

Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa

(A review of the educational response of schools in the shift towards inclusive education)

ISSN (Ed. Online.): 1989-4643

Recepción: 10/11/2009

Aceptación: 02/02/2010

Asunción Lledó Carreres

Universidad de Alicante

Resumen

Este artículo describe la investigación realizada en los centros escolares de la provincia de Alicante con relación a la respuesta educativa que desde los proyectos educativos de los centros se está ofreciendo al alumnado con necesidades educativas especiales. Su finalidad ha sido conocer las características de los centros y la diversidad existente en ellos así como los aspectos de la organización escolar y su relación con los proyectos educativos que pueden favorecer o dificultar el cambio de la integración a la inclusión educativa. Esta investigación de corte cuantitativo ha constatado de forma empírica las creencias del profesorado participante sobre la consideración de que los proyectos educativos de los centros son herramientas clave para la consecución de procesos de cambio e innovación hacia proyectos educativos inclusivos. Las investigaciones en esta línea, nos permiten avanzar hacia programas de actuación en centros teniendo en cuenta los indicadores de los proyectos educativos para eliminar cualquier barrera al aprendizaje y a la participación del alumnado y caminar hacia prácticas educativas cada vez más inclusivas.

Palabras clave

Educación Inclusiva, atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, organización escolar, proyectos educativos inclusivos

Abstract

This paper describes an achieved research on schools in Alicante's province as a response from education school projects to the students with special needs. The aim of this project was to determine the features of these schools and their diversity, as well as the aspects of school organization and its relation to the education projects that encourage or hinder the change from integration to inclusive education. This quantitative research has stated, in an empirical way, that the teacher's beliefs about the educational projects of the centers are the key tools for achieving inclusive educational projects through processes of change and innovation. Researches about the same topic allow us to create action programs in schools according to indicators from educational projects, in order to remove barriers to learning and student participation. These researches also produce more inclusive educational practices. ent participation and educational practices move towards becoming more inclusive.

Key words

Inclusive Education, attention to diversity, special educational needs, school organization, inclusion projects.

Introducción

Con la llegada a los centros escolares de niños y niñas con algún tipo de discapacidad a través de la integración escolar en la década de los años 80, el sistema educativo español y la escuela en general tuvo que afrontar un nuevo reto: atender al alumnado integrado al que era necesario dar una respuesta adaptada a sus características, en el contexto del aula regular. La escuela del pasado siglo tuvo que sembrar, y en la actualidad lo estamos constatando, un nuevo camino para dar cabida al alumnado con necesidades educativas especiales. En el desarrollo de este camino la escuela ha tenido que vencer obstáculos provenientes de la arraigada y obsoleta pedagogía de la homogeneidad y de la exclusión.

Por consiguiente, el desarrollo en nuestro sistema educativo de propuestas integradoras para el alumnado con necesidades educativas especiales a lo largo de la década de los noventa, ha permitido acumular una serie de información que ha servido para reflexionar sobre los avances y retrocesos en la educación de la diversidad. Sin dejar de mencionar el merecido reconocimiento que en todo el panorama educativo ha tenido la integración escolar, algunas voces críticas se alzan contra los procesos de exclusión y las barreras de aprendizaje existentes para el alumnado con necesidades educativas especiales. Ante esta circunstancia se inicia un nuevo debate desde distintos ámbitos del panorama educativo y una serie de interrogantes: las dificultades de aprendizaje y las necesidades educativas especiales que presenta alguna parte del alumnado, dependen o *¿de la propia discapacidad? ¿Del papel de los centros en ofrecerles una respuesta educativa adecuada? ¿Del la atención de este alumno a través de la Educación Especial o también de la Educación General?* La escuela del siglo XXI demanda una respuesta a estos interrogantes y que se elimine de los centros y de las aulas cualquier proceso de exclusión y barreras en el aprendizaje de cualquier alumno. La escuela del siglo XXI tiene que ser eminentemente inclusiva. Este es el reto que se asume desde nuestro trabajo, desde una visión teórica fundamentada desde supuestos inclusivos como desde una orientación práctica hacia propuestas educativas inclusivas, partiendo de la realidad de nuestros centros escolares y de su capacidad de transformación e innovación.

Partiendo de una perspectiva inclusiva de la Educación General y después de muchos años de proyectos educativos integradores, consideramos que es el momento de revisar cómo los centros escolares pueden afrontar el reto de la inclusión. Una educación inclusiva entendida como una nueva orientación en la Educación General para poder abordar la diversidad de necesidades de los alumnos y alumnas, es decir, una nueva perspectiva en los centros y en las aulas que haga posible una educación para todos sin barreras en el aprendizaje del alumnado.

Desde que se alzaron las primeras voces de la inclusión se han sucedido a lo largo de los años diversos discursos educativos a favor y en contra de la educación del alumnado con algún tipo de discapacidad. El cuestionamiento del trato dado al alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo ha sido comúnmente aceptado en muchos países, incluso el nuestro. Las prácticas educativas integradoras de la década de los 80 estaban inmersas en un modelo médico de evaluación que seguían considerando las dificultades de aprendizaje como consecuencia del déficit del alumno, evitando entrar en discursos tales como por qué fracasan las escuelas a la hora de educar a determinados alumnos. Ante esta circunstancia proponen un nuevo planteamiento del concepto de necesidades educativas especiales, y la necesidad de un cambio dirigido a reconocer que las dificultades que experimentan algunos alumnos en el sistema educativo son el resultado de determinadas formas de organizar los centros y de las formas de enseñar planteadas por los mismos. El interés hacia estos temas está provocando la revisión de numerosos sistemas educativos que, a consecuencia de ello, se han visto inmersos en reformas conducentes a hacer posible que la educación llegue a todos en contextos regulares y no segregados. Esto ha fomentado el nacimiento y la defensa de la denominada educación inclusiva, que pone en tela de juicio, por una parte, el pensamiento existente sobre necesidades educativas especiales y, por otra, establece una fuerte crítica hacia las prácticas de la educación general.

La inclusión apuesta por la plena inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en la vida académica y social de los centros escolares recuperando para éstos la plena participación educativa no conseguida

en la integración escolar. Durante muchos años, se ha puesto de manifiesto todo un amplio y variado conjunto de iniciativas que, bajo la denominación de "Educación Inclusiva" se han ido plasmando en un conjunto de proyectos educativos de renovación y cambio que ponen de manifiesto el deseo expresado en la Conferencia Mundial sobre "Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad" en Salamanca en 1994. La apuesta por una propuesta inclusiva del siglo XXI es dar un paso adelante del planteamiento integrador de la escuela, es romper para siempre el dilema entre integración o inclusión, nuestra propuesta es (Lledó, 2007):

Frente a:

- La prevalencia del concepto de integración escolar como mero emplazamiento físico del alumnado integrado y como consecuencia de ello la reducida participación en la vida del centro y del aula del alumnado con necesidades educativas especiales.

La inclusión apuesta por la plena inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en la vida académica y social de los centros escolares recuperando para éstos la plena participación educativa no conseguida en la integración escolar.

Frente a:

- La prevalencia de la dualidad existente en el sistema escolar: un sistema especial para los niños y niñas con necesidades educativas especiales y un sistema ordinario para el resto del alumnado.

La inclusión apuesta por un único sistema educativo común que de respuesta a todas y cada una de las necesidades del alumnado de los centros escolares ordinarios.

Frente a:

- La todavía existencia de prácticas educativas que perpetúan la exclusión y la segregación de los niños con necesidades educativas especiales y considerados como especiales y diferentes a los otros.

La inclusión apuesta ante esta situación por la inclusión de todos los alumnos y alumnas y por una educación de calidad para todos.

Frente a:

- La creencia existente y aceptada de que el origen de las dificultades del alumno está en su propio déficit y por tanto la intervención se centra únicamente en el propio alumno. El planteamiento que subyace del modelo deficitario acepta como propuesta la adaptación a la escuela por parte del alumno.

La inclusión apuesta ante esta situación por un planteamiento curricular que de respuesta desde el centro escolar a las dificultades del alumno ya que considera el carácter interactivo de las de dichas dificultades. El planteamiento que subyace del modelo curricular inclusivo aboga por la necesidad de que la escuela se adapte a la diversidad de dificultades del alumnado.

Este es el reto que nos hemos propuesto como objetivo en este trabajo: contribuir desde nuestra investigación al conocimiento del estado de la cuestión de los centros escolares de nuestro contexto geográfico con respecto a la apuesta de la inclusión, e identificar en los centros prácticas educativas inclusivas para realizar propuestas de mejora y determinar las condiciones que favorecerán la implementación de la nueva perspectiva de la diversidad: la Educación Inclusiva.

1. Objetivos de la investigación

El problema de la investigación se centra en el análisis de las respuestas educativas que desde la organización de los centros escolares se ofrece al alumnado con necesidades educativas especiales en el proceso de cambio de la integración escolar a la inclusión educativa. Los referentes de nuestro estudio son la identificación de los puntos fuertes y los puntos débiles que pueden favorecer o dificultar la construcción de proyectos educativos desde la perspectiva de la Educación Inclusiva. En la presente investigación se plantea un objetivo general y sus correspondientes objetivos específicos, partiendo de una línea de trabajo con una base teórica en la línea de los supuestos de la nueva perspectiva de la diversidad: la Educación Inclusiva.

Objetivo General:

1. Comprobar el estado actual de la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales en

el proceso de cambio de la integración a la inclusión educativa.

Objetivos específicos:

- 1.1. Conocer las características generales de los centros escolares, los recursos de que disponen y su posible incidencia en la atención educativa de este alumnado.
- 1.2. Identificar aspectos de la organización escolar como puntos fuertes o puntos débiles que pueden favorecer o dificultar una inclusión educativa para todo el alumnado.
- 1.3. Conocer las percepciones del profesorado con relación a la organización de los centros y su incidencia en la atención a la diversidad.
- 1.4. Extraer a partir de los resultados unas conclusiones sobre el estado de la cuestión de la atención de la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros escolares y las posibilidades de avanzar hacia una escuela más inclusiva.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra de participantes está formada por: 154 centros públicos de Infantil y Primaria y 30 colegios concertados de Educación Infantil y Educación Primaria, con una participación de 462 profesores/profesoras de los colegios públicos y 83 profesores/profesoras en los colegios privados-concertados, como aparece reflejado en el gráfico 1:

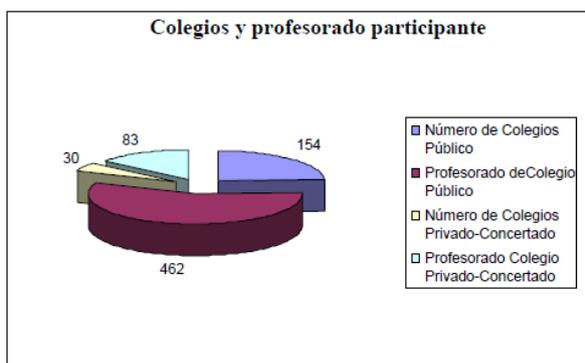


Gráfico 1. Colegios y profesorado participante en la investigación

La selección de centros se hizo de forma simple, por conglomerados al azar, a partir de la población de centros públicos y privado-concertados existentes en las distintas comarcas de la provincia de Alicante. La ubicación de los centros escolares en las distintas comarcas de la provincia de Alicante se ha reflejado en el gráfico 2:

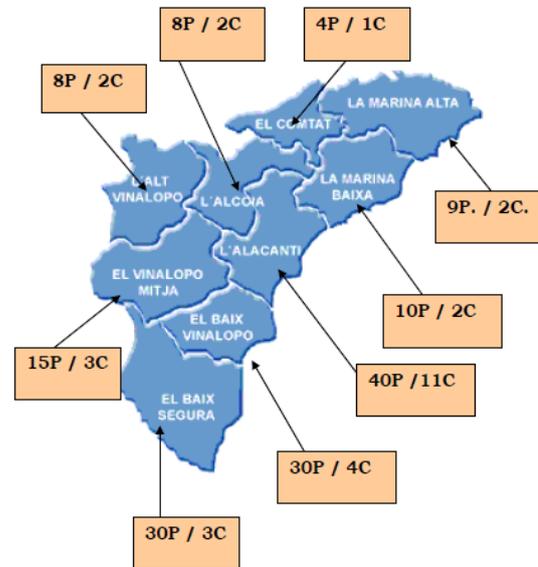


Gráfico 2. Ubicación de la muestra de centros escolares de las comarcas de la provincia de Alicante.

2.2. Instrumentos

El instrumento empleado en esta investigación ha sido elaboración propia. Este cuestionario sobre "La atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en los centros escolares" está formado por 55 preguntas acerca de diversos aspectos relativos a las características del centro y sobre la atención a la diversidad. Las cuestiones se agrupan en 3 grandes bloques de acuerdo con los aspectos a los que están referidos, además de una parte inicial, formada por 13 cuestiones, sobre los *Datos de identificación del centro*:

1. La organización escolar al servicio de la inclusión y la atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales (15 cuestiones).
2. La formación del profesorado del aula ordinaria en el ámbito de las necesidades educativas especiales (10 cuestiones).
3. Las estrategias y organización del aula ordinaria para la atención al alumnado

con necesidades educativas especiales (17 cuestiones).

El primer apartado debe responderlo el director del centro. Los dos últimos apartados han de responderlos tanto el profesor-tutor del aula ordinaria como el especialista de educación especial. Las cuestiones referidas a los datos de identificación del centro tienen múltiples opciones de respuesta no excluyentes; mientras que los 3 apartados principales están formados por cuestiones con respuestas graduadas en una escala de respuesta tipo Likert con cuatro alternativas.

En este cuestionario, los tres bloques principales configuran el marco de nuestro estudio empírico a través de una serie de aspectos fundamentales para su análisis que nos permitirá tener un mayor conocimiento de la atención del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros escolares con la finalidad de identificar aspectos de la gestión y cultura de los centros en el proceso de cambio de la integración a la inclusión. En el primer bloque se recabará información sobre aspectos como los proyectos educativos de los centros y su propuesta ante la atención a la diversidad, así como los recursos y apoyos que disponen los centros. De la misma manera que se analizará la formación del profesorado de los centros y su incidencia en la atención a la diversidad. En un segundo bloque, se identificarán actitudes y creencias del profesorado tutor como especialista en sus prácticas educativas y aspectos de su formación del profesorado que pueden incidir en una atención educativa con mayor o menor grado de inclusividad. En un tercer bloque, se analizarán estrategias a nivel de aula, tanto del profesorado tutor como especialista con relación a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales. En este artículo analizaremos los resultados obtenidos en una de las partes de la investigación, el referido a la organización escolar al servicio de la inclusión y la atención a la diversidad.

2.3. Procedimiento

El procedimiento de planificación y recogida de datos se realizó de la siguiente forma. En primer lugar se seleccionaron los centros en los que se iban a aplicar los cuestionarios, tanto los centros de Educación Infantil y Primaria. El cuestionario que se aplicó en los centros de educación infantil y primaria se dirigió mediante

una carta de presentación al director o directora del centro, indicándose en el mismo la conveniencia de que fuese contestado por el Director o Directora del centro o Jefe de Estudios.

2.4. Diseño y análisis de datos

El análisis de datos incluye el estudio descriptivo, medias y frecuencias, de cada uno de los items o cuestiones que componen el instrumento de recogida de datos. Se estima también la fiabilidad del mediante el coeficiente de fiabilidad de consistencia interna alpha de Cronbach, para ver si las cuestiones referidas a un mismo aspecto tienen relación entre sí. Se realizan asimismo diversos contrastes –mediante pruebas “t” de diferencias de medias y análisis de varianza en un sentido-, entre las opiniones del profesorado de distintos centros, etapas educativas, etc. Todos los análisis se llevan a cabo con el programa de análisis estadístico SPSS+ 15.

3. Resultados y discusión

Los resultados se ofrecen en función de los objetivos y de acuerdo a los aspectos que se pretenden analizar referidos, en un primer apartado y como punto de partida, a las características de los centros escolares y, en un segundo apartado a la respuesta de los centros escolares al servicio del alumnado con necesidades educativas especiales en proceso de cambio de la integración a la inclusión.

3.1. Resultados relativos a la identificación y características de los centros escolares

Los resultados relativos a las características generales de los centros educativos que han participado en el estudio y que indican aspectos relevantes, evidencian que en cuanto al carácter público o privado-concertado del centro, el 83.3% de los centros son públicos, mientras que el 16.7% tienen un carácter privado-concertado. Los profesores que contestan el cuestionario imparten docencia en su mayoría en la etapa de educación primaria, 81.6%, el 18.4% lo hace en educación infantil. En cuanto al número de unidades del centro, el

3% de los centros cuentan con menos de 8 unidades, el 7.7% tiene entre 8 y 10 unidades, el 40.1% cuenta con 10 a 20 unidades y el 49.2% con más de 20 unidades. En cuanto al profesorado que atiende las aulas de los alumnos con necesidades educativas especiales, el 85.3% son especialistas con titulación, el 7.7% especialistas sin titulación y el 6.7% no son especialistas en educación especial. Los servicios de atención y apoyo a la educación especial que dispone el centro provienen de los Servicios psicopedagógicos escolares en el 68.2% de los casos y de los Gabinetes municipales en el 30.8%. Servicios de apoyo como Centros de recursos como la ONCE tienen el 8.7% de los casos; con servicio de logopedia cuentan el 72.6% de los centros; mientras que el 14.4% cuenta con otro tipo de servicios. El tiempo de dedicación al centro de los servicios de atención y apoyo a las necesidades educativas especiales es de asistencia regular semanal en el 77.9% de los centros; de asistencia regular mensual en el 3.3% de los centros; poca asistencia se pone de manifiesto en el 9.7% de los casos y el 9% de los centros considera que la asistencia es mínima. Las características singulares del centro en cuanto a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales indica que el 17.4% ha participado en un programa de integración escolar, el 12% participa en la actualidad en algún programa educativo relacionado con la educación especial, y el 70.2% no participa en ningún tipo de programa relacionado con la educación especial. En cuanto a las necesidades educativas especiales que son atendidas en los centros, el 9% son deficiencias visuales, el 28.4% deficiencias auditivas, el 27.4% deficiencias físicas, el 87% trastornos del lenguaje, el 67.2% deficiencias psíquicas, el 96% dificultades de aprendizaje, el 71.2% provienen de situaciones sociales desfavorecidas, el 7.7% de sobredotación intelectual y el 2.3% de otras causas. Aunque el solapamiento de porcentajes indica que en un mismo centro se tratan diversos tipos de necesidades, las más numerosas se deben a dificultades de aprendizaje en general, trastornos del lenguaje y situaciones sociales desfavorecidas, como se refleja en el gráfico 3:

Los resultados obtenidos en nuestra investigación constituyen evidencias empíricas sobre la respuesta educativa que se da a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales desde los centros escolares de la provincia de Alicante. Uno de los objetivos planteados en esta investigación ha

sido conocer, como punto de partida, las características de los centros escolares y su incidencia en la atención a la diversidad.

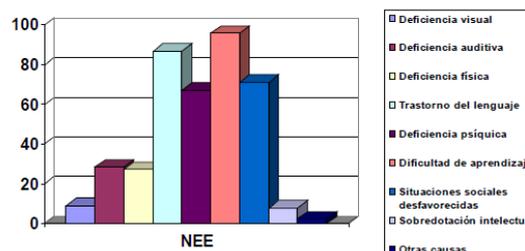


Gráfico 3. Porcentajes de NEE atendidas en los centros.

A través de una muestra bastante representativa de colegios públicos y privados concertados y de su profesorado, y tomando como referencia los resultados obtenidos, hemos podido comprobar la realidad de los centros escolares analizados: la existencia de alumnado con necesidades educativas especiales en los centros públicos. Las evidencias halladas en los resultados determinan que la diversidad entre el alumnado es una característica de nuestra escuela. El sistema educativo y la escuela no pueden dejar de mirar al contexto de diversidad y tienen que poner todo su empeño en dar respuesta a esta diversidad en el sentido más amplio. En nuestra investigación se han constatado como datos relevantes que a los centros escolares analizados asisten un número bastante elevado de niños y niñas con dificultades de aprendizaje, con trastornos de lenguaje; en situaciones sociales y culturales desfavorecidas. Sin olvidar la existencia de alumnado, aunque con un grado menor con discapacidades sensoriales: auditivas y visuales y deficiencias físicas. Esta situación descrita contrasta con la falta todavía en algunos centros de aulas específicas y de apoyo para atender situaciones más individualizadas; la falta de especialización y formación del profesorado que atiende a la diversidad del alumnado, a lo que hay que añadir que muchos alumnos y alumnas no tienen una garantía en que su respuesta sea la más adecuada posible ya que la no realización del correspondiente del Dictamen de escolarización así lo confirma. Otro dato relevante que nos hace reflexionar sobre las características generales de los centros analizados es que todavía no existen en los centros suficientes apoyos para atender a la diversidad ya que sólo alrededor de la media de los centros cuentan con aulas de educación especial y en menor cantidad con aulas de apoyo lo que puede poner de manifiesto la falta de apoyo de especialistas aunque gran parte de

estos profesionales que componen estas aulas son especialistas en su mayoría, un número reducido no tienen la titulación. De la misma manera que se evidencia atención más extensa por parte de los Servicios Psicopedagógicos escolares y en menor cantidad de los Gabinetes Psicopedagógicos municipales.

Teniendo como referencia los resultados obtenidos, que evidencian las características actuales de los centros escolares analizados, y en línea de los trabajos de Lipsky y Gartner (1996), el reto escolar no es adaptar la escuela para dar cabida a esta diversidad sino que implica afrontar un nuevo reto: la reestructuración global de la escuela para responder a esta diversidad desde la unidad. En esta misma línea irían los compromisos adquiridos en la Conferencia de 1994 de la UNESCO en Salamanca a favor de una educación inclusiva determinando que *“cada niño y niña tiene el derecho fundamental a la educación y debe tener la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos. Cada niño tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje únicos. Los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades”* Abogamos por seguir en la misma orientación que determinó la citada Conferencia, que las escuelas o centros escolares deben convertirse en protagonistas para eliminar la exclusión educativa de cualquier tipo. Y retomando nuestra actual Ley de Educación (LOE), se determinan como principios fundamentales: *La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias (Art.1 a), la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a los que se deriven de discapacidad (Art.).* Apostamos por uno de los retos más influyentes para avanzar hacia escuelas que reconozcan y valoren a todo el alumnado, como fue establecido por la Conferencia de Salamanca: *las escuelas normales con orientación inclusiva son el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar una educación para todos.*

Se ha conseguido por tanto el objetivo planteado que era delimitar el punto de partida de los centros escolares de las comarcas de la

provincia de Alicante, para determinar posibles elementos que pueden inhibir o favorecer procesos de innovación en los centros frenar o potenciar en las prácticas educativas y la cultura escolar que de éstas subyace una asunción o no de la orientación inclusiva y su repercusión en la cultura escolar de los centros y sus prácticas educativas. La escuela inclusiva con sus procesos de participación puede ser uno de los motores con mayor fuerza para potenciar la transformación hacia una educación inclusiva de calidad y equidad pero para ello debemos de partir del conocimiento de dónde estamos y con qué medios contamos. Por consiguiente, tenemos que avanzar desde estos supuestos, analizando cómo la organización escolar se tiene que poner al servicio de la inclusión educativa, teniendo en cuenta que todavía, como han evidenciado nuestros resultados no existe una total disposición de recursos materiales y personales para una verdadera inclusión educativa.

3.2. Resultados relativos a la organización escolar al servicio de la inclusión y la atención al alumnado con necesidades educativas especiales

Como podemos observar en la tabla 1 y en el gráfico 5, que a continuación se presentan, existe un alto grado de acuerdo con todos los enunciados formulados del cuestionario utilizado en la investigación. Quiere decir que en la gran mayoría de los casos, más del 70% de los Equipos directivos de los centros que están de acuerdo o muy de acuerdo en los enunciados formulados y rara vez llega al 25% en que se esté en desacuerdo o muy en desacuerdo con estos enunciados. Esto mismo pone de manifiesto las medias de repuesta, que no se sitúan en ningún caso por debajo de 2.64, en un rango de 1 a 4 y la mayor parte de las veces tienen un valor superior a 3. Destaca el alto grado de acuerdo existente con los enunciados 1 y 10. En el primero se señala que *“El proyecto educativo de centro debe reflejar las medidas organizativas y pedagógicas tomadas para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales permanentes o transitorias”*. Mientras que en el décimo se establece que *“Centros de calidad son centros que responden a las necesidades de todos los alumnos, alumnas”*.

Los enunciados con los que se muestra menor grado de acuerdo son el 6, 7 y 8. Los dos

primeros referidos a los recursos existentes en los centros y el tercero a la necesidad de formación del profesorado. El enunciado 6, con el que se muestra menor grado de acuerdo, establece que “Los recursos y apoyos que dispone el centro son insuficientes para dar respuesta educativa las n.e.e. permanentes” y en el enunciado 7 se señala que “Los recursos y apoyos que dispone el centro son insuficientes para dar respuesta educativa a los alumnos con n.e.e. transitorias”. Por su parte, en el enunciado 8 se considera que “El profesorado del centro considera prioritario a nivel de Administración educativa, la realización de planes de formación del profesorado en temas de Educación Especial”. Aunque estos tres son los enunciados con los que el profesorado muestra menor grado de acuerdo, hay que señalar que más del 50% del profesorado está de acuerdo o muy de acuerdo con cualquiera de los tres enunciados.

la diversidad de necesidades educativas especiales del alumnado, se ha llevado a cabo un análisis de fiabilidad de consistencia interna para el conjunto de elementos referidos a cada uno de estos aspectos, utilizando el coeficiente alpha de Cronbach. El índice de fiabilidad α de Cronbach, referido a la organización del centro al servicio de la inclusión ha sido de 0.71. Este valor muestra la existencia de cierta consistencia en las respuestas de los sujetos alrededor de cada aspecto, indicando que se está evaluando un constructo similar.

En este apartado nos hemos propuesto como objetivo comprobar el estado actual de la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales en el proceso de cambio de la ya superada integración a la inclusión educativa, así como identificar aspectos de la organización escolar como puntos fuertes o puntos débiles que pueden favorecer o dificultar el cambio hacia la inclusión educativa para todo el alumnado, desde las percepciones del profesorado. Los resultados obtenidos apoyan aspectos que se desarrollan en la organización escolar relacionados con el cambio hacia la inclusión educativa. En este sentido se constata con los datos obtenidos con un grado de acuerdo bastante notable, la necesidad por parte del equipo directivo de los centros, de cambios bastante significativos en la organización escolar de éstos. A partir de este momento, nos planteamos la importancia del papel que puede tener el desarrollo organizativo de los centros en una atención a la diversidad de calidad. Así pues, una gran mayoría del profesorado de los equipos directivos se ha manifestado a favor de la creencia que uno de los indicadores de calidad de los centros es precisamente dar respuesta a la diversidad. Como consecuencia se ha evidenciado empíricamente con nuestra investigación que gran parte del profesorado asume la idea que un centro de calidad se define como tal cuando responde a las necesidades educativas de todos sus alumnos y alumnas, así como también hay un grado de acuerdo significativo en que desde esta visión de calidad de los centros la meta es la consecución de la normalización y optimización del proceso educativo del alumnado con necesidades educativas especiales. Como observamos, la normalización educativa del alumnado en situación de diversidad por diversas situaciones es el objetivo a conseguir.

Cuestión	Media	Categorías de respuesta			
		1	2	3	4
1	3.72	0.0	2.0	24.4	73.6
2	3.43	1.0	6.0	41.6	51.3
3	3.32	0.7	12.0	42.1	45.2
4	3.20	0.7	14.0	49.5	35.8
5	3.20	0.7	13.4	51.5	34.4
6	2.96	5.4	24.4	38.1	32.1
7	2.64	7.7	37.5	37.8	17.1
8	2.95	3.0	24.4	47.5	25.1
9	3.29	3.3	15.1	43.5	37.8
10	3.70	1.0	3.3	20.7	74.9
11	3.63	0.3	1.7	33.1	64.9
12	3.21	1.7	9.4	55.2	33.8
13	3.02	2.0	15.4	61.5	21.1
14	3.47	0.0	4.7	43.5	51.8
15	3.12	2.0	16.1	49.8	32.1

Tabla 1. Estadísticos descriptivos, medias y porcentajes de las respuesta a las 15 cuestiones sobre organización escolar

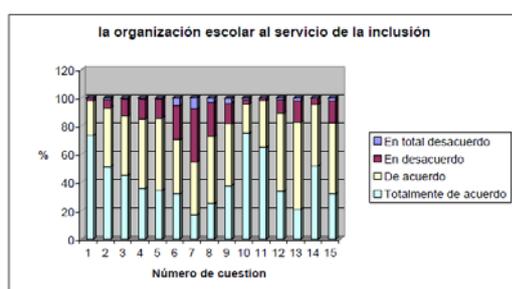


Gráfico 5. Porcentajes de las cuestiones referidas a la organización escolar al servicio de la integración y la atención a la diversidad

Para comprobar si los diferentes aspectos sobre la atención a las necesidades educativas especiales incluidos en el cuestionario dirigido a los centros educativos mostraban una coherencia empírica más allá de la coherencia lógica establecida de forma racional alrededor de los aspectos implicados en el cuestionario, concretamente en el referido a la organización escolar al servicio de la inclusión y la atención a

Asimismo, también en este apartado se ha pretendido identificar los puntos fuertes y los puntos débiles de la organización escolar de los centros analizados. El acometer esta tarea se entronca con el planteamiento de Arnaiz (2005) en el que en el ámbito de la atención a la diversidad y del paso de la integración a la inclusión, es decir, del abandono de los procesos de asimilación, bajo el modelo del déficit en la integración, a los procesos de transformación en la inclusión, el foco de atención ya no es el alumno sino el centro escolar, convirtiéndose éste en el verdadero motor de cambio. Debemos ser críticos a la vez que reflexivos en el proceso de transformación de los centros en espacios educativos más inclusivos y analizar en éstos de manera minuciosa los aspectos que puedan obstaculizar el cambio hacia la inclusión. Por consiguiente, desde nuestra investigación hemos querido extraer estos aspectos que pueden favorecer, los hemos denominado puntos fuertes, aspectos que funcionan o que se pueden mejorar y puntos débiles los que no funcionan y que hay que cambiar.

Las evidencias empíricas implícitas a los resultados referidos en los aspectos que funcionan en los centros evidencian que los Proyectos Educativos y los Proyectos Curriculares de los centros reflejan medidas organizativas y pedagógicas para atender al alumnado con necesidades educativas especiales. En este sentido, la creencia de los directores de los centros sobre este aspecto es bastante elevada cuando se trata de indicar la obligación de que dichas medidas se reflejen en estos documentos institucionales. Sin embargo se reduce el grado de acuerdo cuando se trata de establecer y reflejar esas medidas pedagógicas y organizativas a nivel de centro para una mejora en las respuestas educativas al alumnado con necesidades educativas especiales. A la hora de posicionarse los directores de los centros analizados sobre la existencia en la práctica de medidas organizativas y pedagógicas como proyecto institucional para atender a esta diversidad del alumnado e incluso que en éstos se hayan determinado los criterios y procedimientos para dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales, el grado de acuerdo ha sido bastante menor. Este hecho puede ser un diagnóstico de la inexistencia de un proyecto institucional a nivel de centro para atender a la diversidad. Esta situación nos hace reflexionar sobre lo analizado en la parte primera en la que desde la orientación inclusiva que impregna

nuestro trabajo se considera que los Proyectos Educativos y Curriculares de los centros se tienen que convertir en los ejes vertebradores de los cambios e innovaciones en la atención a la diversidad y de la transformación de la escuela hacia propuestas institucionales más consistentes, como es la inclusión. A partir de la investigación realizada por Arregi, Sainz, Tambo y Ugariza (2005) desde Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, a cerca de la respuesta del sistema educativo vasco a las necesidades educativas especiales en la Educación Primaria, se apuntan una serie de recomendaciones para la mejora de una educación inclusiva que inciden en la línea de nuestro trabajo sobre la necesidad de promover proyectos globales de centro que favorezcan una educación inclusiva en todas las actividades y espacios del centro.

Las investigaciones realizadas durante el proceso de desarrollo de la integración escolar en sus inicios (García Pastor, 1988, 1990; Parrilla, 1986, 1992; Illán, 1989; León, 1994) enfatizaban la influencia del contexto escolar y su dinámica organizativa en la asunción de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros escolares. Investigaciones más actuales y dentro del marco de una apuesta por una educación inclusiva (Lobato y Ortiz, 2001), han permitido constatar que la cultura escolar de los centros puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de estrategias encaminadas a desarrollar en el alumnado, independientemente de sus características o necesidades personales, el mayor potencial de todos los alumnos.

Por consiguiente, los resultados obtenidos están dando apoyo empírico a la necesidad de cambio hacia una atención más inclusiva siempre que los Proyectos Educativos y Curriculares de los centros reflejen todas las medidas posibles para atender a este alumnado y se convierta la organización de éstos en una herramienta clave en la atención a la diversidad, a la vez que en un instrumento de transformación hacia nuevos cambios que avancen en el reconocimiento de la participación de este alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, afirmamos la necesidad de profundizar en esta premisa para poder avanzar y llevar a la práctica una educación inclusiva. Aunque los resultados obtenidos consideran los Proyectos Educativos y Curriculares de los centros como una de las claves del cambio organizativo, esto no significa que realmente se hayan asumido como un proyecto global de centro que desarrolle prácticas educativas participativas y

colaborativas. Asimismo, situándonos en nuestro contexto educativo de la Comunitat Valenciana, el Reglamento Orgánico y Funcional de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (1997) determina que los Proyectos Curriculares de los centros establecerán: *las decisiones relativas al tratamiento de la diversidad, en el marco del currículum ordinario (Art.90, 1.6) y los criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales (Art.90, 1.8).*

A la vista de nuestros resultados, abogamos no sólo por constatar este hecho sino por exigir desde la organización de los centros escolares un cambio profundo en sus Proyectos Educativos. Los trabajos de Fernández Batanero (2006) han determinado que las escuelas de orientación inclusiva deben de iniciar su proyecto de transformación basado en:

- Un proyecto común en el que participe toda la comunidad educativa y en el que las finalidades educativas se conviertan en una tarea compartida por toda la comunidad y no como se comprueba en nuestros resultados más sujeta a la dinamización unipersonal del equipo directivo de los centros que al propio profesorado.
- Un proyecto educativo que, sujeto a la diversidad de su realidad educativa, contemple una nueva forma de organización, de concebir el currículum y los servicios educativos. Ello supone eliminar la tan arraigada práctica organizativa de los centros basada en la homogeneidad para plantear un enfoque organizativo más flexible (adaptaciones a cada ritmo), permeable (al centro y al entorno) y colegiada (para toda la comunidad). Desde esta perspectiva se plantean una serie de estrategias organizativas: la formación de grupos interactivos y heterogéneos de 4 o 5 alumnos; creación de espacios de trabajo polivalente; planificación de tiempos flexibles en contra de horarios rígidos y cerrados; agrupamientos flexibles que favorecerían la atención a las diferencias individuales; tutorías individualizadas; y dotación de servicios de apoyo al centro.
- Un proyecto educativo impregnado por una serie de valores éticos. Se debe desde propio centro reflexionar sobre una nueva educación que responda a una concepción diferente del ser humano, siendo sus

valores esenciales la convivencia, el respeto, la solidaridad y la justicia.

El reto que hemos asumido en nuestra investigación ha sido desde el conocimiento de la realidad de los centros escolares, apostando por un proyecto educativo inclusivo para éstos si queremos mejorar las escuelas hacia la inclusión. Si como muestran los resultados, los centros escolares se caracterizan por la diversidad de su alumnado, nos situamos en la necesidad de mirar hacia el contexto organizativo de los centros y las condiciones de éstos que pueden aumentar o eliminar las barreras de aprendizaje y participación de su alumnado. Atrás queda, como se ha fundamentado en la parte teórica de esta investigación, la cultura del déficit y de las categorías como la explicación a las dificultades de aprendizaje de ciertos alumnos y alumnas, y hacia dónde avanzamos poniendo ya el acento en el escenario educativo dónde están estos alumnos, es decir, en los centros escolares y su dinámica organizativa y participativa y en las relaciones educativas que de éstos se genera.

Por consiguiente, y como apuntan en sus investigaciones Escudero (2005) y González (2008), tenemos que ser conocedores de que se pueden dar una serie de factores en la organización de los centros que propician la exclusión educativa del alumnado:

-La tendencia de los centros a homogeneizar y fragmentar el currículum. Debemos reflexionar sobre qué enseñamos, por qué y a qué modelo de persona y de sociedad estamos contribuyendo.

-Estructuras para la coordinación y trabajo docente infrautilizadas y tendencia al individualismo. Apoyar y posibilitar el aprendizaje de todos los alumnos requiere un compromiso de centro. El centro fracasa en la atención a la diversidad si las estructuras organizativas de coordinación actúan sobre una lógica individualista.

-Formas de agrupamiento de alumnos que promueven la exclusión. Teniendo en cuenta que las posibilidades de agrupamiento no son sino una manera de ordenar la heterogeneidad del alumnado, tenemos que reflexionar, incluso cuestionar sobre ciertas decisiones que acarrearán el etiquetamiento del alumnado (lentos, problemáticos, sordos, n.e.e...)

-La escasa conexión y trabajo con las familias. Para el desarrollo de un enfoque

inclusivo de escuela es fundamental la implicación y participación de las familias. Desde la escuela inclusiva se fomentan redes colaborativas entre profesorado, familias y alumnos.

-Dinámicas de liderazgo. Es una condición sine qua non para construir escuela de aprendizaje inclusivas el apoyo a los equipos directivos de los centros y el liderazgo que pueda ejercer la propia escuela.

Así pues, el proceso de cambio hacia una escuela inclusiva es un camino bastante complejo y con muchos obstáculos y como apuntan Booth, (2000); Booth y Ainscow (2000) y Duran, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz y Sandoval (2005), un proceso de aprendizaje que los centros tienen que emprender. Estos autores abogan por la utilidad en el contexto educativo español de la Guía para la Evaluación y mejora de la Educación Inclusiva (*Index for Inclusion*). Con estos materiales se anima al profesorado de las escuelas a compartir y construir nuevas iniciativas, sobre la base de sus conocimientos previos, al mismo tiempo que les ayuda a valorar las posibilidades que tienen las escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas. Al mismo tiempo, el Index constituye un proceso de autoevaluación de las escuelas en relación a tres dimensiones concretas: la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Este proceso implica una serie de fases de desarrollo. En una primera fase se inicia con la constitución de un grupo de coordinación que trabajará con toda la comunidad educativa identificando las barreras existentes para el aprendizaje y la participación, y definiendo las prioridades para la fase de desarrollo y mantenimiento y posterior fase, de seguimiento de los avances. Esta guía de trabajo se popularizó en otros países apareciendo una segunda versión en el año 2002.

Siguiendo en este proceso de cambio hacia escuelas inclusivas, Duran et al (2005) han reflexionado sobre la utilidad de esta guía para guiar el proceso de reflexión de los centros hacia un cambio inclusivo y mejora en los procesos de aprendizaje y elaboración de un plan de mejora. Estos autores, teniendo en cuenta las primeras experiencias del Indexa en nuestro contexto educativo en los casos de: en la Comunidad de Madrid en el Instituto Severo Ochoa de Alcobendas; en Cataluña a través de la adaptación de estos materiales por el Grup de treball sobre Escola Inclusiva del ICE de la

Universidad de Barcelona y su implementación durante el curso 2003-2004 en dos centros privados-concertados (Escola Sant Joseph y Ateneu Instructiu) y uno público (CEIP Els Xipres); en el País Vasco, durante el mismo curso en dos centros: La Salle San José de Zarautz y la ikastola Karmelo Etxegarai. Las conclusiones de estas buenas prácticas educativas hacia una escuela inclusiva han destacado que se exige la participación de toda la comunidad educativa en este proceso de cambio; que la implicación de las familias es un indicador de éxito, es decir, que se trata de un proceso compartido de aprendizaje, complejo y que depende en gran parte de las características singulares de cada centro; que hay que transformar a los centros hacia una nueva cultura escolar de la diversidad que reconceptualice las necesidades educativas especiales en barreras al aprendizaje y a la participación y poniendo su énfasis en los apoyos; la necesidad de adaptar a las necesidades de los centros los materiales del Index y convertirlos como propios; reflexionar sobre el trabajo docente hacia un trabajo más colaborativo y fomentando redes de escuelas que se ayuden mutuamente en el camino hacia la inclusión.

De la misma manera, Arnaiz (2005), basándose en distintas investigaciones, Davis y Thomas (1992); Ramasut y Reynolds (1993); Ainscow (1995); Arnaiz y Haro (1999); Arnaiz, Castejón y otros, (1999), consideran una serie de estrategias de acción que pueden facilitar el cambio hacia la inclusión y que serían: la consolidación de un grupo de trabajo, el diagnóstico de la situación de los centros escolares y sus dificultades, una búsqueda de soluciones y la elaboración de un plan de acción, preparación de su puesta en práctica y desarrollo colaborativo del mismo, la existencia de un liderazgo efectivo, compromiso de toda la comunidad educativa, una planificación colaborativa, la pregunta y la reflexión como procesos importantes en este cambio y una política para el desarrollo del profesorado en el centro.

También se ha constatado en nuestros resultados como puntos débiles en la organización escolar para la atención a la diversidad, la creencia de los directores de los centros referida a la falta de recursos y apoyos en los centros analizados para dar respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado. Esta creencia se aumenta con grado de acuerdo muy elevado cuando se refieren a los recursos para el alumnado con necesidades

educativas especiales permanentes, mientras que al referirse a las necesidades educativas especiales transitorias, las opiniones entre los directores están muy igualadas, una parte las considera suficientes y otros insuficientes. Asimismo, en los aspectos de la organización escolar referidos al apoyo externo que se presta a los centros lo consideran insuficiente.

En la misma línea de nuestra investigación, la investigación realizada por Lobato y Ortiz (2001) en la que uno de los dos colegios analizados ofrece una visión más pesimista por la insuficiencia de recursos y apoyos en los centros para atender a la diversidad, aunque el segundo colegio encuestado no muestra esa visión tan pesimista a este aspecto, debido a que los especialistas de apoyo (maestro educación especial, apoyo..) como especialista del apoyo externo (psicopedagogo) de dicho centro, han hecho recaer en ellos toda la atención de este alumnado con necesidades educativas especiales, haciendo desde esta actuación una orientación no inclusiva. Desde este punto de vista, la aceptación de suficiencia de recursos y apoyos no está orientada a una cultura inclusiva de los centros. Los centros deben de disponer de todos los apoyos que se requieran pero habría que matizar que desde la orientación inclusiva no se niega su existencia sino el uso que se haga de ellos ya que desde el planteamiento inclusivo de los apoyos, éstos no son únicamente para los alumnos sino que en parte son para el profesorado.

Sin embargo esta situación que subyace de los resultados obtenidos contrastaría con las prescripciones legislativas actuales como se recoge en el Preámbulo de la LOE (2006): *la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos para que alcancen el máximo desarrollo de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales, garantizando una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en que están escolarizados.* Por consiguiente, desde el apoyo empírico que ofrecen los resultados obtenidos no sólo constatamos de la necesidad de que los centros dispongan de esto para atender a las necesidades educativas del alumnado sino que también, desde una visión inclusiva de la educación, éstos apoyos y recursos se tienen que convertir en los dinamizadores a nivel de centro de las claves y herramientas para construir ambientes de aprendizaje inclusivos que eliminen cualquier barrera al aprendizaje y a

la participación de cualquier alumno y alumna en la cultura de los centros escolares.

Continuando con los objetivos planteados en este apartado y reflexionando sobre cómo los centros responden a las necesidades educativas de su alumnado por su situación de diversidad, en una parte importante de los directores de los centros analizados, hemos constatado como punto fuerte que puede favorecer la inclusión, la creencia entre el profesorado en un porcentaje muy elevado de que la comprensión y aceptación de las diferencias individuales, desde todos los ámbitos educativos, se favorece con la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. Ahondando en este supuesto desde nuestros resultados y apoyándonos en los trabajos de Ainscow (1999); Giné (2001); Ortiz (2000), cabe indicar que el camino hacia una escuela inclusiva recae en la forma que se asume la aceptación incondicional de cualquier alumno, y en la consideración de que las diferencias entre los alumnos y alumnas fortalece la clase y las oportunidades para aprender, de esta manera la escuela se convierte en inclusiva. Sin embargo, aunque en los resultados se constata un grado de acuerdo significativo en relación a que la inclusión escolar es una medida de innovación en la estructura organizativa de los centros escolares, existe todavía una parte alrededor del 20% del profesorado, que no asume esta realidad. A esta situación también hay que añadir para tener presente el grado de acuerdo también elevado por parte del profesorado, que demanda a la Administración Educativa como prioritario, planes de formación sobre educación especial.

Asimismo, los resultados han dado apoyo empírico a uno de los puntos fuertes, en opinión de los directores de los centros escolares, el referido a una asunción bastante importante por parte del profesorado tutor, sobre la creencia de la adaptación curricular como medida para dar respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales. Este dato constata el avance que se está realizando en los centros escolares, respecto a períodos anteriores en los que se utilizaban programas individualizados especiales y paralelos al currículo general y común para todos. El constatar en nuestro trabajo la asunción de esta medida para atender al alumnado con necesidades educativas especiales no significa que desde su implementación se entienda como una medida para flexibilizar el currículo. En esta misma línea apunta Carrión (2001) señalando la diferencia

en el sentido de conceptualización de la adaptación curricular, entendido en uno, como adaptado y único en lo formal pero en otro, paralelo y diferente en la acción, incluso siendo aplicada y entendida la adaptación curricular como una medida que se programa como una yuxtaposición a los libros de texto u otros materiales y no como una adaptación que exige una reflexión constructiva e individual hacia el alumno al que se dirige.

Como apunte final de este ámbito de la organización escolar al servicio de la inclusión y de acuerdo con los resultados, destacar que hay una parte significativa del profesorado que quiere comprometerse en este proceso de cambio de la ya caduca integración escolar hacia centros más inclusivos. Y para comprender e ilustrar este proceso nos puede servir lo que apunta Ainscow (2001, 144): *“Se ha dicho que un cirujano del siglo XIX que aterrizará en un quirófano de nuestros días no tendría ni idea de dónde se encontraba, mientras que un maestro de ese mismo período que se hallará de repente en un día lectivo actual se limitaría a coger la tiza y seguir la clase donde la hubiese dejado. En otras palabras, a pesar de todos los esfuerzos de reforma del siglo XX, todavía tenemos unas formas de escolaridad que reflejan muchas de las características de un sistema que no pretendía en absoluto lograr una educación de calidad para todos. La consecuencia es que hacen falta cambios sustanciales”*. Este es el compromiso que debemos adquirir: la construcción entre todos de escuelas inclusivas. En la misma línea, coincidimos con las propuestas de Escudero (1990) quien indica que es crucial que desde los centros escolares se aborden las modificaciones necesarias en los diferentes ámbitos: su estructura organizativa para que se posibilite la educación y plena participación de todos; un currículum que ha de basarse en los principios de atención a la diversidad; unos procesos de enseñanza-aprendizaje interactivos para todos los alumnos y alumnas, compartiendo experiencias comunes y; siendo los propios profesionales de la educación los auténticos protagonistas de este cambio organizativo y curricular. Las investigaciones realizadas por Ortiz y Lobato (2003) coinciden en sus conclusiones al afirmar que el camino hacia modelos escolares inclusivos está íntimamente relacionado con el desarrollo de culturas escolares innovadoras, con un fuerte liderazgo inclusivo y vinculado con la comunidad.

4. Conclusiones

Los resultados de este estudio empírico muestran la situación actual de los centros escolares con relación a la atención a la diversidad y que nos va a servir para reflexionar sobre la dirección que se debería producir para seguir avanzando en el reto que nos ha impulsado a realizar este trabajo: la consecución de una educación inclusiva en los centros escolares de la provincia de Alicante. Tomando como referencia los objetivos planteados en esta investigación y a partir de los resultados obtenidos y la discusión de los mismos, presentamos a continuación una serie de conclusiones y recomendaciones generales que pueden ser el inicio del camino hacia unas buenas prácticas inclusivas en los centros escolares de la provincia de Alicante, relativas a las diferentes dimensiones o aspectos que subyacen de los objetivos planteados:

4.1. Con relación a los aspectos relativos a los datos de identificación y características generales de los centros

1. Los resultados obtenidos provienen de una muestra bastante representativa de centros públicos (154) y centros privados- concertados (30) de las diferentes ciudades y pueblos de las comarcas de la provincia de Alicante.
2. La diversidad es una característica que define y que está presente en la escuela del siglo XXI. A los centros escolares asisten un porcentaje muy elevado de niños y niñas con discapacidad psíquica, trastornos del lenguaje, dificultades de aprendizaje, situaciones sociales y culturales desfavorecidas, además discapacidades visuales, auditivas, físicas y condiciones personales de sobredotación intelectual.
3. Una parte importante de los centros de las comarcas de la provincia de Alicante al inicio de la investigación no cuentan con aulas de educación especial, apoyo y audición y lenguaje para atender a este alumnado. No existen diferencias en cuanto a la atención de este alumnado en los centros públicos como privados- concertados ya la heterogeneidad del alumnado es una característica de los centros.

4.2. Con relación a aspectos relativos a la organización escolar al servicio de la inclusión y la atención al alumnado con necesidades educativas especiales

4. Uno de los puntos fuertes de la organización escolar al servicio de la inclusión educativa es la creencia de los directores de los centros escolares de la necesidad de reflejar en los Proyectos educativos y curriculares de los centros las medidas necesarias para el reconocimiento y la atención a la diversidad. Estos proyectos van a ser considerados como herramientas claves para reconocer la diversidad, potenciar su participación y eliminar cualquier barrera a la participación en el aprendizaje de cualquier alumno o alumna. Una parte importante del profesorado considera que la inclusión es una medida de innovación y cambio de la cultura escolar.

5. La organización escolar es una herramienta clave en la atención a la diversidad en el proceso de cambio desde una visión integradora de la educación especial a una educación inclusiva. Los directores de los centros reconocen que un indicador de calidad de éstos es dar una respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales. Con este reto se podría conseguir en opinión de los directores de los centros la normalización y la optimización de su proceso educativo.

6. Uno de los puntos débiles constatados es la falta de recursos y apoyos a nivel de centro y a nivel de aula. Ello puede interferir en una atención educativa de calidad para el alumnado con necesidades educativas especiales y el cambio hacia una visión más inclusiva de éstos. La necesidad de distribuir y redefinir la actuación de estos recursos y apoyos facilitaría una atención educativa de calidad y equidad así como contar con un mayor apoyo de los servicios de apoyo externo.

7. Otro de los puntos débiles constatados es la creencia generalizada de los directores de los centros escolares de la necesidad de formación del profesorado tutor en estrategias y medidas de atención a la diversidad.

Este estudio empírico nos ha aportado una primera aproximación del estado de la cuestión referida a la identificación de la situación de los centros escolares en la atención a la diversidad, en el caso de las comarcas de la provincia de Alicante y las vías posibles de cambio para afrontar una educación inclusiva en la primera década del siglo XXI. Se ha podido constatar, por los resultados obtenidos, que aunque la diversidad no es rechazada de forma directa tampoco las prácticas educativas determinan que se está avanzando con grandes pasos hacia una escuela inclusiva. El profesorado no muestra una sensibilidad notable hacia la diversidad quizás se ha acostumbrado a la integración escolar como proceso de acomodación pero no como un proceso de reforma y avance hacia prácticas educativas desde una visión más amplia de la diversidad, es decir, hacia una educación inclusiva para todos y todas, en la que no pueda existir ningún tipo de exclusión. El profesorado de los centros necesita cambiar de forma inmediata. La atención a la diversidad desde un planteamiento inclusivo se debe de abordar como un proceso de innovación que demanda de nuevas formas de actuación: un trabajo colaborativo entre el profesorado del aula ordinaria y especialistas de apoyo del centro y un asesoramiento y apoyo de los especialistas internos y externos al centro que puedan facilitar estrategias y materiales acorde a las necesidades educativas específicas del alumnado. Con el establecimiento de programas de mejora a través de expertos pueden servir para reflexionar e implementar de manera colaborativa una serie de actuaciones que eliminen las barreras al aprendizaje y la participación del alumnado en aspectos como: la concepción de diversidad y de las necesidades educativas específicas de su alumnado; un cambio de dirección en la gestión y organización de los centros escolares; una reorganización y profesionalización de los recursos y apoyos de los centros; cambios importantes en la profesionalización docente y en la formación inicial del maestro del siglo XXI y aplicación de programas de mejora en la participación y desarrollo de los aprendizajes hacia una escuela inclusiva de calidad. Investigaciones futuras deben plantear propuestas de mejora para desarrollar prácticas inclusivas a través de indicadores que deriven en una nueva cultura inclusiva en los centros escolares.

A MODO DE REFLEXIÓN PARA SEGUIR AVANZANDO

5. Bibliografía

AINSCOW, M. (1995). *Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Narcea.

AINSCOW, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, Vol. 30 (1), 181, 37-48.

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

ARNAIZ, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

ARNAIZ, P., y De Haro, R. (1999). Escuelas inclusivas y diversidad. En *Actas del Seminario Internacional Políticas contemporáneas de atención a la diversidad: repensar la educación (especial) en el tercer milenio* (pp. 173-184). Málaga: Grupo de Investigación HUM.

ARNAIZ, P., CASTEJÓN, J. L., GARRIDO, C. F., Y ROJO, A. (1999). *Hacia una educación eficaz para todos los alumnos. Proyecto UNESCO en la Región de Murcia*. Artículo presentado en las II Jornadas sobre Necesidades Educativas Especiales en el aula. Hacia una escuela para todos. Barcelona.

ARREGI, A., SAINZ, A., TAMBO, I., Y UGARIZA, J. (2005). *Investigación sobre la respuesta educativa del sistema educativo vasco a las Necesidades Educativas Especiales en Primaria*. Bilbao: ISE/IVEI.

BOOTH, T. (2000). Inclusion in Education. En *International Consultive Forum on education for all, thematic studies. Executive Summaries*. Paris: UNESCO.

BOOTH, T., Y AINSCOW, M. (2000). *The Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

CARRIÓN, J. J. (2001). *Integración Escolar: ¿Plataforma para la escuela Inclusiva?*. Málaga: Aljibe.

DAVIS, A., Y THOMAS, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.

DECRETO 233/1997, DE 2 DE SEPTIEMBRE, DEL GOBIERNO VALENCIANO, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria (D.O.G.V. de 8 de septiembre de 1997).

DURAN, D., ECHEITA, G., CLIMENT, G., MIQUEL, E., Y SANDOVAL, M. (2005). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE.

DURAN, D., ECHEITA, G., CLIMENT, G., MIQUEL, E., Y SANDOVAL, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado Español. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), pp. 464-467.

ESCUADERO, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?. *Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1), 1-24.

ESCUADERO, J. M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización escolar* (pp. 313-348). Madrid: UNED.

FERNANDEZ BATANERO, JM. (2006). ¿Educación Inclusiva en los centros? Si pero ¿Cómo? *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 8(9), 135-148.

GARCÍA PASTOR, C. (1988). La Educación Especial como disciplina de las Ciencias de la Educación: situación actual y apuntes para el futuro. En ICE (Ed.), *Teoría y práctica de la Educación Especial* (pp. 41-47). Palma de Mallorca: ICE de la Universidad de les Illes Balears.

GARCÍA PASTOR C. (1990). Integración: implicaciones para la intervención educativa. En *Actas de las V Jornadas de Universidades y Educación Especial: Intervención en Educación Especial* (pp. 47-67). Murcia: ICE. Universidad de Murcia.

GINÉ, C. L. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. Artículo presentado en el III Congreso *La atención a la diversidad en el sistema educativo*. Salamanca.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, MT. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad y cambio en educación*. 6(2), 82-99.

ILLÁN, N. (1989). *La integración escolar y los profesores*. Valencia: Nau Llibres.

LEÓN, M. J. (1994). *El profesor tutor ante la integración escolar*. Granada: Adhara/FORCE.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Especiales y Educación Inclusiva.
Asunción.Lledo@ua.es

LIPSKY, D., Y GARTNER, A. (1996). Inclusion, School Restructuring and the remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-795.

LOBATO, X., Y ORTIZ, C. (2001). La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva. En J. J. Bueno, T. Nuñez, y A. Iglesia (Eds.), *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio* (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial). A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

LLEDÓ, A. (2007). La Educación Inclusiva: una nueva visión de la diversidad. En R. Roig, J. E. Blasco, R. Gilar, S. Grau y A. Lledó (Eds.), *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.209-236). Alicante: Marfil.

ORTIZ, C. (2000). Hacia una educación inclusiva: la educación especial, ayer, hoy y mañana. *Revista Siglo Cero*, 31 (1), 5-11.

ORTIZ, C., Y LOBATO, X. (2003). Escuela Inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. Más allá de la Educación Especial. *Revista de Pedagogía*, 55(1), 9-26.

PARRILLA, A. (1986). *El concepto de integración escolar: su dinámica a nivel de centros escolares*. Artículo presentado en el Simposium sobre Innovación Educativa. Murcia.

PARRILLA, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*. Buenos Aires: Cincel.

RAMASUT, A., Y REYNOLDS, D. (1993). Developing effective whole school approaches to special educational needs: from to school effectiveness theory to school development practice. En R. Slee (Ed.), *Is there a desk with name on it? The politics of integration* (pp. 219-240). London: Falmer Press.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.

Sobre la autora:

Asunción Lledó Carreres, profesora Titular de Universidad. Profesora del departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante. Línea de trabajo e investigación: Necesidades Educativas