

TRABAJO DE FIN DE GRADO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

LA DEFICIENTE CALIDAD DE FORMACIÓN DE LOS FUTUROS
DOCENTES EN CUANTO A LAS NEAE EN EL GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN PRIMARIA POR LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

NEREA VIÑOLY PADRÓN

CURSO ACADÉMICO 2019/2020

CONVOCATORIA: JUNIO

TUTOR: JULIÁN PLATA SUÁREZ

TÍTULO: La deficiente calidad de formación de los futuros docentes en cuanto a las NEAE en el grado de Maestro en Educación Primaria por la Universidad de La Laguna.

RESUMEN: Actualmente, se hace referencia en numerosas ocasiones al concepto de “inclusión escolar”, todo ello causado por necesidad de educar con éxito a todos los escolares, incluidos los discapacitados. La formación por parte de los docentes juega un papel muy importante para ofrecer a los escolares la respuesta más adecuada en función de la heterogeneidad de los mismos.

El objetivo de este estudio es determinar si tanto los docentes en activo, como los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad de La Laguna poseen los conocimientos necesarios para poder dar respuesta a este tipo de situaciones y, a su vez, si en los centros educativos se llevan a cabo prácticas inclusivas como único método para tratar la atención a la diversidad.

PALABRAS CLAVE: Atención a la diversidad, educación inclusiva, educación para todos, integración, NEAE, Index for Inclusion.

ABSTRACT: Currently, the concept of "inclusive education" is referred to many times mainly because of the need to successfully educate all schoolchildren, including those with disabilities. Training by teachers plays a very important role in offering students the most appropriate response according to their heterogeneity.

The objective of this study is to determine whether both, active teachers and students in the Primary Education Teaching Degree of La Laguna University, have the necessary knowledge to be able to respond to this type of situation and, in turn, whether inclusive practices are carried out in schools as the only method for dealing with attention to diversity.

KEY WORDS: Attention to diversity, inclusive education, education for all, integration, special educational needs, Index for Inclusion.

ÍNDICE

1. Introducción.....	4
2. Marco teórico.....	5
2.1. Atención a la diversidad.....	5
2.2. La educación inclusiva.....	6
2.3. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.....	8
2.4. Plan de actuación del centro.....	9
2.5. La formación docente y las NEAE.....	11
2.6. Análisis del Plan de Estudios en vigor del Grado de Maestro de E. Primaria de la Universidad de La Laguna.....	13
3. Metodología.....	16
3.1. Causas o hipótesis.....	16
3.2. Comprobación de las hipótesis.....	17
3.2.1. Perspectiva filosófica de la comprobación.....	17
3.2.2. Protocolos o instrumentos de recogida de información.....	18
3.2.3. Información obtenida.....	19
3.2.4. Conclusiones sobre la confirmación o rechazo de cada una de las hipótesis.....	36
4. Propuestas de soluciones al problema trabajado.....	39
5. Consideraciones finales.....	41
6. Referencias bibliográficas.....	43
7. Anexos.....	46

1. INTRODUCCIÓN

En esta investigación se pretende conocer la formación que poseen los estudiantes del cuarto curso del Grado de Maestro en Educación Primaria por la Universidad de la Laguna en cuánto a la atención a la diversidad y a las prácticas inclusivas en el aula, así como la formación de los propios docentes en activo del Colegio Narciso Brito, en San Cristóbal de La Laguna. Además, un experto de la especialidad de NEAE nos planteará sus concepciones con relación a la educación inclusiva.

A su vez, se hará un análisis exhaustivo del Plan de Estudios en vigor del Grado en Maestro en Educación Primaria cuyo fin es averiguar si la formación que ofrece dicho grado en el ámbito de la atención a la diversidad dota a los futuros maestros y maestras de las cualidades necesarias para poder dar respuesta a la diversidad de escolares.

Por otro lado, y sabiendo cuan importante es aprender a convivir con las diferencias y aprender a aprender de la diferencia (Ainscow, 2003), se pretende conocer si tanto los estudiantes como los docentes en activo llevan a cabo prácticas inclusivas en el aula, lo que nos lleva a hablar del importantísimo concepto de la inclusión. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el “aprendizaje y la participación” (Sandoval, y otros, 2002) de ahí que analicemos las vías mediante las cuáles la escuela genera fuertes contingentes de escolares en riesgo de exclusión social (Echeita & Sandoval, 2002) y cuáles serían las respuestas más adecuadas ante estas situaciones.

Sabiendo todo esto, debemos destacar que la inclusión se trata de un proceso, no simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad (Ainscow, 2003).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Gracias a el primer **Real Decreto 695/1995, 28 abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales**, en el que se da por primera vez se da visibilidad a la atención a la diversidad a los escolares con discapacidad, el sistema educativo ha ido dando pequeños pasos hacia esa “educación inclusiva” de la que tanto se hace alusión.

El **Decreto 25/2018, de 26 de febrero**, establece la atención a la diversidad como principio fundamental que debe regir toda enseñanza básica y cuyo objetivo es proporcionar a todo el alumnado una educación de calidad, adecuada a sus características y necesidades. Aquella capaz de promover el éxito escolar y la excelencia en todo el alumnado, desde un enfoque inclusivo y competencial (BOC, núm. 46, de 6 de marzo).

Si compensar las desigualdades existentes en el aula hoy en día no es una tarea fácil, mucho menos lo es en la sociedad. Por esta razón y teniendo en cuenta que los escolares desarrollan una parte importante de sus vidas fuera del marco escolar, es nuestro deber educar a todos los ciudadanos (y no sólo a los escolares) en el convencimiento de que la diversidad no da lugar a situaciones de aprendizaje que se contraponen, sino que se complementan y se enriquecen mutuamente. Aquí entra en juego el papel crucial del sistema educativo para colaborar en la lucha de cualquier tipo de discriminación, a través del desarrollo una ciudadanía inclusiva (Frutos, Ruiz, Sánchez, Rus, & Martín, 2012). Para que esto se cumpla, ante todo, los docentes deben adaptar la enseñanza en función de las características de su alumnado, por lo que el proceso de enseñanza- aprendizaje será exitoso en la medida que cada docente adecue su intervención a dichos rasgos (Wang, 2001). Y no sólo esto, sino que además requiere que el profesorado conozca a sus escolares en profundidad. (Martín & Mauri, 2011).

Los centros escolares, por su parte, no son instrumentos de igualación sino ámbitos donde los escolares tienen las mismas posibilidades de progresar. Esto exige un enfoque radical de lo que todos los centros tienen que ofrecer al alumnado, implica asumir la responsabilidad de dar respuesta a las necesidades que estos presentan. Por esta razón los

docentes deben individualizar lo más posible el proceso de enseñanza- aprendizaje (Wang, 2001). La alternativa más adecuada que proponen Martín & Mauri (2011) es adoptar un aprendizaje basado en proyectos. Dado que otorga al alumnado ritmos individualizados de trabajo, diferentes modos de afrontar la tarea y grados diversos de aprendizaje. En cambio, en las aulas donde prima el monólogo por parte de el docente difícilmente puede ajustarse a la diversidad, ya que se dirige a un supuesto escolar medio que por definición no existe.

Sin embargo, la realidad educativa que se vive hoy en día en las aulas se aleja considerablemente a la respuesta educativa que deberían dar los docentes en cuanto a los procesos de enseñanza- aprendizaje de su alumnado. La programación de aula mayoritariamente se planifica de manera global para todos los escolares, esperando que sus contenidos sean adquiridos por todos ellos y consigan el aprobado al finalizar el curso (Sánchez, 1999).

2.2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Después que surgiera en el apartado anterior el concepto de “educación inclusiva”, este término se define en el Decreto 25/2018, de 26 de febrero, como el hecho de mantener altas expectativas con respecto a todos los alumnos y las alumnas, y en establecer las diferentes formas en que estas se pueden alcanzar (BOC, núm. 46, de 6 de marzo).

En su origen, en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Jomtien (Thailandia) se promovió el ámbito específico de la Educación Especial y la idea de una Educación para todos, configurándose así la idea de inclusión. Más tarde, en el año 1994 volvió a aparecer dicho concepto en la declaración de Salamanca. En este segundo principio de gran impacto se aludió al hecho de que la orientación inclusiva se debe asumir como un derecho de todas las personas, no solo los calificados con necesidades educativas especiales (Latas, 2002).

Para grandes autores como Ainscow (2003) la “inclusión” no se trata de un estado se es proceso continuo de formas más adecuadas para responder a la diversidad. Puesto que nunca habrá algo a lo que podamos llamar “escuela inclusiva” ya que en el aula siempre se presentarán nuevos escolares con nuevos desafíos.

Hoy en día este término sigue prestando confusión para ciertos sistemas educativos de determinados países. Para algunos, se piensa la inclusión como una modalidad de tratamiento de escolares con discapacidad dentro de un marco general de educación. Sin embargo, a escala internacional, el término es visto de un modo más amplio como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todo el alumnado (Echeita & Ainscow, 2011).

La educación inclusiva surge con la finalidad de combatir al exclusión social, educativa, étnica, religiosa, de género y económica que sufren muchas personas en nuestro planeta (Sánchez, 2012). Por ello, es conveniente destacar cómo hemos llegado a mencionar dicho término. Y es que, con el transcurso de los años se ha pasado de hablar de integración a inclusión. La integración hace alusión a las personas con discapacidad y su necesaria incorporación a la escuela ordinaria. Es un término muy alejado a lo que implicaría hoy en día la “inclusión” en las aulas. Sin embargo, es importante recordar que fue un enorme avance a la atención de los escolares con necesidades educativas especiales y una obligada referencia para plantear “la escuela para todos” hacia la que debemos caminar “de la integración a la inclusividad” (Montero, 2000).

Por otro lado, también es cierto que la exclusión social a día de hoy existe y son los sistemas educativos a través distintos mecanismos, como la “segregación” de los escolares con discapacidad en centros especiales o como la existencia de un currículo rígido y centralizado, los causantes de generar riesgo en los escolares más vulnerables en cuanto a la exclusión social (Echeita & Sandoval, 2002).

Por todo lo anterior, es importante llevar a cabo un análisis exhaustivo de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado, lo que se denomina “barreras al aprendizaje y la participación” (Sandoval, y otros, 2002).

Del mismo modo piensa Montero (2000) y así nos lo hace saber “El término de “incluir” se acuña para dar, pues, un paso más allá en el proceso integrador, y se contrapone claramente al de “excluir”. Una escuela que excluye las desigualdades incluye las diferencias” (p. 54)

Es por esta razón por la que debe haber un compromiso por parte de todos, y en especial del sistema educativo. La propia escuela debe estructurarse de manera diferente para

poder hacer frente a las necesidades de sus alumnos. Se trata de desarrollar un sentido de comunidad y de apoyo mutuo que luche por el éxito de todos los miembros de la escuela. Por su parte, las familias, los docentes y el alumnado deben modificar sus planteamientos para que todos tengan la misma sensación de pertenencia, se sientan aceptados e iguales, y a la vez, apoyen a otros en la misma línea (Montero, 2000).

Y en efecto, así lo corrobora Sánchez (2012) ya que afirma que las escuelas ordinarias representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la “educación para todos”. Si deseamos que las escuelas aboguen por la inclusividad es necesario que ofrezcan la respuesta educativa que cada escolar necesita, especialmente a los más vulnerables. Esto exige un cambio radical en cuanto a los procesos que afectan tanto a la concepción y a la realidad curricular y organizativa del centro y del aula, como a sus estrategias metodológicas.

“La escuela no puede permanecer anclada en el pasado, sino que ha de abandonar esa situación de estatismo nada recomendable para adoptar una actitud dinámica que le lleve a implementar procesos de innovación que le permitan ajustarse a una realidad tan cambiante como la actual” (Sánchez, 2012, p. 34)

2.3. NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO.

El concepto de **Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante, NEAE)** se define como aquel alumnado que requiere una atención educativa por *Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA)*, por *Trastornos por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH)*, por *Especiales Condiciones Personales o de Historia Escolar (ECOPHE)*, por *Incorporación Tardía al Sistema Educativo (INTARSE)* o por *Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN)*, *Dificultades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje* y que puedan requerir algún apoyo durante su escolarización (Gobierno de Canarias, s.f.).

Sin embargo, cabe destacar que las **Necesidades Educativas Especiales (en adelante, NEE)** se incluyen y forman parte de las NEAE. El DECRETO 25/2018, de 26 de febrero define este término como aquellos apoyos y atenciones educativas específicas que requieren determinados estudiantes durante el periodo de escolarización derivadas de *Discapacidad (intelectual, motora, auditiva o visual), Trastorno Grave de la Conducta (TGC) o Trastorno del Espectro del Autismo (TEA)* (BOC nº46, de 6 de marzo).

Por otro lado, la Orden de 13 de diciembre de 2010 arbitra los medios para posibilitar que el alumnado con NEAE alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional y establece las condiciones que permitan desarrollar los procedimientos y recursos para identificar de modo temprano las necesidades educativas de estos escolares y planificar las singularidades de su respuesta educativa. De igual manera, pretende regular las modalidades de escolarización de este alumnado, y potenciar la participación de los padres y madres o tutores y tutoras legales (BOC nº250, de 22 de diciembre).

Teniendo todo esto en cuenta en el siguiente esquema se muestra la clasificación de las NEAE según la legislación vigente (*Anexo I*).

2.4. PLAN DE ACTUACIÓN DE CENTRO.

Según lo dispuesto en el artículo 5 de la ya citada Orden, el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica serán los responsables de determinar la correspondiente evaluación psicopedagógica de los escolares que la precisen.

Asimismo, en su artículo 6, establece que la respuesta educativa al alumnado podrá contemplar distintas medidas:

- **Medidas ordinarias:** Aquellas destinadas a promover el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades establecidas en los objetivos de las distintas etapas.
- **Medidas extraordinarias:** Aquellas adaptaciones del currículo que implican modificaciones en la programación del curso. Estas medidas son: *adaptaciones de acceso al currículo (AAC)*, *adaptaciones curriculares (AC)* y *adaptaciones*

curriculares significativas (ACUS). Por ende, estas son últimas se desarrollarán a través de *programas educativos personalizados (PEP)*.

- **Medidas excepcionales:** Aquellas medidas como la escolarización del alumnado con NEE en centros de *educación especial, aulas enclave* o *centro ordinario de atención educativa preferente*.

Ahora bien, teniendo claro el significado de cada uno de los términos ya nombrados, ¿actúan las adaptaciones curriculares como una estrategia de individualización de la enseñanza? Bien es cierto, que en la práctica educativa el valor de la inclusión es insuficiente, puesto que se han encontrado con una serie de barreras que impiden que el proceso se cumpla con los objetivos esperados (Franco & del Rosario, 2018).

Garantizar los derechos educativos de todo el alumnado y la adecuación de la oferta educativas a sus necesidades puede suponer algo más que referirse a las respuestas globales en la legislación ordinaria (Rodríguez, 2017), lo que necesitamos no son propuestas y adaptaciones “especiales” sino una enseñanza y aprendizaje global y eficiente para todo el alumnado (Ainscow, 1995 citado en Maya, 2012). El proceso de inclusión no consiste en programar y después adaptar a “aquellos” a los que no le va bien esa programación. Se trata de contemplar el aula, como un contexto inclusivo que tenga presente la heterogeneidad de su alumnado a la hora de planificar y organizar el proceso de enseñanza- aprendizaje (Maya, 2012). Se basa en buscar otro modelo, otro sistema educativo que conozca comprenda y respete a la diversidad en sus formas, modos y ritmos al conocimiento. Y es que, tenemos el derecho a ser diferentes, pero no desiguales. Esto solo se construirá cuando comprendamos que todas las personas que acuden a la escuela son diferentes. A partir de esta aceptación, podremos iniciar la construcción de un nuevo discurso educativo al considerar la diferencia en el ser humano como un valor y no como un defecto (Melero, 2001).

En lo que se refiere a las modalidades de escolarización que se recogen en la ya mencionada Orden. Hemos visto el papel tan importante que tiene todo el sistema educativo en esto que llamamos inclusión. Sin embargo, observamos que otra perspectiva que cojea es utilizar como vía de la segregación el diferenciar y separar a algunos escolares cuando sus necesidades educativas “dificultan el aprendizaje de la

mayoría”. También debemos entender por “exclusión educativa” el hecho de terminar una escolarización obligatoria engrosando las estadísticas del “fracaso escolar” llevando al “alumnado segregado” a una clara desventaja a la hora de insertarse en la vida adulta, como lo es haberla cursado en contextos segregados o específicos (Echeita, y otros, 2000).

Esto ocurre en gran medida con las personas con discapacidad puesto que son uno de los grupos más sufridos, estas segregaciones acaban generando exclusión y la mayoría de las veces no son elegidas por los que las padecen. Es cierto que en ocasiones son las propias familias las que optan por proporcionarles a su hijos o hijas una educación en un contexto segregado, pensando que esto les puede beneficiar ya que los escolares contarán con los recursos necesarios para forjar su aprendizaje (García, 2014).

Ahora bien, en lo que se refiere a las pequeñas unidades especializadas en los centros ordinarios, vista como una forma oportuna de ofrecer las necesidades a grupos particulares de quienes considera que sus necesidades son difíciles de satisfacer en el aula ordinaria. Se trata de una alternativa que debe ser analizada recordando el dicho de que “el camino del infierno está plagado de buenas intenciones”, con la “mejor de las intenciones” este tipo de actuaciones desvían el objetivo que quiere perseguir con la inclusión educativa (Echeita & Ainscow, 2011)

De la misma forma debemos recordar el propósito que recoge la UNESCO (1994) en cuanto a la inclusión y lo que al parecer muchos han descuidado “Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves [...] la inversión en las escuelas especiales existentes debería orientarse a facilitar su nuevo cometido de prestar apoyo profesional a las escuelas ordinarias para que éstas puedan atender a las necesidades educativas especiales” (p. 59-62)

2.5. FORMACIÓN DOCENTE Y LAS NEAE.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, entendemos que la educación inclusiva exige, entre otras cosas, una formación por parte del profesorado. Se trata de un verdadero reto para estos, no como tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y mejora del sistema educativo (Durán & Climent, 2017).

Ante tantos planteamientos... ¿se encuentran los futuros docentes formados para abordar la inclusividad en las aulas?

Tomando en consideración la investigación realizada por Carreres & Sánchez (2010) las prácticas educativas de los docentes dependen, en gran medida, de su formación. El objetivo de la inclusividad es conseguir una formación que proporcione a los docentes estrategias y procedimientos que les permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el aula ordinaria, contribuyendo a la obtención de la inclusividad para todos los escolares, abandonando la formación técnica focalizada en función de cada deficiencia (Carreres & Sánchez, 2010). La finalidad no es una formación individual para el desarrollo profesional aislado, sino más bien una capacitación personal que permita el desarrollo profesional del docente y la mejora del centro. Para ello, existen diversas iniciativas como la formación específica en apoyos y la incorporación en los centros ordinarios del alumnado escolarizado en centros especiales. Esto permitirá la posibilidad de formar a los docentes de las distintas escuelas, con el fin de que compartan posteriormente sus experiencias y recursos (Durán & Climent, 2017).

Una de las bases más relevantes del desarrollo de la escuela es la relación entre los individuos. Según Ainscow, Hopkins, Southworth, & West (2001) los centros educativos son “sistemas débilmente conectados”. Esto surge porque los docentes tienen a funcionar independientemente el uno del otro. Por ello, es muy importante establecer vínculos cooperativos entre el profesorado para convertir una escuela estimulante para el aprendizaje. Estas relaciones son una de las herramientas clave en el desarrollo profesional en la propia escuela, si hacemos referencia a las escuelas inclusivas la gente trabaja junta, en escuelas no inclusivas los individuos trabajan solos. (Melero, 2012).

Por otro lado, (Echeita, 2012) nos ofrece una serie de competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo, y que resume lo que se ha expuesto anteriormente. Los valores en cuestión son:

1. *Valorar la diversidad de los escolares.* Las diferencias en el aprendizaje son consideradas como un recurso y un valor educativo.
2. *Apoyo a todos los escolares.* Los docentes poseen altas expectativas sobre el rendimiento de todo su alumnado.

3. *Trabajar con otros.* La colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para el trabajo de todos los docentes deben desarrollar.
4. *Cuidar el desarrollo profesional personal.* La enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y los docentes se deben responsabilizar de su formación permanente a lo largo de su vida profesional.

Uno de esos recursos de los que se habla es el ***Index for Inclusion*** realizado por Booth & Ainscow (2002) planteado como un instrumento útil para ayudar a los centros a desarrollar el viaje hacia la inclusión, desarrollando procesos que mejoran la participación y el aprendizaje de todos los escolares (*Anexo II*).

2.6. PLAN DE ESTUDIOS EN VIGOR DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA.

Como bien hemos comprobado lo que sostienen diversos autores en cuanto a la importancia de la formación docente. Podemos formularnos las siguientes cuestiones: ¿se encuentran hoy en día los futuros docentes capacitados para desarrollar prácticas inclusivas? O incluso, ¿sabrán dar respuesta a los escolares que poseen algún tipo de discapacidad?

Tomando como referencia el Plan de Estudios en vigor (BOE núm. 96, de 21 de marzo del 2011) del Grado en Maestro en Educación Primaria en la Universidad de La Laguna en el que se detalla a continuación, podremos sacar nuestras propias conclusiones:

Curso: 1º

1º Cuatrimestre

CÓDIGO	TIPO	ASIGNATURA	ECTS
129321101	F. BÁSICA	Iniciación a la Economía de la Educación	6
129321102	F. BÁSICA	Teoría e Instituciones Educativas	6
129321103	F. BÁSICA	Geografía del Mundo Actual	6
129321104	F. BÁSICA	Fundamentos de la Psicología Aplicada a la Educación	6
129321105	F. BÁSICA	Sociología de La Educación	6

2º Cuatrimestre

129321201	F. BÁSICA	Régimen Jurídico de la Educación	6
129321202	F. BÁSICA	Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad	6
129321203	F. BÁSICA	Didáctica de la Educación Primaria	6
129321204	F. BÁSICA	Investigación y Análisis de Contextos y Procesos	6
129321205	F. BÁSICA	Sociedad, Familia y Escuela	6

Nº de créditos: formación básica: 60 total: 60

Curso: 2º

1º Cuatrimestre

CÓDIGO	TIPO	ASIGNATURA	ECTS
129322101	OBLIGATORIA	Didáctica de las Ciencias Sociales I: aspectos básicos	8
129322102	OBLIGATORIA	Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física	8
129322103	OBLIGATORIA	Lengua Española	8
129322104	OBLIGATORIA	*Lengua Extranjera: Lengua Inglesa	6
129322105	OBLIGATORIA	*Lengua Extranjera: Lengua Francesa	6

*Elegir una

2º Cuatrimestre

129322201	OBLIGATORIA	Didácticas de las Ciencias para la Educación Primaria	6
129322202	OBLIGATORIA	Matemáticas	6
129322203	OBLIGATORIA	Didácticas de las Ciencias Sociales II: aspectos didácticos	6
129322204	OBLIGATORIA	Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical	6
129322205	OBLIGATORIA	Didáctica de la Lengua	6

Nº de créditos: básicos: 60 total: 60

Curso: 3º

1º Cuatrimestre

CÓDIGO	TIPO	ASIGNATURA	ECTS
129323101	OBLIGATORIA	Los Recursos en la Didáctica de las Ciencias	8
129323102	OBLIGATORIA	Didáctica de la Numeración, de la Estadística y del Azar	8
129323103	P.EXTERNAS	Prácticum I	14

2º Cuatrimestre

129323201	OBLIGATORIA	Didáctica de la Medida y de la Geometría	6
129323202	OBLIGATORIA	Didáctica de la Literatura	6
129323203	OBLIGATORIA	*Didáctica de la Lengua Extranjera: Inglés	6
129323204	OBLIGATORIA	*Didáctica de la Lengua Extranjera: Francés	6
129320901	OPTATIVA	**Acción Tutorial en Educación Primaria	6
129320902	OPTATIVA	**Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación	6
129320903	OPTATIVA	**Educación Emocional	6
129320904	OPTATIVA	**Pedagogía y Didáctica de la Religión Católica en la Escuela	6

*Elegir una

**Elegir dos

Nº de créditos: básicos: 34 optativas: 12 prácticas externas: 14 total: 60

Curso: 4º

Anual

CÓDIGO	TIPO	ASIGNATURA	ECTS
--------	------	------------	------

129324001	P. EXTERNAS	Prácticum II	8
-----------	-------------	--------------	---

1º Cuatrimestre

CÓDIGO	TIPO	ASIGNATURA	ECTS
129324101	OBLIGATORIA	Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Plástica y Visual	6
*MENCIONES			
MENCIÓN EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (Común al Grado en Educación Infantil)			
129321901	OPTATIVA	Necesidades Específicas de Apoyo Educativo I	9
129321902	OPTATIVA	Necesidades Específicas de Apoyo Educativo II	9
MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS (Común al Grado de Educación Infantil)			
129322901	OPTATIVA	Diseño y Aplicación Práctica de Unidades de Trabajo de la Lengua Extranjera (Inglés)	6
129322902	OPTATIVA	El uso de las TIC en la Enseñanza de la Lengua Extranjera (Inglés)	6
129322903	OPTATIVA	Idioma Extranjero (Inglés)	6
MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA: FRANCÉS			
129323901	OPTATIVA	Diseño y Aplicación práctica de Unidades de Trabajo en la Lengua Extranjera (Francés)	6
129323902	OPTATIVA	El uso de las TIC en la Enseñanza de la Lengua Extranjera (Francés)	6
129323903	OPTATIVA	Idioma Extranjero (Francés)	6
MENCIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL			
129324901	OPTATIVA	Interpretación y Creación Musical	6
129324902	OPTATIVA	Lengua Musical y sus Contextos	6
129324903	OPTATIVA	Didáctica de la Percepción y Expresión Musical	6
MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA			
129325901	OPTATIVA	Fundamentos Teóricos y Didácticos de la Motricidad	9
129325902	OPTATIVA	Manifestaciones Sociales de la Motricidad	9
MENCIÓN EN INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN CURRICULAR			
129326901	OPTATIVA	Innovación e Investigación Curricular de la Lengua y de la Literatura y de las Matemáticas	9
129326902	OPTATIVA	Innovación e Investigación Curricular en Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Ciencias Sociales	9

*Si se elige una Mención, se deberán realizar las materias de esa Mención, se deberán realizar 30cr de optativas entre la oferta.

2º cuatrimestre

CÓDIGO	TIPO	ASIGNATURA	ECTS
129324201	P. EXTERNAS	Prácticum de Mención en Atención a la Diversidad	12
129324202	P. EXTERNAS	Prácticum de Mención en Lengua Extranjera: Inglés	12
129324203	P. EXTERNAS	Prácticum de Mención en Lengua Extranjera: Francés	12
129324204	P. EXTERNAS	Prácticum de Mención en Educación Musical	12
129324205	P. EXTERNAS	Prácticum de Mención en Educación Física	12
129324206	P. EXTERNAS	Prácticum de Mención en Innovación e Investigación Curricular	12
129324207	PROYECTO	Trabajo Fin de Grado	6

Nº de créditos: básicos: 6 prácticas externas: 30 proyecto: 6 optativas: 18 total: 60

Después de contemplar lo que el Plan de Estudios en vigor, surgen ciertas dudas a cerca de si los futuros docentes logran adquirir los conocimientos, habilidades, aptitudes... para hacer frente a la diversidad de escolares en las aulas. Tomando en consideración esto, podemos observar como durante los tres primeros años de formación los estudiantes del grado no reciben ninguna enseñanza en cuanto a la atención a la diversidad. Sin embargo, es en el cuarto curso cuando se oferta como optativa, de Mención en Atención a la Diversidad durante exclusivamente el 1º cuatrimestre. ¿Qué sucede con el resto de los estudiantes que no escogen dicha optativa? ¿Sabrá este porcentaje de estudiantes como dar respuesta a las discapacidades de los escolares en los centros ordinarios?

Ante tantas incertidumbres Carreres & Sánchez (2010) afirman que la formación inicial es un elemento clave en el desarrollo profesional del profesorado y que se debe incorporar en su currículum las demandas y las necesidades que plantea la escuela. Siguiendo en esta línea, el sistema educativo universitario ha sufrido una importante transición donde la formación inicial de profesorado ha sido la más sufrida. Dado que, de siete especialidades de magisterio se ha pasado a tener dos, las correspondientes a Educación Primaria y Educación Infantil. Por ello, deberíamos cuestionarnos y reflexionar sobre la formación del profesorado dado que se supone que estará capacitado y formado para asumir y responder a la diversidad de los escolares en planteamientos inclusivos (Maya, 2012).

Para concluir, la formación docente debería tener presente qué profesorado quiere formar y cómo formarlo. Puesto que, el profesorado deben dar respuesta a todos los escolares en el aula, aún sin estar preparados para tales funciones. Lo cual se les hace difícil ya que desconocen, incluso, las estrategias psicopedagógicas aplicables. Ante esta problemática los docentes muestran disposición por trabajar con nuevas exigencias, pero para ello requieren de una capacitación (Franco & del Rosario, 2018). Tanto así, que la falta de formación ante como atender a la diversidad es uno de los factores de insatisfacción más importantes entre los docentes (Maya, 2012).

3. METODOLOGÍA

3.1. CAUSAS O HIPÓTESIS

Hipótesis General 1. En la práctica educativa diaria en los centros escolares no se percibe el tratamiento de la inclusividad.

Subhipótesis 1. Los docentes no cuentan con los conocimientos necesarios para llevar a cabo prácticas inclusivas en el aula.

Hipótesis General 2. La falta de formación de los futuros docentes en cuanto a la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo en las aulas.

Subhipótesis 1. El Grado de Maestro de Educación Primaria no ofrece ninguna asignatura obligatoria de "atención a la diversidad".

Subhipótesis 2. La "mención de atención a la diversidad" la cursan un número reducido de estudiantes.

Subhipótesis 3. El desconocimiento por la falta de formación del profesorado hace que no sepan dar respuesta a la diversidad de escolares en las aulas.

3.2. COMPROBACIÓN DE LAS HIPÓTESIS FORMULADAS.

3.2.1. PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE LA COMPROBACIÓN.

La finalidad ha sido conocer la formación que poseen los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad de la Laguna y los docentes en activo en cuanto a la atención a la diversidad y a las prácticas inclusivas del aula.

Dicho análisis se ha realizado a los estudiantes del último curso del grado mencionado, la muestra con la que se ha trabajado ha sido de veintiún estudiantes. Por otro lado, se ha realizado la misma labor con quince de los docentes en activo del CEIP Narciso Brito en La Cuesta, perteneciente al municipio de San Cristóbal de la Laguna. Asimismo, también se ha realizado una entrevista a Jose María Castillo- Olivares, profesor actual en la Universidad de La Laguna, profesional y experto del tratamiento de la inclusividad.

Se ha empleado una recogida de datos de carácter cuantitativo a través del uso de análisis estadístico para determinar la muestra de sujetos que si se cuentan con la formación necesaria para atender dichas necesidades y los sujetos que no se encuentran dotados. También se ha utilizado un método cualitativo a través de la realización de una entrevista cuyo fin ha sido conocer la visión que nos podría ofrecer un profesional en esta área.

3.2.2. PROTOCOLOS O INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

Como se ha mencionado anteriormente, para este trabajo de investigación se han utilizado dos protocolos. Por un lado, mediante el uso de cuestionarios a un grupo representativo, en este caso, se ha realizado una encuesta a los estudiantes del cuarto curso del Grado en Educación Primaria por la Universidad de La Laguna. Y un segundo cuestionario, a los docentes en activo del CEIP Narciso Brito. La recopilación de datos ha sido a través de formularios digitales en línea. Asimismo, me he centrado en este elemento de recogida de información, ya que tiene una aplicación fácil, es anónima y, por tanto, esta libertad de respuesta nos garantiza una mayor fiabilidad. Así como una aplicación uniforme, la cual nos brinda la oportunidad de realizar comparaciones.

Por otro lado, también he querido completar la información obtenida a través de una entrevista, todo ello con la finalidad de obtener una visión más amplia del ámbito a analizar. Prestando atención a los conocimientos y experiencias que un profesional en esta área nos puede ofrecer.

En cuanto al diseño del cuestionario destinado a los estudiantes, este sigue una secuencialización de once preguntas, las cuales se caracterizan por preguntas alternativas a elegir. Concretamente se basa en la realización de preguntas cerradas; recalando dentro de esta categoría las preguntas dicotómicas (se debe contestar “si” o “no”). A excepción de dos preguntas de razonamiento, en la que se exige una breve explicación por parte de los estudiantes. Asimismo, el diseño que se ha utilizado para los docentes en activo ha seguido una estructura similar al cuestionario ya mencionado, sin embargo, la secuencialización ha sido de veintiséis preguntas en total. En el que podemos encontrar preguntas cerradas de categoría dicotómicas y acompañado de dos preguntas de

razonamiento. Cabe señalar, además, que el cuestionario se encuentra dividido en tres indicadores diferentes con el objetivo de diferenciar y clasificar las distintas cuestiones que se pretendía analizar. Asimismo, se ha utilizado como recurso orientativo el *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002)

Por último, en la entrevista se han formulado seis preguntas en total, de las cuales, en su mayoría, preguntas abiertas que han permitido obtener una gran cantidad de información dado que el entrevistado ha podido proporcionar la información que ha deseado. También se han formulado preguntas indirectas con el objetivo final de conocer si las hipótesis formuladas se confirman o se rechazan.

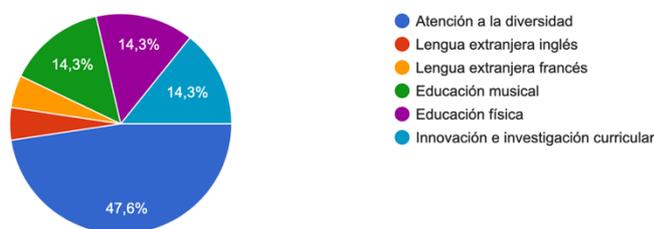
Para finalizar con este punto, la sucesión de preguntas que se han formulado tanto para los estudiantes como para los docentes en activo y para la entrevista realizada al experto se pueden visualizar en el *Anexo III*.

3.2.3. INFORMACIÓN OBTENIDA.

Cuestionarios a los estudiantes de último curso del Grado en Educación Primaria.

Para comenzar en esta encuesta se ha pretendido conocer qué mención ha realizado el estudiante, con el objetivo de afirmar o rechazar las hipótesis formuladas posteriormente. Dicho esto, a continuación, nos centraremos en un análisis más específico de cada pregunta.

1. Mención escogida
21 respuestas



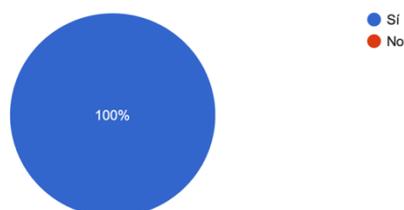
Como bien se puede observar en el gráfico, el 52,4 % de los estudiantes que han respondido no han escogido a la Mención en Atención a la Diversidad. Es un dato que debemos de tener en cuenta dado que sabremos, entonces, si este porcentaje de

estudiantes cuentan con los conocimientos necesarios para tratar la diversidad en el aula. Asimismo, también debemos tener en cuenta ese 47,6% restante de alumnos y alumnas que si han realizado la mención en Atención a la Diversidad.

Ahora bien, la mayoría de los estudiantes han afirmado que creen que es conveniente recibir una formación inicial desde las facultades educativas sobre la atención a la diversidad. Además de ello, creen que todos los docentes deberían contar con una formación en dicha área.

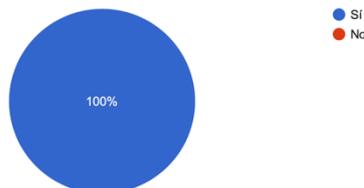
2. ¿Crees que es importante recibir una formación inicial desde las facultades educativas sobre cómo atender a la diversidad?

21 respuestas



3. ¿Crees que todos los docentes deberíamos contar con una formación en cuanto a la atención a la diversidad?

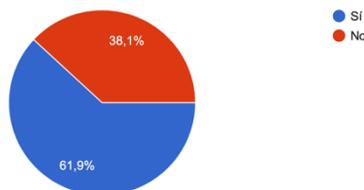
21 respuestas



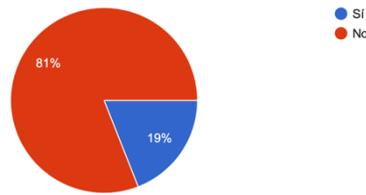
Se trata de las dos primeras cuestiones a contestar en el cuestionario y, sin duda las más importante. Puesto que, el 100% de los estudiantes del grado confirman que tanto los alumnos y alumnas del Grado en Educación Primaria como los docentes deberían poseer una formación para dar respuesta a la diversidad del aula.

4. ¿Sabrías como actuar, si se diera el caso, que te encontraras escolares con algún tipo de discapacidad en el aula?

21 respuestas

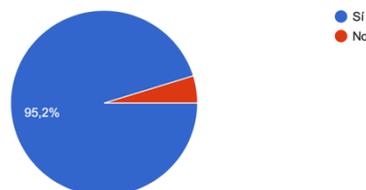


5. ¿Crees que cuentas con los conocimientos necesarios para dar respuesta a escolares que precisan de una ayuda especializada?
21 respuestas



Sin embargo, algo curioso sucede cuando se les formula las cuestiones anteriores. El 61,9% asegura que sí sabría como actuar ante esta situación, pero el 81%, en la segunda cuestión, asegura que no cuenta con los conocimientos necesarios. Como podemos observar, vemos una confrontación entre ambas preguntas. Dado que, si los estudiantes no cuentan con los conocimientos necesarios para dar respuesta a este tipo de situaciones no se daría el caso de que el 61,9% conteste que si supieran cómo actuar. Asimismo, también se debería considerar a ese 19% restante que cuenta con dichos conocimientos, llegados a este punto, ¿a través de qué formación han obtenido dichas competencias? Es una cuestión que analizaremos más adelante.

6. ¿Conoces el término de "educación inclusiva"?
21 respuestas

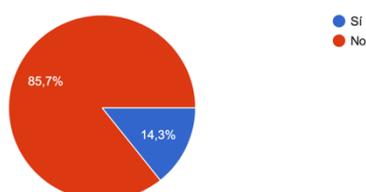


Un aspecto fundamental que todos los docentes deberíamos conocer es qué significa el término "educación inclusiva", pues de esta manera sabríamos llevar a cabo nuestra práctica docente basada en la inclusividad. Como resultado, podemos observar que uno de los estudiantes ha respondido que no conoce dicho término. Es algo que me sorprende y hace que me cuestione si este futuro docente sabrá llevar a cabo prácticas inclusivas en el aula y, sobretodo, cómo atender a la diversidad.

En la siguiente cuestión se le pide al alumnado que defina brevemente qué entiende por "educación inclusiva". La mayoría de los estudiantes confirman que es una educación que atiende a las necesidades de todo el alumnado por igual, sin que nadie sea marginado por posibles diferencias. También aparecen definiciones sobre "*una educación de calidad para todos*" "*una educación sin discriminación*". Una última respuesta, también confirma

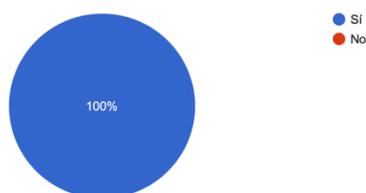
que es “una educación que atiende a todos los escolares dotándolos de recursos y herramientas para enfrentarse a la vida”. Como podemos ver, los estudiantes conocen los elementos más importantes que se relacionan con el término de educación inclusiva, independientemente de la mención escogida.

8. ¿Crees que durante la carrera has recibido los conocimientos suficientes para saber como actuar ante la diversidad del aula?
21 respuestas

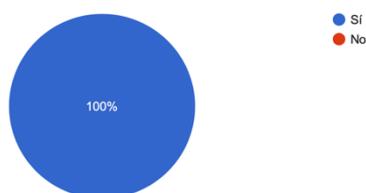


Ahora bien, observamos que un gran porcentaje de estudiantes afirman que no han recibido los conocimientos suficientes para saber como actuar ante la diversidad del aula, lo cual no es sorprendente puesto que después de haber analizado varios estudios, nos han confirmado dicha cuestión. Sin embargo, también deberíamos tener en cuenta ese 14,3% de estudiantes que si afirma estar dotado de los conocimientos necesarios.

9. ¿Estás de acuerdo con que deberían haber asignaturas en el Grado de Educación Primaria que traten sobre la atención a la diversidad?
21 respuestas



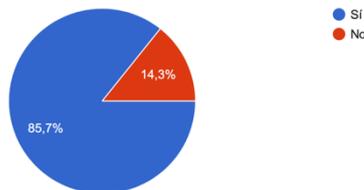
10. ¿Crees que esas asignaturas deberían ser obligatorias?
21 respuestas



Llegados a este punto, después de analizar el Plan de Estudios en vigor. Hemos visto que durante la carrera no se imparten asignaturas obligatorias para que los futuros docentes cuenten con un mínimo de nociones básicas sobre cómo atender a la diversidad del aula. Asimismo, como podemos observar en el gráfico el 100% de los estudiantes manifiestan

que se deberían impartir asignaturas obligatorias que traten sobre la atención a la diversidad.

11. ¿Crees que el desconocimiento para responder a las necesidades cambiantes de todo el alumnado afectará en tu futura práctica docente?
21 respuestas



Por otro lado, algo que sorprende es que el 14,3% de los alumnos y alumnas han constatado que el desconocimiento de esta área no les afectará en su futura práctica docente. Es un hecho que podemos poner en duda puesto que, como hemos mencionado anteriormente, en las preguntas 5 y 8 que se han realizado a cerca de los conocimientos que poseen dichos estudiantes, más del 80% afirmó que no contaban con dichas competencias para dar respuesta a la diversidad del aula. Con lo cual se trata de un elemento principal que sí afectará dicha práctica.

Por último, he querido saber por qué creen los estudiantes que es importante la formación en este ámbito. La mayoría de los estudiantes asegura que es una pieza fundamental para detectar de forma temprana posibles dificultades en el alumnado y poder actuar de forma correcta ofreciendo una respuesta adecuada en función de las diferencias. Algunas otras afirmaciones, nos confirman muchas de las hipótesis que se han formulado. Puesto que afirman que es una realidad existente en el aula y que todos los futuros maestros y maestras se encontrarán independientemente de haber escogido una mención u otra. También añaden que nuestra labor como docentes es estar formados en esta área para saber abordar la atención a la diversidad de la manera más adecuada. Por otro lado, la mayoría termina concluyendo, que cada día surgen un mayor número de casos de alumnos y alumnas con algún tipo de discapacidad en el aula, y es de vital importancia que los docentes tengan unas nociones básicas para saber cómo trabajarla.

Más aún, añaden que ni siquiera el porcentaje que ha escogido la mención en Atención a la Diversidad ha obtenido una base de conocimientos con relación a dicho ámbito. Puesto que en tan sólo dos meses que dura la mención, no se puede considerar que un estudiante

obtenga las competencias para saber actuar ante situaciones con escolares que poseen algún tipo de discapacidad.

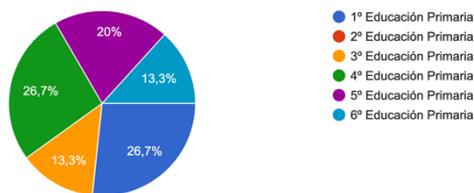
Con respecto a las cuestiones 5 y 6 que se ha expuesto anteriormente, un estudiante ha afirmado haber realizado dos cursos por cuenta propia en cuánto al ámbito de la atención a la diversidad. En su respuesta, continúa declarando que cree que para un maestro o maestra es fundamental tener unos conocimientos básicos sobre esta área. Y que esto no debería depender de intereses personales, sino que debe ser obligatorio desde los primeros cursos del grado.

Por lo general, podemos terminar concluyendo que la mayoría de los estudiantes afirman que es crucial que el docente posea una serie de saberes mínimos que le permita dar respuesta a la diversidad del aula. Siendo la formación inicial desde las universidades uno de los procesos más importante para obtenerla.

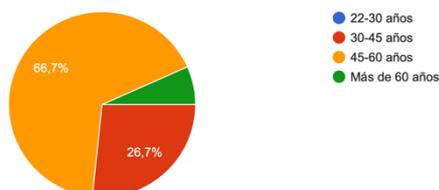
Cuestionarios a los docentes en activo del CEIP Narciso Brito.

Antes de comenzar con el cuestionario se les ha preguntado a los docentes el curso en el que imparten la docencia y el rango de edad que poseen. Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Curso en el que imparte la docencia
15 respuestas



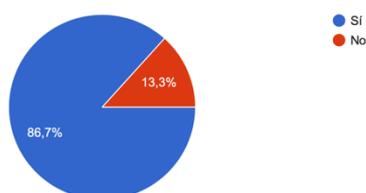
Rango de edad
15 respuestas



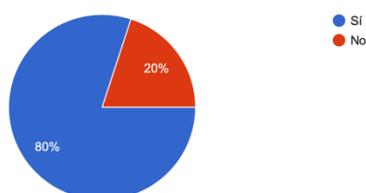
Como bien podemos observar en el gráfico, la mayoría de los docentes encuestados imparten su docencia en 1º y 4º de Primaria, asimismo observamos que el 66,7% de estos se encuentran entre los 45-60 años. Por lo que podemos intuir que dicho porcentaje de docentes poseen una experiencia laboral de varios años de docencia.

A continuación, he querido dividir las cuestiones en tres indicadores distintos. En cuanto al primer indicador alusivo a las relaciones de colaboración que se establecen en el centro, podemos confirmar lo siguiente:

1. ¿Se motiva al profesorado a desarrollar sus conocimientos y habilidades y a compartirlos con los demás?
15 respuestas

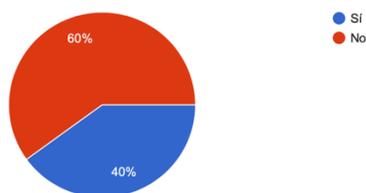


2. ¿El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito del alumnado?
15 respuestas



Observamos en este gráfico que la mayoría de los docentes no sólo afirman que se motiva al profesorado a desarrollar sus conocimientos y a compartirlos con los demás, sino que también consideran que trabajan colaborativamente.

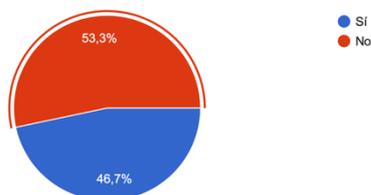
3. ¿El profesorado aprende y comparte sus prácticas y experiencias con el profesorado de otros centros, como centros específicos de educación especial?
15 respuestas



En cambio, después de los estudios que se han analizado anteriormente. Las relaciones de colaboración que se dan entre los miembros de la comunidad educativa son cruciales para abordar en la inclusividad en las aulas, teniendo en cuenta, además, los centros de

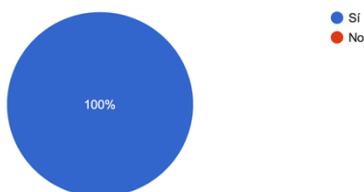
educación especial. Sin embargo, el 60% del profesorado ha manifestado no compartir este tipo de relación.

4. ¿Se ve apoyado por las organizaciones educativas cuando surgen casos de escolares con deficiencias?
15 respuestas



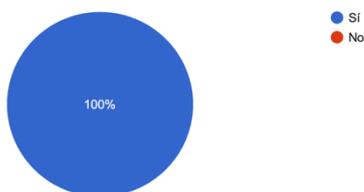
En cuanto a la cuestión de si los docentes se ven apoyados por las organizaciones educativas, me ha resultado sorprendente los resultados, ya que podemos observar que existe casi un equilibrio entre ambas opciones. Por lo general, al igual que se ha expuesto en la cuestión anterior, las relaciones juegan un papel muy importante en este ámbito. Sin embargo, vemos que mas del 50% no se ve apoyado cuando surgen casos con escolares con deficiencias.

5. ¿El profesorado con habilidades y conocimientos específicos ofrecen su ayuda a los demás?
15 respuestas



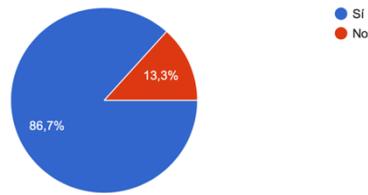
Considerando el siguiente punto, todos los docentes sostienen que existe una relación centrada en la prestación de apoyo entre los distintos maestros y maestras.

6. ¿Conoce el término de "educación inclusiva"?
15 respuestas



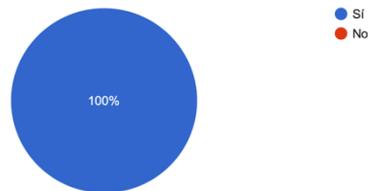
En lo que se refiere al indicador dos sobre los docentes y los valores inclusivos en el aula. En la siguiente cuestión, al igual que en las destinadas a los estudiantes, se les preguntó a los docentes sobre el término de educación inclusiva. El 100% confirmó conocer el término.

7. ¿Cree que se encuentra capacitado para llevar a cabo prácticas inclusivas en el aula, teniendo en cuenta a todos los escolares?
15 respuestas

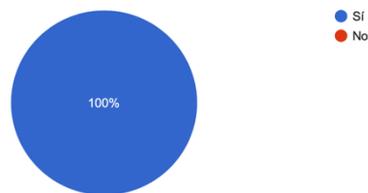


Por otro lado, llegados a este punto, me resultó inesperada la siguiente respuesta. Puesto que el 13,3% de los docentes han confesado no encontrarse capacitados para llevar a cabo prácticas inclusivas en el aula. Teniendo en cuenta las consideraciones ya expuestas, podemos afirmar que en buena parte el tratamiento de la inclusividad va en el individuo y en su pensamiento ideológico.

8. ¿Se valoran los logros del alumnado en base a sus propias posibilidades, evitando comparaciones?
15 respuestas

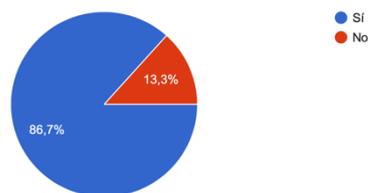


9. ¿Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso?
15 respuestas

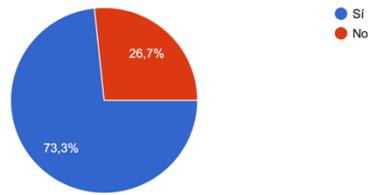


En los siguientes gráficos podemos percibir que el total de maestros y maestras afirman valorar los logros de los escolares, evitando comparaciones y que, a su vez, ayudan al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso.

10. ¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en lugar de un problema?
15 respuestas

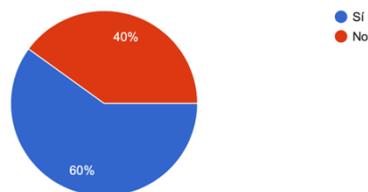


11. ¿El profesorado evita considerar que las barreras al aprendizaje y la participación son producto de los defectos o las deficiencias de los estudiantes?
15 respuestas



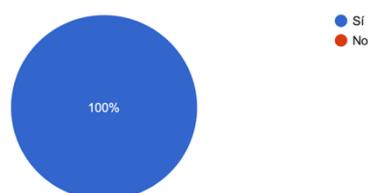
Se debe destacar que una de una de las bases fundamentales para llevar a cabo el proceso de la inclusividad es considerar la diversidad como un valor. Sin embargo, observamos que el 13,3% de los docentes no consideran lo mismo. A su vez, más del 25% de los mismos creen que las barreras al aprendizaje y la participación son producto de las deficiencias de los estudiantes. Un dato alarmante y que no debemos olvidar, puesto que como bien hemos estudiado, tales dificultades no pueden entenderse sin la consideración del efecto mediador del contexto en el que se desenvuelve el escolar.

12. ¿Se considera que los estudiantes etiquetados con "necesidades educativas especiales" son alumnos con diferentes intereses, conocimientos...es en vez de como parte de un grupo homogéneo?
15 respuestas



Otra de las cuestiones que me llegan a sorprender es la siguiente, dado que el 40% de los docentes consideran que los escolares con algún tipo de discapacidad forman parte del grupo homogéneo del aula. Debemos recordar que, se ha de mirar la diversidad como un valor, ver la heterogeneidad y la riqueza que se puede extraer de las peculiaridades que nos hacen ser seres únicos. Todos somos diferentes, con distintos intereses, talentos y conocimientos. Con lo cual, podemos afirmar que el 40% de los docentes no llevan a cabo prácticas inclusivas en el aula.

13. ¿Esta a favor de que se debería llevar a cabo una mayor formación inicial, desde las Facultades de Educación, para que los futuros docentes sepan cómo dar respuesta a la diversidad en el aula?
15 respuestas

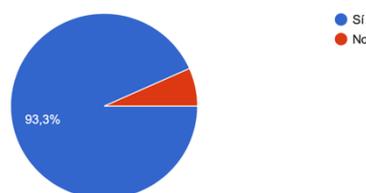


En cuanto al tercer indicador sobre la formación docente, el 100% de los docentes afirman que la formación inicial de los estudiantes desde las Facultades de Educación juega un papel muy importante con vistas a sus futuras prácticas docentes con relación a la atención a la diversidad. Coincidiendo con lo que constatan, al mismo tiempo, propios estudiantes del grado.

A su vez, se les ha preguntado a los maestros y maestras por qué creen que es importante dicha formación, a lo que la mayoría ha contestado que dada la diversidad de alumnos y alumnas que se encuentran a diario en el aula, los futuros docentes necesitan contar con los recursos y estrategias necesarias para dar respuesta a la diversidad. Además, consideran la formación como un mecanismo de ayuda a la práctica docente.

Asimismo, algunos maestros y maestras concluyen con que es necesaria la revisión del Plan de Estudios del Grado en Educación Primaria, dado que existen asignaturas de poca utilidad en el mismo. De igual modo, han tenido que adquirir por cuenta propia los recursos y herramientas para saber como actuar antes situaciones con escolares con algún tipo de discapacidad.

15. ¿Existen programas de formación en el centro?
15 respuestas



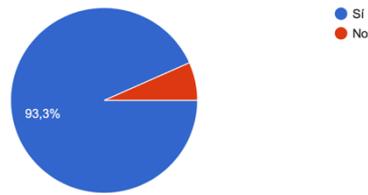
La siguiente cuestión hace alusión a los programas de formación de centro, observamos que 93,3% sostiene que existen dichos programas. Coincidiendo con el siguiente punto, sobre la posibilidad de establecer algún programa de formación, el 100% afirma que sí.

17. ¿El docente necesita la ayuda y asesoramiento de los especialistas de apoyo para atender en el aula a los escolares que precisan de una atención especializada?
15 respuestas



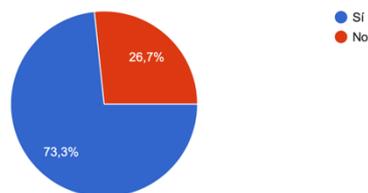
En la pregunta 17, contemplamos que el 100% manifiesta que necesita la ayuda y el asesoramiento de los especialistas de apoyo para atender a la diversidad en el aula.

18. ¿Considera que existe falta de conocimientos por parte del profesorado hacia cómo tratar la diversidad en el aula?
15 respuestas



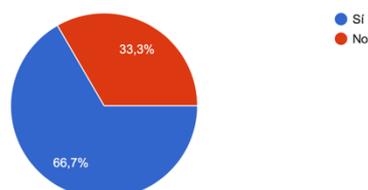
Se trata de una de las cuestiones, sin duda, más importantes. Dado que más del 90% de los docentes afirma que existe una falta de conocimientos por parte profesorado hacia como tratar la diversidad en el aula. Esta situación, relacionada con la pregunta siete sobre la capacidad del docente para llevar a cabo prácticas inclusivas donde el 86,7% confeso estar capacitado, resulta peculiar esta respuesta. Teniendo en cuenta que dicho porcentaje se encuentra capacitado, sin embargo, creen que existe una falta de conocimientos en esta área.

19. ¿Ha recibido alguna formación con relación a las prácticas inclusivas en el aula?
15 respuestas



Como se puede observar en el gráfico, el 73,3% de los maestros y maestras han recibido formación con relación a la “educación inclusiva”. Frente a ese 26,7% que afirman que no. A su vez, se les ha preguntado qué tipo de formación ha sido a lo que han respondido la mayoría cursos de formación a través de la Consejería de Educación, tanto online como presencial.

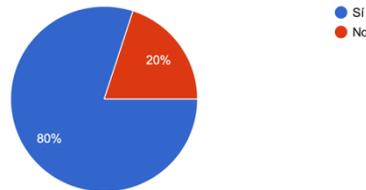
21. ¿El profesorado percibe la incorporación de los escolares con más necesidades de ayuda como una oportunidad de desarrollo profesional?
15 respuestas



Dicho lo anterior, vemos que existen diversas opiniones con relación a esta cuestión. El 66,7% de los docentes considera la incorporación de los escolares con algún tipo de discapacidad, como una oportunidad de desarrollo profesional. Frente a ese 33,3% que

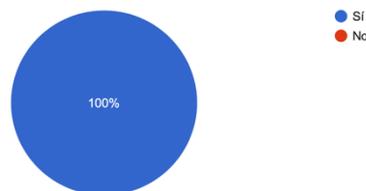
afirma que no. Una vez más observamos que depende, en gran medida, de las creencias de cada persona para que se lleve o no a cabo prácticas inclusivas en el aula.

22. ¿El profesorado busca recursos, apoyos y metodologías para llevar a cabo un único proceso de enseñanza- aprendizaje en el que puedan aprender...scolares incluido el alumnado con discapacidad?
15 respuestas

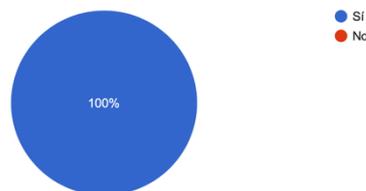


A continuación, analizaremos las preguntas relacionadas con el indicador cuatro relacionado al proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula. En este gráfico, podemos contemplar que el 80% del profesorado afirma llevar a cabo un único proceso de enseñanza- aprendizaje en el que puedan aprender todos los escolares. Como bien hemos constatado anteriormente, cada alumno y alumna es diferente, no debemos tener la concepción del aula como forma homogénea, al contrario, cada escolar tiene distintas necesidades.

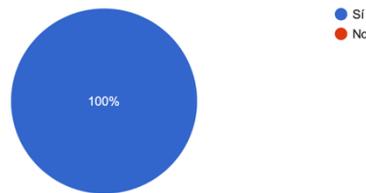
23. ¿El docente revisa regularmente el manejo de los recursos, para que puedan utilizarse de manera flexible para responder a las necesidades cambiantes de todo el alumnado?
15 respuestas



24. ¿Se elaboran las unidades didácticas y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de los escolares?
15 respuestas

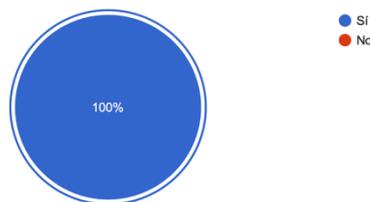


25. ¿El profesorado lleva a cabo adaptaciones curriculares en el aula cuando se precisa?
15 respuestas



En las últimas preguntas del formulario, podemos ver que el 100% afirma revisar regularmente los recursos que respondan a las necesidades cambiantes de los escolares. Por otro lado, confirman que se elaboran las unidades didácticas teniendo en cuenta la diversidad, y que además llevan a cabo adaptaciones curriculares cuando se precisa. Si volvemos a la pregunta 22, donde el 80% de los docentes constató que en las aulas se efectúa un único proceso de enseñanza-aprendizaje. Algo que se contrapone totalmente a la cuestión 24 sobre la elaboración de unidades didácticas tomando en consideración la diversidad del alumnado. Puesto que, si tuviera en cuenta, no se podría llevar a cabo un único proceso de enseñanza- aprendizaje.

26. Por último, ¿en ocasiones, da comienzo a las clases partiendo de una experiencia compartida que posteriormente se desarrolla de distintas formas?
15 respuestas



Lo mismo ocurre con esta última cuestión, si en efecto se contemplará la heterogeneidad de los escolares, los maestros y maestras hubiesen afirmado llevar distintos procesos de enseñanza- aprendizaje en el aula adaptados a la diversidad del alumnado. Además, como hemos podido analizar, las prácticas inclusivas se alejan bastante del papel del docente como instructor del aprendizaje.

Conclusiones del experto entrevistado.

Como bien expuse con anterioridad, he contado con la posibilidad de conversar con un profesional en la especialidad de NEAE.

Uno de los planteamientos que nos ofrece en cuanto a la inclusividad es que debe ser una «**prioridad**» en todos los países europeos y por extensión en el mundo, marcados por la

UNESCO. La cual marca una misión muy importante en las escuelas, cuyo fin no es garantizar que todos los escolares sean iguales y tampoco segregarlos en “aptos” y “menos aptos”, al contrario, sustenta que debe ser un instrumento que nos debe enseñar a crecer.

Sin embargo, achaca que desde que se constató el primer gran Decreto de Atención a la Diversidad en 1995, se ha dado prioridad a muchas otras cuestiones. Sustentando la gran diferencia entre la intención política y la acción. “*Se debe tener un **compromiso**, ha habido bastante reconocimiento, pero poco compromiso*”, afirma.

En relación con la puesta en práctica o no de la inclusividad en el aula, opina que es un proceso de mejora y de cambio. No es algo que se pueda generar simplemente con un Decreto. Declara que es una transformación que requiere «**la gestión de cambios de forma de pensar, de culturas y modos de tomar pequeñas decisiones en cada aula y en cada Equipo Educativo**».

Asimismo, se reitera en lo que ha constatado anteriormente añadiendo que durante 25 años se ha dado visibilidad a muchas cuestiones como el reconocimiento de las aulas en clave, planes de Atención a la Diversidad y la tipificación de la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo, que se han pasado a denominar NEAE. Puntualiza que no existe una transformación inmediata a lo que llamar prácticas inclusivas, sino que se trata de un proceso que ha de seguir su curso.

A su vez, matiza con que debemos tener en cuenta la gama gigantesca de escolares con algún tipo de discapacidad que existen, como los alumnos y alumnas con psicopatías. “*¿Hasta que punto podemos pedirles a estos niños y niñas que estén con todos los demás?*”, ratifica.

Nos hace saber que existen extremos que no se pueden leer adecuadamente, que aquellos que abogan rotundamente por la inclusión, es un grave error. Dado que existen escolares que indudablemente no se encuentran posibilitados para estar con los demás en el aula.

Acerca del funcionamiento de los centros educativos, sostiene que antiguamente las escuelas funcionaban de otro modo al enseñar a los escolares ciertos contenidos. Sin embargo, cree que la misión de la escuela hoy en día no es esa. Nos ofrece el ejemplo del

número de personas que llegan a la universidad, un 7% de la población. Por lo tanto, el 93% restante no necesita una escuela que le hable de derivación o logarítmicas, necesita una escuela que le hable de valores, de trabajar juntos y de ética. Anteponiendo ante todo un **«compromiso competencial»**.

Con respecto a si los docentes cuentan con los conocimientos necesarios o no para llevar a cabo una “educación inclusiva” en las aulas, nos hace saber que desde las Facultades de Educación salimos con el “carné de conducir”. No es hasta pasados al menos cinco años de experiencia profesional cuando los docentes comienzan a adquirir una serie de conocimientos. Asimismo, constata que no podemos hablar del mundo del profesorado como si fueran todos iguales, debemos emplear el término de **«ciclo de vida profesional»**.

“La formación de los docentes es un camino”, enuncia. Asimismo, cree que hay quienes todavía les queda una mayor transformación hacia esa mentalidad inclusiva que tanto anhelamos y, otros que son capaces de desarrollarla de forma natural.

El compromiso del que anteriormente hace alusión considera que requiere medidas, decisiones y por tanto fondos. Lamentablemente para la inclusión educativa no ha habido los fondos que se hubiese deseado. Proponiendo que una de las mejoras educativas que se podrían hacer en este sentido sería la disminución de las ratios. Aumentar el número de personas que trabajen dentro del aula. Es decir, la **«enseñanza compartida»**.

Por lo que se refiere al **uso de las adaptaciones curriculares**, toma en consideración que es una batalla hacia la ganancia de la inclusión. No es una medida que podamos catalogar de “inclusiva o no”. **Es una medida atenta a la diversidad**, por tanto, integradora.

Asimismo, afirma que jurídicamente es la medida que se debe adoptar, por lo que avanzar en esto implica una transformación de la sociedad. Algo que no es de ningún modo sencillo.

Entonces, no debemos hablar de una escuela unificadora sino diversificadora. “Las experiencias de los niños y niñas cuando pasan la etapa escolar son distintas, y es algo que debemos asumir”, afirma.

“Las adaptaciones curriculares son un escalón más en el camino largo hacia la inclusividad”, manifiesta.

Por otra parte, responsabiliza al sistema en general de no introducir alternativas de formación profesional para las personas con mayores discapacidades que podemos encontrar en nuestra sociedad. Señala que el sistema podría vertebrar la posibilidad de introducir procesos formativos. Sin embargo, la realidad es que acaban en lugares ocupacionales. Muestra este ejemplo de un mundo aún por desarrollar y por hacer posible que avance en esto que llamamos “inclusión”.

Asimismo, nos recuerda que en la era del 2000 se habló sobre el “Lifelong Learning”, aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida. Afirma que esto no ha sido para todos. *“¿Qué pasa con los adultos que tienen más necesidades educativas? ¿Para ese porcentaje no se les ha prometido como fundamental dicho aprendizaje?”*, sostiene. Considera que se les ha excluido directamente.

Aclara que debemos tener una visión completa de la realidad. Tanto de los logros que hemos ido obteniendo a medida del paso de los años, como de lo que aún tenemos que trabajar.

En cuanto a la cuestión de llevar a cabo un único proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, cree que no se debe llevar a cabo dicha práctica ya que por eso en las prácticas inclusivas se habla de trabajar por proyectos. Muestra el ejemplo de las didácticas específicas puesto que tratan el hecho de enseñar las cosas de un modo diferente, y esta es la meta.

Añade que la visualización del papel del docente como instructor de aprendizaje no es adecuado en vista de las prácticas inclusivas de las que hablamos. Desde esta perspectiva los escolares trabajan por grupos, las aulas son aulas materia y cada escolar tiene un proyecto. El aprendizaje experiencial es sumamente dinámico.

“El océano es muy grande y todavía existen prácticas que no van en este nivel”, reconoce.

Sin embargo, cree que a menudo existe una generalización por lo malo excesivamente perjudicial para la identidad de nuestro sistema educativo.

En relación con el último punto referente al Plan de Estudios del Grado en Educación Primaria, sostiene que tomando en consideración el aprendizaje basado en proyectos, en todas las asignaturas se trabaja la inclusión.

De hecho, afirma que todas las asignaturas responden a la inclusión como un **«mandato»** y ante la palabra inclusión pliegan sus herramientas para introducir a los estudiantes nuevas formas de entender la inclusión.

A su vez, considera que lo que no tiene demasiado sentido para otros planes de estudio es la especificidad dado que eso obligaría a que la inclusión es solo un problema de alguien. Reconoce por su parte que hacen falta especialistas para ciertos casos, pero **«la formación del maestro está pensada como integralmente inclusiva»**.

Para concluir, destaca que «en el proceso de la inclusividad» como lo define él, existen tanto luces como sombras y no debemos olvidar el avance que hemos hecho hasta ahora. Sin embargo, reconoce que debemos seguir trazando nuestro camino hacia lo que queremos conseguir en las aulas y, sobretodo, trabajar en las dificultades. Dichas dificultades, considera que están en que **«los docentes todavía consideran que su misión sigue siendo evaluar con exámenes de contenidos, seleccionar “listos” y “tontos” y portar una evaluación basada en la eficacia»**. Termina concluyendo que realmente es necesario el **«cambio de mentalidad»** sabiendo que la inclusión, efectivamente, es un camino largo y complejo.

3.2.4. CONCLUSIONES SOBRE LA CONFIRMACIÓN O RECHAZO DE CADA UNA DE LAS HIPÓTESIS.

Después del examen exhaustivo que hemos podido realizar, hay que recalcar las hipótesis previamente expuestas, con la finalidad de comprobar si nuestra investigación se afirma o si, por el contrario, se concluye que se rechaza.

Hipótesis General 1. En la práctica educativa diaria en los centros escolares no se percibe el tratamiento de la inclusividad.

Subhipótesis 1. Los docentes no cuentan con los conocimientos necesarios para llevar a cabo prácticas inclusivas en el aula.

Tras el trabajo realizado con los cuestionarios, podemos concluir que dicha hipótesis se confirma por las siguientes razones: un gran porcentaje de docentes no ven la diversidad como un valor, no ven el lado positivo de la heterogeneidad del grupo puesto que cada alumno y alumna posee distintos intereses, talentos y conocimientos. Los principios ideológicos de los individuos es uno de los factores más influyentes para que se aborden prácticas inclusivas en las aulas.

Habría que puntualizar que no todos los docentes actúan de la misma forma, como se ha expuesto depende en gran medida de la mentalidad que estos poseen. Como bien sabemos, para que las prácticas inclusivas se lleven a cabo en el aula es necesario que los docentes lleven principalmente a cabo un aprendizaje basado en proyectos. Como bien nos lo ha hecho saber el experto en el área de la especialidad de NEAE, sigue existiendo un gran porcentaje de profesorado que no llevan a práctica este tipo de metodología.

Por último, después de realizar los cuestionarios a los docentes, podemos deducir que, aunque la gran mayoría considere que cuenta con los conocimientos necesarios para atender a la diversidad en el aula, confirman que existe un gran desconocimiento por parte del profesorado sobre como llevar a cabo prácticas inclusivas en el aula. Con lo cual resulta un poco contradictorio, dado que si existe una falta de conocimientos en esta área ¿cómo sabrán llevar a cabo prácticas inclusivas?

Hipótesis General 2. La falta de formación de los futuros docentes en cuanto a la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo en las aulas.

Subhipótesis 1. El Grado de Maestro de Educación Primaria no ofrece ninguna asignatura obligatoria de "atención a la diversidad".

Después de examinar el Plan de Estudios del Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad de la Laguna, cabe confirmar esta hipótesis. Puesto que en dicho Plan de Estudios no se ofrece ninguna asignatura obligatoria de “atención a la diversidad”. A su vez, los estudiantes a los que se les ha realizado el cuestionario consideran que deberían existir este tipo de asignaturas y que, además, deberían ser obligatorias. Como resultado, sustentan que durante la carrera no han recibido los conocimientos suficientes para saber como actuar ante la diversidad en el aula.

En lo que respecta a si esta situación afecta o no a la futura práctica docente de los estudiantes del Grado en Educación Primaria, el docente al que hemos entrevistado reconoce que es necesario la especialidad de algunos maestros o maestras para ciertas tareas y momentos. Pero, que la formación a través de metodologías de enseñanza-aprendizaje basada en proyectos se trabaja la inclusión, sea cual sea el área. No obstante, nos preguntamos: ¿todos los maestros y maestras llevarán a cabo un aprendizaje basado en proyectos? Después de mi propia experiencia, y la de muchos, en el mundo de la educación no se podría afirmar ni desmentir. Como bien ha dicho este profesional del área «**el océano es muy grande y todavía existen prácticas que no van en este nivel**» a raíz de esto, saquemos nuestras propias conclusiones.

Subhipótesis 2. La "mención de atención a la diversidad" la cursan un número reducido de estudiantes.

Siguiendo en la misma línea, acorde con el Plan de Estudios del Grado en Maestro en Educación Primaria se puede concluir con que dicha hipótesis se comprueba, ya que no todos los estudiantes cursan dicha mención puesto que es una optativa. Como hemos visto en el porcentaje de estudiantes encuestados, solo el 47,6% pertenecen a la Mención de Atención a la Diversidad. A causa de esto, no todos los alumnos y alumnas han recibido una formación en cuanto a la atención a la diversidad, sino únicamente el porcentaje que ha escogido voluntariamente dicha mención.

En conclusión, podemos afirmar que el Grado en Maestro en Educación Primaria no ofrece una asignatura obligatoria que trate sobre la atención a la diversidad y más aún, solo un porcentaje de estudiantes la pueden elegir voluntariamente en el último curso del

grado. De manera que el porcentaje de estudiantes que no la cursan obtienen la titulación sin haber abordado ningún aspecto con relación al ámbito de atención a la diversidad.

Subhipótesis 3. El desconocimiento por la falta de formación del profesorado hace que no sepan dar respuesta a la diversidad de escolares en las aulas.

Se trata de una de las hipótesis más importantes de todo el análisis que se ha realizado en la investigación, y la cual afirmamos. Todo ello se confirma a través del examen exhaustivo que hemos ido realizando. Primeramente, a través de los cuestionarios realizados a los estudiantes del grado, dado que la mayoría asegura no poseer los conocimientos necesarios para dar respuesta a escolares que precisan de una ayuda especializada. Al mismo tiempo que constatan que el desconocimiento para responder a la diversidad afectará en su futura práctica docente. Con todo esto, podemos asegurar que es real el desconocimiento que tienen los estudiantes de cuarto curso, y futuros docentes en cuánto a como abordar la atención a la diversidad y las prácticas inclusivas en el aula.

Luego, lo volvemos a confirmar a través de los cuestionarios realizados a los docentes, ya que el 100% de estos apoyan que se deberían llevar a cabo una mayor formación inicial desde las Facultades de Educación hacia como dar respuesta a la diversidad en el aula. Además, refutan esta idea planteando como solución revisar el Plan de Estudios de la Universidad. Asimismo, esta información contrastada con la valoración ofrecida por el profesional entrevistado donde afirmaba que la formación de esta área no esta de más, podemos concluir que la formación, al igual que otros aspectos, es un factor muy importante para saber como dar respuesta a la diversidad.

Por otro lado, son los propios docentes, el 93,3% exactamente, los que consideran que existe una falta de conocimientos por parte del profesorado hacia como tratar la diversidad. Con esta afirmación podemos afirmar rotundamente nuestra hipótesis.

No obstante, deberíamos señalar que después de la información proporcionada por el experto en la especialidad de NEAE, la falta de formación en esta área también depende de aspectos como el «**ciclo de vida profesional**» de cada docente.

4. PROPUESTAS DE SOLUCIONES AL PROBLEMA TRABAJADO.

Después de haber estudiado exhaustivamente el problema planteado, podemos proponer una serie de soluciones al problema planteado:

1. **Compromiso.** Tal y como nos lo ha hecho saber José María a través de la entrevista que nos ha proporcionado. Debe haber un compromiso por parte de todo el sistema educativo. No es un compromiso que recaea en algunos pocos. Debemos comprometernos todos.
2. **Cambio en los modelos de pensamiento.** Esta es una tarea muy importante y que nos incluye a todos. No podemos ser egoístas y anclarnos en nuestras propias concepciones. Si queremos optar por llevar a cabo prácticas inclusivas en el aula, primeramente, debemos dejar atrás muchos de nuestros pensamientos que no favorecen en absoluto para que pueda percibir la inclusividad.
3. **Cambio en la toma de decisiones.** Es otra de las soluciones que favorecerían al problema planteado, el cambio de las pequeñas decisiones que se han tomado a lo largo de todo el curso de la educación. Esta solución está estrechamente ligada a las concepciones ideológicas de cada individuo, puesto que, si no se cambian antes dichas percepciones, lamentablemente no se dará lugar a muchos otros cambios. Algunas de estas soluciones, sería abogar por una «enseñanza compartida» volviendo de nuevo a lo que nos ha planteado el experto en esta área; una revisión del Plan de Estudios del Grado en Maestro en Educación Primaria; una transformación de los métodos de enseñanza que utiliza el docente, que se abogue únicamente por una enseñanza basada en proyectos, como hemos podido ver muchísimo más enriquecedora para todos los estudiantes.

De forma general, son estas algunas de las alternativas de mejora para el problema planteado. Es cierto, que aún nos queda un camino muy largo por recorrer para llegar a conseguir ese **objetivo común** del que tanto hemos hablado, que es la “educación inclusiva”. Sin embargo, no debemos olvidar lo que tantos autores reconocen, y es que hemos progresado como sistema educativo. Hemos reconocido muchos aspectos a lo largo de los años, pero no debemos olvidar que esto no ha terminado aún, y que es un **proceso permanente** de transformación continua.

“No es un monstruo el sueño de la igualdad, pues hemos visto como se podían reducir las situaciones de discriminación referidas a otras diferencias, como las de género o raza y que el hecho de ver a un presidente negro en la Casa Blanca o a muchas mujeres trabajando u ocupando puestos de responsabilidad reservados durante años a los varones debería hacernos pensar en ello” (Echeita, 2010, p. 10)

5. CONSIDERACIONES FINALES.

Para concluir, debo reconocer que no ha sido una investigación sencilla, ya que con solo mencionar el concepto de “educación inclusiva” aparecen un sinnúmero de distintas concepciones con relación al mismo, pero, admito que ha sido un trabajo muy enriquecedor personalmente, puesto que he podido indagar en este gigantesco mundo de la inclusión y dotarme de ciertos conocimientos que previamente desconocía.

Lo que en un principio se tornaba una experiencia desconocida para mí, teniendo en cuenta el poco tiempo de formación que tuvimos en la mención en atención a la diversidad, acabó siendo una prueba personal en la que cada vez que buscaba, leía, releía, y volvía a buscar, avanzaba un poco más en este gran viaje de la inclusión.

No obstante, no todo ha sido un camino de luces en esta investigación. Personalmente a medida que iba recabando información, debo reconocer que me he sentido por momentos angustiada al leer ciertas injusticias en algunos de los testimonios en escolares con discapacidad. Uno de los motivos por los que quise hacer este trabajo de fin de grado con relación a esta temática fue porque creo que como futura docente puedo aportar mi granito de arena para lograr conseguir ese derecho a una educación justa que todos los niños y niñas se merecen.

Por último, con relación a las hipótesis que se han formulado en esta búsqueda, me reitero en que todavía nos queda un camino muy largo por recorrer. Debemos cambiar ciertas concepciones en cuanto a la educación, como el considerar la diferencia del ser humano como un valor. Considerar las ocasiones de diversidad escolar para mejorar la práctica profesional docente, y no como oportunidades para establecer desigualdades. No se nos debe olvidar la colaboración y el trabajo en equipos, tan importante como cuidar el

desarrollo profesional docente. Al igual que el proceso de enseñanza- aprendizaje basado en proyectos donde los niños y niñas realmente enriquecen su aprendizaje. Todo ello, son pequeños pasos que debemos ir ejecutando para lograr que la inclusividad sea una realidad que se observe día a día en las aulas. Pero para ello, y como bien nos lo ha recalado el experto al que hemos entrevistado, debe existir un compromiso para lograrlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

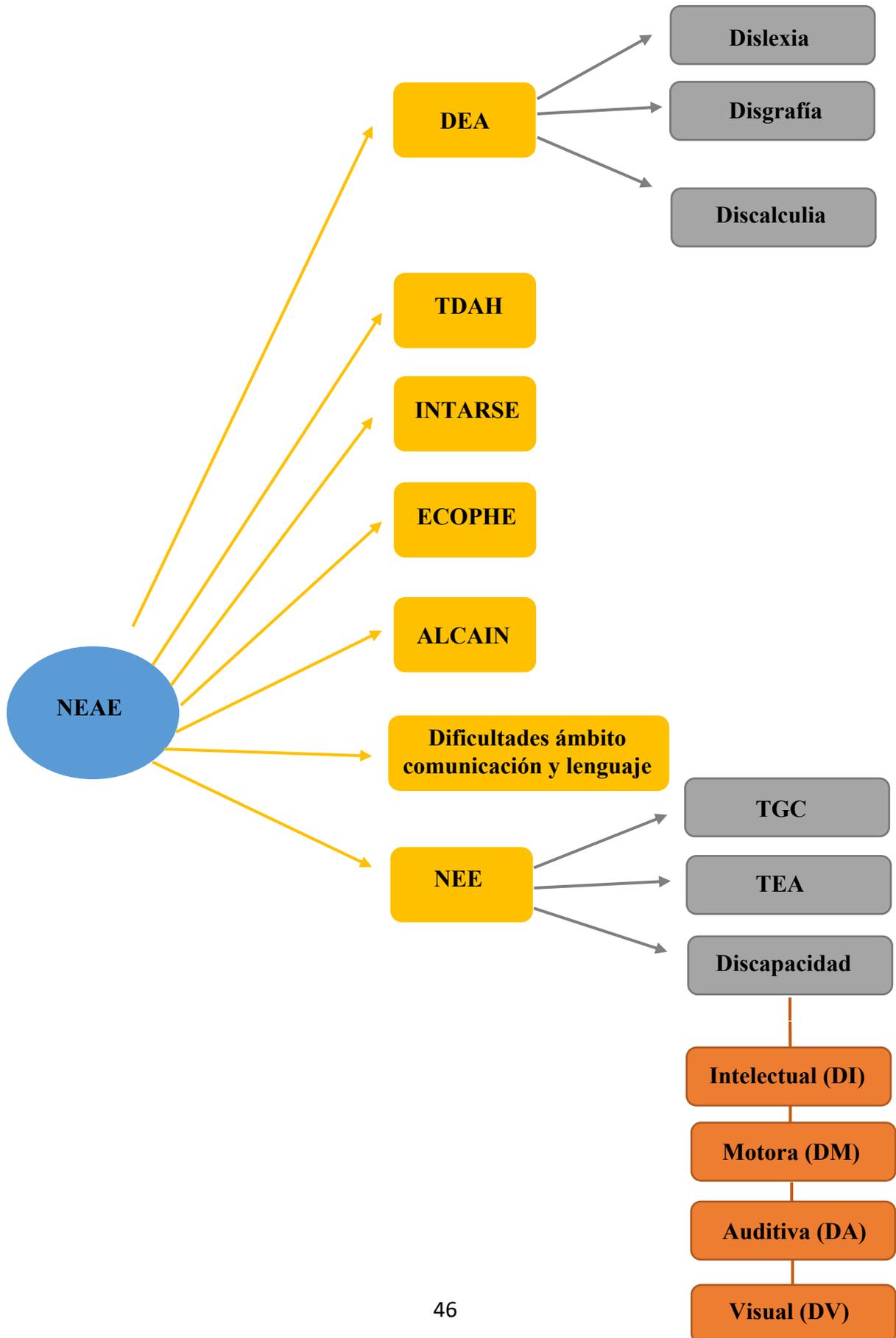
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva* (págs. 19-35). Donostia- San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes* (Vol. 85). Madrid: Narcea Ediciones.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. *Consortio Universitario para la Educación Inclusiva*, 16.
- Carreres, A. L., & Sánchez, P. A. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
- Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, núm. 46, 6 de marzo de 2018, pp. 7805-7820.
- Durán, D., & Climent, G. G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*.
- Echeita, G. (2010). Alejandra L.S o el dilema de la inclusión educativa. 25, 1-13.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias Pedagógicas*(19), 7-24.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura.*, 26-46.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la lengua y la Literatura*(12), 26-46.

- Echeita, G., & Sandoval, M. (Enero de 2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Echeita, G., Ainscow, M., Alonso, P., Duran, D., Font, J., Marin, N., . . . Soler, M. (2000). Educar sin excluir: modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*(331), 1-7. Obtenido de Academia.edu.
- Franco, L., & del Rosario, A. (2018). Inclusión educativa: ¿quimera o realidad? *Conrado*, 14(62), 134-138.
- Frutos, A. E., Ruiz, A. B., Sánchez, J. J., Rus, T. I., & Martín, M. S. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 135-144.
- García, O. M. (2014). Una mirada sobre los escenarios de resistencia creativa ante la segregación y la exclusión del alumnado. *Revista de educación inclusiva*, 7(1), 16-29.
- Gobierno de Canarias. (s.f.). Obtenido de Consejería de Educación y Universidades. Atención a la diversidad: <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/enseanzas/atencion-a-la-diversidad/>
- Latas, Á. P. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327(1), 11-29.
- Martín, E., & Mauri, T. (2011). *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y la educación inclusiva*. (Vol. II). Barcelona: Graó.
- Maya, A. M. (2012). El profesorado de apoyo a los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 71-88.
- Melero, M. L. (2001). Cortando las amarras de la escuela hornogeneizante y segregadora. *Revista de Educación*, 3, 15-53.
- Melero, M. L. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160.
- Montero, L. Á. (2000). *De la integración a la inclusividad. La atención a la diversidad: Pilar básico en la Escuela del Siglo XXI*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Orden de 13 de febrero de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, núm. 250, 22 de diciembre de 2010, pp. 32374-32398.

- Real Decreto 695/1995, 28 abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado, 2 de junio 1995, núm. 131, pp. 13290.
- Resolución de 21 de marzo de 2011, de la Universidad de La Laguna, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Primaria. Boletín oficial del Estado, núm. 96, 22 de abril de 2011, pp. 41211.
- Rodríguez, V. M. (5 de Septiembre de 2017). Dudas y temores sobre la inclusión educativa. *El Diario de la Educación*.
- Sánchez, P. A. (1999). Currículum y atención a la diversidad. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad: Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*, 39-62.
- Sánchez, P. A. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educactio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Sandoval, M., Lopez, M., 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. Revista de Educación*(5), 227-238.
- UNESCO. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Acceso y calidad. Informe final. Madrid: UNESCO/ Ministerio de Educación y Ciencia.
- Wang, M. C. (2001). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid : Narcea .

ANEXOS

Anexo I



Anexo II

El *Index* se compone de un proceso de autoevaluación de los centros educativos en tres secciones. La primera, se caracteriza por el enfoque adoptado para el desarrollo inclusivo en el centro con el propósito de crear un nuevo lenguaje que permita entender y transformar la realidad, analizando los motivos y las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir a cierto alumnado (Durán & Climent, 2017). En la segunda sección, se expone propiamente la organización de la guía donde se secuencian cinco etapas o fases del proceso de desarrollo del *Index*, mostrándose de la siguiente forma:

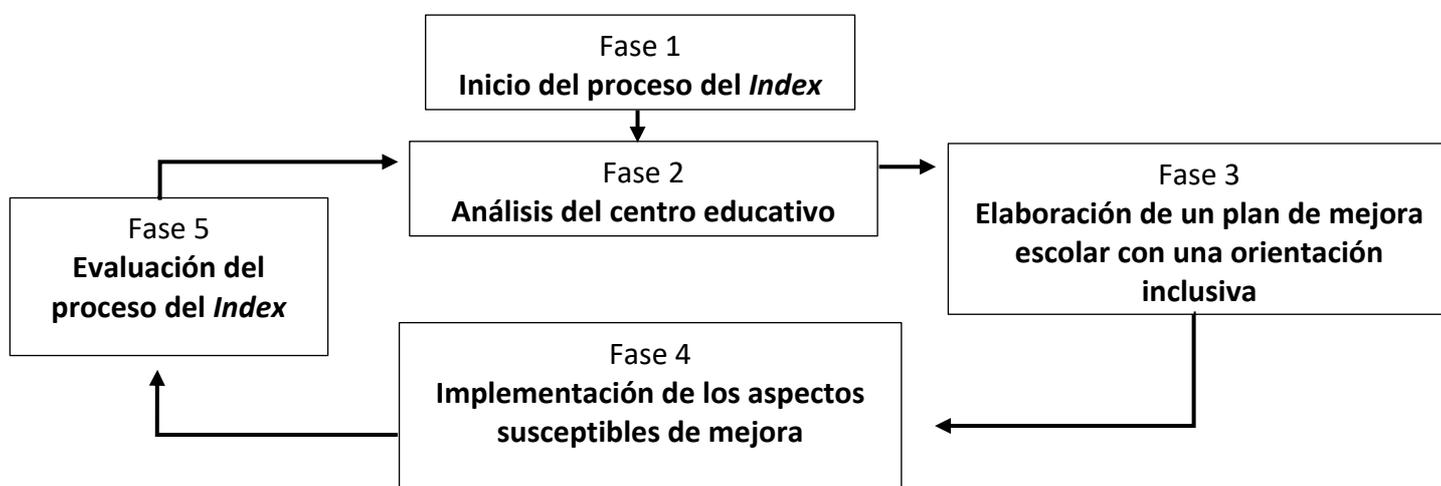


Figura 1. Esquema proceso del *Index* en Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva por M. Ainscow y T. Booth, 2002.

En la tercera sección, se explica el modelo del proceso de puesta en marcha de este material en los centros escolares. En esta sección se presentan las tres dimensiones referidas a la cultura, las políticas y las prácticas. La investigación-acción que implica este proceso está pautada a través de un conjunto de indicadores y de preguntas, a partir de las cuales el centro educativo comienza a analizar su situación actual y sus posibilidades futuras de cara a una mayor inclusión (Durán & Climent, 2017). Asimismo, cada dimensión se comprende de dos secciones como se muestra a continuación:

DIMENSIÓN A. Crear CULTURAS inclusivas.

Sección A.1. Construir comunidad

Sección A.2. Establecer valores inclusivos.

DIMENSIÓN B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas

Sección B.1. Desarrollar una escuela para todos.

Sección B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad.

DIMENSIÓN C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

Sección C.1. Orquestar el aprendizaje

Sección C.2. Movilizar recursos

⇒ **Cuestionario destinado a los estudiantes:**

1. ¿Crees que es importante recibir una formación inicial desde las facultades educativas sobre cómo atender a la diversidad?
2. ¿Crees que todos los docentes deberíamos contar con una formación en cuanto a la atención a la diversidad?
3. ¿Sabrías como actuar, si se diera el caso, que te encontraras escolares con algún tipo de discapacidad en el aula?
4. ¿Crees que cuentas con los conocimientos necesarios para dar respuesta a escolares que precisen de una ayuda especializada?
5. ¿Conoces el término de “educación inclusiva”?
6. ¿Podrías definirlo brevemente?
7. ¿Crees que durante la carrera has recibido los conocimientos suficientes para saber como actuar ante la diversidad del aula?
8. ¿Estás de acuerdo con que debería haber asignaturas en el Grado de Educación Primaria que traten sobre la atención a la diversidad?
9. ¿Crees que esas asignaturas deberían ser obligatorias?
10. ¿Crees que el desconocimiento para responder a las necesidades cambiantes de todo el alumnado afectará en tu futura práctica docente?
11. Por último, ¿por qué crees que es importante la formación en este ámbito?

⇒ **Cuestionario destinado a los docentes en activo:**

Indicador 1. Relaciones de colaboración que se establecen en el centro.

1. ¿Se motiva al profesorado a desarrollar sus conocimientos y habilidades y a compartirlos con los demás?
2. ¿El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito del alumnado?
3. ¿Se ve apoyado por las organizaciones educativas cuando surgen casos de escolares con deficiencias?

4. ¿El profesorado aprende y comparte sus prácticas y experiencias con el profesorado de otros centros, como centros específicos de educación especial?
5. ¿El profesorado con habilidades y conocimientos específicos ofrecen su ayuda a los demás?

Indicador 2. Los docentes establecen valores inclusivos en el aula.

6. ¿Conoce el término de “educación inclusiva”?
7. ¿Cree que se encuentra capacitado para llevar a cabo prácticas inclusivas en el aula, teniendo en cuenta a todos los escolares?
8. ¿Se valoran los logros del alumnado en base a sus propias posibilidades, evitando comparaciones?
9. ¿Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso?
10. ¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en lugar de un problema?
11. ¿El profesorado evita considerar que las barreras al aprendizaje y la participación son producto de los defectos o las deficiencias de los estudiantes?
12. ¿Se considera que los estudiantes etiquetados con “necesidades educativas especiales” son alumnos con diferentes intereses, conocimientos y habilidades en vez de como parte de un grupo homogéneo?

Indicador 3. La formación docente.

13. ¿Esta a favor de que se debería llevar a cabo una mayor formación inicial, desde las Facultades de Educación, para que los futuros docentes sepan cómo dar respuesta a la diversidad en el aula?
14. Si es así, ¿Por qué cree que es importante?
15. ¿Existen programas de formación en el centro?
16. Si la respuesta es negativa, ¿existe la posibilidad de establecer algún tipo de de formación del profesorado en su centro?
17. ¿El docente necesita la ayuda y asesoramiento de los especialistas de apoyo para atender en el aula a los escolares que precisan de una atención especializada?
18. ¿Considera que cuenta con los conocimientos necesarios para atender a la diversidad en el aula?
19. ¿Ha recibido alguna formación con relación a las prácticas inclusivas en el aula?

20. ¿Qué formación ha sido?
21. ¿El profesorado percibe la incorporación de los escolares con más necesidades de ayuda como una oportunidad de desarrollo profesional?

Indicador 4. El proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula.

22. ¿El profesorado busca recursos, apoyos y metodologías para llevar a cabo un único proceso de enseñanza- aprendizaje en el que puedan aprender todos los escolares incluido el alumnado con discapacidad?
23. ¿El docente revisa regularmente el manejo de los recursos, para que puedan utilizarse de manera flexible para responder a las necesidades cambiantes de todo el alumnado?
24. ¿Se elaboran las unidades didácticas y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de los escolares?
25. ¿El profesorado lleva a cabo adaptaciones curriculares en el aula cuando se precisa?
26. ¿En ocasiones, da comienzo a las clases partiendo de una experiencia compartida que posteriormente se desarrolla de distintas formas?

⇒ **Preguntas realizadas al entrevistado:**

1. ¿Qué piensa sobre la educación inclusiva?
2. ¿Cree que en las aulas se lleva a cabo el tratamiento de la inclusividad?
3. ¿Cree que el Plan de Estudios del Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad de la Laguna se encuentra adecuadamente enfocado para que los estudiantes al finalizar sus estudios sepan dar respuesta a la diversidad en el aula?
4. ¿No cree que el uso de las adaptaciones curriculares es un método que diferencia a unos escolares de otros y que esta muy alejado a lo que realmente significa el término de “inclusividad”?
5. ¿Qué opina sobre la utilización de métodos de enseñanza- aprendizaje diferenciados por parte del profesorado para responder a la diversidad del aula?
6. ¿Cree que se debería llevar a cabo un único proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula en el que todos los escolares puedan aprender?