

MÁSTER DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN CONTEXTOS DE
EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

ESTUDIO DESCRIPTIVO-CRÍTICO DE LA SITUACIÓN DE LA
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, DESDE UNA PERSPECTIVA
INCLUSIVA, EN CENTROS DE ED. PRIMARIA DE LA ISLA DE
TENERIFE

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Alumna: SONIA DEL PINO RODRÍGUEZ PLASENCIA

Tutor: JUAN JOSÉ SOSA ALONSO

2019

ÍNDICE

1.	RESUMEN.....	2
2.	INTRODUCCIÓN	4
3.	MARCO TEÓRICO.....	5
3.1.	RECORRIDO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.....	5
3.2.	PANORAMA ACTUAL DE LAS TEORÍAS INCLUSIVAS	10
3.3.	NORMATIVA EDUCATIVA NACIONAL Y SU RELACIÓN CON LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA	14
4.	MÉTODO.....	20
4.1.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO	20
4.2.	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS GENERALES/ ESPECÍFICOS	21
4.2.1.	Preguntas de investigación	21
4.2.2.	Objetivos generales/específicos	21
4.3.	DIMENSIONES Y VARIABLES DE ESTUDIO	22
4.4.	METODOLOGÍA	23
4.5.	SUJETOS	24
4.6.	INSTRUMENTO	25
4.6.1.	Análisis de consistencia interna	27
4.7.	PROCEDIMIENTO	29
4.8.	ANÁLISIS DE DATOS	30
5.	RESULTADOS.....	31
5.1.	ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LAS MEDIAS Y FRECUENCIAS DE LOS DATOS OBTENIDOS	31
5.2.	CORRELACIÓN DE LAS VARIABLES	38
5.3.	ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS JERÁRQUICO	39
5.3.1	Descripción e interpretación de los conglomerados obtenidos.	41
5.3.2	Análisis de correlación interna de los clúster	44
6.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	46
7.	CONCLUSIONES	50
7.1.	FORTALEZAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	52
7.2.	LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	52
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	54
9.	ANEXOS.....	60
9.1.	ANEXO I. INDICADORES DE EVALUACIÓN PROPUESTOS POR GERARDO ECHEITA Y MEL AINSCOW.....	60
9.2.	ANEXO II. CUESTIONARIO ELABORADO.	62

1. RESUMEN

Al inicio de los estudios del Grado de Maestro/a de Educación Primaria, los futuros profesionales de educación se encuentran, en sus primeros meses como estudiantes universitarios, con el término “*educación inclusiva*”. Con ello, comienza una vasta formación teórica, haciendo alusión a los numerosos autores que comienzan este movimiento a principio de los años 80, así como a la normativa que regula la atención a la diversidad, en este caso, en la Comunidad Autónoma de Canarias, a la cual se le dedica una especial atención en este estudio. Posteriormente, al finalizar el grado, se encuentran con una realidad en las aulas que, quizás, no se ve reflejada con la base teórica que tuvieron que interiorizar durante el grado.

Partiendo de estas reflexiones, se plantea la cuestión inicial que enmarca este Trabajo de fin de Máster: ¿qué percepción del nivel de la inclusión tienen los centros de la isla de Tenerife? De este modo, partiendo de trabajos previos desarrollados, entre otros, por Mel Ainscow, se ha realizado un estudio un estudio empírico-analítico, de corte descriptivo correlacional, a través de un cuestionario en el que, finalmente, ha participado el profesorado de diecisiete centros de Tenerife que, en base a su disponibilidad, han decidido ser colaboradores en este trabajo.

Los resultados de este estudio permiten concluir que los participantes que dan voz a sus centros educativos representados en este trabajo, pretenden dar respuesta al alumnado en riesgo de exclusión a través de su formación como profesionales de la educación, adaptando las prácticas, políticas y estructuras de las escuelas de las que forman parte y que, en general, en términos de inclusión, los centros de Ed. Primaria de la isla de Tenerife, parecen avanzar en la dirección correcta.

Palabras clave: inclusión, educación, prácticas inclusivas, educación inclusiva, atención a la diversidad.

ABSTRACT

In the beginning of the studies of the Teacher's Degree of Primary Education, future professionals of education in their first months as university students found out the term "*inclusive education*". With it, a vast theoretical formation begins, making allusion to the numerous authors that begin this movement at the beginning of the 80's, as well as to the norm that regulates the attention to the diversity, in this case, in the Autonomous Community of Canary Islands, to which special attention is dedicated in this study. After a few months of the university, they find a reality in the classrooms that is not reflected with the theoretical base that they had to internalize during the studies.

Based on these reflections, the initial question framed in this Master's Thesis is raised: what is the perception of the level of inclusion in the high schools in the island of Tenerife? Thus, under the philosophy of Mel Ainscow, an empirical-analytical study of correlational descriptive nature has been carried out through a questionnaire in which lecturers of sixteen high schools in Tenerife have participated. Based on their availability, they decided to be collaborators in this work.

Finally, with the results of this study it has been concluded that the participants who give voice to their educational establishment, which are represented in this work, intend to respond to students at risk of exclusion through their training as education professionals, adapting the practices, policies and structures of the schools of which they form part.

Keywords: inclusion, education, inclusive practices, inclusive education, attention to diversity.

2. INTRODUCCIÓN

La declaración de Salamanca del año 1994, organizada por el Gobierno español en contribución con la UNESCO hace referencia al hecho de que la educación inclusiva debe ser un derecho para todas las personas, no sólo para las personas con Necesidades Educativas Especiales (Parrilla, 2002). Así mismo, inclusión hace referencia a todo aquel alumnado que se encuentre excluido de alguna forma del sistema educativo y de la educación en sí misma.

Por otro lado, Narodowski (2008) expone que no existe calidad sin inclusión, ya que aquella educación que no ocupe cabida para todos y todas no puede llamarse “de calidad”. Con ello, calidad e inclusión son términos inherentes, que necesitan, así mismo, de sistemas políticos de calidad que sean capaces de tomar decisiones que velen por una buena educación. Así, los principios de la educación inclusiva deberían basarse en la filosofía de justicia educativa, tal y como expone Connell en 1997 (citado en Narodowski, 2008) se basa en:

Plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, las cuestiones de género desde la perspectiva de las mujeres, las cuestiones raciales y territoriales desde el punto de vista de los indígenas, exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales, y así sucesivamente.

De este modo, se ha encontrado que la educación inclusiva es entendida como un principio básico incluido en lo que se conoce como calidad educativa, además de ser uno de los derechos humanos presentados por la UNESCO, como se ha presentado anteriormente. Con ello, se encontró la cuestión inicial que enmarca este Trabajo de fin de Máster: ¿son inclusivos los centros de la isla de Tenerife? De este modo, bajo la filosofía de Mel Ainscow, se ha realizado un estudio un estudio empírico- analítico de corte descriptivo correlacional a través de un cuestionario en el que ha participado el profesorado de dieciséis centros que, en base a su disponibilidad, han decidido ser colaboradores en este trabajo.

3. MARCO TEÓRICO

La inclusión es una lucha que requiere de una continua investigación y renovación conceptual y perceptiva, relacionadas con la equidad y la justicia en la sociedad, la cual se fundamenta en la necesidad de remodelación e innovación que elimine la opresión y la discriminación de todas las personas (Barton, 2008). Para Martín & Mauri (2011) el término de educación inclusiva hace referencia a una “práctica poliédrica”, es decir, que tiene muchas dimensiones o planos, conformando, todos ellos, parte del significado de este término (p.18).

Ainscow (2003) hace referencia a la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales aprobada en 1994, en la cual se cita que todo niño y niña con Necesidades Educativas Especiales tiene el derecho de acceder a una escuela ordinaria que le acoja en una pedagogía que cubra aquellas necesidades que presente. De tal modo, con la Declaración de Salamanca, se adopta internacionalmente el término de educación inclusiva, proclamándose, además, que los sistemas educativos diseñen los programas educativos pertinentes para dar respuesta a las necesidades del alumnado.

3.1. RECORRIDO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Para configurar la conceptualización de la Educación Especial, se considera necesario realizar un pequeño análisis de los periodos de institucionalización especializada en personas con discapacidad. Aun así, cabe resaltar que aunque el término de Educación Especial viene siendo relativamente joven, la educación y el tratamiento de los niños y niñas con discapacidad proviene desde la Edad Antigua, en la cual, era frecuente el infanticidio y abandono de bebés con malformaciones o que aparentaban debilidad. La Ley de Licurgo, de entre los siglos X- IX a.C. (Sánchez, 1992), ordenaba a la sociedad espartana a abandonar a los bebés con estas características a una cueva, o incluso a asesinarlos. Más adelante, en la Edad Media, Pedro Ponce de León llevó a cabo en el monasterio de Oña, Burgos, la educación de unos niños y jóvenes sordomudos, surgiendo, de este modo, las primeras experiencias educativas en favor de las personas con discapacidad (Sánchez, 1992).

El siglo XIX se caracteriza por el tratamiento médico y asistencial de las llamadas, en ese tiempo, personas deficientes, ya que se consideraba que las personas con discapacidad no podían ser educadas, y que si lo eran, los progresos serían casi inexistentes (Lledó, 2009). Con ello, se precisa ubicar a las personas con discapacidad en instituciones que atiendan sus necesidades primarias y que, además, de esta forma, se proteja a la sociedad “normal” de las personas deficientes. De hecho, este pensamiento colectivo queda recogido por Toledo en el año 1986 (citado en Lledó, 2009): “se estaban proporcionando cuidados y asistencia a los discapacitados, sin que la presencia de los discapacitados ofendiera la vista, el oído y el olfato en la comunidad”. En esta época, además, comienzan las primeras clasificaciones de la discapacidad de la mano de numerosos especialistas, como es el caso de Dominique Esquirol (Lledó, 2009), quien, en su obra publicada en 1845, “Enfermedades mentales: tratado de la locura”, clasifica en dos niveles el retraso intelectual: la imbecilidad y la idiocia. Para Esquirol, la institucionalización en asilos para personas con discapacidad es la mejor respuesta que podrán recibir, con lo cual, es considerado el fundador de la psiquiatría en Educación Especial.

Más adelante, a mediados del siglo XIX y de la mano de J.M. Gaspard Itard, nace un nuevo enfoque de intervención, conocida como la “Institucionalización de la Educación Especial” (Lledó, 2009), comenzando así un enfoque de orientación médico- pedagógica. Este enfoque plantea la posibilidad de que las personas con discapacidad puedan aprender. Según Jiménez y Vilà (citado en Lledó, 2009), Itard es conocido como el padre de la Educación Especial, gracias a su obra “Rapport sur le sauvage de l’Aveyron” (1810), en la cual habla de Víctor, un niño encontrado en un bosque, donde vivió desatendido durante años, sin ningún tipo de educación o socialización. En esta obra, Itard refleja cómo, a través de un nuevo método pedagógico basado en la socialización y el desarrollo de los sentidos, consiguió que este niño, que inicialmente no hablaba y aparentaba que no oía, hablara o se socializará, consiguiera mejorar paulatinamente. De este modo, Itard demostró que el desarrollo no siempre estaba determinado exclusivamente por una carga genética o biológica, propulsando así un concepto más pedagógico sobre la discapacidad.

A finales del siglo XIX, proliferarán, sobretudo en Estados Unidos y en Europa, las instituciones asistenciales para atender a todas aquellas personas consideradas como “anormales” (Lledó, 2009). En este momento, comienzan a crearse las primeras escuelas

especiales. De hecho, en el año 1899, en Inglaterra, se aprobó el Proyecto de Ley para la creación de escuelas especiales para niños con retraso mental. De este modo, junto la apertura de otras clases especiales y consultas médico-pedagógicas, comenzó la etapa de la Institucionalización de la Educación Especial.

En 1870 nace María Montessori. Ella fundamentó sus estudios y experiencias en la infancia denominada “anormal” (Lledó, 2009), desarrollando avances y nuevas reflexiones sobre las personas con discapacidad, llegando a la conclusión de que el tratamiento educativo de las personas con discapacidad no debía ser médico, sino pedagógico. Montessori, fundó en el año 1901 una escuela de enseñanza especial, guiada por pedagogías de Pestalozzi, Loocke y Froëbel, abogando por la educación de los niños y niñas con discapacidad. Además, reivindicaba la necesidad de que los maestros y maestras fueran formados, planteando ideas creativas y revolucionarias, creando, incluso, su propio material didáctico.

Según Huete, Huete & Martín (2015), después de la Segunda Guerra Mundial, los gobiernos de algunos países comienzan a crear y desarrollar políticas que cambien el modelo asistencial, dependiente de las instituciones, por uno que apueste por el apoyo y la atención. Este cambio es debido al resurgimiento de nuevas ideologías, fundamentadas, sobretodo, por el avance de los conocimientos médicos. De este modo, nace la orientación psicométrica, fundamentada en la vinculación de la Psicología con la Educación Especial. De este modo, las pruebas psicométricas, las cuales valorarán el Cociente Intelectual (C.I.) de las personas, proporcionarán la clasificaciones de inteligencia, conllevando a la clasificación del alumnado en unos espacios o en otros (Lledó, 2009).

De este modo llegamos a la actualidad, en donde las últimas décadas han sido fruto de rutas alternativas en búsqueda de la eliminación de la pedagogía de la exclusión, así como el Informe Warnock entre otras propuestas de normalización que desencadenan en la ya conocida como Inclusión (Crisol, Martínez & El Homrani, 2015). El Informe Warnock, creado en 1974 por la Comisión de Educación Británica, transforma el concepto de la Educación Especial conocido hasta aquella época (Crisol, Martínez & El Homrani, 2015). Desde este momento, la Educación Especial hace referencia a la respuesta educativa que deben otorgar los centros educativos a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales. El concepto de Necesidades Educativas queda

definido como aquellas dificultades que presentan los niños y niñas para alcanzar los aprendizajes que se encuentran en el currículo debido a causas internas o carencias en el entorno socio-familiar así como historias de aprendizaje desajustadas, necesitando, de esta forma, adaptaciones, tanto de acceso como curriculares, en una o varias áreas del currículo (Crisol, Martínez & El Homrani, 2015).

El Informe Warnock da lugar a que comiencen a moverse hilos en las políticas educativas, como es el caso de la LOGSE, en 1990, la cual da forma legal a los principios de Normalización, Integración y Sectorización de la atención individualizada de la enseñanza educativa y además, hace referencia a que los poderes públicos se encuentren en la obligación de promover la política de la integración en todos los ciudadanos. Desde documentos elaborados por la UNESCO en el año 2005 (Crisol, Martínez & El Homrani, 2015), además, se habla de Inclusión como proceso que pretende abordar la diversidad de necesidades educativas desde un amplio abanico de entornos culturales y comunidades, reduciendo, de este modo, la exclusión existente en el ámbito educativo. No obstante, se menciona la necesidad de modificar contenidos, enfoques, estructuras, entre otros elementos que influyan en todos los niños y niñas, siendo responsabilidad del sistema general el educar a todos los estudiantes.

En la declaración de Salamanca del año 1994 (UNESCO, 1994) también hay cabida para las políticas educativas integradoras. En ella, se precisa que una *educación para todos* será posible si las políticas educativas velan porque todos y cada uno de los niños y niñas con discapacidad acudan a la escuela más cercana: aquella a la que debieran ir si no tuvieran discapacidad, siendo excepcionales aquellos casos en los que el alumno o alumna necesitara acudir a un centro especial. Además, las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales de cada niño o niña, permitiendo su comunicación e integración, haciendo uso de la lengua de signos en las personas sordas, por ejemplo. Para la comunidad sorda y ciega se puntualiza que es de mayor conveniencia que accedan a centros educativos especiales o en unidades adaptadas a sus necesidades dentro de las escuelas ordinarias. Así pues, se cita que las políticas y los acuerdos financieros deben “fomentar y propiciar la creación de escuelas integradoras” (UNESCO, 1994), las cuales deberán ser evaluadas para comprobar el beneficio que supone para el alumnado con discapacidad.

En este punto, comienza a diferenciarse el término de integración al de inclusión. En la integración, se reconoce el derecho del alumnado diverso a acceder a una educación de calidad. La filosofía inclusiva va más allá, haciendo referencia a la relación del alumno o alumna con la comunidad educativa, pudiendo gozar de todos los recursos que impliquen desarrollar todas sus capacidades en la escuela y, consecuentemente, en la sociedad. En la inclusión, es el entorno del discente el que se adapta a sus necesidades, dotándose de las herramientas necesarias, desde recursos materiales hasta los humanos, para que el alumno alcance sus objetivos. En la integración, el estudiante se encuentra en el centro educativo, pero no se tienen en cuenta sus necesidades individuales, por lo que su acceso a los contenidos no se da en igualdad de condiciones.

En el año 2000, Tony Booth y Mel Ainscow crearon el Index for Inclusion o la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, como su adaptación al español renombra. Esta guía ayudó al proceso de indagación y reflexión sobre las culturas, políticas y prácticas educativas, haciendo hincapié en los puntos fuertes que pueden ayudar a un mejor desarrollo de la educación inclusiva (Echeita & Ainscow, 2011). En este documento se ha convertido en una ayuda excepcional para mejorar la eficacia y la mejora de la educación de aquellos centros que velan por la inclusión en la realidad educativa. De este modo, el Index for Inclusion se centra en identificar las barreras para el aprendizaje y la participación, sustituyendo el problema inicial en las necesidades especiales del alumnado por las dificultades que el niño o la niña encuentran en su entorno. En este nuevo modelo se ven incluidas las relaciones sociales, del entorno, las políticas y las instituciones, así como la cultura, las circunstancias económicas o sociales y la afectación de todos estos factores en la vida de las personas (Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné & Echeita, 2002).

El Index for Inclusion se estructura en tres dimensiones destinadas a la evaluación de las culturas, las políticas y las prácticas inclusivas (Sandoval et al., 2002). En concreto, La dimensión A se llama “Crear culturas inclusivas”, que a su vez se desglosa en dos subapartados: construir comunidad y establecer valores inclusivos. Esta dimensión se encuentra orientada hacia la creación de una comunidad que acoja a todas las personas que se encuentren en ella a través del desarrollo de valores inclusivos. La dimensión B, la cual ocupa una mayor importancia en este trabajo, está destinada a la elaboración de políticas inclusivas, contando con dos secciones: desarrollar una escuela para todos y

organizar el apoyo para atender a la diversidad. Las políticas inclusivas configuran el terreno en el que se desarrollan “las actuaciones de mejora del aprendizaje y de la participación de todo el alumnado” (Sandoval et al., 2002). Por último, la dimensión C abarca el desarrollar prácticas inclusivas, contando con las secciones de orquestar el aprendizaje y movilizar recursos. Esta dimensión avala que las actuaciones llevadas a cabo por los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas educativas a través de sus actividades dentro y fuera del aula.

Para poder evaluar todas estas dimensiones, el Index for Inclusion hace referencia hasta a doce indicadores para valorar la situación del centro. Entre ellos, dentro de las dos secciones de la dimensión A pueden encontrarse indicadores como “todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro” o “el profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión” (Sandoval et al., 2002). En el caso de la dimensión B, se hace referencia a factores que incluso se encuentran en la Declaración de Salamanca. En este caso, el indicador B.1.3. “El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad” (Sandoval et al., 2002) recuerda a la premisa expresada por la UNESCO en la que se alude a que las políticas integradoras deberán velar por el que todo el alumnado con discapacidad acuda a centros escolares de su zona. Así mismo, las prácticas destinadas a la organización y el apoyo para atender a la atención a la diversidad aluden a las realidades sociales y familiares del alumnado en indicadores como el B.2.8. “Se ha reducido el absentismo escolar” (Sandoval et al., 2002), haciendo alusión no solo al alumnado con discapacidad, sino a todo aquel que requiera de apoyo psicopedagógico en algún momento de su escolaridad. Por último, en la dimensión C se recogen indicadores relacionados con la evaluación motivadora para el estudiante o la implicación de los discentes en su propio aprendizaje.

3.2. PANORAMA ACTUAL DE LAS TEORÍAS INCLUSIVAS

En la actualidad, autores como Echeita & Ainscow (2011) hacen alusión a la Inclusión, ubicando un marco de referencia ideal para dar cabida al desarrollo de la inclusión educativa. Cabe destacar que este marco de referencia ha sido desarrollado por los autores tras el análisis de las características de los sistemas educativos que, en la actualidad, se encuentran en el camino de una educación inclusiva de calidad. Este marco se basa en cuatro esferas que se superponen e interactúan entre sí, tal y como puede verse

en la Figura 1 (Echeita & Ainscow, 2011).

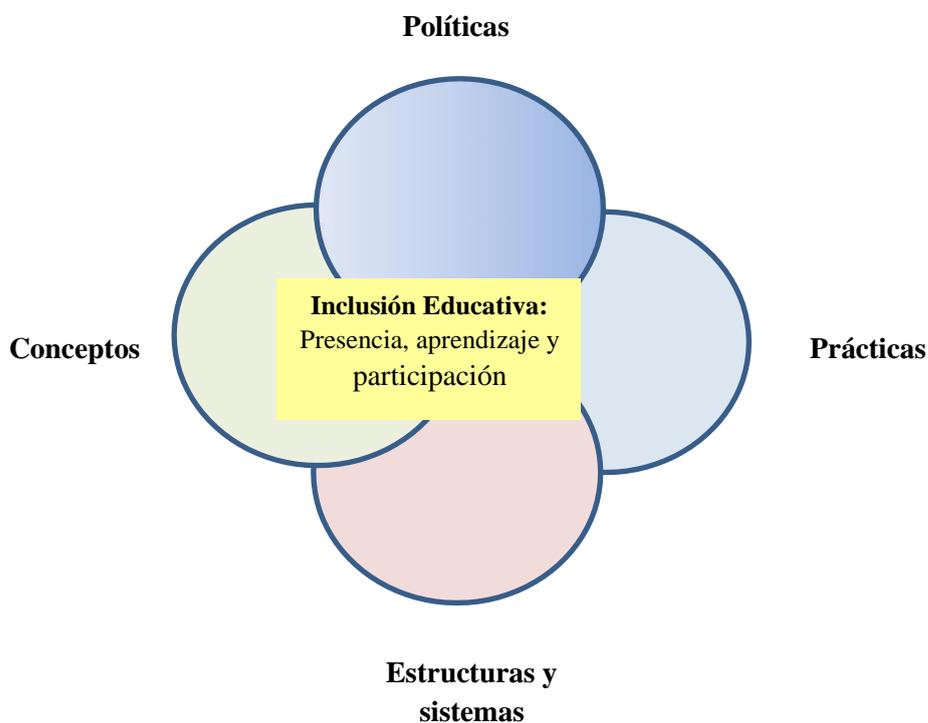


Figura 1 (Echeita & Ainscow, 2011)

Echeita & Ainscow (2011) sugieren entre cuatro y cinco “indicadores de evaluación” a responder a través de la formulación de preguntas para así comprobar el nivel de desarrollo de cada uno de estos ámbitos en el sistema educativo. En primer lugar, para evaluar los conceptos los autores formulan preguntas referentes a si, por ejemplo, el currículo y los sistemas de evaluación que se encuentran incluidos en el mismo se encuentran diseñados para tomar en cuenta a todo el alumnado, o si la inclusión es vista como un principio general orientado a todas las políticas y prácticas educativas. En el caso de las estructuras y sistemas educativos, se pregunta si todos los servicios e instituciones que se encuentran involucradas en el trabajo con el alumnado trabajan de forma coordinada en cuanto a políticas y prácticas inclusivas se refieren. Así mismo, si los docentes que se incorporan recientemente se encuentran preparados para afrontar la diversidad del alumnado es una cuestión planteada de cada a las prácticas educativas de los centros. Por último, en lo referente a la política de educación, se plantean cuatro cuestiones que pudieran ser respondidas en el trabajo que nos ocupa.

Entre ellas, se encuentran: “¿La promoción de una educación inclusiva está

claramente presente en los documentos de política de educación nacionales?” (Echeita & Ainscow 2011) o “¿Los líderes a todos los niveles combaten las prácticas no inclusivas en las escuelas?”.

De este modo, teniendo como referente un breve recorrido a través de la historia de la educación especial y contando con la opinión de diferentes autores, se concluye que para la existencia de una educación de calidad debe encontrarse, en ella misma, la inclusión como principal objetivo. A pesar de ello, Echeita & Ainscow (2011) encuentran necesario examinar algunos ámbitos para hacer progresar las políticas y prácticas inclusivas actuales. Entre ellos se encuentra la definición del término inclusión. Como se ha comprobado, este término es relativamente reciente, con lo cual, en algunos lugares la definición de su término puede llegar a ser confusa. Para Echeita & Ainscow (2011), el concepto de inclusión puede sintetizarse en “el derecho a la equiparación de oportunidades para conseguir una verdadera educación de calidad para todos, sin exclusiones ni eufemismos”. No obstante, cabe resaltar que en esta definición entra la catalogación de “derecho”, con lo cual, el alumnado que se encuentra desfavorecido por las prácticas educativas debe ser amparado por las políticas inclusivas. Ahora bien ¿son las políticas de nuestro país y nuestra Comunidad Autónoma protectoras y defensoras de la educación inclusiva? ¿Se ciñen a las premisas y filosofías plasmadas en los diferentes documentos normativos? Para responder a estas preguntas, deben quedar claros algunos conceptos básicos. En primer lugar, cabe definir el concepto de inclusión en la educación.

Según Booth et. al. (2000) (citado en Susinos, 2002) la inclusión implica el desarrollo de la participación estudiantil y la reducción de exclusiones culturales, curriculares y comunicativas en la escuela, así como la inclusión requiere de “la reestructuración de culturas, políticas y prácticas en las escuelas de forma que respondan a la diversidad de estudiantes en su localidad.” (Booth et. al., 2000, citado en Susinos, 2002). La inclusión precisa, además, del aprendizaje y participación de todos aquellos estudiantes que hayan sentido exclusión independientemente de si tienen discapacidad o necesidades especiales. La diversidad de todos estos estudiantes debe verse como un recurso para apoyar el aprendizaje de toda la comunidad, así como fomenta las relaciones entre la misma y las familias. En definitiva, “la inclusión en educación es una parte de la inclusión en la sociedad (Booth et. al., 2000, citado en Susinos, 2002). Tenidas en cuenta estas características de la inclusión, ella misma queda definida como una serie de

elementos que conforman la relación de calidad entre la cultura, política y prácticas educativas y el estudiante.

Para López (2008) al analizar el concepto de inclusión aparecen cuatro dimensiones que se relacionan entre sí que son fundamentales para conocer las limitaciones y alcances de la misma. En primer lugar, la dimensión referida a los *procesos* de transformación e innovación de los centros educativos. Seguidamente, se encuentra la dimensión de *aprendizaje* en las aulas, el cual requiere enfoques y métodos innovadores donde “las diferencias y necesidades individuales de los alumnos deben adquirir la mayor relevancia” (López, 2008). Es decir, desde este enfoque se pretende dar solución al fracaso escolar, ajustando la pedagogía a desarrollar a las individualidades del alumnado. En tercer lugar, se habla de la consideración hacia la “participación y bienestar de los estudiantes” (López, 2008). La comunidad educativa y la escuela se deben promover relaciones saludables y positivas entre todos los miembros que la componen, desde las familias hasta el profesorado, favoreciendo, de este modo, que aumente la autoestima del alumnado, dotándoles de una visión que les haga sentir competentes y capaces (López et al., 2006, citado en López, 2008). Por último, López (2008) hace mención a la implicación intrínseca de la eliminación de las barreras del aprendizaje y la participación para desarrollar una verdadera inclusión, a través de herramientas que ayudan a su identificación, como es el caso del Index for Inclusion: “desde esta perspectiva, se hace imprescindible escuchar la voz de los grupos tradicionalmente silenciados, no culpando a las víctimas, y se defiende el derecho a la educación como una cuestión de justicia social y democracia” (Escudero, 2006; 2007, citado en López, 2008).

Con la definición de este término, puede hacerse referencia a las medidas llevadas a cabo actualmente en nuestro país para dar cabida a la inclusión. En el año 2009 se celebró la Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva “Afrontando el reto: derechos, retórica y situación actual. Volviendo a Salamanca” (Moliner, 2013). En esta Conferencia se encontraba el objetivo de evaluar el progreso del desarrollo de los centros educativos inclusivos de todo el mundo y proponer estrategias para implementar una educación inclusiva de calidad (Gastón, Lafuente & Santiago, 2010) y, además, se concluyó, entre otras cuestiones, que para desarrollar un sistema de educación inclusivo es primordial *eliminar barreras legislativas y constitucionales* que integre a todos los menores con discapacidad, pensamiento que se suscribe en la filosofía de este Trabajo de Fin de

Máster. Por otro lado, “educar a los profesores con ideales inclusivos para que en el futuro puedan desarrollar prácticas inclusivas” (Gastón, Lafuente & Santiago, 2010) así como proporcionar modelos de buenas prácticas a los docentes en formación y a aquellos que se encuentran en su práctica profesional, es fundamental para el desarrollo de una práctica y cultura inclusiva real y de calidad.

De este modo, se comprueba que las teorías actuales se fundamentan en el que la inclusión educativa es un derecho humano que engloba a toda la población infantil que se encuentre en situación de desventaja social por su situación económica, familiar o personal, incluyendo a las personas con discapacidad. Además, evaluar las barreras legislativas que rigen en todo el mundo es una forma de comprobar si esta premisa se encuentra recogida legalmente, así como si las palabras de la ley quedan suscritas en las prácticas docentes de los centros educativos de la Comunidad Autónoma Canaria.

3.3. NORMATIVA EDUCATIVA NACIONAL Y SU RELACIÓN CON LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

El artículo 27 de la Constitución Española (1978, art. N° 27), ubicado en el segundo capítulo, destinado a los derechos fundamentales y de las libertades públicas, versa que todos los españoles tienen derecho a la educación, reconociéndose la libertad de la enseñanza. Además, “los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes” (Constitución Española, 1978, art. N° 27). Es decir, se hace referencia a la garantía de unas prácticas y políticas comunes en educación que tenga cabida para todas las individualidades existentes en los educandos, sobre todo para aquellos que presenten riesgos de exclusión social.

En 1989 el Ministerio de Educación y Ciencia publica el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. En su capítulo décimo, “las necesidades educativas”, especifica de un nuevo modelo de Educación Especial alegando que “la normalización de servicios y la integración escolar han supuesto la revisión del propio concepto de Educación Especial y de la población a la cual va destinada” (MEC, 1989). Así pues,

continúa: “decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios” (MEC, 1989). En este momento, la responsabilidad de que el alumnado con necesidades educativas especiales logre no solo estar incluido en las aulas, sino que además, pueda superar con éxito los diferentes niveles, recae en las ayudas pedagógicas que se le presten. Por último, en el Libro Blanco (MEC, 1989) queda recogido que se habla de:

Una escuela particularmente atenta a su función social y educativa de favorecer el desarrollo integral de todos los alumnos, sean cuales sean sus características individuales y las del entorno; en definitiva, una concepción de escuela que responde diferencialmente a la diversidad presente en todo grupo humano.

En definitiva, se matiza que el alumnado con necesidades educativas especiales es todo aquel que presente individualidades, tanto personales como del entorno, que puedan influir en su educación de forma negativa o que imposibilite alcanzar todas sus potencialidades. Aun así, no se precisa si se trata de una discapacidad o de pertenecer a un ambiente desfavorecido.

Un año más tarde, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), publicada en 1990 sustituyó a la Ley General de Educación (1970) y fue “la primera disposición normativa en nuestro país que introduce la expresión «necesidades educativas especiales»” (Sosa & Alegre, 2006) cerca de trece años más tarde que el Informe Warnock, incorporando la inclusión con bastante más retraso que en otros países. Aun así, la LOGSE cuenta incluso con un capítulo para la Educación Especial, en concreto, ubicado en el título primero, de las enseñanzas de régimen general, donde se habla de la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales a realizar por equipos especializados, así como la necesidad de que las Administraciones públicas doten de recursos humanos y organizativos adecuados para responder a las necesidades del alumnado. Sin embargo, no existe ninguna claridad con respecto al concepto de “necesidades educativas especiales”. Se dice que el alumnado con necesidades educativas especiales “temporales o permanentes” (LOGSE, 1990, art. 36) deberán ser integrados en la escuela bajo el principio de normalización, pero no especifica si se habla de discapacidad o de condiciones sociales.

Bajo el marco normativo de la LOGSE se encuentra el Real Decreto 696/1995 de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, se consolidó el concepto de necesidades educativas especiales. En concreto, Sosa & Alegre (2006) citan a la restricción del alumnado al que se refiere este Real Decreto para el alumnado con necesidades educativas especiales: el alumnado con historiales educativos y escolares desajustados, con discapacidad física, psíquica o sensorial y el alumnado con sobredotación de capacidades. Además, en el Preámbulo de este mismo Real Decreto se hace mayor insistencia en el alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad, ya que se cita el artículo 49 de la Constitución española en la que se especifica que los poderes públicos deben prevenir, tratar, rehabilitar e integrar a los “disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos” (Sosa & Alegre, 2006), además de justificarse en la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) y el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. En el Real Decreto 696/1995, Sosa & Alegre (2006) también reflexionan sobre la clarificación de este término en su mismo Preámbulo, donde se especifica que las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o transitorias, ocurriendo en una etapa específica de la escolaridad o durante toda ella. Además, se recoge que pueden ser atribuidas a (Sosa & Alegre, 2006):

El contexto social o cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con condiciones personales asociadas bien a una sobredotación en cuanto a capacidades intelectuales, bien a una discapacidad psíquica, sensorial o motora o a trastornos graves de conducta.

Con todo ello, puede concluirse que a pesar de que el concepto de necesidades educativas especiales nacía con un carácter “relativo y contextual” (Sosa & Alegre, 2006), tras cada normativa se iba perdiendo esa esencia, haciéndose cada vez más alusión a las características del alumnado.

En el año 1996, se crea el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. Este Real Decreto comienza haciendo alusión a la Constitución y la atribución que concede a todos los españoles a acceder a la educación. Así, continúa (RD 299/1996):

El principio de igualdad de oportunidades en educación implica que para que las

desigualdades y desventajas sociales o culturales de las que determinados alumnos parten no acaben convirtiéndose en desigualdades educativas, se pongan en marcha una serie de medidas positivas de carácter compensador.

De este modo y tras la aparición de este Real Decreto, se implementa la educación compensatoria en España de manera oficial, con la finalidad de erigirse como una medida que dé respuesta al derecho de educación de todos los estudiantes. Gracias a ella, se obtienen grandes logros para la educación, como por ejemplo el descenso del absentismo escolar, una mayor promoción educativa de las áreas rurales, una mayor participación de las familias, la aceptación de la escuela para la atención a la diversidad, así como una mayor formación para el profesorado en este ámbito y la concienciación hacia una escuela más inclusiva, entre otros (Navarro, 2002). Aun así, Navarro (2002) alega que este Real Decreto confunde el término de alumnado con necesidades de compensación educativa y aquellos que tienen retraso académico o problemas de conducta, así como plantea que existe una “resistencia” a afrontar que la atención a la diversidad, así como la atención al alumnado con necesidades educativas es tarea de todo el cuerpo educativo y sus instituciones.

Sobre esta reflexión también hablan Sosa & Alegre (2006) ya que “la Ley (LOGSE), pese a lo pretendido, mantenía una cierta dependencia respecto del origen de las dificultades para acometer la respuesta educativa”, diferenciando entre Educación Especial por un lado y Educación Compensatoria por otro. Aun así, esta normativa marca un gran paso para la integración educativa ya que, por primera vez, en un texto legislativo se hace referencia a la inclusión bajo el concepto de necesidades educativas especiales derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorables.

Tras la LOPEG (1995), donde “por primera vez, se reconoce en un texto normativo la inclusión, dentro del concepto de necesidades educativas especiales, de las que se derivan de situaciones sociales o culturales desfavorecidas” (Sosa & Alegre, 2006) y la LOCE (2002), la cual nunca llegó a aplicarse, pero que bajo su nombre se constató una enorme regresión en cuanto a atención a la diversidad se refiere, haciéndose alusión a la simple “integración” del alumnado (LOE, art.44.1) llegó la LOE en el año 2006. En ella, se insiste en el debido carácter inclusivo, con igualdad de trato y no discriminatorio de la educación (Castaño, 2010) y además establece en su Preámbulo que “la atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza

básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades” (LOE, 2006) dotándole de gran atención en la etapa primaria a la prevención en las dificultades del aprendizaje y una buena adopción de medidas “organizativas y curriculares” que atiendan a las necesidades del alumnado. En esta Ley, además, se habla de los centros de educación especial, los cuales están destinados a atender las necesidades del alumnado que no puedan ser atendidas, por falta de recursos, en los centros ordinarios.

En la LOE (2006) queda registrado el Título II: Equidad de la Educación, donde su primer capítulo está destinado al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y dentro de ellas, se especifican las necesidades educativas especiales, el alumnado con altas capacidades intelectuales, con integración tardía al sistema educativo y aquel que presenta dificultades específicas de aprendizaje. Se habla de su evaluación, promoción e incluso los recursos necesarios para atender a sus necesidades, tanto en la educación obligatoria como a nivel social y laboral, quedando mucho más definido tanto el concepto de necesidades específicas de apoyo educativo como la necesidad de hacer de la inclusión un factor básico en la educación y en la calidad de vida de las personas. De este modo, en esta Ley queda definido como alumnado con necesidades educativas especiales a aquel que “presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” (LOE, 2006).

En la actualidad y desde el año 2013, la educación Española está regulada por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Cabe rescatar, que la inclusión educativa queda reconocida como síntoma de calidad, con lo cual, parece natural que esta Ley profese una cultura que promueva prácticas y políticas inclusivas desde la eliminación de barreras del aprendizaje (tanto para el profesorado como para el alumnado) y la participación. En ella se habla de la autonomía de autogestión que se le dota a los centros, la cual “es una puerta abierta a la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas” (LOMCE, 2013) que ayuda a una mejor relación y cohesión entre centros. En esta Ley no se encuentran muchas distinciones con respecto a la LOE y la atención a la diversidad, tan sólo la adición del TDAH en cuando a necesidades educativas especiales se refiere.

Así, se encuentra que la LOMCE trata de dar respuesta a los datos obtenidos en los informe PISA referentes al abandono escolar y el reducido número de alumnado que alcanza “la excelencia” (LOMCE, 2013) tal y como se indica en el Preámbulo V de dicha Ley, así como realiza algunas comparativas con estudios como los realizados por la OCDE y EUROSTAT (Statistical Office of the European Communities). Se evidencia, pues, que lo que en esta Ley se destaca como calidad educativa recae en los datos estadísticos recogidos en los informes realizados por las diferentes entidades destinadas a ello, los cuales no tienen cabida a valorar aspectos como la inclusión educativa de los centros a través de la evaluación de las políticas, prácticas y cultura de los centros educativos, a pesar de tener los recursos pertinentes para ello. Aun así, para dar respuesta las situaciones que desvelan los datos recogidos en los estudios expuestos anteriormente, en la LOMCE se hace referencia a “La Estrategia de la Unión Europea para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador” (LOMCE, 2013) que establece, para el horizonte 2020, una reducción del abandono escolar en menos de un 10% y que al menos el 40% de la población entre 30 y 40 años haya finalizado estudios de educación superior o equivalente.

En la LOMCE, con referente a la discapacidad, se hace mención a “la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, aprobada en 2010 por la Comisión Europea (LOMCE, 2013), haciendo alusión a que la mejora de la educación también es en lo referente a las personas con discapacidad, garantizándoles, a través de ella, una “educación y formación inclusivas” bajo iniciativas como “Juventud en movimiento”, planteada por la Estrategia Europea, la cual se basa en ayudar a los jóvenes a conseguir su primer empleo formándoles en la potencialidad de sus capacidades y conocimientos (Unión Europea, 2010). A pesar de ello, no existen mayores datos o puntualizaciones con respecto a la atención a la diversidad, que parezcan dar respuesta a las lagunas que aun a día de hoy se encuentran en la presta de atención a las necesidades específicas de apoyo educativo en los centros españoles.

Como conclusión, y tras haber hecho un repaso muy breve de la Constitución española vigente desde el año 1978 y algunas de las normativas que han pasado por el Estado español, que han contribuido a construir lo que hoy se conoce como atención a la diversidad y al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Aun así, cabe hacer un análisis más exhaustivo de las diferentes legislaciones que regulan la

atención a la diversidad a nivel autonómico para comprobar si realmente se da respuesta al presunto carácter inclusivo que recogen las Leyes educativas de nuestro país.

4. MÉTODO

4.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

Tras realizar el periodo de prácticas en el grado de Educación Primaria, observé que toda aquella teoría que se enseña en las aulas de los que serán, algún día, futuros docentes, no se representa con la realidad, tanto en centros ordinarios como en centros de educación especial. Siendo más concretos, con lo referente a la normativa canaria que regula la atención a la diversidad, la cual, es fundamental en los estudios de maestro y maestra de Educación Primaria con mención en atención a la diversidad, poco tienen que ver con la realidad de los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Canarias. Si bien es cierto que es necesario realizar un análisis exhaustivo de todas aquellas normativas que interfieren, directa o indirectamente, en las reformas educativas en referencia a la atención a la diversidad, conocer la opinión real de los docentes de Educación Primaria de las escuelas de Tenerife -en este caso- es fundamental para conocer si nuestra educación va por el camino de una inclusión de calidad y real.

La actitud del profesorado ante el proceso de la inclusión educativa es fundamental (Granada, Pomés & Sanhueza, 2013). Concretamente, su actitud hace referencia al conjunto “percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes” (Granada, Pomés & Sanhueza, 2013). En este sentido, se demuestra que el punto de vista de los docentes es un pilar fundamental que sostiene el posible éxito de la tendencia inclusiva. Tal y como se ha mencionado a lo largo de este estudio, los autores Booth & Ainscow (2011) añaden a este pilar los conceptos, prácticas, políticas, estructuras y sistemas de los centros.

Para Eisenman, Pleet, Wandry y McGinley (2011), el logro de una inclusividad educativa real reside en algunos aspectos relacionados con el liderazgo de los centros educativos, una cultura de la colaboración y la mejora de las adaptaciones al acceso de las

infraestructuras, haciendo posible que las escuelas compartan la experiencia de otros docentes y se promueva el desarrollo profesional de especialistas.

4.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS GENERALES/ ESPECÍFICOS

4.2.1. Preguntas de investigación

- ¿El profesorado de Educación Primaria de Tenerife está lo suficientemente formado como para conocer y reconocer los conceptos de educación inclusiva?
- ¿El profesorado de Educación Primaria de Tenerife está a favor de la filosofía que sustenta a los conceptos inclusivos actuales y pretende, además, perseguirla con sus prácticas?
- ¿Las políticas de los centros educativos de Ed. Primaria de la isla de Tenerife se focalizan en conseguir una inclusión de calidad?
- ¿En los centros educativos de Ed. Primaria de la isla de Tenerife se prevén estrategias internas y externas para estimular la participación e inclusión de todo el alumnado?
- ¿La formación del profesorado de los centros de Ed. Primaria de la isla de Tenerife está ofreciendo oportunidades para el desarrollo profesional?
- ¿El profesorado de los centros de Ed. Primaria de Tenerife considera que educan en una realidad inclusiva?
- ¿El profesorado de Ed. Primaria de la isla de Tenerife considera que la normativa autonómica que regula la atención a la diversidad responde a la realidad de los centros educativos?

4.2.2. Objetivos generales/específicos

Objetivo 1. Establecer el conocimiento del profesorado representante de los centros de Educación Primaria estudiados ante los conceptos de la inclusión Educativa.

Objetivo 2. Conocer la percepción de los sujetos de estudio ante las posibles políticas inclusivas de su centro.

Objetivo 3. Valorar el grado en el que las estructuras y sistemas de apoyo de los centros responden a las necesidades que se encuentran en ellos.

Objetivo 4. Valorar el grado en el que el profesorado promueve estrategias que respondan a las necesidades del alumnado.

Objetivo 5. Esclarecer el nivel de conocimiento de los sujetos de estudio sobre la normativa de atención a la diversidad de la Comunidad Autónoma de Canarias.

4.3. DIMENSIONES Y VARIABLES DE ESTUDIO

A modo de alcanzar los objetivos propuestos y dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, se hace uso del instrumento creado por Booth & Ainscow (2011), donde se especifican las variables en las que incidir para conocer la inclusión de los centros educativos y una quinta esfera añadida *motu proprio*, haciendo alusión a la percepción del profesorado ante la normativa canaria de atención a la diversidad. De este modo, las variables de estudio se organizan en las siguientes dimensiones:

- Dimensión “*Conceptos*”: para investigar este conjunto de variables, se han diseñado cuestiones con referencia al nivel de conformidad del profesorado ante la definición actual de inclusión, así como si el currículo, las políticas y la evaluación de los centros de Educación Primaria atiende a la definición que se le presenta. Se articula por medio de los ítems 1 a 4 del cuestionario, que se convierten en otras tantas variables con sistema de medida ordinal.
- Dimensión “*Políticas*”: articulada por medio de 4 variables (ítems del cuestionario), también ordinales, a través de esta dimensión se cuestiona a los sujetos participantes en el estudio, si las prácticas de su centro educativo, desde las diferentes dimensiones posibles (comisiones de coordinación pedagógica, liderazgo del equipo directivo, entre otras), contemplan una política que vele por la inclusión educativa.

- Dimensión “*Estructuras y sistemas de apoyo*”: la infraestructura y recursos de los centros educativos promueven que todo el alumnado, independientemente de sus necesidades, pueda acceder a todos los contenidos del currículo sin ningún tipo de barrera. Por ello, el profesorado representante de cada centro objeto de estudio debe responder, por medio de 5 variables ordinales (ítems), a si los recursos, tanto humanos como económicos, responden a la diversidad del alumnado.
- Dimensión “*Prácticas*”: a través de un conjunto de 5 variables ordinales (ítems del cuestionario con rango de 1 a 4), se pretende conocer si las estrategias desarrolladas en los centros educativos y la formación del profesorado que pone en marcha esas estrategias promulga la participación, presencia y éxito de todo el alumnado en riesgo de exclusión.
- Dimensión “*Normativa inclusiva de la Comunidad Autónoma de Canarias*”: con esta última dimensión, que incluye también 5 variables ordinales con idéntico rango a las anteriores, se pretende conocer si el profesorado de los centros de estudio de Educación Primaria de la isla de Tenerife, conoce la normativa autonómica en la que se sustenta la educación inclusiva actual, así como si considera que la realidad de su centro responde a la filosofía de la misma y, además, si estarían dispuestos a formarse para poder mejorar su práctica docente en esta línea.

4.4. METODOLOGÍA

El estudio realizado es de corte descriptivo, ya que se pretende conocer el estado actual de los fenómenos de estudio (Moreno, 1987) concretamente, de tipo encuesta, siendo el cuestionario el instrumento principal de investigación. Además, se trata de un estudio empírico-analítico de corte descriptivo correlacional, pretendiéndose valorar si las variables de estudio están relacionadas entre sí a través del coeficiente de Alfa de Cronbach (consistencia interna) y el coeficiente de correlación de Spearman.

En cuanto a la muestra, en este caso, se estudió a la muestra que presentaba disponibilidad a través de un cuestionario *ad hoc*, con la herramienta formularios de Google, habiendo adaptado un cuestionario inicial de los autores Echeita & Ainscow (2011) a la población destinada (el profesorado de Educación Primaria de la isla de Tenerife)

Por último, cabe puntualizar que este estudio se basa en un paradigma positivista, tal y como indican los autores Arnal, Rincón y Latorre (1994) ya que presenta un diseño de investigación en el que la realidad objeto de estudio se “simplifica” a partir de un conjunto de variables consideradas relevantes para el objeto del estudio, con la finalidad de conocerla y describirla, a través de técnicas como la encuesta e instrumentos como los cuestionarios, con un tratamiento de resultados basado en un análisis de datos cuantitativos a través de la estadística descriptiva y correlacional (p.72).

4.5. SUJETOS

Aunque inicialmente la muestra diseñada estaba compuesta por 624 docentes, representativos de 208 centros ubicados en cada uno de los 31 municipios de la isla (3 docentes por centro), la muestra final de sujetos participantes en esta investigación ha sido de un total de 29 docentes de Educación Primaria de la isla de Tenerife, en representación de diecisiete centros de educación pública y privada. En este caso, se contaba con una muestra tan voluminosa ya que se investigó el número de centros de carácter público que se encuentran en la isla de Tenerife. A modo de conocer la realidad de dichos centros, se le pidió a los centros que se nos remitiera la información de tres representantes: un miembro del equipo directivo (directores, directoras, jefes y jefas de estudio y secretarios o secretarias), un docente de apoyo a las NEAE (ya que son ellos y ellas quienes han requerido una formación más exhaustiva en cuanto a educación inclusiva se refiere) y, por último, un docente elegido al azar de entre los restantes integrantes del Claustro.

A medida que se fue contactando con los centros, se encontraron diversos obstáculos que impidieron alcanzar el tamaño muestral y el nivel de representatividad del estudio pretendido. Aun así, en los casos en los que se obtuvo respuesta, no todos los centros cumplieron con el objetivo de ser representados por los tres docentes que se les pedía al inicio de la investigación, por lo que la muestra de este estudio data de sujetos que optaron dar voz a sus centros, según su disponibilidad.

Finalmente, se contó con la participación de 29 docentes, que representaban a un total de 17 centros, ubicados en las 3 zonas en las que, tradicionalmente, se divide a la isla de Tenerife (zonas norte, sur y área metropolitana de Santa Cruz de Tenerife). De los 29 docentes participantes, 7 eran pertenecientes al equipo directivo de los centros y 2 de apoyo a

las NEAE. Los 20 restante fueron docentes de cualquier otra índole que quisieron tomar parte de la representación de su centro.

Tabla 1. *Características de la muestra*

Zona	Municipio	Centros	Naturaleza	N	% total de participantes
Zona Norte	El Rosario	CEIP San Isidro	Público	3	34,5%
	Los Realejos	CEIP San Sebastián	Público	3	
	La Orotava	CEIP Santa Teresa de Jesús	Público	1	
	El Tanque	CEIP Miguel de Cervantes	Público	1	
	EL Rosario Tegueste	Colegio Rodríguez Campos CEIP Teófilo Pérez	Privado Público	1 1	
Zona Sur	Candelaria	CEIP Álvarez de la Rosa	Público	1	24,1%
	Arona	CEIP Chayofa	Público	1	
	Adeje	CEIP Valle de San Lorenzo	Público	1	
	Arafo	CEIP Armeñime Luther King Arafo	Público Privado	1 3	
Zona Metropolitana	San Cristóbal de La Laguna	CEIP Camino Largo	Público	1	41,4%
		Colegio La Salle San Ildefonso de La Laguna	Privado	2	
	Santa Cruz de Tenerife	Colegio Ramiro de Maeztu	Privado	7	
		CEIP Alfonso Spínola Liceo Francés	Público Privado	1 1	

Nota. Elaboración propia.

4.6. INSTRUMENTO

Para tratar de recoger los datos necesarios para dar respuesta a los objetivos de investigación, se elaboró un cuestionario específico. Este cuestionario está basado en los indicadores evaluación de inclusión¹ propuestos por Echeita & Ainscow (2011), los cuales hacen referencia a las esferas necesarias para la existencia de una inclusión educativa de calidad: conceptos, políticas, estructuras y sistemas y prácticas. Además, ya que uno de los objetivos principales de este estudio es el conocimiento del impacto y la percepción de la normativa canaria que regula la atención a la diversidad en los centros de la isla de Tenerife, se añadió, como interés de la investigación, una quinta esfera que recoge cinco variables con las que se mide la posición de los encuestados ante dicha normativa.

Estos bloques cuentan con cuatro variables a valorar en las dos primeras esferas y cinco variables en las tres últimas. En este caso, los datos numéricos recogidos simbolizan el nivel

¹ Ver Anexo I

de conformidad con cada variable basados en una escala tipo Likert, de 4 valores, siendo ésta la utilizada en el cuestionario pasado a los participantes. De este modo, se considera el valor 4 como “*totalmente de acuerdo*”, 3 “*parcialmente de acuerdo*”, 2 “*parcialmente en desacuerdo*” y 1 “*totalmente de en desacuerdo*”. Las opciones de valoración (escala) de estos ítems son pares, de modo que se “fuerza” a que los sujetos se posicionen en un polo o en otro. De este mismo modo, las opciones se presentaron de forma gradual, evitando pasar radicalmente de un extremo a otro.

El cuestionario² cuenta con tres ítems iniciales dedicados al conocimiento de su responsabilidad docente en el centro, el municipio de pertenencia de su centro y el centro al que pertenecen. Deliberadamente se han obviado datos de carácter socio-demográfico con el fin de aligerar el cuestionario y porque no se consideraban necesarios, en función de las preguntas de investigación³.

El resto del cuestionario está formado por 23 ítems, organizados en 5 bloques, cada uno destinado a las cinco dimensiones que se pretende investigar.

El cuestionario venía precedido de una breve presentación y unas instrucciones a seguir por los encuestados. Seguidamente, se le preguntó a los sujetos por su grupo de pertenencia en cuanto a personal docente (equipo directivo, maestro o maestra de apoyo a las NEAE u otro docente). Después, se debió indicar el municipio de pertenencia de su centro y su nombre. En este caso, no se consideró trascendente cuestionar el sexo de los participantes (ya que entre los objetivos de esta investigación no se planteó realizar comparativas entre la población docente masculina y femenina) o la naturaleza de su centro, ya que la muestra, notablemente dispar (más de la mitad de centros son de carácter público), no permitía realizar análisis sustanciales entre los diferentes tipos de centros.

En cuanto a la aplicación de este cuestionario, se consideró que, para el correcto desarrollo de la recogida de datos, se hiciera uso de un cuestionario piloto antes de pasar el cuestionario oficial. En primer lugar, se adaptaron, bajo criterio propio, los ítems del cuestionario realizado por los autores Echeita & Ainscow (2011).

Antes de realizar la recogida de datos con los centros mencionados anteriormente, se pasó un cuestionario piloto en el CEO Manuel de Falla, en el municipio de La Orotava. Este

² Ver Anexo II

³ Cabe tener en cuenta que se muestrea, más que a docentes, a centros de la isla de Tenerife.

cuestionario se realizó con seis docentes del centro que accedieron a participar. Para que la presentación del estudio piloto fuera efectiva, se realizó de forma presencial, donde investigadora y participantes pudieran realizar una valoración instantánea y dinámica sobre el cuestionario inicial. Por carácter general, no surgieron dudas sustanciales, tan sólo algunos apuntes en relación al uso del lenguaje inclusivo en las cuestiones (en lugar de maestro/a, utilizar sustantivos genéricos, como es el caso de docente). Por otro lado, se cambió la expresión de algunos ítems, ya que se percibieron algo largos y confusos por su lenguaje técnico.

4.6.1. Análisis de consistencia interna

Para comprobar la consistencia interna del instrumento utilizado en este estudio, se calculó el estadístico Alfa de Cronbach, tanto del cuestionario global, como para cada una de las 5 partes (dimensiones) en que se divide. Los resultados aparecen en la tabla 2.

Tabla 2. *Análisis de consistencia interna (Alfa de Cronbach).*

Variables	Alfa de Cronbach
1. Conceptos	,72
1.1. La inclusión, entendida como "un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos" es un principio general, que orienta las políticas y prácticas educativas que dan forma al Sistema Educativo Español.	,85
1.2 El currículo y los sistemas de evaluación inclusivos están diseñados para tomar en cuenta a todo el alumnado por igual.	,85
1.3 En las escuelas se comprende y se apoyan las iniciativas políticas que tratan de promover una educación inclusiva.	,85
1.4 Los sistemas de evaluación externa de los centros escolares contemplan suficientemente la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado (la inclusión de todo el alumnado).	,85
2. Políticas	,78
2.1 Considero que la promoción de la educación inclusiva está claramente presente en la normativa que regula el currículo y la organización escolar.	,85
2.2 La dirección del centro ofrece un claro liderazgo en materia de educación inclusiva.	,84
2.3 En los órganos de coordinación Pedagógica (CCP, Claustros, reuniones de ciclo...) se vela por desarrollo de prácticas inclusivas en la escuela.	,84
2.4 En este centro se combaten las prácticas no-inclusivas o excluyentes.	,85
3. Estructuras	,56
3.1 Mi centro recibe los apoyos adicionales y específicos que necesitan los grupos de alumnos más vulnerables.	,84
3.2 Los servicios involucrados en proporcionar los apoyos y recursos que facilitan la inclusión están bien coordinados en mi zona y en mi centro.	,85
3.3 Considero que los recursos (humanos y económicos) se distribuyen de manera que	,85

Estudio descriptivo-crítico de la situación de la atención a la diversidad, desde una perspectiva inclusiva, en centros de Ed. Primaria de la isla de Tenerife

beneficien a los grupos vulnerables de alumnado (realmente ayudan a la inclusión).		
3.4	Los recursos especializados para atender al alumnado de educación especial (centros específicos de Ed. Especial, unidades de Ed. Especial en centros ordinario, especialistas, etc.) contribuyen de manera decisiva a que nuestro sistema sea más inclusivo.	,86
3.5.	En mi centro se tiene en cuenta la opinión de las familias y del alumnado más vulnerable para mejorar los procesos de inclusión.	,84
4. Prácticas		,62
4.1	Mi escuela tiene previstas estrategias para estimular la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado, evitando o previniendo posibles exclusiones.	,85
4.2	Mi escuela ofrece apoyo a todo el alumnado vulnerable a la marginalización, la exclusión, o en riesgo de un fracaso escolar.	,85
4.3	El profesorado recién incorporado a la enseñanza vienen suficientemente preparados para afrontar de manera inclusiva la diversidad del alumnado.	,85
4.4	El profesorado con más experiencia es también el mejor preparado para afrontar de manera inclusiva la diversidad del alumnado.	,85
4.5	Los sistemas de formación permanente del profesorado (a través de CEP, sistemas de apoyo a la escuela, etc.) ofrecen oportunidades suficientes como para facilitar el desarrollo profesional en el campo de la inclusión.	,85
5. Normativa		,82
5.1	Tengo un conocimiento suficiente de la normativa que regula la atención a la diversidad y los procesos de inclusión en la CAC.	,85
5.2	Considero que la normativa autonómica de atención a la diversidad es adecuada y responde a las necesidades reales de los centros educativos.	,84
5.3	Considero que en mi centro se cumple con los principios ideológicos recogidos en la normativa canaria referidos a atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.	,85
5.4	Estoy personalmente dispuesto/a a participar en iniciativas de formación para mejorar mis competencias para atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.	,84
5.5	Estoy personalmente dispuesto/a a involucrarme y participar en proyectos e iniciativas orientadas a mejorar la atención a diversidad desde una perspectiva inclusiva en mi centro.	,85
Total de la escala		,86

Nota. Elaboración propia

Como puede observarse a partir de los datos detallados en la tabla 2, el índice global de consistencia interna es bueno (0, 86). También se ha estimado la consistencia interna del conjunto de la escala si se eliminase alguno de los ítems, buscando ver si la eliminación de alguno de los ítems pudiera mejorar el índice global. Los resultados apuntan a que con la eliminación de ningún elemento se mejora significativamente los valores de consistencia interna, por lo que se ha decidido mantener todos los elementos de la escala.

Sin embargo, si bien los valores globales indican un buen nivel de consistencia interna del conjunto de la escala, los valores obtenidos para cada una de las 5 sub-escalas en que se divide el instrumento, no son tan buenos. Mientras que las sub-escalas “Conceptos”, “Políticas” y “Normativa” se mueven dentro de los valores considerados admisibles a la hora de interpretar el estadístico Alfa de Cronbach (valores aceptables entre 0,7 y 0,9), las escalas “Estructuras” y “Prácticas” se sitúan claramente por debajo de esos valores. Ello sugiere que la adscripción teórica de algunos de los ítems incluidos en estas dimensiones pudiera, empíricamente, estar más relacionado con otros ítems de otras dimensiones.

4.7. PROCEDIMIENTO

En este estudio se realizó una recogida de información a través de un cuestionario presentado a los participantes por medio de un formulario de Google, es decir, vía online, para un mayor acceso a centros de toda la isla.

Tras la valoración del cuestionario piloto, se realizaron las modificaciones pertinentes y se procedió a realizar la primera toma de contacto con los centros. Para ello, se accedió a la base de datos de la página web del Gobierno de Canarias y, con la información recogida, se envió un correo electrónico a todos los centros públicos de la isla de Tenerife, enviando esta información a 208 centros. Para realizar esta primera toma de contacto se redactó una pequeña carta de presentación, en la que se incluyó la importancia de esta investigación para la calidad de la educación canaria, así como se informó de que aquellos centros que participaran recibirían los resultados obtenidos para poder valorar sus propias escuelas. De esta primera toma de contacto, tan sólo un centro accedió a responder el cuestionario. De este modo, se pasó a llamar por teléfono a los centros educativos. En este caso, se fueron seleccionando centros al azar por cada municipio del que se había obtenido información gracias a los datos recogidos de la página web del Gobierno de Canarias. Esta segunda fase

requirió más tiempo, por lo cual, retrasó la recogida de muestra.

Tras esta fase, se pasó a llamar por teléfono y acudir presencialmente a centros de educación privada o concertada, obteniendo, de esta forma, la muestra recogida de los centros de educación privada o concertada. Esta última fase se realizó presencialmente con centros de naturaleza privada o concertada ya que, en esta investigación, no pudo ser posible acudir a los centros, individualmente de su naturaleza, en horario de mañana.

4.8. ANÁLISIS DE DATOS

Para llevar a cabo el análisis de los datos encontrados, se hizo uso del programa estadístico informático *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, versión 25.0.

Las variables que describen las respuestas obtenidas a los ítems del cuestionario, se han descrito calculando su media y su desviación típica. Por otro lado, para determinar si había diferencias entre zonas de la isla (zona norte, zona sur y zona metropolitana) se aplicó un ANOVA no paramétrico (H de Kruskal-Wallis), obteniéndose que no aparecían diferencias significativas en este sentido, por lo que el total de la muestra puede considerarse de manera integrada.

Ya que, tal y como se menciona en la justificación teórica de este estudio, Ainscow & Echeita (2011) conciben que el marco de referencia de la inclusión educativa reside en la yuxtaposición de las cuatro esferas que se convierten en variables de estudio de esta investigación (conceptos, políticas, estructuras y prácticas), y dado que se añadió, *motu proprio*, una quinta variable que presentaba interés en este estudio (normativa), se consideró realizar un análisis de correlación de Spearman. De este modo, se comprobará si las esferas de estudio presentan una buena correlación entre sí mismas y el resto de variables, ya que, siguiendo el pensamiento de los autores por los que cuya filosofía se guía este estudio, debería cumplirse. Este hecho, además, explicaría los bajos índices de consistencia interna obtenidos en algunas de las dimensiones del estudio (no en el cuestionario global) y sugeriría la conveniencia de analizar la estructura subyacente de datos, en función de las respuestas obtenidas.

Por último, persiguiendo este último objetivo de conocer los constructos latentes que parecen “emerger” de las relaciones entre variables (más allá de las dimensiones teóricas que

servieron para la construcción del cuestionario), y buscando un análisis más exhaustivo y enriquecedor, se realizó un análisis de conglomerados jerárquico, siguiendo el método de Ward y con cálculo de distancia euclídea al cuadrado. De este modo, pudo observarse cómo podrían clasificarse las diferentes variables de estudio gracias al hallazgo de los mismos patrones de respuesta de los encuestados. Con ello, pudieron encontrarse seis clúster, a los cuales se le añadió un nombre y una interpretación, buscando la justificación por la cual dichas variables se muestran conglomeradas.

5. RESULTADOS

5.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LAS MEDIAS Y FRECUENCIAS DE LOS DATOS OBTENIDOS

Tabla 3. *Media y desviación típica de respuestas en cada variable de estudio*

Ítem	\bar{x}	D.T
1.1. La inclusión, entendida como "un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos" es un principio general, que orienta las políticas y prácticas educativas que dan forma al Sistema Educativo Español.	3,24	,91
1.2 El currículo y los sistemas de evaluación inclusivos están diseñados para tomar en cuenta a todo el alumnado por igual.	3,13	,87
1.3 En las escuelas se comprende y se apoyan las iniciativas políticas que tratan de promover una educación inclusiva.	3,17	,71
1.4 Los sistemas de evaluación externa de los centros escolares contemplan suficientemente la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado (la inclusión de todo el alumnado).	2,34	,81
2.1 Considero que la promoción de la educación inclusiva está claramente presente en la normativa que regula el currículo y la organización escolar.	3,17	,71
2.2 La dirección del centro ofrece un claro liderazgo en materia de educación inclusiva.	3,24	,87
2.3 En los órganos de coordinación Pedagógica (CCP, Claustros, reuniones de ciclo...) se vela por desarrollo de prácticas inclusivas en la escuela.	3,48	,73
2.4 En este centro se combaten las prácticas no-inclusivas o excluyentes.	3,68	,54
3.1 Mi centro recibe los apoyos adicionales y específicos que necesitan los grupos de alumnos más vulnerables.	2,79	1,01
3.2 Los servicios involucrados en proporcionar los apoyos y recursos que facilitan la inclusión están bien coordinados en mi zona y en mi centro.	2,89	,81

Estudio descriptivo-crítico de la situación de la atención a la diversidad, desde una perspectiva inclusiva, en centros de Ed. Primaria de la isla de Tenerife

3.3 Considero que los recursos (humanos y económicos) se distribuyen de manera que beneficien a los grupos vulnerables de alumnado (realmente ayudan a la inclusión).	2,82	1,03
3.4 Los recursos especializados para atender al alumnado de educación especial (centros específicos de Ed. Especial, unidades de Ed. Especial en centros ordinario, especialistas, etc.) contribuyen de manera decisiva a que nuestro sistema sea más inclusivo.	2,93	1,03
3.5. En mi centro se tiene en cuenta la opinión de las familias y del alumnado más vulnerable para mejorar los procesos de inclusión.	3,75	,51
4.1 Mi escuela tiene previstas estrategias para estimular la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado, evitando o previniendo posibles exclusiones.	3,75	,43
4.2 Mi escuela ofrece apoyo a todo el alumnado vulnerable a la marginalización, la exclusión, o en riesgo de un fracaso escolar.	3,65	,48
4.3 El profesorado recién incorporado a la enseñanza vienen suficientemente preparados para afrontar de manera inclusiva la diversidad del alumnado.	2,72	,79
4.4 El profesorado con más experiencia es también el mejor preparado para afrontar de manera inclusiva la diversidad del alumnado.	2,86	,91
4.5 Los sistemas de formación permanente del profesorado (a través de CEP, sistemas de apoyo a la escuela, etc.) ofrecen oportunidades suficientes como para facilitar el desarrollo profesional en el campo de la inclusión.	2,82	,71
5.1 Tengo un conocimiento suficiente de la normativa que regula la atención a la diversidad y los procesos de inclusión en la CAC.	3,24	,68
5.2 Considero que la normativa autonómica de atención a la diversidad es adecuada y responde a las necesidades reales de los centros educativos.	2,68	,71
5.3 Considero que en mi centro se cumple con los principios ideológicos recogidos en la normativa canaria referidos a atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.	3,62	,72
5.4 Estoy personalmente dispuesto/a a participar en iniciativas de formación para mejorar mis competencias para atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.	3,62	,77
5.5 Estoy personalmente dispuesto/a a involucrarme y participar en proyectos e iniciativas orientadas a mejorar la atención a diversidad desde una perspectiva inclusiva en mi centro.	3,55	,90

Nota. Elaboración propia.

El análisis global de la tabla 3 permite afirmar que el nivel de conformidad con las cuestiones planteadas en cada uno de los ítems que definen el cuestionario se encuentra mayormente ubicado en la escala de “*parcialmente de acuerdo*” (valores muy cercanos a 3).

Las figuras 2 a 6 representan un análisis más detallado de cada una dimensión considerada en el estudio (conceptos, políticas, estructuras, prácticas y normativa). Cabe destacar que por motivos de espacio, los ítems se identificarán con el nombre del bloque al que pertenecen (por ejemplo, “*estructuras*”) seguido de los números del uno al cinco, según corresponda su orden de presentación en el cuestionario (por ejemplo, “*estructuras_uno*”), es decir, como se ha especificado en las tablas 2 y 3. En las figuras 2 a 6 se sitúan los valores de la escala Likert en el eje de ordenadas.

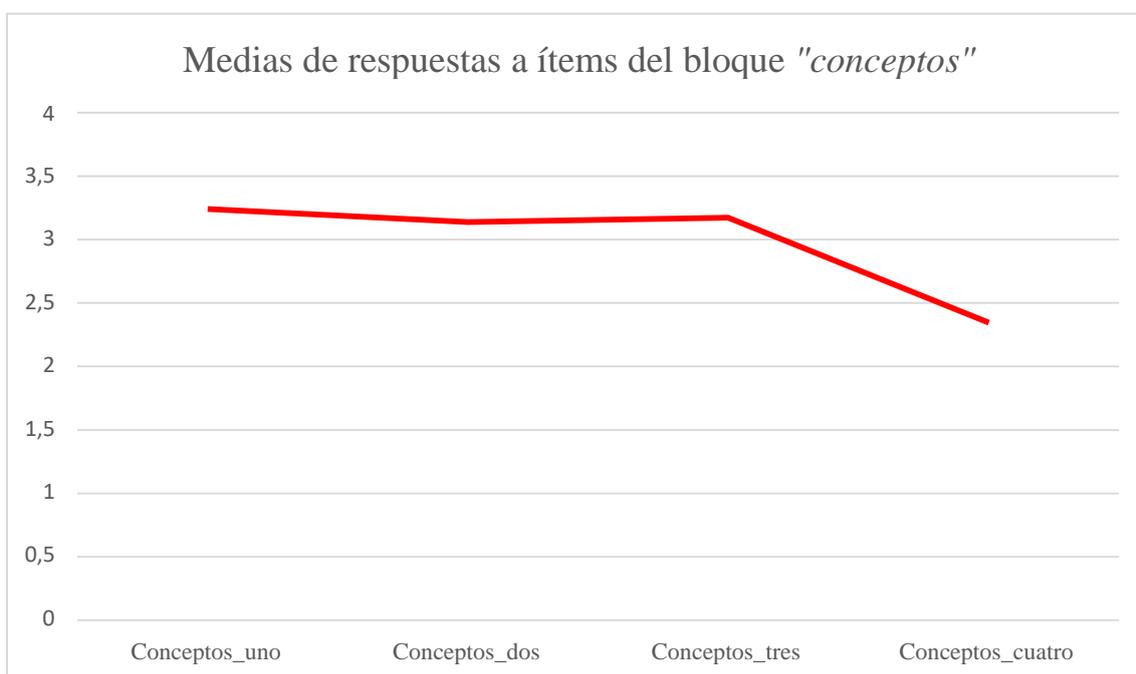


Figura 2. Distribución de valores medios obtenidos en ítems del bloque “conceptos”
 Nota. Elaboración propia.

En este primer bloque de variables se encuentra una media de respuestas homogénea hasta llegar al cuarto ítem: 1.4. *Los sistemas de evaluación externa de los centros escolares contemplan suficientemente la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado (la inclusión de todo el alumnado)*. En este bloque, la variable cuatro es la única destinada a la valoración de los sistemas externos. De este modo, se observa que el profesorado sondeado encuentra que los sistemas de evaluación externa no velan, en la misma medida, por la inclusión del alumnado de los centros a los que representan.

Por otro lado, se ha aplicado la prueba no paramétrica ANOVA de 2 vías por rangos de Friedman para muestras relacionadas. Se ha obtenido que las diferencias obtenidas entre

los diferentes ítems del bloque “conceptos” son estadísticamente significativas ($\chi^2=34,442$; g.l. =3; $p<.000$).

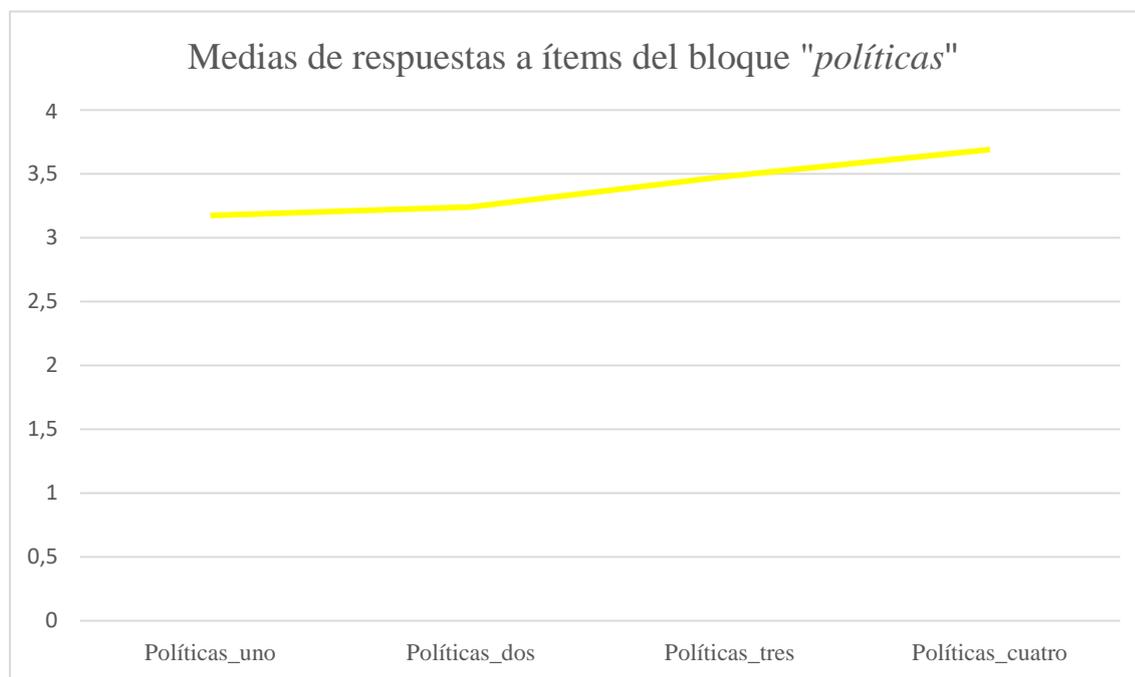


Figura 3. Distribución de valores medios obtenidos en ítems del bloque “políticas”

Nota. Elaboración propia.

El bloque destinado a evaluar las políticas educativas de los centros se encuentra con una valoración bastante homogénea y, en este caso, parece ascender gradualmente hacia la escala más positiva, ya que la media de respuestas se centra entre los valores “*parcialmente de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”, inclinándose hacia este último. La puntuación más baja se sitúa en el ítem 2.1 *Considero que la promoción de la educación inclusiva está claramente presente en la normativa que regula el currículo y la organización escolar y la más alta en el último ítem, 2.4 En este centro se combaten las prácticas no-inclusivas o excluyentes*. De nuevo, el profesorado se mantiene más disconforme con las políticas exteriores, aunque en este caso, se mantenga en la conformidad con todos los ítems de este bloque.

Tal y como en el bloque anterior, se consideró aplicar la prueba de Friedman para muestras relacionadas. Así pues, se ha encontrado que las diferencias obtenidas entre los diferentes ítems son estadísticamente significativas ($\chi^2=13,013$; g.l. =3; $p<.005$).

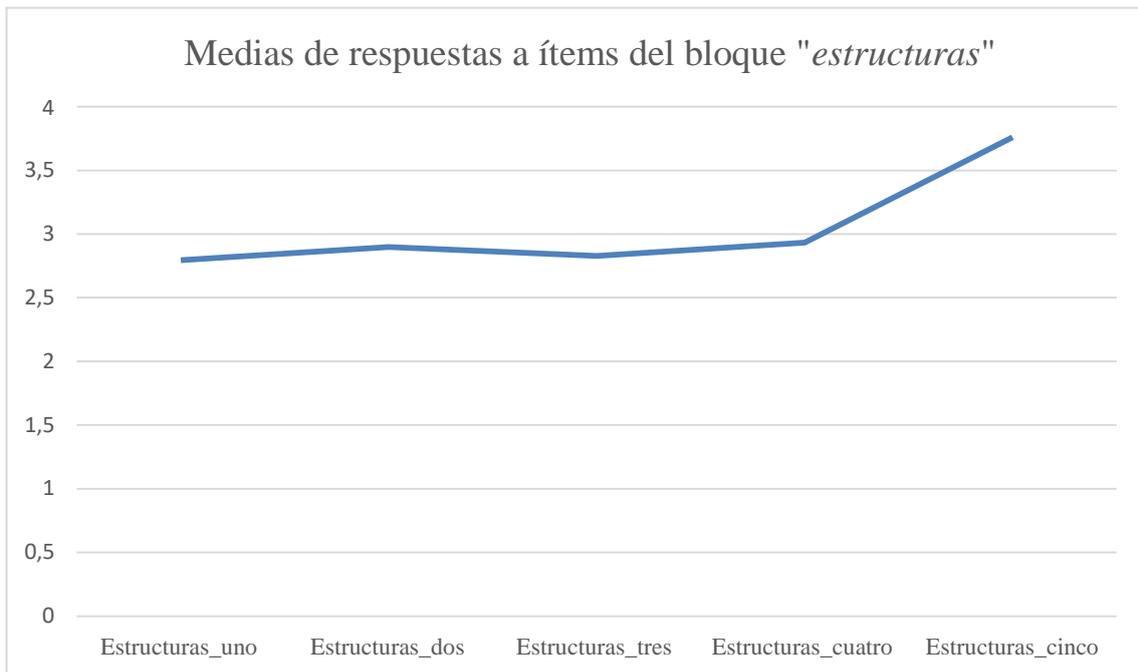


Figura 4 Distribución de valores medios obtenidos en ítems del bloque “estructuras”

Nota. Elaboración propia.

En el tercer bloque de ítems a evaluar, destinado, en este caso, a las estructuras y sistemas de apoyo de los centros, cabe destacar la curva ascendente que se encuentra en torno al ítem 3.5. *En mi centro se tiene en cuenta la opinión de las familias y del alumnado más vulnerable para mejorar los procesos de inclusión.* El resto de variables engloba a los recursos y apoyos adicionales, tanto humanos como económicos de los que disfruta el centro para poder atender a las necesidades del alumnado en riesgo de exclusión. En esta esfera, el apoyo de las familias de los centros educativos es el recurso que mejor es valorado por los profesionales sondeados. A diferencia de la creencia popular de que la opinión de las familias no es un pilar lo suficientemente valorado en la vida diaria de los centros educativos, los resultados encontrados en este estudio indican que los deseos de las familias y de los propios alumnos y alumnas de los centros influye en las prácticas inclusivas de las escuelas encuestadas.

En cuanto a la prueba no paramétrica ANOVA de 2 vías por rangos de Friedman para muestras relacionadas, se ha obtenido que las diferencias obtenidas entre los diferentes ítems del bloque “estructuras” son estadísticamente significativas ($\chi^2=25,604$; g.l. =4; $p<.000$).

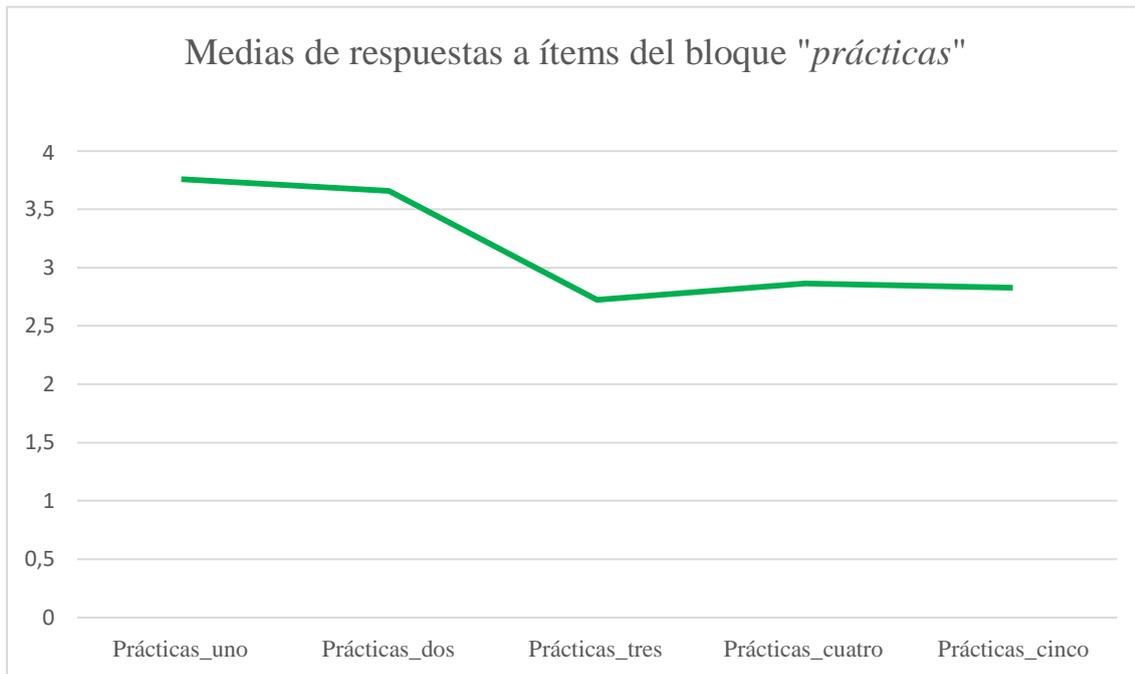


Figura 5. Distribución de valores medios obtenidos en ítems del bloque "prácticas"

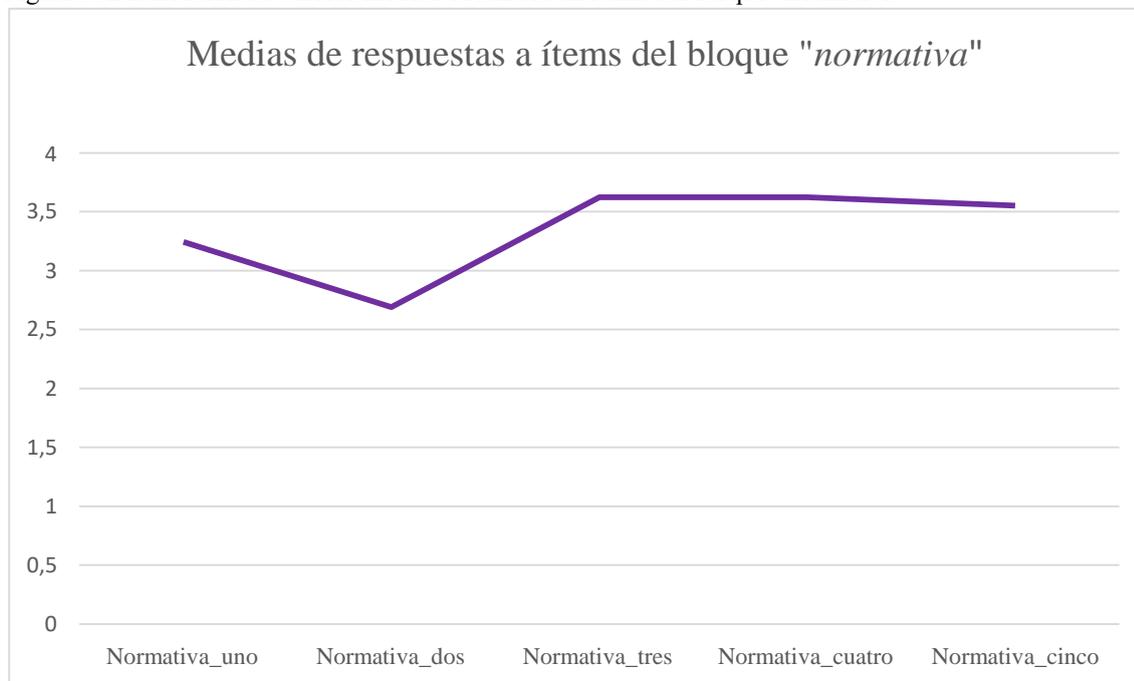
Nota. Elaboración propia.

La figura 5 muestra dos vertientes. Los dos primeros ítems, dedicados a las estrategias y apoyos de las propias escuelas ante el alumnado en riesgo de exclusión, se encuentran muy bien aceptados ante el profesorado encuestado, pero los tres ítems restantes, en los que se habla de la formación del profesorado, antes y durante su práctica docente, no se encuentran tan bien valorados. Es decir, a pesar de que los docentes consideran que en sus centros se ponen en práctica acciones que fomentan la inclusión del alumnado, consideran que los profesionales educativos no se encuentran lo suficientemente formados, además, los sistemas de formación permanente del profesorado tampoco ofrecen los apoyos suficientes para garantizar un buen desarrollo profesional en ámbitos de inclusión. En cuanto a la formación, además, se encuentra que el ítem con la puntuación más baja es el 4.3 *El profesorado recién incorporado a la enseñanza viene suficientemente preparados para afrontar de manera inclusiva la diversidad del alumnado*, por lo que el profesorado en activo considera que la educación recibida en los estudios superiores es suficiente para dar respuesta a las necesidades del alumnado en riesgo de exclusión, pero no es el punto más fuerte de las prácticas educativas. De hecho, haciendo un análisis de resultados más exhaustivo, se encontró que de la totalidad del profesorado encuestado, un 6,9% se posicionó en la escala de totalmente en desacuerdo y el 31% se encontró parcialmente en desacuerdo con el ítem 4.3.

Además, la prueba de Friedman para muestras relacionadas indica que las diferencias

obtenidas entre los diferentes ítems del bloque “políticas” son estadísticamente significativas ($\chi^2=25,181$; g.l. =4; $p<.000$).

Figura 6. Distribución de valores medios obtenidos en ítems del bloque “normativa”



Nota. Elaboración propia.

Por último, la figura 6 muestra como el segundo ítem, donde se afirma que la normativa que regula la atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma Canaria da respuesta a las necesidades reales de las escuelas, es el valor más bajo que se encuentra en este bloque. Seguidamente, se encuentra que el ítem 5.1. *Tengo un conocimiento suficiente de la normativa que regula la atención a la diversidad y los procesos de inclusión en la CAC*. Si bien es cierto que más del 50% de los encuestados consideraba poseer un conocimiento suficiente sobre la normativa, el 13,8% de los sujetos afirmaba no conocer en su totalidad la legislación inclusiva canaria, con lo cual, a pesar de afirmar que no poseen el suficiente conocimiento, su valoración acerca de si la normativa da respuesta a las necesidades de las escuelas se encuentra sesgada, ya que no contaban con la información necesaria para ofrecer datos totalmente veraces. No obstante, el 34,5% y el 3,4% de los encuestados se mostró parcialmente en desacuerdo y totalmente de en desacuerdo, respectivamente, ante el ítem 5.2 *Considero que la normativa autonómica de atención a la diversidad es adecuada y responde a las necesidades reales de los centros educativos*. Los ítems restantes, destinados a la predisposición de los encuestados a formarse y participar en proyectos inclusivos presentan

una valoración homogénea en la que, por lo general, se encuentran en una posición proactiva.

El análisis de cada bloque permite señalar cómo parece que la mayor disconformidad se presenta en las variables de conceptos y de estructuras, encontrándose el valor con mayor desacuerdo en la afirmación de que *Los sistemas de evaluación externa de los centros escolares contemplan suficientemente la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado (la inclusión de todo el alumnado)*, asociada al ítem 1.4. del cuestionario. Seguido de este valor, por grado de desacuerdo, se encuentran las variables de 3.1, *Mi centro recibe los apoyos adicionales y específicos que necesitan los grupos de alumnos más vulnerables* y 3.3. *Considero que los recursos (humanos y económicos) se distribuyen de manera que beneficien a los grupos vulnerables de alumnado (realmente ayudan a la inclusión)*. Estos resultados indican que el profesorado encuestado encuentra que el problema mayoritario se encuentra en los recursos externos, tanto en su carácter evaluativo como en la dotación de recursos que atiendan a la diversidad.

Por último, la prueba no paramétrica ANOVA de 2 vías por rangos de Friedman para muestras relacionadas indica, tal y como en los bloques anteriores, que las diferencias obtenidas entre los diferentes ítems de este bloque son estadísticamente significativas ($\chi^2=46,092$; g.l. =4; $p<.000$)

5.2. CORRELACIÓN DE LAS VARIABLES

La tabla 4 representa el resultado del análisis de correlación (r de Spearman) entre las variables que representan los ítems del cuestionario.

La inspección de las correlaciones representadas, permite observar una mayor correlación entre las variables que representan los ítems de incluidos en cada bloque (resultado esperable, atendiendo a los valores de consistencia interna obtenidos para el conjunto del cuestionario), encontrándose la mayor correlación entre las variables de la esfera “normativa”. Sin embargo, también se observan numerosas correlaciones significativas y con intensidades que oscilan entre débiles y moderadas, una correlación entre algunas de las variables integradas en las otras dimensiones de análisis, como es el caso de las variables de Normativa con Conceptos y Estructuras o Estructuras con Políticas. Este hecho sugiere la idea de que las dimensiones planteadas a nivel teórico no representan constructos subyacentes “puros”, sino más bien reflejan planteamientos o disposiciones hacia la inclusión que pueden

ser descritas a partir de elementos combinados de cada una de estas dimensiones. Para valorar esta posibilidad y buscar una interpretación más exacta de la tabla de correlaciones, se ha decidido realizar un análisis de conglomerados jerárquico sobre las 23 variables que definen los ítems del cuestionario.

5.3. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS JERÁRQUICO

Tal y como puede observarse en la figura 7, como resultado del análisis conglomerados jerárquico, es posible identificar hasta seis clústeres, (identificados en la figuras a través de una línea roja vertical).

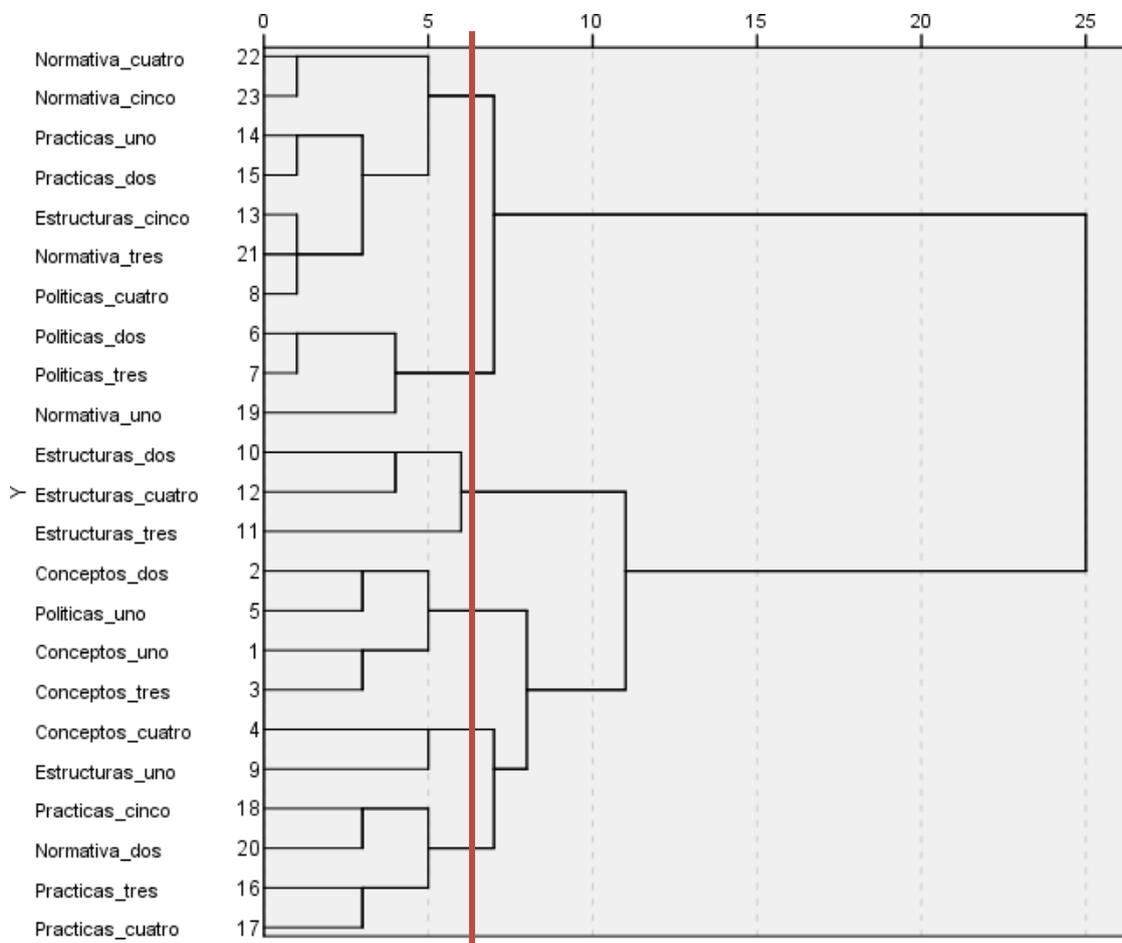


Figura 7. Análisis de conglomerados jerárquico sobre los 23 ítems que componen el cuestionario.
 Nota. Elaboración Propia.

Estudio descriptivo-crítico de la situación de la atención a la diversidad, desde una perspectiva inclusiva, en centros de Ed. Primaria de la isla de Tenerife

Tabla 4. *Correlación entre las variables de estudio*

	Conceptos_1	Conceptos_2	Conceptos_3	Conceptos_4	Políticas_1	Políticas_2	Políticas_3	Políticas_4	Estructuras_1	Estructuras_2	Estructuras_3	Estructuras_4	Estructuras_5	Prácticas_1	Prácticas_2	Prácticas_3	Prácticas_4	Prácticas_5	Normativa_1	Normativa_2	Normativa_3	Normativa_4	Normativa_5	
Conceptos_1	1																							
Conceptos_2	0,31	1																						
Conceptos_3	,436*	,408*	1																					
Conceptos_4	,660**	0,218	,441*	1																				
Políticas_1	0,319	,539**	0,168	,505**	1																			
Políticas_2	0,185	0,332	0,288	0,033	0,24	1																		
Políticas_3	0,271	0,193	,444*	0,211	0,176	,628**	1																	
Políticas_4	0,022	0,3	0,027	-0,063	0,178	,618**	,495**	1																
Estructuras_1	0,345	,373*	0,221	,381*	,396*	0,238	0,357	0,098	1															
Estructuras_2	0,135	-0,044	0,258	-0,125	0,076	0,22	,448*	0,121	0,11	1														
Estructuras_3	0,017	-0,171	-0,024	-0,031	0,131	0,252	0,207	0,186	0,186	0,192	1													
Estructuras_4	0,038	-0,351	0,039	0,056	0,076	-0,209	0,253	-0,161	0,018	,524**	0,079	1												
Estructuras_5	0,335	,393*	,415*	0,077	0,161	0,321	,447*	0,314	0,009	0,25	0,2	0,087	1											
Prácticas_1	-0,105	-0,047	0,157	-0,171	0,131	,437*	,415*	,396*	0,202	,484**	,533**	0,286	0,328	1										
Prácticas_2	0,179	0,23	0,189	-0,106	-0,014	0,235	0,139	0,334	,400*	0,115	0,005	0,081	0,148	,438*	1									
Prácticas_3	0,273	,395*	0,333	0,07	0,093	0,323	0,257	0,001	,406*	0,041	0,088	-0,041	0,169	0,042	,369*	1								
Prácticas_4	0,167	,395*	0,071	-0,171	0,024	0,192	0,16	0,083	0,259	0,149	0,067	-0,009	,497**	0,172	0,347	,591**	1							
Prácticas_5	0,301	0,101	0,194	0,137	0,209	,392*	0,141	0,284	0,168	0,187	0,227	-0,129	0,289	0,152	0,093	0,29	0,238	1						
Normativa_1	0,335	-0,001	0,121	0,161	-0,051	0,21	,432*	0,36	0,203	0,163	0,237	0,163	,447*	0,148	0,029	-0,102	0,132	,427*	1					
Normativa_2	,536**	,414*	,416*	0,311	0,269	0,277	0,367	0,322	0,346	0,274	0,171	0,061	,630**	0,197	0,302	,370*	0,322	,499**	,514**	1				
Normativa_3	0,364	0,283	0,102	0,122	0,061	,436*	0,364	,422*	-0,016	0,092	0,074	-0,06	,545**	0,09	0,081	0,296	,464*	,382*	0,336	,374*	1			
Normativa_4	0,283	0,08	0,156	0,205	0,221	0,278	,428*	,404*	0,124	0,091	,389*	0,118	,530**	0,244	0,133	0,058	0,15	,378*	,529**	0,363	,660**	1		
Normativa_5	0,307	0,307	0,229	0,191	0,158	0,192	0,309	0,345	0,01	0,087	0,091	-0,063	,632**	0,157	0,031	-0,008	0,18	0,279	,429*	0,319	,734**	,762**	1	

*La correlación es significativa al nivel 0,05 **La correlación es significativa al nivel 0,01

5.3.1 Descripción e interpretación de los conglomerados obtenidos.

Para realizar el análisis de cada conglomerado se pasó a comprobar qué variables componen cada agrupamiento. El análisis de dichos clústeres puede observarse con detenimiento en la siguiente tabla:

Tabla 5. *Descripción de clúster C1.*

Clúster C1: Actitud personal e institucional proactiva y militante en pro de la inclusión educativa

Ítems que agrupa

N4. Estoy personalmente dispuesto/a a participar en iniciativas de formación para mejorar mis competencias para atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

N5. Estoy personalmente dispuesto/a a involucrarme y participar en proyectos e iniciativas orientadas a mejorar la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva en mi centro.

PR1. Mi escuela tiene previstas estrategias para estimular la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado, evitando o previniendo posibles exclusiones.

PR2. Mi escuela ofrece apoyo a todo el alumnado vulnerable a la marginalización, la exclusión, o en riesgo de un fracaso escolar.

E5. En mi centro se tiene en cuenta la opinión de las familias y del alumnado más vulnerable para mejorar los procesos de inclusión.

N3. Considero que en mi centro se cumple con los principios ideológicos recogidos en la normativa canaria referidos a la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

P4. En este centro se combaten las prácticas no-inclusivas o excluyentes.

Análisis-interpretación

En este primer conglomerado se agrupan las variables que tienen relación con las estrategias del profesorado y las escuelas que pretenden dar respuesta y apoyo al alumnado en riesgo de exclusión. Así pues, se hace referencia a la iniciativa de los docentes y los centros para adoptar una educación inclusiva a través de una actitud proactiva y diligente, siendo partícipes en su propia formación como profesionales, así como haciendo de la inclusión una práctica real a través de estrategias que propicien el beneficio del alumnado desfavorecido.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 6. *Descripción de clúster C2.***Clúster C2: Percepción de liderazgo en el centro y en las instituciones educativas.**Ítems que agrupa

P2. La dirección del centro ofrece un claro liderazgo en materia de educación inclusiva.

P3. En los órganos de coordinación Pedagógica (CCP, Claustros, reuniones de ciclo...) se vela por desarrollo de prácticas inclusivas en la escuela.

N1. Tengo un conocimiento suficiente de la normativa que regula la atención a la diversidad y los procesos de inclusión en la CAC.

Análisis-interpretación

En este segundo agrupamiento conglobera las variables que presentan relación con las buenas prácticas inclusivas, respondidas desde la formación del profesorado y las figuras que dan voz y representación al personal docente de las escuelas.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 7. *Descripción de clúster C3.***Clúster C3: Percepción de la coordinación y gestión de los recursos educativos.**Ítems que agrupa

E2. Los servicios involucrados en proporcionar los apoyos y recursos que facilitan la inclusión están bien coordinados en mi zona y en mi centro.

E4. Los recursos especializados para atender al alumnado de educación especial (centros específicos de Ed. Especial, unidades de Ed. Especial en centros ordinario, especialistas, etc.) contribuyen de manera decisiva a que nuestro sistema sea más inclusivo.

E3. Considero que los recursos (humanos y económicos) se distribuyen de manera que benefician a los grupos vulnerables de alumnado (realmente ayudan a la inclusión).

Análisis-interpretación

El clúster C3 se compone, fundamentalmente, por ítems que indican una percepción de dotación de recursos, tanto humanos como económicos, a todos los tipos de escuelas, contribuyendo a la inclusión del alumnado en un sistema inclusivo. La relevancia de este tercer clúster puede justificarse en las afirmaciones de autores como Bernal y Gill (1999), quienes exponen que las escuelas del futuro deben formarse a través de la asociación y distribución de recursos entre todos los miembros de la comunidad con el fin de beneficiar al alumnado.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 8. *Descripción de clúster C4.*

Clúster C4: Prácticas políticas y curriculares inclusivas.

Ítems que agrupa

C2. El currículo y los sistemas de evaluación inclusivos están diseñados para tomar en cuenta a todo el alumnado por igual.

P1. Considero que la promoción de la educación inclusiva está claramente presente en la normativa que regula el currículo y la organización escolar.

C1. La inclusión, entendida como "un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos" es un principio general, que orienta las políticas y prácticas educativas que dan forma al Sistema Educativo Español.

C3. En las escuelas se comprende y se apoyan las iniciativas políticas que tratan de promover una educación inclusiva.

Análisis-interpretación

En este agrupamiento, las variables indicadas presentan relación con la fundamentación teórica del término inclusión, tanto a nivel conceptual como legislativo, así como su influencia en la realidad de las escuelas. Tan imprescindible es la *perspectiva*, como indican Echeita & Duk (2008), que la forma en la que el profesorado entiende la inclusión como principio de la educación, influye en cómo interpretan la realidad que rodea su realidad como docentes y cómo actúan al respecto para dar respuesta a las necesidades que pudieran encontrar.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 9. Descripción de clúster C5

Clúster C5: Apoyo externo al alumnado en riesgo de exclusión.

Ítems que agrupa

C4. Los sistemas de evaluación externa de los centros escolares contemplan suficientemente la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado (la inclusión de todo el alumnado).

E1. Mi centro recibe los apoyos adicionales y específicos que necesitan los grupos de alumnos más vulnerables.

Análisis-interpretación

En este clúster se observa una relación entre dos variables que tienen relación con la forma en la que se da respuesta al alumnado en riesgo de exclusión a través de apoyos específicos a las escuelas. Además, en este clúster se deja entrever la conexión entre la filosofía inclusiva, que descrita en palabras de Arnaiz (2011) data de una educación para todos y todas y los cimientos necesarios para construir una escuela que consiga alcanzar dicho objetivo, es decir, centros que velen por el éxito de su alumnado y colaboren con la supresión de las desigualdades sociales

Nota. Elaboración propia.

Tabla 10. Descripción de clúster C6

Clúster C6: Impacto de la base teórica desde las instituciones y políticas existentes en las prácticas docentes.

Ítems que agrupa

PR5. Los sistemas de formación permanente del profesorado (a través de CEP, sistemas de apoyo a la escuela, etc.) ofrecen oportunidades suficientes como para facilitar el desarrollo profesional en el campo de la inclusión.

N2. Considero que la normativa autonómica de atención a la diversidad es adecuada y responde a las necesidades reales de los centros educativos.

PR3. El profesorado recién incorporado a la enseñanza viene suficientemente preparado para afrontar de manera inclusiva la diversidad del alumnado.

PR4. El profesorado con más experiencia es también el mejor preparado para afrontar de manera inclusiva la diversidad del alumnado.

Análisis-interpretación

En este último conglomerado se hace alusión a la relación que se presenta entre la formación que recibe el profesorado, tanto a nivel universitario como estudiantes como a nivel profesional con una óptima atención a la diversidad. Con ello, se relaciona también la variable N2, ya que todo este conglomerado hace referencia a la base teórica que subyace a la realidad docente de los centros educativos, encontrada en la normativa, la cual se encuentra integrada en la formación de los estudiantes y los profesionales.

Nota. Elaboración propia.

5.3.2. Análisis de correlación interna de los clúster

A modo de comprobar la fiabilidad de la consistencia interna de cada uno de los clúster encontrados, se calculó el Alfa de Cronbach con el aplicativo SPSS, hallándose los resultados expuestos en la tabla 11.

Tabla 11. Análisis de consistencia interna de los clúster encontrados

Conglomerado	Alfa de Cronbach
C1	,71
C2	,66
C3	,75
C4	,69
C5	,72
C6	,69

Nota. Elaboración propia

Con el fin de conocer si los clúster encontrados muestran consistencia interna, se

estimó a través del Alfa de Cronbach, la fiabilidad de las escalas propuestas. De este modo, tal y como se refleja en la tabla 8, la consistencia de estas combinaciones de variables puede considerarse aceptable, ya que la media de sus valores se encuentra alrededor de 0,7 y, en todo caso, mejores que las obtenidas con el agrupamiento de ítems a partir del diseño teórico del mismo.

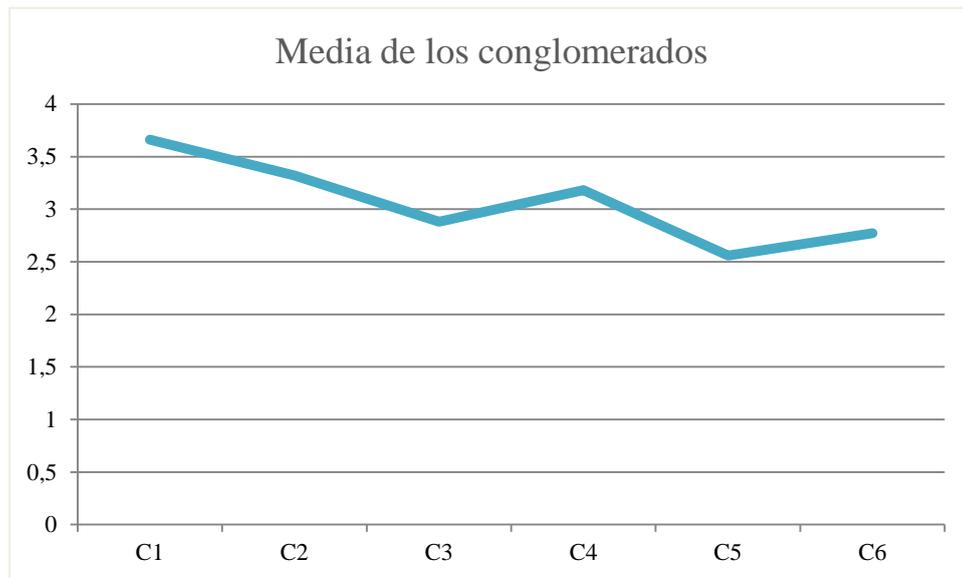


Figura 8. Media de los conglomerados obtenidos.

Nota. Elaboración propia.

La figura 8 muestra que los seis clúster muestran variabilidad en cuanto a la media de respuesta de los datos obtenidos. En este caso, el clúster 1, denominado “*actitud personal e institucional proactiva y militante en pro de la inclusión educativa*” es el conglomerado con mayor valoración, encontrándose con una media de 3,6, rozando la máxima puntuación. Por otro lado, el clúster C5, “*apoyo externo al alumnado en riesgo de exclusión,*” presenta la valoración más baja, con una media de 2,5, justo en el ecuador entre “*parcialmente en desacuerdo*” y “*parcialmente de acuerdo*”.

Cabe resaltar el pico ascendente en el clúster 4, “*prácticas políticas y curriculares inclusivas*”, ubicado como el segundo mejor valorado de los seis clúster con una media de 3,1, casi redondeando el valor de “*parcialmente de acuerdo*”.

Para analizar hasta qué punto las diferencias encontradas en los valores de los diferentes conglomerados alcanzan significación y entidad estadística, se ha aplicado la

prueba no paramétrica ANOVA de 2 vías por rangos de Friedman para muestras relacionadas. Se ha obtenido que las diferencias obtenidas entre los diferentes conglomerados es estadísticamente significativa ($\chi_r^2=64,485$; g.l. =5; $p<.000$).

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El eje principal de este estudio se fundamenta en el trabajo de Mel Ainscow y Gerardo Echeita en el año 2011, dedicado a la inclusión educativa como derecho, tal y como indica su título. En dicho trabajo se comienza alegando la necesidad de una definición del término “educación inclusiva” que englobe todas aquellas esferas que hacen mención al dinamismo que este mismo concepto conlleva. Así mismo, ubicada la significación del término “educación inclusiva”, se deja paso a todas aquellas esferas que, según estos autores, componen este concepto. La diversidad, encontrada como característica de este mismo término, reside en la correlación de los conceptos, políticas, estructuras y prácticas, siendo ellos mismos indicadores de una educación inclusiva real. A pesar de este gran hallazgo, la necesidad de la construcción de un instrumento que recoja la medición de lo que es conocido como educación inclusiva se remonta al año 2000 con la publicación de *Index for Inclusion*, elaborado por los autores Antony Booth y Mel Ainscow. Con ello, puede observarse como Ainscow ha pretendido elaborar, a medida que ha avanzado el conocimiento de la educación inclusiva, un instrumento válido que consiga recopilar las variables que indiquen que un centro educativo es inclusivo.

La necesidad de un instrumento que evalúe la inclusión de los centros se hace palpable desde la propia realidad de las escuelas hasta los documentos que recogen la regulación normativa de nuestra Comunidad Autónoma. La necesidad de cuantificar el nivel de inclusión puede reconocerse, incluso, en el Preámbulo V de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, donde puede encontrarse la necesidad de una formación inclusiva y de calidad. En este momento, donde se encuentra que una Ley educativa profesa una formación de calidad e inclusiva se halla que inclusión es también sinónimo de calidad en términos de educación. Sin embargo, para medir la calidad de la educación pueden encontrarse pruebas que llevan a la realización de informes como es el

caso de PISA o el reciente estudio llevado a cabo por la OCDE conocido como Teaching and Learning International Survey (TALIS) o Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje. A grandes rasgos, con TALIS se pretende analizar qué está fallando en la formación de los docentes para poder mejorar sus prácticas y, en definitiva, obtener mejores resultados académicos, resultando una educación con mayor calidad. No obstante, no se encuentra ningún apartado destinado a la educación inclusiva.

En cambio, en este estudio, la pregunta más global y que da inicio a la motivación para investigar sobre esta temática es qué percepción poseen los profesionales de la isla de Tenerife sobre el nivel de inclusión de sus escuelas, es decir ¿el profesorado de los centros de Tenerife considera que educan en una realidad inclusiva? Así, para dar respuesta a esta cuestión, se creó el instrumento de evaluación mencionado durante este trabajo, el cual comprende las esferas que evalúan la inclusión de las escuelas de Echeita y Ainscow. Asimismo, en el análisis de las medias de los conglomerados obtenidos, concretamente, haciéndose referencia a la media obtenida en el clúster 1, “*actitud personal e institucional proactiva y militante en pro de la inclusión educativa*”, se encontró que este conglomerado se ubicaba como el mejor puntuado por los sondeados, contando con que casi la totalidad de respuestas se situaron en el polo de “*totalmente de acuerdo*” ($\bar{x}=3,6$).

De este modo, el primer objetivo planteado en este estudio se centró en establecer el conocimiento del profesorado sondeado ante el concepto de “*inclusión Educativa*”, encontrando que los docentes perciben que se encuentran lo suficientemente formados como para conocer y reconocer los conceptos que engloban a la inclusión educativa y, además, se presentan a favor de la filosofía que sustenta la inclusión, mostrándose proactivos y partidarios de participar en prácticas, tanto formativas como profesionales, que ayuden a desempeñar labores inclusivas de calidad en las escuelas. De este modo, se da respuesta a las tres primeras preguntas de investigación y se consideran alcanzados los dos primeros objetivos.

Con los ítems destinados a las prácticas inclusivas, se pretendió dar respuesta a la cuestión planteada sobre la dotación de estrategias internas y externas para estimular la participación e inclusión de todo el alumnado. Los resultados encontrados muestran que los

centros en los que se desarrolla el estudio llevan a cabo estrategias para estimular la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado, evitando o previniendo posibles exclusiones, siendo el ítem mejor valorado del bloque “*prácticas*”, destinado a dar respuesta a esta pregunta de investigación. Sin embargo, en cuanto a las estrategias externas, el profesorado representante de los centros encuentra que los docentes recién incorporados a la enseñanza cuentan con la suficiente formación como para dar respuesta a la diversidad del alumnado, pero, si se compara con las valoraciones encontradas en los cuatro ítems restantes del bloque “*prácticas*”, se observa que es el valor con la puntuación más baja. Es decir, a pesar de haberse encontrado una valoración positiva general, algunos y algunas docentes se posicionaron en los valores de totalmente en desacuerdo (6,9%) y el parcialmente en desacuerdo (31%), lo cual puede significar un obstáculo en el desarrollo de las prácticas inclusivas de las escuelas. De este modo, se considera que el cuarto objetivo de investigación, dedicado a la valoración del grado en el que el profesorado promueve estrategias que respondan a las necesidades del alumnado, ha sido alcanzado.

En sintonía con la formación del profesorado, se plantea la segunda pregunta de investigación, donde se cuestiona si se les ofrece oportunidades para el desarrollo profesional a los docentes en activo, en este caso, a través de sistemas de formación permanente. En este sentido, el profesorado sondeado se encuentra parcialmente de acuerdo. Sin embargo, cuando se les cuestiona si consideran que reciben apoyo externo suficiente para dar respuesta a las necesidades del alumnado, los sujetos encuestados valoran más positivamente los apoyos internos entre las escuelas que los recibidos de entidades externas. De hecho, el ítem 1.4 *Los sistemas de evaluación externa de los centros escolares contemplan suficientemente la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado (la inclusión de todo el alumnado)* es el peor valorado por los encuestados, aunque se encuentra valorado como positivo (2,4). Con lo cual, persiguiendo el tercer objetivo que se marcó al inicio de este estudio, se encontró que las escuelas de la isla de Tenerife participantes encuentran que los sistemas de evaluación externa, como pudiera ser el informe PISA o TALIS, mencionados anteriormente, no dan cabida a la inclusión del alumnado.

Siguiendo la línea de estas valoraciones, puede hacerse mención a los datos obtenidos en las medias de los conglomerados. Tal y como puede verse en la tabla 9, ilustrada anteriormente, el clúster C5, “*apoyo externo al alumnado en riesgo de exclusión,*” presentó

la valoración más baja, con una media de 2,5 (recordando que 2 es el valor de “*parcialmente en desacuerdo*” y 3 el de “*parcialmente de acuerdo*”). De nuevo, incluso a través del análisis de conglomerados jerárquicos realizado sobre los 23 ítems que componen el cuestionario, se encuentra una insatisfacción notable ante el profesorado sujeto de estudio.

Por otro lado, pretendiendo esclarecer el nivel de conocimiento del profesorado representante de los centros de estudio sobre la normativa que regula la atención a la diversidad en nuestra Comunidad Autónoma, se encontró que más de la mitad de los encuestados decían conocer la normativa. De estos sujetos, el 13,8% indicó no conocer lo suficientemente la legislación inclusiva canaria. A pesar de ello, el 34,5% y el 3,4% de los encuestados se mostró parcialmente en desacuerdo y totalmente de en desacuerdo, respectivamente, ante el ítem 5.2 *Considero que la normativa autonómica de atención a la diversidad es adecuada y responde a las necesidades reales de los centros educativos*. A pesar de que, en conjunto, estas valoraciones no suman el 50%, se considera una proporción negativa bastante elevada ante la relación de la fundamentación legislativa y la realidad de las aulas de la isla de Tenerife.

El clúster C6, “*impacto de la base teórica desde las instituciones y políticas existentes en las prácticas docentes*” hace referencia a lo apuntado en el párrafo anterior. En efecto, la media de este clúster se encuentra en un valor de 2,7, situándolo como el segundo peor valorado de los seis clúster existentes, a pesar de situarse bastante próximo al valor 3, “*parcialmente de acuerdo*”.

Por último, cabe resaltar que para determinar si existían diferencias entre las tres zonas de la isla de Tenerife seleccionadas (zona norte, zona sur y zona metropolitana) se aplicó un ANOVA no paramétrico (H de Kruskal-Wallis). A través del mismo, se encontró que no existían diferencias significativas entre las tres ubicaciones, a pesar del pensamiento que se tenía al inicio de esta investigación. Este resultado es muy positivo, ya que manifiesta que las escuelas de la isla de Tenerife, según los representantes de las mismas, comparten una misma filosofía educativa, basada en la inclusión de todo el alumnado. Por otra parte, el ANOVA de Friedman aplicado a los valores de los seis clúster encontrados, indicó que sí se encuentran diferencias significativas entre los mismos, con lo cual, existen evidencias estadísticas que denotan que los resultados obtenidos no han sido fruto del azar o de sesgos

en la muestra (hay que tener en cuenta que la F de Friedman es una prueba de muestras relacionadas, es decir, utiliza a los mismos sujetos como elementos de contraste consigo mismo).

7. CONCLUSIONES

Finalmente, se concluye que el profesorado representante de los centros educativos participantes no presenta diferencias en función de la zona (metropolitana, no metropolitana). En general, de acuerdo con las afirmaciones recogidas en los resultados, se encuentra que los diecisiete centros sondeados presentan una respuesta homogénea, a pesar de las hipótesis iniciales planteadas al inicio de este estudio. En principio, parecía evidente que se encontraría disparidad de opiniones con respecto a las diferentes zonas de la isla, debido a la diversidad que caracteriza a la población de Tenerife. Ejemplo de ella podría ser la zona sur de la isla, donde se encuentra una gran población de estudiantes de diferentes regiones de todo el mundo por debido a los intensos flujos migratorios ocurridos en la última década (Cabildo de Tenerife, 2019). En esta zona, se da una realidad única en estas aulas, siendo caracterizada por la riqueza cultural de las mismas. En contraposición a esta realidad, se encuentran las aulas de la zona norte y la zona metropolitana. En esta última, se encuentran, por lo general, los y las profesionales más curtidos y con mayor experiencia docente. Por ello, se pensó que el profesorado de esta zona se encontraría más desfasado en cuanto a conceptos inclusivos se refiere. Contrariamente a esta hipótesis, al igual que en las otras dos zonas de estudio, el profesorado metropolitano conoce y reconoce los conceptos que engloban a la educación inclusiva. Al igual ocurrió en la zona norte. Con todo ello, los centros objeto de estudio presentan una realidad inclusiva muy positiva y homogénea en todos los bloques de estudio.

Además, cabe destacar que a pesar de que las valoraciones más bajas se ubican en los rangos de escala positivos, lo cual, puede deberse al reducido número de encuestados, se encuentra que los valores más bajos son aquellos ítems destinados a conocer la valoración de las escuelas encuestadas ante los recursos externos. El profesorado se encuentra apoyado por las instituciones que deben brindarles apoyo y recursos, además de por un marco legal que debe velar por una educación inclusiva de calidad en las escuelas de la Comunidad Autónoma Canaria, pero no debe olvidarse a todos aquellos docentes que valoraron estos ítems negativamente. Es decir, a pesar de haberse encontrado una mayoría conforme con los apoyos

externos a las escuelas, la realidad es que existen docentes que no se sienten amparados por las instituciones educativas. Sería beneficioso para la educación inclusiva que quiere implantarse en la actualidad, conocer qué motiva a los docentes que se encuentran totalmente en desacuerdo con los ítems relacionados con los apoyos externos a las escuelas. ¿Qué recursos se necesitan para poder brindar al alumnado canario de una educación inclusiva real? ¿Qué necesidades está encontrando el profesorado para poder desempeñar su labor docente de forma óptima?

Por otro lado, y siguiendo el pensamiento de los autores Ainscow & Echeita (2011), se concluye que estos resultados definen a los centros encuestados con una presencia, aprendizaje y participación que aboga por una inclusión educativa real y de calidad en los centros de la isla de Tenerife, lo cual es síntoma de que la educación canaria va en la buena dirección en cuanto a educación inclusiva se refiere.

La existencia de correlaciones entre las diferentes variables indica que el pensamiento de Ainscow y Echeita (2011) puede ser encontrado en el profesorado sondeado, ya que demuestra la existencia de una relación entre las distintas esferas que ellos mismos consideran en su estudio e incluso con la nueva esfera añadida.

Todos estos factores desembocan en una tremenda necesidad de poder dotar a la inclusión educativa como un sinónimo de calidad que pueda ser identificado y evaluado, así como ser motivo de lucha y de cambio en las escuelas de todos los países.

Con ello, bajo la filosofía de los autores mencionados anteriormente y con las numerosas bibliografías que hacen referencia a la inclusión, pero que sin embargo no presentan una herramienta clara que pueda ayudar al profesorado y a las escuelas a poder diagnosticar qué puede convertir su realidad educativa en un entorno basado en la inclusión, se creó el cuestionario que se pasó al profesorado representante de los centros educativos que optaron por participar en este estudio. Se ha encontrado que el profesorado representante de los centros sondeados en la isla de Tenerife, profesan una educación basada en la inclusión educativa.

Para finalizar este apartado, cabe hacer mención a las palabras de Sapon- Shevin en el año 1996 (citado en Echeita & Sandoval, 2002) que suscriben la importancia de llevar a cabo la inclusión de las escuelas:

(...) La plena inclusión (*full inclusion*), no crea estos problemas, sino que muestra dónde están los problemas. Los alumnos que se sitúan en los límites de este sistema, nos hacen dolorosamente partícipes de lo limitado y constreñido de estos. La plena inclusión no hace sino revelarnos la manera en la cual el sistema educativo debe crecer y mejorar para dar adecuada respuesta a las necesidades de tales alumnos y alumnas.

7.1. FORTALEZAS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados encontrados han sido muy positivos en contraste con las hipótesis iniciales. Además, en el arduo camino de conseguir contacto con los centros, se dieron a conocer las buenas prácticas de algunos centros, como es el caso del CEIP Chayofa, del municipio de Arona, el cual se propuso trabajar la inclusividad en el tiempo del recreo después de realizar un sondeo en el centro, dinamizando zonas comunes y dando respuesta a la diversidad de gustos e intereses de todo el alumnado a través de diversas actividades. Estas prácticas denotan una nueva línea metodológica que comienza a resurgir en las escuelas canarias, abogando por una educación que vela por la inclusión de todo el alumnado.

Por último, para llevar a cabo este estudio fue imprescindible la fundamentación teórica, la cual fue bastante voluminosa, sobre todo gracias a las aportaciones de autores que han hecho posible el desarrollo de sistemas educativos inclusivos.

7.2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio, a pesar del esfuerzo y el empeño invertido en que se unieran a participar muchos más centros de la isla de Tenerife, cuenta con una muestra mucho más reducida de lo que se planteó al inicio del mismo, por lo que algunos objetivos iniciales tuvieron que ser modificados en base a los cambios que han ido surgiendo durante la investigación. De este modo, a pesar de tener una primera toma de contacto con 208 centros, el resultado final ha sido de una participación de 17 centros, lo cual, si bien es una muestra representativa en cuanto a localización de zonas de la isla (ya que quedaron representados más de la mitad de los municipios de la isla) no fue el resultado de participación esperado.

Es por ello que esta problemática comienza a convertirse en una necesidad real para el alumnado de estudios superiores, ya que ante la gran demanda que se le remite al profesorado

de los centros educativos desde los diversos estudios de diferentes niveles y naturalezas, además del trabajo interno de las escuelas, el cual ya es suficientemente conocido, se encuentra con una población de estudio muy dificultosa de acceder debido a su negativa ante los numerosos cuestionarios y peticiones que le llegan de los estudiantes universitarios. Estos factores, además, interfieren en la motivación y entusiasmo de los investigadores e investigadoras que nos vemos presionados por realizar un estudio de calidad y que cumpla con los parámetros necesarios para presentar información con el rigor científico que pretendemos conseguir, con ansias, al inicio de nuestro Trabajo de fin de Máster.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia presentada en el Congreso La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Congreso llevado a cabo en San Sebastián, País Vasco, España.
- Arnaiz, P., (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, pp. 23-35. Recuperado de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6222/pg_025-038_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arnal, J., Rincón, D. D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona, España. Editorial Labor.
- Barton, L. (2008). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, pp. 137-152.
- Bernal, J., & Gil, M., (1999). Escuelas aceleradas. Un sueño que se hace realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 285, pp. 33-38.
- Booth, T., & Ainscow, M., (2011). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Madrid, España. CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Cabildo de Tenerife (2019). Marco Estratégico de Convivencia Intercultural: “Tenerife vive diversidad.” Santa Cruz de Tenerife, España: Área de Empleo, Comercio, Industria y Desarrollo Socioeconómico del Cabildo de Tenerife. Recuperado de: <http://www.juntosenlamismadireccion.com/JELMD/Documentos/TenerifeViveDiversidad.pdf>
- Castaño, R., (2010). El Curriculum 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: revista educativa digital*, 6, pp. 5-26.

- Constitución Española. (1978). Artículo N°27. Congreso de Diputados. Recuperado de <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>
- Crisol, E., Martínez, J., & El Homrani, M., (2015). El aula inclusiva. Condiciones didáctica y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (3), pp. 254-270.
- Echeita, G., & Ainscow, M., (2011). Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, pp. 26-46.
- Echeita, G., & Duk, C., (2008). Educación inclusiva. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 6, (2). Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?sequence=1
- Echeita, G., & Sandoval, M., (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, pp. 31-48.
- Eisenman, L., Pleet, A., Wandry, D., & Mcginley, V. (2011). Voices of special education teachers in an inclusive high school. *Redefining responsibilities. Remedial and Special Education*, 32 (2), pp. 91–104. Recuperado de: <https://journals-sagepub-com.accedys2.bbtk.ull.es/doi/pdf/10.1177/0741932510361248>
- Gastón, E., Lafuente, M., Á., Santiago, G. (2010). Afrontando el reto: derechos, retórica y situación actual. Volviendo a Salamanca - Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva. *Integración: Revista sobre discapacidad visual*, 56, pp. 96-106
- Granada, M., Pomés, M. P., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, (25), pp. 51-59. Recuperado de: <http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/3301/n25a03.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Huete, A., Huete, M. A., & Martín, A. (2015). Institucionalización de las personas con discapacidad en España. Observatorio Estatal de la Discapacidad. Extremadura, España.

- Recuperado de
<https://observatoriodeladiscapacidad.info/attachments/article/65/ESTUDIO%20INSTITUCIONALIZACION%20PCD.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE N° 106. Recuperado de
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE n° 238.
- Lledó, A. (2009). Una mirada desde el presente al origen de la institucionalización de la educación especial. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Facultad de Educación, Universidad de Alicante. Alicante, España. Recuperado de
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12038/1/Institucionalizaci%C3%B3n%20EE.pdf>
- López, M. (2008). Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6, (2).
- Martín, E. & Mauri, T. (2011). *Orientación educativa: atención a la diversidad y educación inclusiva*, Barcelona, España, Ministerio de Educación de España, Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC/Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Moliner, O. (2013). Educación inclusiva. Castellón de la Plana, España: Castellón de la Plana ES Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperado de:
<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence=1>
- Moreno, M., G., (1987). *Introducción a la metodología de la investigación educativa*. Guadalajara, México: Progreso.

- Navarro, J. (2002). La compensación educativa: marco, realidad y perspectivas. Curso de Formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos. Consejería de Educación y Cultura de Murcia, España. Recuperado de http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_marco.pdf
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6 (2)
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*. 327, pp. 11-29
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/1996/02/28/299/dof/spa/pdf>
- Sánchez, E. (1992). Introducción a la Educación Especial. *Revista Complutense De Educación*. Madrid, España, Editorial Complutense. 3 (1), p. 305.
- Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., & Echeita, G., (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, pp. 227-238.
- Sosa, J., J. & Alegre, O., M. (2006). La incorporación y tratamiento normativo del concepto de «Necesidades Educativas Especiales» en España: algunas contradicciones, incoherencias y confusiones. *Revista Currículum*, pp- 91-115.
- Susinos, T., (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación* (327), pp. 49-68.
- UNESCO (1994). Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

Unión Europea (2010). *Juventud en Movimiento Una iniciativa destinada a impulsar el potencial de los jóvenes para lograr un crecimiento inteligente, sostenible e integrador en la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
Recuperado de: https://ciedes.es/images/stories/Laura/PLAN_2020/youth-on-the-move_ES.pdf

ANEXOS

9. ANEXOS

9.1. ANEXO I. INDICADORES DE EVALUACIÓN PROPUESTOS POR GERARDO ECHEITA Y MEL AINSCOW.

Conceptos

- 1.1 ¿La inclusión, definida como se ha hecho anteriormente, es vista como un principio general que orienta todas las políticas y prácticas educativas?
- 1.2 ¿El currículo y los sistemas de evaluación en él incluidos están diseñados para tomar en cuenta a todos los alumnos?
- 1.3 ¿Todas las organizaciones que trabajan con niños y jóvenes, incluyendo los servicios sanitarios y sociales, comprenden y apoyan las aspiraciones políticas de promover una educación inclusiva?
- 1.4 ¿Los sistemas de evaluación de rendimientos y procesos educativos están dispuestos de modo que supervisen la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos?

Política de educación

- 2.1 ¿La promoción de una educación inclusiva está claramente presente en los documentos de política de educación nacionales?
- 2.2 ¿Los dirigentes ofrecen un claro liderazgo en materia de educación inclusiva?
- 2.3 ¿Las autoridades de todos los niveles expresan aspiraciones políticas consistentes para el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas?
- 2.4 ¿Los líderes a todos los niveles combaten las prácticas no-inclusivas en las escuelas?

Estructuras y sistemas educativos

- 3.1 ¿Se brinda apoyo adicional y específico que necesitan los grupos de alumnos más vulnerables?
- 3.2 ¿Todos los servicios e instituciones involucradas en el trabajo con niños y jóvenes trabajan juntos coordinando políticas y prácticas inclusivas?
- 3.3 ¿Todos los recursos, tanto humanos como económicos, se distribuyen en maneras que beneficien a los grupos vulnerables de alumnos?
- 3.4 ¿Las ofertas especializadas, como por ejemplo las escuelas y unidades educativas especiales, tienen un rol central en la promoción de la educación inclusiva?
- 3.5 ¿Existe un compromiso para recoger con rigor la información cualitativa y estadística, que permita tomar decisiones sobre la marcha del proceso de inclusión, incorporando el punto de vista de los estudiantes vulnerables y sus familias?

Prácticas educativas

- 4.1 ¿La/s escuela/s tiene/n estrategias para estimular la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos pertenecientes a sus comunidades?
- 4.2 ¿La/s escuela/s ofrece/n apoyo a todos los alumnos vulnerables a la marginalización,

la exclusión, o en riesgo de un fracaso escolar?

4.3 ¿Los maestros y maestras recién incorporados a la enseñanza, tanto en educación infantil como primaria o en secundaria, están preparados para enfrentar la diversidad entre los alumnos?

4.4 ¿El profesorado de las distintas etapas educativas tiene la oportunidad de ampliar su desarrollo profesional en el campo de las prácticas inclusivas?

9.2. ANEXO II. CUESTIONARIO ELABORADO.

Link del cuestionario: https://docs.google.com/forms/d/1EJJFTz6nm11ooFKm24N-Ph6_JeW5ZfVKdb4Jn-r4qA/viewform?edit_requested=true

El nivel de desarrollo inclusivo dentro del sistema educativo de la isla de Tenerife

¡Muchas gracias por acceder a realizar este cuestionario! En él, encontrará cinco apartados dedicados a evaluar el nivel de desarrollo inclusivo de su centro. Le rogamos conteste con la mayor sinceridad posible, ya que nos ayudará a realizar una investigación más objetiva y evaluar, con mayores garantías de mejora, las diferentes dimensiones que influyen en una inclusión efectiva y de calidad de todo el alumnado de su centro. Este cuestionario no le tomará más de 15 minutos. Sus respuestas son totalmente anónimas y confidenciales. Al finalizar la investigación, recibirá un correo electrónico con los datos objetivos, a razón de poder mejorar sus propias prácticas inclusivas.

No olvide presionar la opción de enviar al finalizar el cuestionario.

*Obligatorio

1. 1. Seleccione el grupo al que pertenece. *

Marca solo un óvalo.

- Miembro del equipo directivo (director/a, jefe/a de estudios, secretario/a)
- Docente de apoyo a las NEAE
- Otro docente

2. 2. Indique el municipio en el que se encuentra su centro educativo. *

Marca solo un óvalo.

- Adeje
- Arafo
- Arico
- Arona
- Buenavista del Norte
- Candelaria
- El Rosario
- El Sauzal

- El Tanque
- Fasnia
- Garachico
- Granadilla de Abona
- Güímar
- Guía de Isora
- Icod de los Vinos
- La Guancha
- La Matanza de Acentejo
- La Orotava
- La Victoria de Acentejo
- Los Realejos
- Los Silos
- Puerto de la Cruz
- San Cristóbal de La Laguna
- San Juan de la Rambla
- San Miguel de Abona
- Santa Cruz de Tenerife
- Santa Úrsula
- Santiago del Teide
- Tacoronte
- Tegueste
- Vilaflor

3. Indique el nombre de su centro. *

1. Conceptos

"La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo." (UNESCO, 2005) A continuación, se le presentarán cuatro cuestiones relacionadas con el concepto de inclusión. Por favor, responda según su experiencia en su centro educativo. Es importante que responda de la forma más objetiva posible.

4. 1.1. La inclusión, entendida como "un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos" es un principio general, que orienta las políticas y prácticas educativas que dan forma al Sistema Educativo Español. *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

5. 1.2 El currículo y los sistemas de evaluación inclusivos están diseñados para tomar en cuenta a todo el alumnado por igual. *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

6. 1.3 En las escuelas se comprende y se apoyan las iniciativas políticas que tratan de promover una educación inclusiva. *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo

- Totalmente de acuerdo

7. 1.4 Los sistemas de evaluación externa de los centros escolares contemplan suficientemente la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado (la inclusión de todo el alumnado). *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

2. Política de educación

A continuación, se le presentarán cuatro cuestiones sobre la política de educación inclusiva. Por favor, responda según su experiencia en su centro educativo. Es importante que responda de la forma más objetiva posible.

8.2.1 Considero que la promoción de la educación inclusiva está claramente presente en la normativa que regula el currículo y la organización escolar. *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

9.2.2 La dirección del centro ofrece un claro liderazgo en materia de educación inclusiva. *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

10.2.3 En los órganos de coordinación Pedagógica (CCP, Claustros, reuniones de ciclo...) se vela por desarrollo de prácticas inclusivas en la escuela. *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

11. 2.4 En este centro se combaten las prácticas no-inclusivas o excluyentes. *

Marca solo un óvalo.

Totalmente en desacuerdo

Parcialmente en desacuerdo

Parcialmente de acuerdo

Totalmente de acuerdo

3. Estructuras y sistemas de apoyo

A continuación, se le presentarán cinco cuestiones sobre estructuras y sistemas educativos. Por favor, responda según su experiencia en su centro educativo. Es importante que responda de la forma más objetiva posible.

12. 3.1 Mi centro recibe los apoyos adicionales y específicos que necesitan los grupos de alumnos más vulnerables. *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

13. 3.2 Los servicios involucrados en proporcionar los apoyos y recursos que facilitan la inclusión están bien coordinados en mi zona y en mi centro. *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

14. 3.3 Considero que los recursos (humanos y económicos) se distribuyen de manera que beneficien a los grupos vulnerables de alumnado (realmente ayudan a la inclusión). *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

15. 3.4 Los recursos especializados para atender al alumnado de educación especial (centros específicos de Ed. Especial, unidades de Ed. Especial en centros ordinario, especialistas, etc.) contribuyen de maneras decisiva a que nuestro sistema sea más inclusivo. *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

16. 3.5. En mi centro se tiene en cuenta la opinión de las familias y del alumnado más vulnerable para mejorar los procesos de inclusión. *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

4. Prácticas educativas

A continuación, se le presentarán cuatro cuestiones sobre las prácticas inclusivas de su centro educativo. Por favor, responda según su experiencia en su centro educativo. Es importante que responda de la forma más objetiva posible.

17. 4.1 Mi escuela tiene previstas estrategias para estimular la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado, evitando o previniendo posibles exclusiones. *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

18. 4.2 Mi escuela ofrece apoyo a todo el alumnado vulnerable a la marginalización, la exclusión, o en riesgo de un fracaso escolar. *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

19. 4.3 El profesorado recién incorporado a la enseñanza viene suficientemente preparados para afrontar de manera inclusiva la diversidad del alumnado. *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

20. 4.4 El profesorado con más experiencia es también el mejor preparado para afrontar de manera inclusiva la diversidad del alumnado. *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

21. 4.5 Los sistemas de formación permanente del profesorado (a través de CEP, sistemas de apoyo a la escuela, etc.) ofrecen oportunidades suficientes como para facilitar el desarrollo profesional en el campo de la inclusión. *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

5. Normativa inclusiva de la Comunidad Autónoma de Canarias

Para finalizar, se le realizarán cuatro cuestiones con referencia a la normativa que regula la Atención a la Diversidad en la Comunidad Autónoma de Canarias (CAC).

22. 5.1 Tengo un conocimiento suficiente de la normativa que regula la atención a la diversidad y los procesos de inclusión en la CAC. *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

23. 5.2 Considero que la normativa autonómica de atención a la diversidad es adecuada y responde a las necesidades reales de los centros educativos. *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

24. 5.3 Considero que en mi centro se cumple con los principios ideológicos recogidos en la normativa canaria referidos a atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

25. 5.4 Estoy personalmente dispuesto/a a participar en iniciativas de formación para mejorar mis competencias para atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

26. 5.5 Estoy personalmente dispuesto/a a involucrarme y participar en proyectos e iniciativas orientadas a mejorar la atención a diversidad desde una perspectiva inclusiva en mi centro. *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo