UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

TESIS DOCTORAL

"MEDIDAS Y ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: ALUMNADO CON NEE DE LA ESO EN LAS PROVINCIAS DE ALBACETE Y MURCIA"

ANTONIO CARLOS GONZÁLEZ LÓPEZ

DIRECTORAS:

DRA. ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ

DRA. MARÍA PILAR CÁCERES RECHE

SEPTIEMBRE, 2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Antonio Carlos González López
D.L.: GR 750-2013
ISBN: 978-84-9028-426-1

A mi padre *Pedro*, que me inculcó estudiar, y a mi madre *Tona,* que me orientó a incluir siempre a todo el mundo.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Ascensión Palomares Ruíz y Dra. Pilar Cáceres Reche, directoras y supervisoras, por sus orientaciones, seguimiento y colaboración en la investigación educativa, motivación y apoyo científico aportado.

A todas las personas que me han rodeado a lo largo de estos años, colaborando con el trabajo investigador y el apoyo moral.

A todos los orientadores y orientadoras, profesionales de la educación, que han participado en la investigación, haciéndola posible.

A las diversas instituciones que con sus medios normativos, técnicos, informáticos e informativos, nos han proporcionado las herramientas inestimables para la tesis y, entre ellas, al Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Fomento y Empleo de Murcia; a los Servicios Periféricos de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha en Albacete; al Centro Asociado de la UNED-Cartagena; al Departamento de Matemáticas del IES "San Isidoro" de Cartagena y al sindicato ANPE-Cartagena.

Cabe mención especial, al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, que unido al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de CEU de la Facultad de Educación de Albacete, me han ofrecido la oportunidad de poder llevar a cabo mi trabajo de investigación.

También, a los compañeros y compañeras como: D. José Luis Costa Nieto, D. Juan Antonio Elorz Garatea, D. Pedro José Hernández Barrancos, Dª María Luisa Martínez Jiménez, Dª Rosario Ortiz Cano, Dª Ana Jesús Prado Bello, D. Francisco Tortosa Nicolás, y muchos más que me dejo en el tintero, que con sus apoyos, asesoramientos y colaboraciones han aportado grandes conocimientos científicos, educativos y técnicos a la investigación.

Y, en el terreno personal, un agradecimiento inmenso a mis padres, por la educación y la formación que me han dado siempre, incluso en los años difíciles, y a mis hermanos con los que conformo una familia numerosa y unida en la diversidad.

INDICE

I. Introducción 1

II. Marco Teórico 7

8

- **CAP. I. Evolución Histórica de la Educación Especial** 9

1. Delimitación conceptual de la Educación Especial 9

1.1. **El termino de "Ciencias de la Educación": Carácter científico de la Educación Especial** 13

2. La Educación Especial en la Historia de la Educación 15

2.1. En la Historia Antigua, Media y Contemporánea 17

3. La Educación Especial en el campo de la Pedagogía Correctiva 28

4. La Educación Especial en el campo de la Pedagogía Diferencial 30

5. La Educación Especial en el campo de la Sociología de la Educación 33

6. Conceptualización actual de la Educación Especial 36

7. La respuesta a la Diversidad 41

7.1. Delimitación del término Diversidad frente a homogeneidad 41

7.2. La Atención a la Diversidad en Educación 42

8. Interculturalidad y multiculturalidad 44

- **CAP. II. El Tratamiento Educativo en la Diversidad y las Necesidades Educativas Especiales en el Camino hacia la Educación Inclusiva** 47

1. Diferenciación entre deficiencia, discapacidad y minusvalía 47

2. La Educación Especial en Europa 53

2.1. La Educación Especial en el Reino Unido 53

2.2. La Educación Especial en Francia 53

2.3. La Educación Especial en Alemania 54

2.4. La Educación Especial en Italia 55

2.5. La Educación Especial en Portugal 56

2.6. La Educación Especial en Países Nórdicos 57

2.7. La Educación Especial en América 59

3. La Educación Especial y las Necesidades Educativas Especiales 61

3.1. El nacimiento de la Educación Especial actual: Las Necesidades Educativas Especiales 61

3.1.1. La Educación Especial en la década de los años sesenta-setenta del siglo XX 61

3.1.2. Las Necesidades Educativas Especiales: Informe "*Warnock*" 62

3.1.3. Necesidades Educativas Especiales: Principios de la Educación Especial 65

4. Las Necesidades Educativas Especiales en España 66

4.1. Las Necesidades Educativas Específicas en Albacete y Murcia 72

5. La Atención a la Diversidad en España 73

5.1. La clasificación de las Necesidades Educativas del alumnado de la ESO en España 77

6. La Atención a la Diversidad en Albacete 81

7. La Atención a la Diversidad en Murcia 85

- **CAP. III. Paradigma de la Educación Inclusiva en el siglo** 94

1. Marco conceptual 94

2. Los Centros de Educación Inclusiva 103

3. Paradigma de la Educación Inclusiva en la Educación Secundaria 105

4. Diversidad intercultural en los Centros Educativos Inclusivos 114

- **CAP. IV. Fundamentación Contextual-Situacional que fundamenta la investigación en las provincias de Albacete y Mundial** 118

1. Fundamentos históricos, geográficos y culturales comunes 118

1.1. Dialecto Murciano como vínculo lingüístico del Reino de Murcia 124

1.2. Áreas del dialecto o lengua murciana 127

2. Contexto histórico, geográfico y cultural de la provincia de Albacete 127

3. Contexto histórico, geográfico y cultural de la provincia de Murcia 131

- **CAP. V. El contexto normativo y legal de la Educación Inclusiva a nivel mundial, estatal y regional** 138

1. La Normativa Internacional que apoya la Educación Inclusiva 139

2. Evolución de la Normativa Educativa Española para una Educación Inclusiva 143

3. Desarrollo normativa legal de la Diversidad y la Educación Inclusiva en Castilla-La Mancha 146

4. Desarrollo normativa legal de la Diversidad y la Educación Inclusiva en la Región de Murcia 151

5. La Normativa del Estado Español: La Educación Inclusiva y LOE 161

5.1. Antecedentes 162

5.2. La LOE (2006): Novedades legales educativas del siglo XXI 165

5.3. Los principios y fines del Sistema Educativo Español en la LOE 166

5.4. Las competencias básicas en la LOE 168

5.5. El currículum y la atención a la diversidad 174

III. Marco Empírico. 177

- **CAP.I. Metodología de la Investigación** 179

1. Fundamentos de la investigación cualitativa 179

1.1. Fundamentación teórica 182

1.2. Delimitación del problema de estudio 185

2. Problemas de investigación y/o hipótesis 188

3. Objetivos: Generales y específicos 189

3.1. Objetivos generales 189

3.2. Objetivos específicos 189

4. Instrumentos 190

4.1. Recogida de datos: El cuestionario 190

4.2. Validación del cuestionario 191

4.3. El cuestionario sobre la Educación Inclusiva para el alumnado con NEE en la ESO 195

4.4. La población y la muestra de selección 200

4.5. La aplicación del cuestionario 201

4.6. La fiabilidad del cuestionario 201

4.7. Las incidencias en la aplicación del cuestionario 203

4.8. La entrevista 203

4.9. El grupo de discusión 210

5. El cronograma de la investigación cualitativa 215

- **CAP. II. La Interpretación de Datos y Resultados de la Investigación** 218

1. Análisis descriptivo de los resultados generales 218

1.1. Entornos de los Centros de Secundaria de los encuestados 218

1.2. Datos personales y profesionales de los encuestados 221

1.2.1. Filiación con la Administración Educativa de los encuestados 221

1.2.2. La experiencia docente de los encuestados 224

1.2.3. El origen de la formación: Ámbitos socio-lingüísticos y científico-técnicos 227

1.2.4. El sexo de los encuestados 230

1.2.5. Las provincias de origen: Albacete y Murcia 233

1.2.6. La población de alumnado con N.E.E. que abarcaba el estudio de la investigación 234

1.3. Análisis de los resultados de cada ítem 235

1.3.1. Análisis de los resultados de cada ítem encuestados durante el periodo 2011 235

1.3.2. Análisis por indicadores de ámbito educativo de los resultados de cada ítem encuestados durante el periodo 2011 248

1.3.3. Análisis de los resultados de cada ítem encuestados durante el periodo 2012 253

1.3.4. Análisis por indicadores de ámbito educativo de los resultados de cada ítem encuestados durante el periodo 2012 267

2. Análisis de variables categóricas 272

2.1. Las variables de la investigación 272

2.2. Tests de contraste de Hipótesis 274

2.3. Contexto geográfico 275

2.3.1. Dependencia del ítem1 con respecto al contexto geográfico 276

2.3.2. Dependencia del ítem2 con respecto al contexto geográfico 278

2.3.3. Dependencia del ítem3 con respecto al contexto geográfico 280

2.3.4. Dependencia del ítem4 con respecto al contexto geográfico 283

2.3.5. Dependencia del ítem5 con respecto al contexto geográfico 285

2.3.6. Dependencia de varios ítems con respecto al contexto geográfico 288

2.4. Situación administrativa 289

2.4.1. Dependencia del ítem5 con respecto a la situación administrativa 289

2.4.2. Dependencia del ítem6 con respecto a la situación administrativa 293

2.4.3. Dependencia del ítem7 con respecto a la situación administrativa 295

2.4.4. Dependencia del ítem9 con respecto a la situación administrativa 298

2.4.5. Dependencia del ítem10 con respecto a la situación administrativa 301

2.4.6. Dependencia de varios ítems con respecto a la situación administrativa 304

2.5. Experiencia docente 306

2.5.1. Dependencia del ítem13 con respecto a la experiencia docente 307

2.5.2. Dependencia del ítem14 con respecto a la experiencia docente 310

2.5.3. Dependencia de varios ítems con respecto a la experiencia docente 313

2.6. Ámbitos del desarrollo profesional 315

2.6.1. Dependencia del ítem15 con respecto a los ámbitos de desarrollo profesional 315

2.6.2. Dependencia del ítem16 con respecto a los ámbitos de desarrollo profesional 318

2.6.3. Dependencia de varios ítems con respecto a los ámbitos de desarrollo profesional 324

2.7. Sexo 326

2.7.1. Dependencia del ítem 1 con respecto al sexo de los encuestados 326

2.7.2. Dependencia del ítem 5 con respecto al sexo de los encuestados. 329

2.8. Provincia 332

2.8.1. Dependencia del ítem 14 con respecto a la provincia de origen 333

2.8.2. Dependencia del ítem 17 con respecto a la provincia de origen 336

2.9. Resultados generales de los Tests contrastes hipótesis con todas las variables 339

- **CAP. III. Conclusiones y prospectiva de la investigación** 342

1. Conclusiones generales 342

2. Conclusiones específicas 345

3. Propuestas de intervención 352

4. Prospectivas de investigación 353

- **CAP. IV. Bibliografía, referencias legislativas y webgrafía** 355

1. Bibliografía 357

2. Referencias legislativas 369

2.1. Albacete 370

2.2. Murcia 370

3. Webgrafía 372

- **CAP. V. Anexos** 375

Anexo I. Censo de Institutos de Educación Secundaria 377

Anexo II. Censo alumnado con N.E.E. matriculado durante los cursos 2009/10 y 2010/11 390

Anexo III. Modelos de entrevistas 395

- **CAP. VI. Índice de cuadros, esquemas, figuras, gráficos, mapas y tablas** 402

I

INTRODUCCIÓN

Como el resto de Europa, España se está enfrentando a complejas situaciones que están cambiando el contexto de las actividades económicas, financieras y el funcionamiento de nuestra sociedad. Entre ellas cabe citar las nuevas tecnologías, la globalización y las renovaciones científicas y tecnológicas. Además, con la confluencia de la crisis económica y financiera de este primer cuarto de siglo XXI.

"*La globalización y socialización de las tecnologías, así como la extensión y rapidez de la comunicación, han provocado que, cada vez más personas, puedan acceder a la información. Lógicamente, este aumento de posibilidades, conlleva un mayor esfuerzo de adaptación, no sólo de los profesionales de la enseñanza, sino de cualquier persona, que debe contribuir a su propia actualización, restructurando los conocimientos que vayan adquiriendo"* (Palomares, 1997:261).

En esta nueva sociedad abierta, los procesos de conocimiento y las transformaciones tecnológicas se convierten en la base de la actividad social y económica de Europa, España y las Comunidades Autónomas de Castilla-La Mancha y Murcia. Igualmente extrapolable a las provincias de Albacete y Murcia, en el Sureste de España. Provincias que desde el siglo XIII, bajo la jurisdicción territorial de la Corona de Castilla, denominado Reino de Murcia, sobre todo la mitad sur de Albacete y la actual provincia de Murcia, mantuvieron lazos de unión jurídica, social y económica , hasta el año 1982, que la provincia de Albacete pasa a formar parte de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

El contexto histórico del Sureste de España, tierras de reconquistas y mezcla de otros reinos españoles, les dio durante siglos a las provincias de Albacete y Murcia, una identidad única, que aún hoy día, a pesar de las nuevas demarcaciones jurídicas del Estado Español, se mantiene *"la conciencia colectiva "*en determinados espacios geográficos, sociales, económicos y lingüísticos.

A estas leves referencias históricas, argullo la selección de este espacio geográfico para el estudio de la tesis doctoral, buscando las convergencias y divergencias, en el ámbito educativo y del currículum, próximos a la Educación Inclusiva, a pesar de la separación jurídica y la normativa educativa, que los dos gobiernos regionales han promovido en estas dos provincias.

Y como, Palomares (1997:261) nos indicó que *"La sociedad del siglo XXI será, sin lugar a dudas, la sociedad del conocimiento. Desde esta óptica, el profesorado y, por tanto, el sistema educativo tiene un papel básico"*.

La formación a nivel de la Unión Europea se ha basado en la educación permanente de la población escolar y adulta; el aprendizaje y los beneficios de los modelos de la Educación Inclusiva y de la Formación Profesional de la Europa del Norte y de Alemania; la introducción de competencias orientadas a resultados y no tanto a los procesos; la

implicación de los agentes sociales y económicos-incluidos los locales- en el diálogo social sobre la materia de formativa de la población escolar y adulta; la relevancia de las nuevas tecnologías y la accesibilidad a las redes; la atención a otros tipos de formación, como son la "no formal" y "la informal". Nos venía marcando el estudio del proceso investigador dentro del contexto del Sureste de España, con las provincias de Albacete y Murcia.

"Una sociedad en cambio exige de organizaciones que se adapten y que revisen su coherencia y formas de actuación en relación con las necesidades del entorno. La innovación que era un propósito de organizaciones creativas y de vanguardia se convierte en una necesidad generalizada y en un problema que se plantea constantemente a diferentes niveles (sociedad más adaptada, organizaciones más adaptadas, individuos más adaptados) y con diferentes estrategias. La innovación es un cambio que se produce porque la sociedad cambia, las organizaciones cambian y las personas, sus relaciones y sus acciones y resultados necesitan cambiar" (Gairín, 2001, citado en Medina y Sevillano, 2010:53)

Por ello, el resultado de estos cambios debe promover un reparto más igualitario.

El poder enfrentarnos con el conocimiento de datos que nos reflejarán la calidad sobre las características de las estrategias y medidas inclusivas para la población educativa con discapacidad en la Educación Secundaria Obligatoria en las sureste del Estado Español, así como, poder mejorar la implementación en el campo de la Educación Inclusiva. Ha sido uno de los principales motivos de estudio de esta tesis de investigación educativa del Currículum y Profesorado.

La justificación de la elección del tema de investigación educativo, vino motivada por su actualidad y la cercanía al trabajo con alumnado con Necesidades Educativas Especiales en la ESO. Además podríamos decir que la investigación tenía una:

- *Relevancia.* Ya que las estrategias de aprendizaje y medidas organizativas de los centros educativos son la clave para el éxito del alumnado con NEE entre otras cosas dentro de la Didáctica y Organización Escolar.

- *Utilidad.* Además, resulta útil ya que contribuye a la puesta en marcha de "Buenas Prácticas Educativas" en la Educación Secundaria con el alumnado de NEE, con el nuevo enfoque o paradigma de la Educación Inclusiva. La necesidad surge de ver si la adecuación de la normativa vigente regionales basadas, en los enfoques de la Educación Inclusiva, están comenzando a realizarse en algún grado en las prácticas docentes, centro y familias**,**

- *Novedad.* La novedad estará determinado por qué nos referimos al alumnado con Necesidades Educativas Especiales en la Educación Secundaria Obligatoria en el Sureste de España, concretamente las provincias de Albacete y Murcia**.** Bien es verdad que existen otros estudios referentes a indicadores, o proyectos de Educación Inclusiva en centros de primaria y estudios en los centros de ESO, pero hemos

querido mostrar un interés especial por esta población que corre el riesgo de "exclusión social permanente", el alumnado con NEE.

- *Viabilidad.* La viabilidad ha sido posible por tener acceso a las fuentes de la información documental, estadística e informativa de los organismos públicos como e Servicio de Atención a la Diversidad de Murcia, Servicio Periféricos de Albacete de la Consejería de Educación, Universidad de Granada, CEU Facultad de Educación Albacete, Universidad de Murcia, Centro Asociado UNED-Cartagena, el Sindicato ANPE, Departamentos de Matemáticas, Tecnología y de Orientación del IES S. Isidoro de Cartagena y otros. Además, por ser profesor de Pedagogía Terapéutica que me siento implicado en la temática a investigar.

Por otro lado, la existencia de unos compromisos hacia la Educación Inclusiva como supusieron: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (París, 1948), la Convención Sobre los Derechos del niño/a (Ginebra, 1990), la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (Jomtien, 1990) y la Conferencia Mundial sobre la Educación Especial (Salamanca, 1994).

Por esta razón, entre los años 2008 y 2010 hay una fecha clave para los alumnos con discapacidad: el 3 de mayo de 2008, día en que España se acoge a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por las Naciones Unidas dos años antes. (Olivenza, 2011:36).

Además, la propuesta que Delors (1996), sobre que la educación puede y debe jugar un papel extraordinario en el crecimiento y desarrollo de la Europa del conocimiento, pero sólo si se trasciende el enfoque materialista y productivista, para darle un enfoque que atienda el acceso de la población a la información y al conocimiento, y contribuya de ese modo a la evolución personal. La educación se convertiría así en la clave para lograr un *"desarrollo humano sostenible*", en la que el fin es el desarrollo humano y el crecimiento económico sólo un medio. Esa educación debe estar basada, según cita, en los cuatro pilares básicos de la educación: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser*. (Delors, 1996:88 y ss.).

Igualmente, Palomares (1997:263) atribuyó que *"El desarrollo de la cultura de general deber propiciar al máximo la autonomía de las persona e incitar "el aprender a aprender" a lo largo de toda su vida. Sin embargo, esta educación básica, sólida, amplia, científica, técnica y práctica no abarca únicamente la formación inicial, sino que la convierten en algo continuo en la formación de las personas, si realmente se pretende una ciudadanía abierta, pluricultural, solidaria y democrática".*

De la misma manera, Delors (1996:59) señalará que: *"La educación puede ser un factor de cohesión social sí procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social".*

A modo de conclusión, reconocer que la inclusión es un reto de mayor importancia a las presunciones relacionadas con la educación, comprender que los profesionales de la educación necesitan apoyo, y, que el docente tendrá problemas y con decisión de solucionarlos (Porter y Stone, 2001).

II

MARCO TEÓRICO

CAPITULO I. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

1. Delimitación conceptual de Educación Especial.

La ubicación de las Ciencias Humanas buscando ampliamente una praxis científica, ha llevado al estudio de la realidad humana, con la comprensión, posibilidades y límites que refleja y constata un camino de interferencias, rectificaciones y deformaciones. (Pérez Gómez, 1978).No cabe duda que no existe un consenso generalizado sobre la relación sujeto-objeto, ni sobre la metodología propia con respecto a las Ciencias de la Educación, por extensión a la Educación Especial.

En consecuencia, tenemos múltiples formas expositivas de ubicar la Educación Especial. (Palomares, 1998).

Según Granado (2005), "*El concepto de "Educación Especial" constituye una expresión polisémica cuya forma de referirse a él varía en función del momento histórico al que se haga mención, del país que se tome de referencia, de las distintas posiciones del conocimiento, del desarrollo de la propia ciencia o de los valores de la sociedad para atender a la diversidad de sus miembros. Esta polisemia conceptual ha estado muy mediatizada, además, por el desarrollo de las Ciencias de la Educación".*

La Educación Especial ha experimentado profundos cambios que le han llevado avanzar desde posiciones segregacionistas hasta las actuales que plantean propuestas con la educación general, más concretamente, con la Educación Inclusiva. (Palomares, 1998; Arnáiz, 2003; Sola, López y Cáceres 2009).

En este mismo sentido, Sola, López y Cáceres (2009:15) definen la Educación Especial como: *"La atención educativa prestada a los alumnos que presentan algún tipo de deficiencia, física, psíquica, cultural, etc., que les impide realizar sus aprendizajes siguiendo el ritmo normal del resto de los alumnos.*

La Educación Especial se ha utilizado para definir una Educación diferente a la común que transcurrió por un camino paralelo a la educación general. La Educación Especial surgió con la idea de dar respuesta a lo distinto con respecto a la normal.

Resulta oportuno, refiriéndose a la expresión Educación Especial, que ha tenido como antecesores otros términos a lo largo de la historia, que según el momento histórico o autores, desde campo de la educación intentaron abordarla como doctrina, ciencia, método, disciplina o conjunto de procedimientos Sola, López y Cáceres (2009).

De la misma manera que hemos visto la evolución histórica de la Educación Especial, nos conviene ilustrar, la evolución conceptual de la denominación a lo largo de estos años (Cuadro 1):

CUADRO 1. EVOLUCIÓN DE LAS DENOMINACIONES TERMINOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LO LARGO DEL SIGLO XX.

TÉRMINOS Y AUTORES	CONCEPTUALIZACIÓN
Pedagogía Curativa: ▪ Asperger (1966) ▪ Debesse (1969)	• Cuidados que requiere el niño con un grado de desarrollo en situación de desventaja. • Debido a factores individual o social.
Pedagogía Terapéutica: ▪ García Hoz (1958-78) ▪ Moor (1978) ▪ Meler(1982) ▪ Ortiz (1988)	• Identificada con la curativa, con la diferencia de que en ésta el hecho de la sanación se da como real y por tanto desaparecería el hándicap. En cambio, la terapéutica, se considera como un proceso de ayuda con el resultado de constante mejora
Pedagogía Especial ▪ Zaballoni (1973-83)	• Identificado con la Educación Especial. • Proyectado sobre el sujeto hacia el desarrollo normal. • Considerando sus potencialidades de aprendizaje.
Pedagogía Correctiva ▪ Bomboir (1971)	• Se circunscribe al ámbito del aprendizaje. • Se basa en las potencialidades específicas de los sujetos. • Vinculando a la pedagogía correctiva y a la enseñanza correctiva.
Pedagogía Diferencial Diferenciada ▪ López Melero (1990)	• La diferencia surge como un valor. • Exige una adaptación de los modelos y los patrones adaptados a las diferencias individuales.
Didáctica Curativa/Terapéutica (D. Diferencial) ▪ Fernández Huerta (1985)	• Se establecen modelos de enseñanza de acuerdo con las capacidades de cada sujeto por conseguir las mejores y gradualmente.

Fuente: Adaptado de Sola, López y Cáceres (2009:23).

A lo largo del siglo XX, se desarrollará la idea que convenía ámbitos escolares diferentes para los niños distintos.

Cabe agregar, que todos estos planteamientos fueron basándose en los discursos científicos positivistas, biomédicos, y por último, psicológicos, fundamentalmente psicométricos.

Palomares (1998:14), nos dirá concluyentemente que:

"En el análisis terminológico realizado anteriormente, se ha podido comprobar la existencia de determinados elementos comunes, en cuanto a la concepción médico-pedagógica, la relación psicoterapéutica, la consideración de los sujetos con deficiencias e inadaptaciones, la confluencia de terapias en el tratamiento y la evolución hacia la búsqueda de la normalización de la vida del sujeto, en función de su desarrollo y de las oportunidades que le facilite el medio en que vive. Todos ellos están recogidos –enriquecidos o matizados– en la concepción actual de la Educación Especial".

En este mismo sentido, estamos de acuerdo con Arnáiz (1985:55), cuando manifiesta que *"el objeto propio y constitutivo de la Educación Especial es el proceso de enseñanza-aprendizaje que, por lo general, en contextos formalmente institucionalizados, trata de propiciarse para que dichos sujetos se desarrollen como sujetos individuales y como personas sociales".*

Debido a esto, se creó dentro del propio sistema educativo un subsistema, con didácticas especiales para cada discapacitado y con un tratamiento individualizado en pequeños grupos, con ritmos diferentes. De esta manera, se potenció los centros de educación especial y la segregación del alumnado con discapacidad.

Hechas las consideraciones anteriores, *la ubicación de la Educación Especial* en el campo de las Ciencias de la Educación, *se sitúa en el campo de la Didáctica* y *Organización Escolar*, ya que tiene un ámbito propio en el campo de la Pedagogía. No cabe duda, que la Educación Especial en el marco de las Ciencias de la Educación tiene una evolución histórica y carácter interdisciplinar, situándose en el espacio de la Didáctica. (Palomares, 1996, Palomares, 1998))

El objeto material de la Didáctica es el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su objeto formal consistiría en la prescripción de métodos y estrategias eficaces para el desarrollar el proceso mencionado. (Palomares, 1996, Palomares, 1998, Mallart, 2001)).

Para varios autores, consideraban como objeto de la Didáctica la enseñanza, objeto formal, la *instrucción educativ*a (Oliva, 1996:58). Y en otros casos, añaden elementos, como Benedito (1987:10), apuntando el contenido semántico que es objeto de la Didáctica:

- La enseñanza.
- El aprendizaje.
- La Instrucción.
- La comunicación de conocimientos.
- El sistema de comunicación.
- Y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Existen múltiples definiciones de Didáctica, para Fernández Huerta (1985:27), menciona que la *"Didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza*".

En esta línea, Escudero (1981:117), insistió en el proceso de enseñanza- aprendizaje, y puntualizó que la Didáctica es la *"Ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza- aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral".*

La finalidad de la Didáctica presentaría una doble vertiente, como han manifestado diferentes autores Zabalza (1990), Bolivar (1995) o Uljens (1997). La primera vertiente, sería como una ciencia descriptiva-explicativa, es decir, una dimensión teórica. La segunda vertiente, como una ciencia normativa, conllevando su aspecto práctico aplicado y consiguiendo la elaboración de propuestas para la acción.

Por tanto, para Mallart (2001:5) la Didáctica, tras considerar estas definiciones, tienen unos elementos presentes en todas las definiciones que son (Cuadro 2):

CUADRO 2. ELEMENTOS PRESENTES EN LAS DEFINICIONES DE "DIDÁCTICA"

ASPECTOS	DESCRIPTORES EN LA DEFINICIÓN DE LA DIDÁCTICA
CARÁCTER	– Disciplina subordinada a la Pedagogía. – Teoría, práctica. – Arte, tecnología.
OBJETO	– Proceso de enseñanza-aprendizaje. – Enseñanza. – Aprendizaje. – Instrucción. – Formación.
CONTENIDO	– Normativa. – Comunicación. – Alumnado. – Profesorado. – Metodología.
FINALIDAD	– Formación intelectual. – Optimización del aprendizaje. – Integración de la cultura. – Desarrollo personal.

Fuente: Mallar (2001:5).

Concluiríamos, según estos autores que la teoría y la práctica son mutuamente necesarias en el desarrollo de la Didáctica.

1.1.-El termino de "Ciencias de la Educación": Carácter científico de la Educación Especial.

La delimitación del término de Ciencias de la Educación resulta confusa como demuestra gran número de definiciones existentes (Quintana, 1983)

Por consiguiente, mencionaremos algunas citas de *definiciones del término de Ciencias de la Educación.*

Mialaret (1986, citado en Palomares, 1998:16) señala que:

"…están *constituidas por las disciplinas (antiguas o nuevas) que estudian los diferentes componentes de las situaciones de educación: analizar el conjunto de las relaciones dialécticas que existen entre ella y los diferentes niveles de los factores que de ellas dependen. Aunque con métodos diferentes, tienen todas ellas el mismo objetivo: la educación, en el sentido del término".*

Se ha intentado configurar las Ciencias de la Educación con contenido científico, intentando dar, a lo largo de los siglos XIX y XX, un carácter formativo para el alumnado con NEE. (Palomares, 1998; Parrilla, 1997).

Por otra parte, Bunge (1965:278) nos reconoció que el grado de singularidad que suelen tener los sucesos educativos, pero nos llegará afirmar que "*es posible el conocimiento científico en las Ciencias de la Educación"*.

Además, Ferrández y Sarramona (1984:63, citado en Palomares, 1998:16) confirmará que "*la ciencia se compone de leyes causales y no causales Lo propio de las explicaciones científicas, es de coherencia lógica, su verificación empírica".*

En consecuencia, las Ciencias de la Educación tienen unas características comunes, según nos indica Palomares (1998):

- Ciencias tecnológicas**,** ya que tienen un carácter práctico, dándose este concepto de ciencia por Fullat y Sarramona (1982, citados en Palomares, 1998:16) de la opinión que conlleva un: *"conjunto de conocimientos organizados, obtenidos de manera rigurosa, que resuelven con eficacia problemas de interpretación de la realidad".*

- Ciencias descriptivas, explicando *"los conocimientos, procesos y efectos de las acciones formativas, así como derivar una tecnología que posibilite mejorarlas"*.(Palomares, 1998:16)

- Ciencias normativas, se realizan planteamientos normativos que permitan optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y podrían *"ser generales o diferenciales, según sea la diversidad de los educandos a los que hagan referencia"*. (Ferrández y Sarramona, 1980, citados en Palomares, 1998:6).

Una cuestión abierta*: ¿Y la Educación? ¿ Qué podemos decir de ella como objeto de conocimiento e investigación?(...) ¿es ciencia?. Y, en caso de serlo, ¿se trata de una o varias?* (Pérez Juste, Galán y Quintanal, 2012:33)

Algunos autores, *"…consideran que la educación es un arte mientras la Pedagogía es, o desea serlo, una ciencia, la ciencia de la educación. El enfrentamiento directo del educador con el educando es una actividad que, por su especificidad y, en alguna medida, irrepetitibilidad, tiene mucho de intuición y creatividad, pero el profesional puede beneficiarse del conocimiento riguroso, obtenido por procedimientos adecuados, que le sirve la Pedagogía y el resto de las Ciencias de la Educación, en particular la Psicología o la Sociología*". (Pérez Juste, Galán y Quintanal, 2012:33)

La reacción de Suhlman o Heshusius y Smith, (citados en Pérez Juste, Galán y Quintanal, 2012:33), *que" consideran que la Educación sería una mezcla de ciencia y arte, de conocimiento teórico y acción práctica, que exigiría una forma de investigación propia"*

Otros, *" la Educación como objeto de estudio e investigación es una tecnología, en general, la naturaleza de las tecnologías residen el logro de un conjunto de conocimientos debidamente organizados y estructurados obtenidos mediante el manejo de procedimientos rigurosos, aplicables la mejora de la realidad de que se trate"*. en Pérez Juste, Galán y Quintanal, 2012:34)

Como se puede apreciar*, "la Educación no es una disciplina claramente delimitada y definida sino una realidad compleja que puede y debe ser estudiada desde diferentes disciplinas, entre las que podemos destacar la Psicología, la Sociología, la Filosofía, la Economía o la Política, además claro está de la propia Pedagogía"*. (Pérez Juste, Galán y Quintanal, 2012:34)

Y por último, no podemos olvidar, la definición de las Ciencias de la Educación, que nos aporta Bartolomé (1983), indicando que son unas ciencias que no pueden entenderse de manera aislada, conservan un *sistema abierto*, interrelacionado con las ciencias propias de la educación (dinámica interna) y otras ciencias y su medio educativo y social (dinámica externa). En este *sistema abierto*, cabe ubicar la Pedagogía Diferencial y, dentro de ella, *la Pedagogía Terapéutica* o la *Educación Especial*. (Palomares, 1998).

En este mismo orden y dirección, se utilizó la expresión Pedagogía Terapéutica con anterioridad a la Educación Especial, ya que el término conllevaba una terapia educativa, asistencial, con un apoyo médico y psicológico, para que el discapacitado, resolviera sus problemas cognitivos y de aprendizaje. Este modelo, basado en los apoyos médicos y psicológicos, no buscaba la causa en el entorno, incidía en una terapia individualizada y un currículo cerrado, que incidía más en las incompetencias, que en las posibilidades y habilidades del alumnado.

El poder contextualizar la Educación Especial, en el marco de las Ciencias de la Educación, y por supuesto en la Didáctica, supone subrayar *el carácter formativo* o la

intencionalidad educativa, nota que une a todas las Ciencias de la Educación. La fundamentación de está expresión, viene fundamentada por las diferentes dimensiones: históricas, sociales o curriculares, dándoles un carácter interdisciplinar, así como a los apoyos que da y recibe de otras disciplinas. (Palomares, 1998).

2. La Educación Especial en la Historia de la Educación.

"La educación hace extraordinarios a los niños normales y hace normales a los niños extraordinarios"

Cuando intentamos analizar las sociedades de la Historia de la Humanidad, no cabe duda que siempre encontraremos personas con discapacidad o hándicaps, o simplemente, con aspectos conductuales diferenciados. La diversidad de la propia evolución humana, llevo a la diversidad cultural. Podríamos considerar el término "*cultura"* que Tylor en "*Primitive Culture"* de 1871, uno de los fundadores de la moderna antropología, (Khan, 1975: 29), nos dio una precisa definición como *" ...la cultura es todo un complejo que incluye los conocimientos, las creencias, el arte, la moral, las leyes, las costumbres y todas las demás disposiciones adquiridos por el hombre, en tanto que miembro de una sociedad"*, por tanto, cualquier sujeto que se salía de la norma eran sujetos diferentes.

Además, existe una relación de la cultura con la educación, que desde el enfoque de la antropología cognoscitiva, ve a la cultura como:

"...las reglas, significados y clasificaciones que el lenguaje proporciona para las formas en la que la gente percibe y entiende su experiencia. En la antropología cognoscitiva, la cultura es definida como un "programa detallado para la acción", (no la acción en sí misma), una "gramática" o sistema de reglas para la conducta, y un "código" que el trabajo del antropólogo tiene que descifrar" (Nanda, 1987:30).

Así, según Nanda (1987:33), ratificará que "*para el antropólogo, los factores biológicos, relaciones familiares, imágenes culturales, roles sociales y factores situacionales específicos toman parte en la configuración de la personalidad"*. Es decir, el entorno social y familiar es el que configura al individuo.

El miembro de toda sociedad tiene que estar en consonancia con estas normas o reglas, con las que aprende actuar y comportarse, las cuales son transmitidas por medio de la educación, bien familiar o en la escuela. Un exponente de esto son los estudios de *"cultura y personalidad*", y en un enfoque particular de *Margaret Mead* (citada en Nanda, 1987:32), que sostendrá que "*las experiencias vividas en la infancia influían parcialmente en el*

desarrollo de la personalidad, Ya que la manera en que se trata a un niño comunica patrones culturales, tanto como lo que se le enseña".

En este proceso de evolución conjunta del ambiente y la cultura, implicamos al individuo, que como resultado de su evolución, que ha tenido la sociedad humana, con procesos de luchas y acuerdos entre los diversos grupos sociales, nos llevará al reconocimiento del individuo con discapacidad. Puesto que, pasó de una evolución del sacrificio del individuo discapacitado, al reconocimiento y tratamiento médico-biológico y educativo.

La Educación Especial es tan antigua como las organizaciones sociales complejas de la sociedad humana. Los niños, ancianos y personas diferentes solían ser abandonados por el grupo social, ya que representaban un obstáculo para la supervivencia del clan o grupo social humano. El nacimiento de la Educación Especial se puede analizar desde el punto de vista antropológico, para poder entender su propia evolución histórica. Y podemos, manifestar que nacerá como cualquier otro de los saberes científicos de la Edad Contemporánea a lo largo de los siglos XVIII y XIX. (Ibáñez, 2002)

Vemos, por ello, como menciona Palomares (1998:30), *"…toda perspectiva histórica debe considerar la evolución de las actitudes sociales hacia los sujetos con necesidades especiales, ya que subyace una ideología que influye y condiciona los desarrollos científicos y educativos respecto a la problemática de tales sujetos".*

En las sociedades *de la Antigüedad*, era muy normal el *"infanticidio"* cuando se veían anomalías en los niños y niñas, ejemplo, el pueblo de Esparta, que por su educación de carácter ofensivo, no permitía niños y niñas discapacitados.

El término de Educación Especial fue cambiando a lo largo de los años, su origen no está claro en el tiempo, si bien es verdad que si comprendemos los momentos históricos de su evolución, nos llevará a comprender el término actual. Así pues, compartimos la afirmación de Gútiez (2003:9) *"según el momento histórico y filosófico que estuviera viviendo, sus creencias, o las supersticiones que los afectaran"*, nos llevará a situar la conceptualización actual de la Educación Especial.

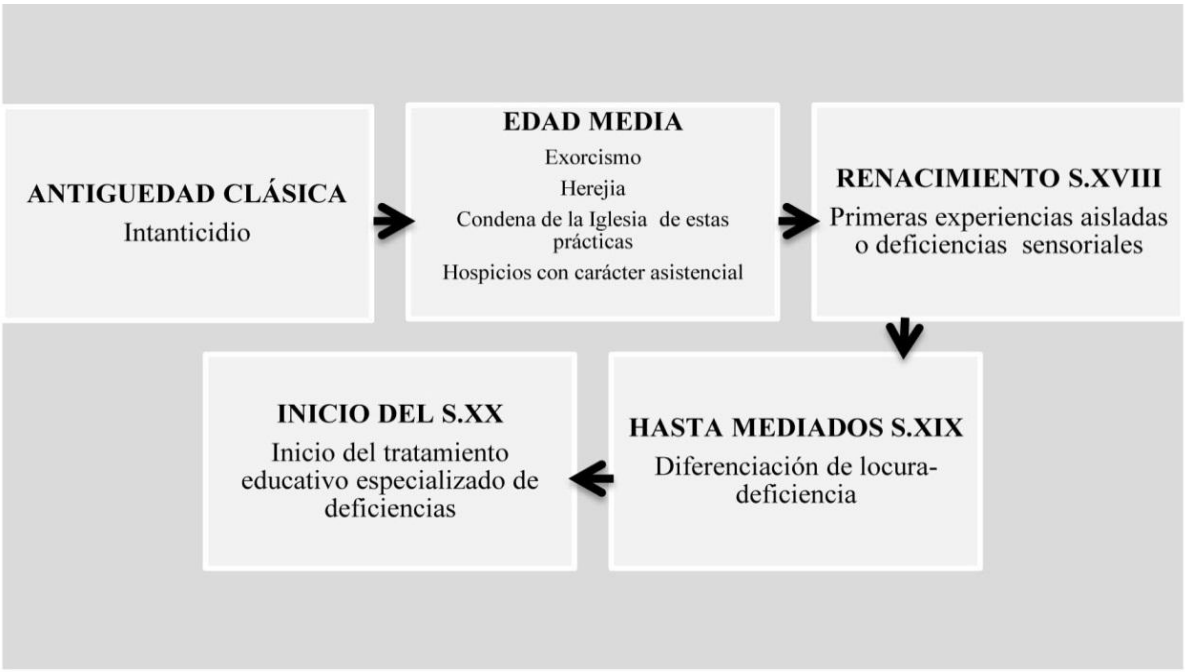
La sociedad humana en sus orígenes no ofrecía a los individuos con hándicaps las respuestas educativas o ayudas necesarias, simplemente, su denegación, en casos extremos, la eliminación del discapacitado (Esparta).

Con la desaparición del Imperio Romano, tras la aparición de la *Iglesia Cristiana*, bien es verdad que se condena el infanticidio, pero a las personas con comportamientos anómalos, signos de discapacidad se les alienta atribuciones de tipo demoniaco u otros espíritus, sometiéndoles a prácticas de exorcismo y quemarlos en hogueras.

El origen de la Educación Especial como se va viendo a lo largo de la Historia de la Educación, va siendo marcado por la evolución de la sociedad, que le han marcado su origen

y evolución actual como nos refleja, Timón y Hormigo (2010), en su estudio de las Etapas de la Educación Especial (Figura 1).

FIGURA 1. ETAPAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL PREVIAS A NUESTRA ÉPOCA



Fuente: Elaboración propia, de Timón y Hormigo (2010:19).

2.1.-En la Historia Antigua, Media y Contemporánea.

En la *Historia Antigua* las creencias religiosas o espirituales de las primeras sociedades de las Ciudades-Estado y los Imperios Antiguos, daban razones de naturaleza divina o demoníaca a las personas anómalas, recurriendo a rituales, magia, hechicería, etc., así como, a su abandono o eliminación de la sociedad en la que vivían. Así pues, compartimos con Gúitez (2003:9), cuando nos mencionaba como *"era bastante común la eliminación de los niños que nacían con deficiencias".*

Con la *"Ley de Licurgo*" los espartanos en los siglos X-IX A.C., aplicaban la revisión de los recién nacidos y, en caso de que detectarán alguna anomalía, eran despeñados por el monte Taijeto de Esparta. Nos indicará Gútiez (2003:9) que *"Esta práctica fue también común entre los griegos y los romanos que, aunque en algunos casos dejaban vivir a estos sujetos, los utilizaban como elementos de burla".*

Otros autores, Sola, López y Cáceres (2009:17), mencionan a los niños con discapacidad de la Antigüedad que *"quedaban bajo la disponibilidad y disposición de los padres quienes, en cumplimiento de las exigencias sociales y de las constantes situaciones de beligerancia de los pueblos, se verían obligados a sacrificarlos, arrojándolos por el Taijeto y por la Roca Tarpeida, tanto los deficientes congénitos como los ancianos e inválidos".*

Con posterioridad, surgió una nueva corriente, más científica y natural, que llegaría a considerar las discapacidades como patologías propias del cuerpo. Médicos como Hipócrates y Galeno (130-200 D.C.), manifestarían que los problemas mentales se debían a los desajustes entre la parte racional e irracional. Quintana. G. (1996:11) nos diría que, *"…tanto para Hipócrates como en Galeno y en toda la biología psicología galénicas, este factor determinantes está constituido por el predominio de un sistema (el nervioso o el sanguíneo) o por algo de los humores (bilis negra o amarilla y flema)".*

En opinión de Philipe Ariès (1973, 1986, 1987) con su estudio de *"El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen"*, el concepto de infancia cambiará en el curso de la historia.

Para Ariès P. la situación cambió en los siglos II y III, será cuando surge un modelo distinto de familia y de niño. Los vínculos afectivos y carnales son más fuertes que el concubinato, y el nacimiento más que la adopción de la Antigua Roma, para "*el que ha de nacer"* o "*nacisturus".*

"El nasciturus ya no era fruto del amor que se podría evitar con alguna atención y sustituir con ventaja mediante una elección con la adopción, como sucedía en la época de los antiguos romanos. El hijo se convierte en un producto indispensable, en cuanto que es insustituible. En el siglo VI empiezan, y durarán mucho, tiempos duros, en los que las ciudades se contraen y se fortifican, se erigen castillos, y en los que diversos vínculos d dependencias sustituyen a las relaciones de derecho público existentes en la polis antigua y en los estados griegos: vínculos de lealtad personal, compromisos de hombre a hombre. El poder de un individuo ya no depende de su rango, del cargo que ocupa, sino del número y de la lealtad de su clientela, la cual se confunde con la familia, y de las alianzas que se pueden establecer en otras redes de clientelas".(Ariès, 1986: 8-9).

En la *Historia Media***,** se mantendrá viejas costumbres, condenándose el *"infanticidio",* pero la implantación de las costumbres de la religión, daría con otro fenómeno como sería el abandono del niño.

Además, la educación era un privilegio de unos pocos, clase sociales altas, sobretodo monjes y nobleza, que según Sola, López y Cáceres (2009:17) debía *ser "donde no tenían cabido el estado llano, ni tampoco aquellos otras personas que presentaban algún tipo de déficit".*

Además, se mantiene la idea de endemoniados a las personas con deficiencia, y como solución, tratamientos exorcista y a la hoguera, entre otros. La deficiencia en el medievo se

entendía "*como del mal o de castigo enviado por Dios a los familiares de estas que habían obrado de forma pecaminosa".* (Sola, López y Cáceres, 2009:17)

Estos hechos darían lugar a la ocultación por parte de los padres de las personas con discapacidad.

Las personas con discapacidad comenzarán a ser tenidas en cuenta, trato más benévolo, gracias a las órdenes religiosas, que con el concepto de caridad cristiana, comenzaron acogerlos en sus instituciones, pero no cambió la actitud social.

En la *Historia Moderna* de los siglos XVI al XVIII, llamado *"naturalismo psiquiátrico"*, se intenta dar una explicación de lo anormal por una naturaleza regulada. Es decir, se buscaba los desórdenes del comportamiento humano por los efectos de la naturaleza, no por hechos de superstición externos, difícilmente creíbles. Los tratamientos comienzan a tener un carácter más humano. (Ibáñez, 2002)

Los paradigmas antropológicos y pedagógicos se ponen en tela de juicio, gracias a los avances científicos y culturales de esa época. El ser humano es visto desde otra perspectiva *"como sujeto y principios de la educación".*

Con la eclosión del *Renacimiento*, surge la idea "*antropocentrista renacentista", que según* Sola, López y Cáceres (2009:17), ratificarán que:

"En el Renacimiento, con la introducción de las ideas humanistas el súbdito atípico es igualmente sujeto de administración y por tanto con igual consideración ante la ley. Siendo reemplazado el teocentrismo medieval o el antropocentrismo renacentista, en el que se trataba de atender las necesidades y carencias de un hombre que buscaba la felicidad terrena y no tanto la eterna".

La implantación del Estado Moderno con la supresión del feudalismo, surgen con el debilidad de la Iglesia, poniéndose énfasis en la libertad del pensamiento y en la intención del estado de un control social. Es una etapa histórica en la que medicina se interesará por los discapacitados y surgen las primeras experiencias educativas con este tipo de alumnado con discapacidad.

Surgieron varios autores en el Estado Moderno, precursores de la Educación Especial, fundamentándose en la medicina y algunas experiencias educativas sobre los personas con discapacidad mental (Ibáñez, 2002):

- *Fray Pedro Ponce de León* (1510-1584): Fue el precursor de la educación de los niños sordos en España.
- *L´Epée* (1712-1789): Fundador de la primera escuela pública para sordos en Francia.
- *Valentín Haüy* (1745-1822): Creará la primera escuela pública para ciegos del mundo (París 1784), sin carácter de orfanato.

- *Louis Braille* (1809-1852): Fue el creador del sistema de lecto-escritura para ciegos, que adoptará su nombre.

Para Gútiez (2003:11), nos revelará que *"Itard, Seguín, Esquirol, Boumeville y Samuel Howe, médicos y pedagogos, que están considerados como los padres de la Educación Especial. A partir de sus trabajos, la Educación Especial surge como campo profesional".*

Según Ibáñez (2002:104) y Baena (2008:4), son dos los autores precursores de la Educación Especial, en su aspecto moderno y médico-asistencial:

- *Itard* (1774-1826) realizó un estudio sobre la educación de Víctor, un niño salvaje que encuentra, desarrollando con él actividades para el desarrollo de las funciones sensoriales, intelectuales y afectivas. Fue el primero en desvincularse de un modelo de intervención médico-patológico y abrió la posibilidad de un tratamiento médico-pedagógico. Con Seguin llegará a plantear la necesidad de escolarizar a todas estas personas dado que los deficientes pueden aprender y mejorar en sus capacidades, mejorando a su vez su estado.

- *Seguin* (1812-1880), explicita las posibilidades del método utilizado por Itard en la enseñanza en general, no solo en la de Víctor. Supera el sentido médico y asistencial de las instituciones de ese tiempo y va más allá, poniendo de manifiesto la necesidad de implantar metodologías de su tiempo. Apoyándose en las ideas de Itard comienza a subrayar el papel de la escuela como principal agente capaz de generar cambios en los deficientes.

La evolución de la Educación Especial, a lo largo del siglo XIX, nos llevará a concluir que *"en este momento las instituciones han adquirido un gran auge, al tiempo que hay un gran interés por la pedagogía de los retrasados, defendiéndose las posibilidades de educarlos, y desarrollándose métodos para tratar de conseguirlo"* (Gútiez, 2003: 11).

En la *Historia Contemporánea***,** sobre todo en el siglo XX y parte del siglo XXI, es cuando se implementa la Educación Especial como ciencia, gracias, a las investigaciones y estudios educativos de los siglos anteriores y actuales.

La Educación Especial, para niños con discapacidad mental, no empieza a generalizarse hasta principios del siglo XX.

Según Sola, López y Cáceres (2009:18), la Educación Especial se concreta durante el siglo XX, manifestándonos que *"se produce un cambio respecto a la consideración de la deficiencia, apareciendo los primeros intentos de tratamiento específico y proceso educativo, creándose dos tipos de instituciones claramente diferenciadas: las de tipo médico y las de tipo educativo*".

Los acontecimientos históricos del siglo XX, como: la revolución industrial, la obligatoriedad de la enseñanza y la delincuencia infantil como juvenil. Hechos históricos que darán lugar al nacimiento de la Pedagogía Terapéutica y, por tanto, el nacimiento de la

Educación Especial, como un subsistema educativo paralelo al sistema educativo ordinario. Posteriormente, las investigaciones y estudios educativos a finales del siglo XX, nos plantearán la ruptura de este subsistema, abogando por una terminología basada en la Educación Inclusiva.

En el siglo XX surgen varios autores protagonistas de la Educación Especial (Ibáñez, 2002:106-109):

- *María Montessori (1870-1952).* Esta médica italiana de la clínica de Psiquiátrica de la Universidad de Roma, estudió los diferentes tipos de deficiencia infantil, aplicando su método sensorial. Realizará unos procedimientos educativos, fundamentalmente analíticos, que le llevan a la conclusión de que la deficiencia mental no es problema médico sino pedagógico. Sus métodos serán utilizados en la *Case de Bambini* (1900).

- *Ovidio Decroly (1871-1922).* Este médico, psicólogo y educador, presentó la innovación de su método globalizador, defendía la educación en un medio natural, postulando que la educación de los deficientes mentales no podía llevarse acabo por medio de la medicina sino por el tratamiento educativo. Métodos aplicados en la escuela de *L´Hermitage.*

- *Alfred Binet(1857-1911) y Théodore Simon (1872-1961).* Estos autores fueron los inventores de las pruebas de inteligencia que diferenciaban de forma objetiva al alumnado que se consideraba "normal del anormal".

Las ideas de unas escuelas diferenciadas fuera del sistema escolar ordinario, unido a clasificación de los alumnos y una especialización como base de los tratamientos educativos para el alumnado con discapacidad, han perdurado a lo largo del siglo XX, y siguen en el siglo XXI, constituyéndose como base de diferentes sistemas educativos a nivel mundial, que imposibilitan avanzar en el paradigma de la Educación Inclusiva.

La evolución de la Educación Especial a lo largo de la historia, viene determinada en este cuadro que los autores Sola, López y Cáceres (2009:19) nos aportan (Cuadro 3):

CUADRO 3. HITOS IMPORTANTES EN LA EVOLUCIÓN HISTORICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

VISIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	
CULTURA CLÁSICA	Arrojados al rio.

CULTURA ROMANA	Objeto de entretenimiento.
CRISTIANDAD	Consideración/ labor social
REFORMA	Sacrificados (castigo de Dios); epilépticos= endemoniados.
SIGLO XVII	Enfermos en instituciones hospitalarias (San Vicente de Paul, Fundador del Primer Centro de Acogida de Enfermos Mentales, " Hijas de la Caridad)
SIGLO XIX	Primitivas consideraciones (Darwin); primera obra de Educación Especial: "Victor o el niño salvaje".
SIGLO XX	Test de Binet-Simón (Pedagogía Diferencial). Importancia de la Educación Especial en términos de Integración-Atención a la Diversidad.

Fuente: Sola, López y Cáceres (2009:19).

En el marco de este contexto histórico, durante el siglo XX, la incapacidad del sistema educativo de dar respuesta a la demanda de las necesidades educativas del alumnado con discapacidad, dará lugar, a la creación de las Aulas Específicas de Educación Especial y a la especialización del profesorado en Educación Especial. De este modo, se extendería por todos los países del Mundo Occidental.

La implantación de la Educación Especial, no estuvo exento de polémicas y discusiones en cuanto a los modelos a practicarse en este campo de las Ciencias de la Educación. Estos modelos fueron:

- El biologismo (modelo médico-educativo);
- El psicologismo (modelo psicológico-educativo);
- El conductismo;
- Y el cognitivismo.

Durante la segunda mitad del siglo XX, una serie de acontecimientos históricos, ideológicos y políticas educativas de profundo calado, supusieron un cambio de mentalidad con respecto al alumnado con Necesidades Educativas Especiales. En países como Italia o los países nórdicos, se plantearon los principios de *"normalización"* e *"integración",* modelos que se extenderán al resto de Europa y parte del Mundo Occidental.

Para la autora Madrid (2007:253), expondrá que:

"*…después de la democratización del sistema educativo, asistimos a un cambio cualitativo de su discurso ideológico: en el siglo XXI, el principio político que se defiende es el de una educación para toda la vida, -en tanto que se considera como un bien en sí misma-, y muy en relación con la teoría del capital humano".*

El capital humano será explicitado por una Resolución del Consejo de Europa en la que la fundamentación sobre:

" El desarrollo del capital humano para la cohesión social y la competitividad en la sociedad del conocimiento": "El capital humano es un recurso estratégico para el desarrollo integral de Europa y las políticas educativas y formativas de los Estados miembros deberán orientarse a potenciar la personalidad de cada individuo a lo largo de toda su vida y a lograr una mayor participación del ciudadano en la cohesión social y el desarrollo económico"(Resolución del Consejo de Europa (2003/C295/05, citado en Madrid, 2007:253).

Con los cambios del último cuarto de siglo XX, nos adentraremos a una evolución de la Educación Especial que va desde el modelo segregado a un modelo inclusivo, sobre los que fundamentamos este estudio de investigación educativa.

Por supuesto, el entendimiento del concepto de Educación Especial, no se puede entender sino se hace un recorrido a lo largo de la historia de nuestro sistema educativo español y su organización escolar.

Nuestro sistema educativo actual, es el reflejo de una historia, que para poder entenderlo debemos entender el presente y realizar una prospectiva, comprendiendo el pasado.

Los sistemas educativos europeos surgieron a principios del siglo XIX con la Revolución Francesa. En el caso de España, será la Constitución de 1812 la que incorporará la idea de educación, bajo el control del Estado, sentándose las bases del sistema educativo español, tanto en su organización, financiación y control.

La creación de un sistema educativo español definitivo vendrá con la aprobación de la Ley de Moyano (1857). La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, fue la primera Ley General de Educación, en los aspectos políticos, sociales o pedagógicos, recortó aspectos progresistas de disposiciones anteriores, pero supuso una vigencia de más de 100 años (1857-1970). Los acontecimientos sociales y políticos fueron marcando la vigencia de esta ley y la evolución de los sistemas educativos. La Guerra Civil de 1936/39, supuso un cambio que conmocionó la sociedad española. La Dictadura del General Franco (1939/75), durante sus primeros años, 1938/53, la educación es un vehículo transmisor de la ideología, sin importarle la organización y estructura. Durante este primer periodo, los decretos y órdenes, ponen énfasis en la idea de que *"la educación debe ser católica y patriótica".* El Estado llegará a desentenderse de la educación dejándola en manos de la Iglesia. (Murillo, Arrimadas, Calzón y otros, 1997) (Cuadros 4, 5, 6, 7 y 8).

Durante el período de la Dictadura de Franco, de 1936 a 1975 (Cuadro 8), destacaríamos los siguientes momentos claves:

- *En la década de los años 40*, se promulgarán cuatro leyes importantes. La primera, Ley de Reforma de la Enseñanza Media (1938), Ley que regula la Ordenación de la Universidad (1943), Enseñanza Primaria (1945) y Ley de Formación Profesional (1948). Con predominio de regular el nivel educativo de las élites del país.
- *En la década de los años 50*, se produce una apertura limitada por la confesionalidad religiosa y el adoctrinamiento político. Tres leyes se promulgan en esta etapa, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (1953), menos dogmático que la anterior; Ley de Construcciones Escolares, que significó la escolarización de la población infantil; y, por último Ley sobre Enseñanzas Técnicas (1957), que supuso la incorporación de las escuelas de ingenieros y arquitectos a las universidades.
- *En la década de los años 60*, el crecimiento económico y la industrialización del país, conllevó la eclosión de la población y expansión del sistema escolar, que marcó tensiones del sistema político, desembocando en una reforma del sistema educativo.
- *En la década de los años 70*, se promulgará la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (1970), que reguló todo el sistema educativo y su estructura en todo el siglo XX. Desde una perspectiva global se inscribía en la tradición educativa liberal, frente a una educación autoritaria fracasada de las décadas pasadas. Estableciendo cuatro niveles: prescolar, educación general básica, enseñanzas medias y enseñanza universitaria. Que aún hoy día, se ha mantenido esta estructura del sistema educativo en la etapa democrática.

CUADRO 4. CUADRO-RESUMEN DE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA-POLÍTICA Y EDUCATIVA DEL SISTEMA ESPAÑOL SIGLO XIX.

ACONTECIMIENTOS POLITICOS	NORMATIVA LEGAL
Creación y consolidación del sistema liberal (1812-1868)	
1812 Constitución	1814 Informe para promover los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública. (Informe Quintana)
1814 Retorno de Fernando VII Pronunciamiento del General Elio	1821 Reglamento de Instrucción Pública
1820 Sublevación de Rafael de Riego y vuelta a la Constitución de 1812 abolida por el monarca	1824 Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del Reino
1823 Restablecimiento del poder absoluto de Fernando VII	1825 Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras del reino
1833 Muerte de Fernando VII y regencia de Mª Cristina	1826 Reglamento general de las escuelas de latinidad y colegios de humanidades

1837 Constitución	1836 Plan General de Instrucción Pública (Plan duque de Rivas)
1841 Regencia de Espartero	1838 Reglamento de las escuelas públicas de instrucción primaria elemental
1843 Mayoría de edad de Isabel II	1845 Plan General de Estudios (Plan Pidal)
1845 Constitución	1857 Ley de Bases autorizando al gobierno para formar y promulgar una Ley de Instrucción Pública. Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano)
1866 Pacto de Ostende entre progresistas y demócratas contra Isabel II	1868 Ley de Instrucción Primaria.
Sexenio revolucionario (1868-1874)	
1868 Alzamiento de Cádiz. Deposición de Isabel II	
1869 Cortes Constituyentes	1868 Decreto por el que se deroga la Ley de Instrucción Primaria Decreto por el que se proclama la libertad de enseñanza
1870 Amadeo I rey de España	1873 Decretos de reordenación de los estudios universitarios y de regulación de la enseñanza media (Reformas de Chao)
1873 Primera República Española	

Fuente: Murillo, Arrimadas, Calzón y otros (1997:7-8).

CUADRO 5. CUADRO-RESUMEN DE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA-POLÍTICA Y EDUCATIVA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL FINALES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL SIGLO XX.

ACONTECIMIENTOS POLITICOS	**NORMATIVA LEGAL**
Restauración (1874-1923)	
1874 El General Pavía disuelve las Cortes y Alfonso XII es proclamado rey	1874 Real Decreto regularizando el ejercicio de la libertad de enseñanza
1976 Constitución	
1885 Muerte de Alfonso XII	
1890 Establecimiento del sufragio universal masculino	1894 Real Decreto de reforma del bachillerato (Reforma Groizard).
	1901 Real Decreto disponiendo que el pago de las obligaciones de personal y material de las escuelas públicas de instrucción primara corra en lo sucesivo a cargo del Estado.

	1902 Real Decreto sobre inspección de establecimientos de enseñanza no oficial
	1903 Real Decreto modificando el plan de estudios generales para obtener el grado de Bachiller
	1907 Real Decreto creando una Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas.
1909 Regulación del derecho huelga	
1914 España se declara neutral en la I Guerra Mundial	
1917 Juntas militares de defensa. Huelga general revolucionaria	
1919 Escalada de terrorismo en Barcelona. Regulación de la jornada laboral de ocho horas.	1919 Real Decreto sobre autonomía universitaria

Fuente: Murillo y otros (1997:7-8).

CUADRO 6. CUADRO-RESUMEN DE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA-POLÍTICA Y EDUCATIVA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL DURANTE LA DICTADURA DE PRIMO DE RIVERA (S.XX)

ACONTECIMIENTOS POLITICOS	NORMATIVA LEGAL
Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)	
1923 Golpe de Estado de Primo de Rivera: directorio militar al poder	1925 Real Orden sobre propagandas antípoliticas y antisociales
1930 Dimisión de Primo de Rivera	1926 Real Decreto reforma bachillerato(Plan Callejo)
	1928 Real Decreto-Ley sobre reforma universitaria

Fuente: Murillo y otros (1997:8).

CUADRO 7. CUADRO-RESUMEN DE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA-POLÍTICA Y EDUCATIVA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL DURANTE LA II REPÚBLICA ESPAÑOLA (S.XX)

ACONTECIMIENTOS POLITICOS	NORMATIVA LEGAL
II República Española (1931-1936)	
1931 Establecimiento de la II República Española Elecciones Generales a Cortes. Constitución Republicana	1931 Decreto que crea el Patronato de Misiones Pedagógicas Decreto de Consejos de Primaria Enseñanza Decreto que crea 7000 plazas de maestros y maestras con destino a las escuelas nacionales

	Decreto de reforma de la Escuela Normal
	1932 Orden sobre la escuela laica Decreto sobre el desarrollo orgánico de la Inspección de Primera Enseñaza
1933 Elecciones Generales a Cortes y triunfo de la derecha	1933 Ley de confesiones y congregaciones religiosas
	1934 Orden Ministerial de instrucciones técnico-higiénicas relativas a las construcciones escolares Decreto del nuevo plan del bachillerato
1936 Elecciones Generales a Cortes y triunfo del Frente Popular Levantamiento de Franco y comienzo de la Guerra Civil	

Fuente: Murillo y otros (1997:9).

CUADRO 8. CUADRO-RESUMEN DE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA-POLÍTICA Y EDUCATIVA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL DURANTE LA DICTADURA DE FRANCO (S.XX)

ACONTECIMIENTOS POLITICOS	NORMATIVA LEGAL
Dictadura de Franco (1939-1975)	
1939 Fin de la guerra civil España se declara no beligerante en la II Guerra Mundial	1938 Ley de reforma de la enseñanza media 1939 Depuración de los cuerpos docentes 1943 Ley sobre ordenación de la universidad española 1945 Ley sobre educación primaria 1949 Ley de formación profesional industrial 1953 Reforma bachillerato. Ley construcciones escolares.
1955 Admisión de España en la ONU	1957 Ley sobre enseñanzas técnicas
1963 Primer Plan de Desarrollo	1970 Ley General de Educación
1975 Muerte de Franco, subida al trono de Juan Carlos I	

Fuente: Murillo y otros (1997:9).

CUADRO 9.CUADRO-RESUMEN DE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA-POLÍTICA Y EDUCATIVA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL DURANTE LA DEMOCRACIA Y REINADO DE JUAN CARLOS I DE ESPAÑA (FIN S.XX Y PRINCIPIOS S.XXI)

ACONTECIMIENTOS POLITICOS	NORMATIVA LEGAL
Democracia (1975-2006)	
1977 Gobierno de la Unión de Centro Democrático 1978 Constitución Española	
1982 Gobierno del Partido Socialista Obrero Español	1983 Ley de Reforma Universitaria (LRU)
1986 España ingresa en la Comunidad Europea	1985 Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) 1990 Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) 1995 Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)
1996 Gobierno del Partido Popular	2002 Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). No llegó aplicarse por el cambio de gobierno.
2004 Gobierno del Partido Socialista	2006 Ley Orgánica de Educación.

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Murillo y otros (1997:10).

3. La Educación Especial en el campo de la Pedagogía Correctiva.

En España, como en el Mundo Occidental con la entrada del siglo XX comenzará a tomar cuerpo diferentes acepciones de la Educación Especial, que han evolucionado según diversa bibliografía, en:

- Pedagogía curativa. Este término se introdujo por Debesse en 1969, quien lo define *"como del estudio de la educación y de los cuidados que requiere el niño cuyo desarrollo físico y psíquico se halla en situación de desventaja, debido a factores de naturaleza individual y social"* .(Debesse:164; citado en Polaina-Lorente, Ávila y Rodríguez ,1991:286)

- Pedagogía Especial. Que se debe su uso a Zavalloni, quien la definirá de la siguiente manera: *"la pedagogía especial es la ciencia de las dificultades psíquicas, de los retardos y de las perturbaciones de cualquier clase en el desarrollo biológico y psicosocial del niño y del joven, considerados en la perspectiva educativa y didáctica". (*Zavallini, 1973:12, citado en Polaina-Lorente y otros, 1991:286).

- Pedagogía Correctiva, este término es utilizado por Bonboir (1971, citado en Palomares,1998:13), quien la define como

"el código de la acción susceptible de conducir al ser humano, empeñado en un acto de aprendizaje específico, al resultado al que ese acto tiende. Se inscribe en un sistema general de educación que hace suyos los objetivos incluidos en los programas y subordinados a la finalidad que una sociedad reconoce debe ser la de sus miembros".

En el ámbito de la actuación, Bonboir (1991, citado en Palomares, 1998:13) señala que

"comprende los procesos de adquisición, de ampliación y de eliminación de los intereses, de los sentimientos y de las actitudes, de los conocimientos, de las técnicas, de las capacidades y de los métodos, de las conductas, de las pruebas propias de los diversos ámbitos de la actividad humana (físico, intelectual, afectivo, sexual, familiar y social, moral, político, religioso, etc.)".

Para Bonboir, los objetivos deben ser formulados en virtud de las potencialidades del sujeto que aprende, teniendo en cuenta las deficiencias de cada *"persona, su madurez global y su madurez específica para cada situación de aprendizaje".* Así entenderemos, que considera más importantes las dificultades del aprendizaje que los déficits.

Palomares (1998:13), nos señalará que enumerando sus capítulos, podremos deducir, la conceptualización de Pedagogía Correctiva. Así pues, los capítulos del libro Bonboir son: *"Diagnóstico de las dificultades pedagógicas; Tratamiento o instrucción racional individualizada; Estudio de los factores que afectan al desarrollo del reaprendizaje; Enseñanza correctiva y enseñanza preventiva; Enseñanza individualizada y enseñanza programada*."

Por todo lo anteriormente expuesto, hemos querido, centrarnos más en la interrelación entre Pedagogía Correctiva con la Educación Especial, ya que supuso un cambio de mentalidad, al considerar más importante las dificultades de aprendizaje. Un largo camino que llevaría al estudio en profundidad de las prácticas educativas por la Educación Especial del siglo XX y XXI.

Sola, López. y Cáceres (2009:18), plantean que hasta el siglo XX no *"se produce un cambio respecto a la consideración de la deficiencia, apareciendo los primeros intentos de tratamiento específico y proceso educativo, creándose dos tipos de instituciones claramente diferenciadas: las de tipo médico y las de tipo educativo".* Por consiguiente, la Pedagogía Correctiva vendría marcada en el *"proceso de enseñanza-aprendizaje"* con un carácter de tratamiento educativo.

Sola, López y Cáceres (2009), presentarán una clasificación muy aclaratoria de la interrelación entre la Pedagogía Correctiva, Educación Especial y las otras acepciones que han sido nombradas por diversos autores durante los siglos XIX, XX y XXI. Además, cabe recordar, según Gútiez (2003:12) *"la existencia de las diferentes denominaciones utilizadas para referirse a la educación especial,…, son el reflejo de la forma en que se concibe la educación,…, los países y las épocas en los que se utilizan".*

Refiriéndonos a la clasificación de Sola, López y Cáceres (2009), establecerán una interrelación conceptual entre Pedagogía Correctiva con la Curativa, Terapéutica y Especial.

4. La Educación Especial en el campo de la Pedagogía Diferencial.

El "*adjetivo diferencial"* como rasgo característico, procede del sustantivo *"diferencia" (*Del lat.*, diferencia)*, RAE que lo define como:

1. Cualidad o accidente por el que una cosa se distingue de otra.
2. Variedad entre cosas de una misma especie.

A posteriori, podríamos mencionar que la Educación Especial fue incluida por García Hoz (1968) dentro de la Pedagogía Diferencial, puesto que, se entraba en consideración las diferencias subjetivas, más concretamente las diferencias de la personalidad humana.

Al abordar el contenido de la Pedagogía Diferencial (Cuadro 9), ubicaba a la Educación Especial por Palomares (1998:17-18), nos presentará un cuadro explicitó como la introduce García Hoz (1968).

El desarrollo de los test de *Binet*, influyo en la Pedagogía Diferencial, ya que supuso el reconocimiento de la graduación de la enseñanza, no sólo por la edad como criterio diferencial, sino también, el reconocimiento de otras diferencias inter e intra individuales y/ o grupales que influían en el rendimiento de grupo e individuos (Jiménez Fernández, 1997).

Bunge (1969), estableció los límites entre las disciplinas, estableciendo a la Pedagogía como una ciencia aplicada, en el campo de las Ciencias Sociales, incluyéndose por extensión a la Educación Especial.

Ferrández y Sarramona (1981), considerará a la Pedagogía Diferencial como una ciencia normativa.

Mientras que, Fernández Huerta (1974) situará a la Pedagogía Diferencial y Especial en el marco de la Pedagogía y dentro de la práctica pedagógica. En su ya clásica división de la Didáctica, sitúa a la Pedagogía Diferencial en el acto didáctico dependiendo de las diferencias de los discentes, llegando a distinguir, a la Didáctica diferencial o diferenciada, como que *"estudia las diferencias humanas, niveles formo-organizativos, distintas carencias ocasionales y remediables; diferentes compensaciones y aceleraciones***".** (Fernández Huerta, 1974:52).

Laeng (1971:146, citado en Bartolomé, 1983:26), apuntará que

"se llama pedagogía diferencial a aquella que tiene por objeto la educación de los anormales y de los inadaptados: se diferencia de la pedagogía normal por categorías específicas y por casos individuales (pedagogía especial y pedagogía clínica) refiriéndose a

exigencias particulares, con una mayormente acentuada individualización de la educación y la enseñanza "a medida". Se llaman clases diferenciales aquellas que, en escuelas comunes acogen a los anormales no graves, inadaptados y retrasados, con problemas de recuperación".

Jiménez (1987:59), nos expondrá que la Educación Especial, bien considerada o no como ciencia independiente de Pedagogía Diferencia, manifestará que *"es evidente que tiene el mismo objeto de estudio que su progenitora, sólo que limitados a los "sujetos atípicos"*

No obstante, la expansión de la Educación Especial en los últimos 64 años, se ha afianzado y delimitado sus contenidos curriculares-aunque interdisciplinares-, configurándose entorno al concepto de: sujetos con necesidades educativas especiales.

Por ello, Benedito (1982, citado en Palomares, 1998:20)," *considerará a la Educación Especial como un ámbito de las Ciencias dela Educación con entidad suficiente para que se la considere un cuerpo aparte, desglosado de la Didáctica y de la Pedagogía Diferencial".*

De la Orden (1985, citado en Palomares, 1998:20), entiende la Pedagogía Diferencial *como "un saber fundamental de las diversas ramas científicas que de ella deriva"…"por sí mismas tal entidad y complejidad que justifican su constitución, no sólo como disciplinas como grandes áreas de especialización universitaria y acción profesional. Tal es el caso de la Educación Especial".*

La idea de interdisciplinaridad de la Educación Especial crece con fuerza, dentro del sistema de las Ciencias de la Educación. Así que, Cuomo (1993, citado en Palomares, 1998:22) indica que *"la comparación, la colaboración, la cooperación entre las ciencias, los científicos, las culturas y las diversidades, en que éstas se presentan, constituyen una propuesta de valores positivos además de ser una necesidad científica; esos valores y mentalidades son propios de las orientaciones pedagógicas que se han realizado y proponen la integración de los definidos discapacitados".*

Al abordar el contenido de la Pedagogía Diferencial (Cuadro 10), ubicaba a la Educación Especial dentro de ella (García Hoz, 1968, citado en Palomares, 1998:17-18).

CUADRO 10. LA PEDAGOGÍA DIFERENCIAL EN LAS C.C. EDUCACIÓN

PEDAGOGÍA DIFERENCIAL	
ANALISIS FORMAL	Filosofía de la educación Historia de la educación Ciencia experimental de la educación
ANALISIS MATERIAL	Elementos personales. Psicología de la educación Elementos sociales: Sociología de la educación Elementos técnico-culturales: Didáctica Orientación y formación Organización escolar

II ESTUDIO SINTÉTICO DE LA EDUCACIÓN (PEDAGOGÍA DIFERENCIAL)		
UNIDADES PERSONALES	**SEXO**	Educación femenina Educación varonil
	EDAD	Educación preescolar Educación primaria Educación media Educación de la edad adulta Educación de la vejez
	PERSONALIDAD	Educación individualizada Educación Especial
UNIDADES SOCIALES	Educación familiar Educación institucional Educación ambiental	Pedagogía comparada

Fuente: Elaboración propia, citado en Palomares (1998:18).

Bunge (1969), estableció los límites entre las disciplinas, estableciendo a la *Pedagogía* como una ciencia aplicada, en el campo de las Ciencias Sociales, incluyéndose por extensión a la *Educación Especial*. Estas acepciones, nos serán válidas para poder comprender por qué los sujetos y grupos sociales nos mostrarán diferencias cualitativas y cuantitativas en el aprendizaje o resultados educativos, con las necesidades de una educación diferencial, no homogenéizate.

Además, la aportación de la *Psicología Diferencial* (Cuadro 11) para clasificar las diferencias humanas, nos ayudará a encauzar el tratamiento educativo diverso y diferencial.

CUADRO 11. CLASIFICACIÓN DE LAS DIFERENCIAS

APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA DIFERENCIAL A LAS DIFERENCIAS HUMANAS.		
AUTORES	**DIFERENCIAS INDIVIDUALES**	**DIFERENCIAS DE GRUPO**
ANASTI(1958)	Tipologías, aptitudes, personalidad, creatividad.	Sexo, edad, clase social, raza, superdotación, infradotación.
TYLOR(1965)	Inteligencia, rendimiento escolar, aptitudes y talentos especiales, personalidad, intereses y valores, estilos cognitivos.	Sexo, edad, clase social, raza, superdotación, infradotación.
BUSS y POLEY(1966)	Aptitudes mentales (influye estilos cognitivos), temperamento, motivación.	Sexo, clase social, raza.
KIRBY y RADFORD (1976)	Aptitudes mentales, personalidad, creatividad, intereses y valores.	Sexo, edad, raza y etnia.
WILLERMAN (1979)	Inteligencia, rendimiento escolar, personalidad, retraso mental, superdotación y talentos especiales.	Sexo, edad, raza y etnia.

BACHS (1980)	Tipologías, deficiencia mental.	Sexo, edad, raza, cultura, comportamiento religioso.
MINTON y SCHENEIDER(1980)	Inteligencia, rendimiento escolar, aptitudes, personalidad, intereses y valores.	Sexo, edad, clase social, raza.
HENNING-STOUT y BROWN-CHEATHAM(1999)	Inteligencia, rendimiento escolar, aptitudes, personalidad, intereses y valores.	Cultura, lenguaje, género, comportamiento sexual, territorio geográfico, orientación religiosa, política o cualquier otra dimensión.

Fuente: Elaboración parcial, citada en Jiménez (1997:50).

La *Pedagogía Diferencial* se preocuparía de las diferencias humanas adaptadas a la educación. Tomando conocimiento de causa-efecto, con las que se establecían distintos criterios de clasificación (sexo, edad, clase social, etc.), aplicándose a los modos y procesos que la educación se iban adaptando a las diferencias individuales del educando y los grupos sociales. Se trataría de un *"todo integrado y sistemático"* que se utilizaría en los educandos bien diferenciados y grupos sociales plausibles de una educación diferenciada.

En los albores del siglo XX *"ad valorem",* y mencionábamos que la educación tiene por sí un nacimiento no natural, promovido por el hombre, en un momento histórico y cultural, propio de la evolución humana., ya que ampliaba *su educabilidad*, la capacidad misma, que posee sólo el hombre para adquirir nuevas conductas a lo largo de su existencia.

El concepto de Pedagogía Diferencial (como ciencia de la educación), promoverá el estudio diferencial de la educación, un modo de poder observar la realidad educativa, siempre envuelta en la diversidad. Por tanto, se hablará más de "*pedagogía diferencial",* ya que se pedía a la educación que sea más "*diferencial"*, para optimizar las igualdades de las experiencias y resultados, basándose en las realidades personales y sociales, que son diferentes en los hombres y sus situaciones contextuales históricas y sociales.

5. La Educación Especial en el campo de la Sociología de la Educación.

La Sociología ha aportado de forma sustancial al campo de la Educación Especial, instrumentos y métodos de investigación, válidos en la actualidad. Mientras que, los trabajos que la Sociología ha ido realizado en el tiempo, dentro del campo de la discapacidad, se han basado sobre todo en *"su mayoría informes sociales sobre la extensión y distribución de las minusvalías"* (Blanco, 1992:201).

Barton (1998:23) indica que: *"El estudio sociológico ha contribuido al desarrollo de un cuerpo de conocimientos y reflexiones cada vez mayor, (...).En estos conocimientos se incluye:*

- *La generación de una teoría social de la discapacidad.*

- *La construcción social de categorías y de las formas que adquieren debido a las influencias económicas y políticas.*
- *Ideologías y prácticas profesionales, en relación a cómo apoyan los intereses creados y elaboran las definiciones de necesidad.*
- *La construcción de políticas y, por ejemplo, hasta qué punto sirven a propósitos que son ajenos a los intereses de aquellos a quienes se dice que se apoya.*
- *Testimonios de la experiencia real de personas discapacitadas en circunstancias sociales determinadas.*
- *Construcción al desarrollo de formas instrumentales de metodología y de práctica investigadora.*
- *Examen del movimiento de la discapacidad entendiéndolo como movimiento social por el cambio (Barton y Tomliso, 1981; 1984; Tomlinso, 1982; Bines, 1986; Abberley, 1987; Fulcher, 1989; Oliver, 1990; Barnes, 1991; Sakespeare, 1993)".*

La necesidad que la Sociología esté en el planteamiento de la formación de los maestros de Educación Especial (Blanco, 1992).

Para Bogdan (1990) existen dos líneas de actuación de los sociólogos que se han ocupado de la Educación Especial:

- Los sociólogos que practicaban la Sociología para la Educación Especial.
- Y además, los sociólogos que consideran este campo de forma crítica, elaborando como lo se conoce como la Sociología acerca de la Educación Especial.

En la primera línea de autores, tendríamos a Parsons (1952), que representaría una tradición sociológica basada en el enfoque estructural-funcionalista, cuya preocupación esencial es el orden y el equilibrio social.

La relación entre sociología y discapacidad ha estado entre los planes sociológicos (Barton, 1998)

El objetivo primordial de estos autores, es conseguir acomodar a los discapacitados al resto de la sociedad. Por tanto, conseguir una mejora del diagnóstico, la intervención terapéutica y los medios tecnológicos que propicien la integración es su fin. Concluyendo, pretenden conocer la extensión y distribución de la deficiencia para calcular los recursos y proponer planes de ajuste para los discapacitados (Blanco, 1992).

Cabe decir que sus prácticas se centran en informes que den cuenta de la magnitud y los tipos de necesidades especiales, así como la confección de propuestas para poder mejorar las organización, dirección y prevención en los centros de Educación Especial. (Blanco, 1992).

Este camino, que debería ser considerado el adecuado le surgieron objeciones:

En primer lugar, los criterios de medir a los niños con discapacidad y de definir la discapacidad, solían ser considerados como construcciones sociales, no siempre, factores objetivos los que la determinaban. Además, es muy difícil poner a diferentes profesionales de la medicina, psiquiatría o la psicobiología de acuerdo, ya que parten de diferentes paradigmas teóricos a la hora de diagnosticar. (Rutter y otros, 1970; Schwartz y Jacobs, 1984)

En segundo lugar, el problema del enfoque funcionalista en la Sociología es que se basa en la asunción de que el consenso es el estado normal de la sociedad, el conflicto es explicable en términos evolucionistas. De ahí que se asuma más que la Educación Especial es un problema social que un problema sociológico. La tarea de la Sociología sería fundamentar cuando determinadas situaciones sociales se convierten en un problema sociológico. (Blanco, 1992).

En definitiva, intentar remediar un problema social pone entredicho el orden social establecido, intereses de grupos e implica elementos subjetivos y morales que se ponen de manifiesto, que deben ser explicados desde el campo de la Sociología de la Educación.

Los autores que pertenecen al segundo grupo, son autores críticos sobre las bases mismas sobre las que se asienta la Educación Especial. (Blanco, 1992)

Cabe mencionar, las perspectivas teóricas diferentes que animan a otros autores que con la observación de una manera crítica del desarrollo, la organización y el cambio de la propia Educación Especial, la cuestionan. Estas perspectivas teóricas son las del conflicto y los enfoques interpretativos y fenomenológicos. (Dexter, 1956; Faber, 1968, Goffman, 1961, 1963; Saranson y Doris, 1979; y Sheff, 1966).

La perspectiva fenomenológica se centra en el hecho de que la realidad social es un producto de los miembros sociales y que las categorías sociales y los conocimientos son socialmente construidos, es decir, el producto de la acción y comunicación consciente entre las personas (Blanco, 1992).

Estas tendencias, examinan cómo la gente construye y reconstruye el mundo social sus propias interpretaciones y acciones. (Berger y Luckmann, 1971).

Con esta perspectiva, surgiría *"la teoría de la etiqueta"*, puesto que la evolución de la Educación Especial ha creado más etiquetas problemáticas que ninguna otra parte del sistema educativo, que ha conllevado la estigmatización de inferioridad para el alumnado discapacitado. (Becker, 1971).

En definitiva, esta perspectiva nos ayudará a comprender los funcionamientos de los centros educativos, las perspectivas, intenciones, dificultades, los procesos de interacción alumno-profesor y familias.

6. Conceptualización actual de la Educación Especial.

Por consideraciones anteriores el término de Educación Especial y Diversidad ha ido cambiando, desde finales del siglo XX hasta principios del siglo XXI. La Educación Especial, ya a finales del siglo XX, representaba una forma compleja y modalidad educativa en promoción en los diversos sistemas escolares a nivel mundial.

El concepto actual, ha llevado una evolución propia que podríamos delimitar en el siguiente la tabla (Cuadro 12):

CUADRO 12. EVOLUCIÓN CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL DURANTE EL SIGLO XX

EVOLUCIÓN CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL DEL SIGLO XX.	
TERMINOS	**DEFINICIONES**
PEDAGOGÍA CURATIVA	*"el estudio de la dedicación y los cuidados que requiere el niño cuyo desarrollo físico y psíquico se haya en desventaja debido a factores de naturaleza individual y social"* (Debesse, 1969, citado en Sánchez Manzano, 1994:17)
PEDAGOGÍA TERAPEÚTICA	*" se puede decir que el término pedagogía terapéutica hace referencia a curar, remediar, rehabilitar, a través de la educación, destacando su carácter terapéutico, correctivo y reeducativo"* (Gútiez, 2003:14).
PEDAGOGÍA ESPECIAL	*"…la Pedagogía Especial es una ciencia que estudia las dificultades psíquicas, retardos o perturbaciones en el desarrollo biológico y psicosocial del niño y joven desde una perspectiva educativa y didáctica".* (Zavalloni, 1973, citado en Sánchez Manzano, 1994:18).
PEDAGOGÍA CORRECTIVA	*"la pedagogía correctiva abarca un amplio espectro de aprendizajes, y está encauzada a desarrollar de forma individualizada las capacidades de los sujetos que aprenden".* (Sánchez Manzano,1994:18)
EDUCACIÓN ESPECIAL	*"no sólo hace referencia aquellos sujetos que tienen deficiencias conforme a la clasificaciones establecidas, sino también a aquellos que por sus características especiales están por encima de la norma"* (Gútiez,2003)

Fuente. Elaboración propia (citas varios autores).

Al partir de estas consideraciones, han existido múltiples definiciones de la Educación Especial, entre otras citamos:

Gútiez (2003:16), establece con respecto a la definición que:

"Existen grandes dificultades para llegar a una definición que sea aceptada por todos lo profesionales de la educación especial, ya que los enfoques son muy diversos, al igual que los puntos de vista y los aspectos que debe abarcarla cada uno de ellos".

Es evidente entonces que no es tarea fácil definir la Educación Especial en el siglo XXI, nos referiremos, algunas definiciones, realizadas en diferentes momentos y nos permitirán, al mismo tiempo, observar su evolución.

García Hoz (1960:322) recuerda que: *"La Educación Especial consiste en una acción pedagógica cuya finalidad no está en curar deficiencias fisiológicas, sino en desarrolla al máximo las potencialidades específicamente humanas, muchas o pocas, que un determinado sujeto tiene"*

En efecto, la Educación Especial se aproxima a una *"forma enriquecida de educación general, tendente a mejorar la vida de aquellos que sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material técnico para remediar ciertos tipos de carencias"* (UNESCO, 1968:11).

Otra vez, centrándose , en la Educación Especial es *"una forma de educación destinada a aquellos que no alcanzan o es imposible que alcancen, a través de la acciones educativas normales, los niveles educativos, sociales y otros apropiados a su edad, y que tiene por objeto promover su progreso hacia esos niveles"* (UNESCO, 1977:11).

Además, Garanto (1984:207) considera que su definición se refiere a: "*…la atención educativa específica que se presta a todos aquellos sujetos que debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos excepcionales bien en su esfera concreta de su persona (intelectual, fisiosensorial, psicológica o social) o en varias de ellas conjuntamente".*

De igual manera, Brennan (1988:36) nos indicará sobre la Educación Especial que *"…es la combinación de currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las necesidades educativas especiales del alumnado, de manera adecuada y eficaz"*

Casanova (1990:16) resume la Educación Especial como, *"la disposición, organización y aplicación de los recursos educativos precisos para que todos los alumnos, sean cuales fueren sus dificultades y necesidades educativas personales, lleguen a un óptimo desarrollo individual y social".*

De acuerdo con Guerrero (1991:12), el concepto de Educación Especia es: "*…aquella disciplina de la Didáctica que trata de explicar los procesos de enseñanza-*

aprendizaje así como las adaptaciones curriculares y las estrategias de intervención educativa en los sujetos con problemas psíquicos, motóricos, sociales y comunicativos para normativizar y optimizar lo máximo posible sus condiciones de inferioridad educativa respecto a los individuos que no tienen estos problemas y para acercarles tanto como sea posible el conocimiento humano, la autocomprensión racional y el interés cognoscitivo emancipatorio"

Según Heward y Orlansky (1992) es posible definir la Educación Especial desde múltiples perspectivas, cada una de las cuales son válidas y cumplen su función.

Así mismo, Sánchez Palomino y Torres (1997:37) opinarán que:

"La Educación Especial la entendemos como un servicio de apoyo a la educación general, que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que se define por los apoyos necesarios, nunca por las limitaciones de los alumnos, con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas en edad escolar que presentan, por diversas razones, necesidades educativas especiales".

Ahora bien, Padilla y Sánchez López (2001:36) interpretarán que:

"La Educación Especial es la disciplina que ofrece recursos, ayudas, servicios y estrategias a cualquier alumno como repuesta a sus necesidades educativas especiales, con el fin de adaptarle los procesos de enseñanza-aprendizaje, que le permitan alcanzar el máximo desarrollo personal y social"

Al mismo tiempo, Gútiez (2003:19) subrayará que:

"La Educación Especial es el ámbito de la Didáctica que, desde el estudio de las condiciones psicológicas, educativas, sociales y familiares del sujeto, intenta lograr su máximo desarrollo personal, analizando e investigando las condiciones que afectan a su desarrollo, las posibles intervenciones educativas, psicológicas, sociales, los recursos y ayudas institucionales necesarias para llevarlas a cabo".

Y respecto carácter científico de la Educación Especial (Granado, 2005), destacará que la polisemia conceptual de la Educación Especial actual con términos como:

- Integración,
- Inclusión,
- Diversidad,
- Apoyos,
- Adaptaciones,
- etc.

En efecto, sobre esta conceptualización de los diferentes términos, Granado (2005), no defenderá los términos "síntomas" o "deficiencias", ya que ponen en duda el carácter

científico de la Educación Especial, relegándola a una práctica profesional, no dándole el valor de su carácter "multidisciplinar".

Supone, por tanto, sobre la conceptualización de la Educación Especial en el siglo XXI, que va dirigida a todo tipo de alumnado para que esté en el mismo sistema educativo, superando el paradigma del déficit por el del respeto de las diferencias personales y culturales.

En contraposición, a la llamada *"Era de la Institucionalización"*, que *"configuró la Educación Especial separando el sistema educativo general y las escuelas especiales"*.(Arnáiz, 2003:31),

Desde ese amplio panorama , en el estudio *de la conceptualización de la Educación Especial en España*, cabe retomar lo que la LISMI (Ley de Integración Social de Minusválido), de 1982, que en su artículo 26, decía que la Educación Especial es: *" Un proceso integral, flexible y dinámico que se concibe para su aplicación personalizada y comprende los diferentes niveles y grados del sistema de enseñanza, particularmente los considerados obligatorios y gratuitos, encaminados a conseguir la integración social del minusválido".*

Así mismo, en el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial (MEC, 1994:17), definía a ésta como: *"la educación especial como una parte integrante del sistema educativo y la concreta como un conjunto de apoyos y adaptaciones para que estos alumnos y alumnas puedan hacer realmente efectivo su derecho a la educación".*

Cabría mencionar, que quedó más extensamente reflejada la definición, en el Libro blanco para la Reforma del Sistema Educativo en el punto 2º(MEC,1989:163-169), con la presentación del nuevo modelo de Educación Especial y la relevancia que tendrían *"las necesidades educativas especiales"* (NEE), para el contexto educativo de los centros españoles, diciéndonos que :

"La normalización de servicios y la integración escolar han supuesto la revisión del propio concepto de Educación Especial y de la población a la cual va destinada. El cambio fundamental estriba en la introducción del concepto de necesidades educativas especiales. Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar los fines materiales de la educación, las necesidades educativas especiales se predican de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, pueden precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa especial se describe en términos de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación. Así pues, las necesidades educativas especiales se contemplan formando un continuo de actuaciones que van desde las más ordinarias a las

más específicas e incluyen tanto la ayuda temporal como las medidas y servicios permanentes…"

Adicionalmente, el libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989:164), nos mencionará la definición de Educación Especial, con gran exactitud: *"La educación especial pasa, de acuerdo con esta nueva concepción del entorno menos restrictivo posible, invirtiendo el proceso actual en el que las diferencias han sido motivo de segregación. La necesidad de ayudas o servicios especiales no excluye"…"el acceso a los recursos ordinarios. Precisamente, el objetivo fundamental es facilitar al máximo la participación del alumnado en los recursos y en las situaciones educativas normalizadas. Por otro lado, como diversificación de la respuesta educativa…según las necesidades particulares de los alumnos. Ambas dimensiones son caras de una misma moneda a partir de las que debe ser analizada toda situación o demanda de educación especial".*

La definición de Educación Especial que la propia LOGSE (1990) nos propuso, fue una Educación Especial no considerándola como un ente independiente del sistema educativo, sino más bien la conceptualizó como un conjunto de recursos (personales y materiales) puestos a disposición de los alumnos y alumnas. La existencia de un sistema educativo ordinario único que atendiese a todo tipo de alumnado con independencia de su sexo, religión, raza, poder adquisitivo, necesidades especiales y otras muchas peculiaridades de los seres humanos.

La Educación Especial surgió como una parte integrante de un Sistema Educativo, que van unidas por la misma senda. La integración y la atención a la diversidad, surgieron como principios de una respuesta educativa para los alumnos y alumnas con déficit, minusvalía o superdotados intelectualmente, objetos que la legislación educativa intentaban desarrollar con la integración escolar.

Sánchez Palomino, Bernal, Carrión, Granados, Gutiérrez, Luque y Nöelle (2011:9), consideran respecto a la discapacidad unida al concepto actual de Educación Especial que:

"En la mayor parte de los países europeos, incluida España, se han venido utilizando históricamente nociones de discapacidad que incidían en los aspectos médicos, como consecuencia del modelo médico discapacidad, las nociones actuales ponen el acento en el hecho social que supone la discapacidad. La terminología más actualizada considera la discapacidad como un constructo social resultado de diversos factores. Esto supone una nueva forma de conceptualizar el término al entender la discapacidad como una circunstancia personal y hecho social resultante de la interacción de un entorno inadecuado pensando bajo el parámetro de persona "normal" sin considerar las diferencias, es una manifestación más de la diversidad humana, que una sociedad inclusiva y abierta ha de acoger como elemento enriquecedor".

Como síntesis de lo expuesto, debemos preocuparnos porque la Educación Especial dentro de la Pedagogía, sea la que cambie la organización y la normativa contemplando la singularidad y diversidad de los sujetos sin excluir a nadie. Para Casanova (2011:24),

"…educación para todos, en unos mismo centros que ofrezcan, por lo tanto, iguales oportunidades…", basadas en la diversidad y la cohesión social.

7. La respuesta a la Diversidad.

7.1. Delimitación del termino Diversidad frente a homogeneidad.

La palabra "diversidad" (*Del lat. diversitas, -atis),* según la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2001), significa:

- F. Variedad, desemejanza, diferencia.
- F. Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas.

Etimológicamente, "diversidad" viene del latín (*diversitas, -atis*), que significa verter arrojar a diversos sitios.

Ruiz (1995:194), nos planteará que, *"… el mero hecho de ser humanos, somos diferentes únicos e irrepetibles. Esta exclusividad del ser humano no puede obviarse en las intervenciones educativas institucionalizadas mediante planteamientos homogeneizadores y uniformadores".*

Andrés Pueyo, A (1997:2, citado en Cardona, 2006:4), nos menciona que *"todas las personas somos únicas y diferentes, pero lo somos en relación a un conjunto de atributos y variables dualidad es compatible con comunidad"*

Así que, ya en la Historia de la Antigua Grecia y Roma, Teofrasto, en el siglo IV-III a. de C., comentaba*" hace tiempo que esto pensando en la razón por la que cada griego tiene un carácter diferente a pesar de vivir en el mismo clima y disfrutar de una misma educación"* (citado en Cardona, 2006:4). Mientras que, Plinio el Viejo (siglo I a. de C.), se *"sorprendía ante la gran diversidad de rostros, entre los cales no había dos iguales, pero a su vez todos estaban constituidos de los mismos elementos"*. (citado en Cardona, 2006:4)

El propio interés del estudio científico de las especies, con *la Teoría Evolucionista de Darwin*, dándose lugar a concepciones filosóficas naturistas que refutarían la variabilidad del individuo de una misma especie. La diversidad poblacional será un hecho primordial, para configurar la psicología y pedagogía de las diferencias actuales (Cardona, 2006).

También, debemos entender que el concepto de la diversidad es inherente a la condición humana, que se expresa en sus conductas y comportamientos, y como no, igualmente en sus formas de pensar, la solidaridad social debe llevarnos a una coherencia dentro del aula, que podamos conseguir tratar la diversidad sin perjuicio de la individualidad.

"*De tal modo que aplicado a la escuela, podríamos entender la diversidad como una variedad de personas distintas y diferentes características, particulares, con un desarrollo cognitivo, afectivo y social desigual".* (Medina, García, Fernández, Benítez y Perales, 2008:2)

Para Arnáiz (1999:2), nos expondrá que : " …*desde la consideración de la atención a la diversidad del alumnado como lucha por la igualdad de oportunidades, se requiere una nueva organización del currículum y los centros que permita trabajar juntos a los profesores en la programación de sus actividades y en la solución de problemas. Estas cuestiones pasan por una mirada hacia la discapacidad y evidentemente por una manera distinta de formar al profesorado"*

Además, *"La educación en y para la diversidad resulta una práctica necesaria que conlleva una visión crítica de la Escuela y un proceso complejo y dificultoso, que precisa recursos; pero, sobre todo, supone un cambio en las convicciones culturales, sociales y educativas de toda la sociedad y, muy especialmente, del profesorado"* (Palomares, 2003:263).

Es evidente que *"El respeto y la atención a la diversidad son dos pilares básicos donde debe asentarse un modelo de educación que intente dar respuesta a la construcción de una sociedad con vocación de avanzar hacia la pluralismo democrático".* (Palomares, 2003:263).

7.2. La Atención a la Diversidad en Educación.

La respuesta a la diversidad de la educación debería fundamentarse en las singularidades, desde diversos puntos de vistas filosóficos, democráticos y éticos, amparando la singularidad de los sujetos, y por ello, la construcción de personas únicas, sin mermar su solidaridad con los demás y su entorno.(Palomares, 2003).

Las personas tenemos muchas cosas que nos hacen ser "seres únicos", pero nos solemos agrupar atendiendo a determinadas características o rasgos que nos identifican.

El ser humano es un ser social identificado con una cultura, la propia, esa que adquirimos desde que nacemos. No adquirimos todas las culturas, sino que conformamos nuestra individualidad baja los pilares fundamentales: la herencia y lo adquirido.

La educación de hoy día, sigue avanzando en la búsqueda continua de adecuar al individuo, para que pueda pertenecer al sistema de valores y cultura de su entorno.

La atención a la diversidad en el campo de la educación, se asienta en dos corrientes psicológicas, dando lugar a dos escuelas o enfoques diferentes:

- *Enfoque innatista-estático*, con Piaget y Gesell, que consideran la diversidad como algo que la naturaleza le asigna la persona al nacer, y que las características individuales se debe a la herencia. Además, sostendrán que las capacidades y actitudes no cambian en la vida del sujeto, la educación debe dedicarse al desarrollo de las capacidades que tiene el individuo al nacer (Chamorro, 2008).

- *El enfoque dinámico-ambientalista*, con Feurstein a la cabeza, cuyas ideas principales son: las diferencias entre los sujetos se deben a la interrelación del individuo con su entorno, y, que estas diferencias varían o pueden variar a lo largo de la vida en función de los aprendizajes que realicen. Estos últimos, aprendizajes influenciados por la capacidad de aprender, motivación y factores de diversidad – distales (genética, herencia, etc.) y proximales (esfuerzo, intereses, etc.) (Chamorro, 2008).

Por otro lado, Ruíz (1995:194), nos llegará a plantear que:

"… esa diferencia capacidad para aprender está condicionada por otros aspectos como son:

- *La motivación por lo aprendizajes propuestos.*

- *Los estilos de aprendizajes con que el alumnado se enfrenta a las tareas escolares (reflexivo-impulsivo, analítico-sintético, tipo de refuerzo que más influye…).*

- *Los intereses del alumnado, cuyas diferencias en este tramo educativo son más acentuadas y adquieren una gran importancia reclamando, también, una respuesta diversificada. "*

Además, Ruiz (1995), nos expondrá como podríamos abordar la diversidad desde el sistema educativo español, más concretamente con tres propuestas:

- *La enseñanza comprensiva y el currículo ordinario como respuesta a la diversidad*. Aludiendo a dos grandes planteamientos, que han sido identificados por algunos autores, como Muñoz y Maruny (1993, citados en Ruiz 1995:195):Un planteamiento basado en la compensación de la diferencias de ciertas deficiencias, y, un segundo planteamiento bajo tres grandes principios: el primer principio, que la diversidad es ineludible y una riqueza desde el punto de vista a la educación; un segundo principio, en el que la educación debe considerarse un proceso de promoción personal y social; y tercer principio, en el cua los procesos de aprendizaje, además de ser idiosincrásicos, están determinados por la interacción social. Y por último, compartiremos con la idea que tiene Gortazar, (1990:368, citado por Ruiz, 1995:196) sobre la *comprehensive school*: *"su voluntad de hacer posible una educación común individualizada mediante la oferta de opciones plurales y diversas en un mismo marco escolar".*

- *La respuesta a la diversidad desde la organización escolar*. Además, compartimos que: *"La Organización Escolar define la infraestructura sobre la que operan las actividades escolares, condicionando el qué puede hacerse, y, en gran medida, el cómo hacerlo* "(González, 1994, citado por Ruiz, 1995:197). No cabe duda, que se nos presentará la Organización Escolar como una facilitadora de una atención normalizadora de la diversidad que tendrá que caracterizarse por: flexibilidad, funcionalidad, participación y comunicación. (Ruiz, 1995:197). Estableciéndose una correlación entre Organización Escolar y Tratamiento de la Diversidad, en cuanto, a la organización de los recursos personales, coordinación y delimitación de funciones y responsabilidades de los profesores de apoyo, etc.., ya que en buena medida depende la normalización y eficacia de la diversidad en la educación.

- *Medidas específicas de atención a la diversidad*. Mencionando Ruíz (1995:197-198), que*: "Aunque el diseño y desarrollo de un currículum (en los niveles de centro y aula) suficientemente equilibrado entre comprensividad y atención a la diversidad, reduce notablemente la cifra de necesidades educativas que deban considerarse específicas en un contexto dado, encontraremos, siempre en las aulas, alumnos y alumnas que demandarán un planteamiento diferenciado, en mayor o menor grado, del provisto a sus compañeros. Se trata de aquellos que tienen diversas dificultades de aprendizaje bien por las características asociadas a un determinado hándicap personal, bien como consecuencia más directa de una historia educativa desafortunada por razones de tipo familiar, social, pedagógico. Y, junto a estos, otros que presentarán necesidades, también especiales, como consecuencia de sus cualidades excepcionales."*

En definitiva, dar un tratamiento de diversidad en el campo de la educación supone aceptar la heterogeneidad y, por otra parte, aceptar las diferencias individuales del alumnado, sus capacidades y habilidades, relacionándose con los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por último, corroborar resultados, administrándoles si fuese necesario, una compensación educativa, para llegar a su inclusión personal y social.

8. Interculturalidad y Multiculturalidad.

El poder enmarcar la diversidad humana dentro del campo de la "cultura", así como, "la educación" como exponente de la cultura , son necesarios para poder entender el camino hacia la diversidad del hombre, la cultura y la educación.

La educación se encuadra dentro del campo de la "cultura" de la raza humana, es decir, "homo habilis" es el representante más directo de nuestro género que ya en ese momento podemos decir representaba una "cultura", siendo su medio de comunicación. La raza humana no ha permanecido invariable a lo largo del tiempo, sino que su "cerebro" y la constitución de una "cultura", son los determinantes del desarrollo de esa misma cultura y de la educación que hoy en el siglo XXI poseemos. (Tobías, 1994).

En la evolución de la raza humana la herencia cultural está basada en su capacidad de múltiples aprendizajes a lo largo de su evolución. En este sentido, Francá (1992) expresa que *"la cultura no se hereda a través de los genes, se adquiere mediante el aprendizaje a partir de otros seres humanos".*

La diversidad de la raza humana ha venido por su capacidad de adaptación a los diferentes medios ambientales, y de ahí provienen las diferentes razas, con diversidad física y culturalmente. El "homo sapiens" o el hombre contemporáneo tiene una situación de "diversidad total", que en palabras de Levotin (1984*): "Las diferencias entre seres humanos se desvanecen ante el inmenso abismo que nos separa de los demás animales, incluidos nuestros parientes más cercanos, los primates".*

Para Soledad Iglesias (1996:3, citado en García y Sanz, 1997:23) afirmaba:

Según nos vamos acercando al siglo XXI, nuestros centros educativos son más heterogéneos. El alumnado escolarizado en sus aulas pertenece a diferentes países, culturas, razas y religiones y por ello abierto y tolerante. El valor de la tolerancia no es sólo aceptar las ideas y diferencias de los demás, eso formaría parte de una "ética mínima", tenemos que seguir avanzando y el paso siguiente es convivir, es decir, tener una actitud positiva y altruista para enriquecernos con las diferencias de los demás.

La reciente evolución demográfica que España ha sufrido a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, Palomares (2006:340) pone de manifiesto que *"…al igual que otros países de nuestro entorno, nos hemos convertido en un país de inmigración, con un porcentaje superior al 4%, similar al de los otros países de la UE."*

Los fenómenos migratorios que se han producido en los países europeos y en nuestro caso, en España, han provocado que el concepto de cultura en la sociedad española haya cambiado. Además, la inmigración nos ha traído nuevos conceptos de *"exclusión social"*, que…*"ha irrumpido en el contexto social español sin la precisa planificación…"* (Palomares, 2006:339), íntimamente relacionados con el paradigma de Educación Inclusiva que abordamos.

El concepto de "cultura" que tenía España, cambia bruscamente, como nos indicará Calvo (1995:13): *"…la sociedad española es muy heterogénea a nivel de sistema de valores configuraciones mentales, orientaciones políticas y conciencias étnicas colectivas. Es, además una sociedad multicultural y multiétnica y lo será más en el futuro, no sólo por la diversidad autonómica, sino por la génesis de otras culturas y subculturas minoritarias."*

Estos planteamientos previos, nos llevarán a revisar el concepto de cultura, multiculturalidad e interculturalidad relacionado con el tema de la educación y la diversidad.

Centrándonos en los conceptos *"multicultural"* e *"intercultural*". De este modo, etimológicamente el término *"multicultural",* como indica su prefijo *"multi*", se refiere a la existencia de varias culturas diferentes, pero que no tienen relación entre las distintas

culturas. Mientras que, el término "intercultural", el prefijo "inter", se refiere a la relación e intercambio, a un enriquecimiento mutuo entre las distintas culturas.

Por todo ello, la multiculturalidad se refiere a la presencia en un mismo lugar de culturas diferentes que no tienen relación entre ellas, pudiéndose llegar al conflicto, existiendo un grado de indiferencia o tolerancia entre las culturas, mientras que la intercultulturalidad se referirá a unas relaciones interactivas entre las diferentes culturas. (Manzini, 2001).

Como se puede observar, existe una interrelación conceptual entre "cultura", "multiculturalidad", "interculturalidad y "diversidad" en la sociedad actual.

En conclusión, la diversidad es inherente a ser humano. Se basará en el respeto a las diferencias individuales y las tendremos en cuenta a la hora de aprender.

La diversidad toma fuerza como*" una fuente de enriquecimiento y de desarrollo"* (Etxeberría, 1996). Es decir, la uniformidad empobrece la vida frente a la diversidad que nos da una riqueza con su variación constante.

Y la diversidad multicultural relacionada con los problemas del aprendizaje, Marchesí (1996:10, citado en García y Sanz, 1997:24) afirmaba que:

"La presencia de colectivos minoritarios de otras culturas lleva asociadas problemas de aprendizajes…bien de carácter general, bien con carácter más específico y, por tanto, la respuesta educativa ya no es sólo la respuesta a la condiciones culturales específicas que presentan, sino que desborda esta situación y se plantean al mismo tiempo, y quizás con más crudeza, los problemas educativos propios de los alumnos que tienen dificultades para progresar en su educación…que en muchas ocasiones conducen a que, como os decía, estos alumnos presentan necesidades educativas específicas".

La educación es una diversidad constante que descubrimos con las variables cuantitativas y cualitativas que influyen en la comunidad educativa como: sexo, edad, clase social, raza, dotaciones económicas, etnias, religión, cultura, etc.

La diversidad en educación descansa sobre dos elementos básicos, estos son: "la multiplicidad de inteligencias "y la "multiplicidad de aprendizajes" (Álvarez-Pérez, 1998).

CAPITULO II. EL TRATAMIENTO EDUCATIVO A LA DIVERSIDAD Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EL CAMINO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

1. Diferenciación entre deficiencia, discapacidad y minusvalía.

En la década de los años 80 del siglo XX, será cuando surjan documentos en la lengua inglesa, que se refieran a la Clasificación de deficiencia y discapacidad.

El primer documento que se corresponderá con los libros ingleses en habla hispana será la *"Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías"*, editado por el INSERSO (1983).

Ibáñez P., (2002:88) indica que *"…una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano"*

Actualmente, los conceptos más utilizados como son de deficiencia, discapacidad y minusvalía, mantiene la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

La Organización Mundial de la salud se encargo de definir claramente cada una de estas palabras:

- Deficiencia: *"es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica".* (OMS, 1997:64). Es decir, la pérdida de la vista, la pérdida de la memoria o la pérdida de un miembro.
- Discapacidad: *"es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano"* (OMS, 1997: 64). Nos centramos en la perturbación en la capacidad de aprender, o la dificultad para vestirse por sí mismo.
- Minusvalía**:** *"es una situación desventajosa para un individuo a consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de la edad, sexo o factores sociales y culturales)"* (OMS, 1997:65). Nos referimos a la imposibilidad de conseguir empleo, la ausencia de relaciones sociales o los estados depresivos y de ansiedad frecuentes.

Estos conceptos serían recogidos por Palomares (Cuadro 13), estableciendo la siguiente relación entre deficiencia, discapacidad y hándicap (OMS, 1986).

CUADRO 13. RELACIÓN ENTRE DEFICIENCIA, DISCAPACIDAD Y HÁNDICAP

DEFICIENCIA	DISCAPACIDAD	HANDICAP
Del lenguaje Del órgano de la audición Del órgano de la visión	Para hablar Para escuchar Para ver	De orientación
Músculo-esquelético	Para arreglarse Para alimentarse Para deambular	De independencia física, De movilidad.
Psicológico	De la conducta	De integración social

Fuente: Elaboración propia, citado en Palomares (1998:45).

Mientras que, la Real Academia de la Lengua Española (RAE), no es tan explícito y da unas definiciones más escuetas:

- Deficiencia:"*(Del lat.deficientia).*

1. defecto (imperfección).

2. Funcionamiento intelectual inferior a lo normal que se manifiesta desde la infancia y está asociada a desajustes en el comportamiento."(RAE, 2001).

- Discapacidad*: "Cualidad de discapacitado"* (RAE, 2001).
- Minusvalía*: (Del lat. Minus, menos, y valía).*

1. Detrimento o disminución del valor de algo.

2. Discapacidad física o mental de alguien por lesión congénita o adquirida."(RAE, 2001)

Nos podemos cuestionar qué se entiende por *"normal".* Para Ibáñez P., (2002:88) manifiesta que:

"El criterio normativo puede aplicarse las dimensiones biológica, psicológica y social del ser humano y además ser utilizado desde perspectivas multidisciplinares o multiprofesionales".

En cambio, Barton (1998:24) manifiesta que *"ser discapacitado supone experimentar la discriminación, la vulnerabilidad y los asaltos abusivos a la propia identidad y estima".*

El modelo médico ha sido la forma dominante de la definición del discapacitado, presuponiendo como indica Hahn (1986:89 citado en Barton, 1998:24): *"impone una presunción de inferioridad biológica y fisiológica de las personas discapacitadas".* Por consiguiente, la discapacidad o alteración debe ser delimitada por un diagnóstico implícito o explícito, basado en las teorías que fundamentan este diagnóstico y que han servido para detectar la discapacidad (Ibáñez, 2002).

Desde diferentes perspectivas se han establecido unos criterios para reconocer las discapacidades (Cuadro 14), entre otros son:

CUADRO 14. CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN DE LAS DISCAPACIDADES

Psicométrico	*"Desde el criterio psicométrico la persona puede presentar discapacidad en razón de su coeficiente intelectual".* (Ibáñez, 2002:88) • Discapacidad ligera • Discapacidad media o moderada • Discapacidad severa • Discapacidad profunda
Clínico	*"Dentro de la experiencia de la salud, una deficiencia es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica"* (Ibáñez, 2002:89) Atienden a la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM): • Intelectuales Psicológicas Del lenguaje De la audición • De la visión Viscerales Musculoesqueléticas Desfigurativas • Generalizadas Sensitivas Y otras….
Educativo	"*Desde el criterio educativo la discapacidad se hace presente cuando el alumno no puede seguir enseñanza de régimen ordinario por su problemática psíquica, física o sensorial, precisando de adaptaciones curriculares y/o servicios especiales de una forma permanente o transitoria"* (Ibáñez, 2002:90) *"La necesidad de la educación especial vendrá determinada, para cada persona, por la valoración global de los resultados del estudio diagnóstico previo de contenido pluridimensional (LISMI, art.24)"* (Ibáñez, 2002:90)
Jurídico y/o Legislativo	"*Desde el criterio jurídico se considera como discapacidad la incapacitación de las personas por enfermedades o deficiencias persistentes de carácter físico o psíquico que impidan a la persona gobernarse por sí misma".* (Ibáñez, 2002:91) *"Desde el criterio legislativo la condición de discapacidad es ampliamente reconocida a través de la promulgación de decretos, órdenes, ministeriales o incluso leyes".* (Ibáñez, 2002:91). Ver Ley de Integración Social de los Minusválidos, 13/198(LISMI), entre otras.
Sociológico	"*Desde el criterio sociológico se considera discapacidad la inadaptación o no integración en el medio social ordinario. Esa situación requeriría una adecuación del medio para contribuir a facilitar la integración".* (Ibáñez, 2002:92)

Fuente: Elaboración propia, citado en Ibáñez (2002:88-92).

Nos lleva a plantear que:

"El problema de la discapacidad tradicionalmente ha estado más relacionado con la psicología que con la sociología. A la sociología debemos el abordaje ecológico y el interaccionsimo simbólico, los seres son sociales y el significado se desarrolla por medio de la interacción con otros. Las personas que están en contacto con otras son influidas por los demás en la forma en que llegan a definir la situación y verla de una manera similar" (Ibáñez, 2002:92)

Planteamientos que llevarán a ver la discapacidad desde puntos de vista de inclusión/exclusión. Así pues, Burton (1998:30) menciona que *"... serán necesarias una legislación contra la discriminación y una acción política.(...) libro titulado Meeting Disability: A European Response, Daunt, analiza la intersección de la integración política de Europa con la integración social de los discapacitados"*. Sostiene también que *"... todo lo que hagamos en relación con la discapacidad debe basarse en dos principios complementarios…*

1. El principio de que todas las medidas se deben basar en el reconocimiento explícito de los derechos de las personas discapacitadas.

2. El principio de que todas las personas deben ser consideradas como poseedoras del mismo valor en la sociedad y para la sociedad" (Daunt, 1991:184, citado en Burton, 1998:30)

Y como mencionan Telléz y Martínez (2008:7-8):

"Somos conscientes de que existen varios tipos de barreras, entre las que queremos destacar las arquitectónicas, físicas, de comunicación y las actitudinales."…" Por lo tanto, la discapacidad no debe ser asumida desde la vulnerabilidad sino desde la necesidad de plantear un nuevo orden a través de la participación social,..., y la posibilidad de participar de forma activa en la toma de decisiones".

Según Oliver (1993:64, citado en Allué, 2008:21) desde un punto de vista sociológico, *"la discapacidad podría ser entendida de tres maneras, que coexisten en el tiempo pero que corresponden a tres lecturas diferentes del fenómeno desde tres ópticas: Como problema individual, como construcción social y como creación social"*

Así que, Oliver (citado en Allué, 2008:24) nos indica que:

"prefiere pensar en la discapacidad como una creación social. Porque la discapacidad no es únicamente un problema individual ni el resultado de la actitud de los no discapacitados para los que la diferencia funcional sería un problema a resolver. Se trata de un problema creado por las instituciones y las organizaciones, constituido por la propia sociedad y por nuestra propia cultura. Es, según esto, un problema estructural en el que todos estamos implicados personas con y sin discapacidad. La discapacidad es, por tanto, y según esta interpretación un efecto de la desigualdad, de modo que la exclusión social debe ser tratada afrontando el proceso tanto de forma colectiva como personal"

Para Allué (2008:28) nos mencionará que:

"Si la discapacidad es una creación social, un problema estructural, lo que no podemos ni debemos hacer es esperar a que las personas sin discapacidad redacten las leyes, gestionen los recursos, edifiquen los establecimientos y den clase sobre cómo integrar la diferencia, todo ello sin la colaboración de quienes están directamente implicados. Tampoco se trata de que colaboremos sólo de forma puntual, para cuando surja la ocasión. Ni tampoco es absolutamente imprescindible que todos trabajemos en organizaciones, asociaciones o en departamentos de gestión social".

El poder *"asumir cierta responsabilidad mostrando a los otros la cotidianeidad de la diferencia"* (Allué, 2008:28), nos llevará a la cotidianeidad de tener personas con discapacidad en nuestro entorno educativo, profesional y social. Es decir, una educación para todos, principio que rige la Educación Inclusiva.

La discapacidad dentro del marco de la Orientación Educativa se concibió dentro de diferentes modelos de intervención educativa.

Vélaz de Mendrano (1998:110, citado en Ibáñez, 2002:133) manifiesta los párrafos para definir los modelos de intervención:

- *"Para Bisquerra (1992:177), los modelos son "estrategias fundamentales que sirven de guía en el desarrollo del proceso de Orientación en su conjunto (planificación, puesta en práctica y evaluación) o en alguna de sus fases…"*
- *Para Rodríguez Espinar y otros (1993), un modelo es " la representación de la realidad sobre la que hay que intervenir, y que va influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención".*
- *Para Alvarez y Bisquerra (1997:23) los modelos de Orientación son "una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención".*

¿Qué modelos conceptuales y explicativos surgieron acerca de la discapacidad psíquica a lo largo de cada época para su intervención?

Ibáñez (2002:134) expone los siguientes modelos:

"Modelo demonológico, médico biológico, de conducta anormal, cognitivo y basado en la calidad de la vida".

Según Ibáñez (2002:134-135), *"estos modelos son tratados, Mayor y Labrador, Poplin, Guy"* (cf. De la Parte 1995:838-839), para considerar interesante los modelos expuestos por "De la Parte" (1995:839, citado Ibáñez, 2002:135), reiteran otras clasificaciones (Cuadro 15), ya mencionadas, sobre alumnado con discapacidades o/y con NEE, que a continuación exponemos:

CUADRO 15. LAS DISCAPACIDADES: ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

DISCAPACIDADES	Concepción de la persona con grave discapacidad psíquica	Objetivos	Tratamiento. Técnicas de intervención
Modelo demonológico (Antigüedad. Edad Media)	La persona estaba poseída por demonios o espíritus malignos	Expulsar los demonios	Exorcismos, conjuros, plegarias, castigos, lociones amargas, trepanación
Modelo médico biológico (época de los griegos y los romanos. Y a partir del s. XVI hasta los años 50-60)	La persona es un enfermo (el trastorno está centrado en el cerebro y las vías neurológicas)	Su curación, evitando conductas inadaptadas.	Hidroterapias, dietas especiales, curas de sueño, masajes, ejercicios diversos, medicación (sedantes, anticonvulsivos, neurolépticos…) sicocirugía.
Modelo intrapsíquico (a partir de finales del siglo XIX)	La persona es un enfermo (el trastorno no tiene base psíquica). Modelo escasamente aplicado a personas con discapacidad psíquica.	Restructurar la personalidad y no tratar los síntomas de los trastornos psicológicos.	Asociación libre, interpretación de los sueños y fenómenos de transferencia, análisis de los conflictos, favorecimiento de los procesos de insight…
Modelo de conducta anormal (a partir de principios del siglo XX)	La persona tiene conductas desadaptadas aprendidas y déficits de conductas adaptativas.	Tratamiento síntomas y de los déficits. Entrenamiento en conductas adaptadas	Instrucción directa según el análisis funcional de la conducta, y la utilización de técnicas (como reforzamiento positivo, castigo, extinción, modelado).
Modelo cognitivo (años ochenta siglo XX)	Las personas carecen de estrategias cognitivas necesarias para aprender y de conductas adaptadas.	Enseñar estrategias necesarias para realizar diversas tareas, facilitando la generalización y mantenimiento de aptitudes aprendidas.	Utilización de técnicas como: reforzamiento encubierto, inoculación del estrés, sensibilización encubierta…
Modelo basado en la calidad de vida (años ochenta-noventa siglo XX)	Ciudadano o persona en desarrollo.	-Igualdad de derechos, desarrollo comunitario, oportunidad de elección. -Lograr el desarrollo y bienestar físico, cognitivo, material y social de la persona con grave discapacidad psíquica.	-Intervención en la comunidad para que atienda las necesidades individuales y familiares. -Técnicas desarrolladas en los modelos médico, cognitivo y de conducta anormal.

Fuente: Elaboración propia, tomado de De la Parte (1995:839, citado en Ibáñez (2002:135).

Y por último, Ibáñez (2002:93) defiende que

"Hay que considerar que el significado de la discapacidad va más allá de las diferencias en los físico, psíquico, sensorial y las manifestaciones conductuales, los problemas de la discapacidad también tienen un aspecto social".

2. La Educación Especial en Europa.

El campo de la Educación Especial en Europa ha evolucionado en las diferentes naciones según el bienestar de cada estado europeo.

La mayoría de las naciones de Europa, realizan un tratamiento educativo para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), aunque sus diferencias suelen ser grandes, por ejemplo, entre los países del este y los países escandinavos. (Cardona., 2008).

2.1. La Educación Especial en el Reino Unido.

La política educativa respecto a la Educación Especial, tiene cambios notables con la publicación del Informe Warnock en 1978. Aproximadamente, será en el año 1971 cuando todos los niños y jóvenes se empezaron a incluir en el sistema educativo ordinario (Cardona, 2008:128).

"Las presiones procedentes de varios frentes (la promulgación del principio de normalización, las asociaciones de padres, los movimientos sociológicos) y el informe elaborado por el Comité Warnock (Warnock, 1978) porvocaron la ublicación de una nueva ley, la Education Act de 1981, que rechazaba la clasificación existente y proponía el empleo del término "necesidades educativas especiales".(Cardona, 2008:128)

"En la práctica, la integración, en muchos casos, ha estado sumergida y las decisiones se han tomado en función de los recursos disponibles, más que de acuerdo con el concepto de necesidad del alumno. A los alumnos con necesidades educativas especiales se eles adapta el currículo. Sin embargo, ello requiere un cambio de actitud que los profesores no siempre han estado dispuestos a asumir". (Cardona, 2008:129).

En la actualidad, se trabaja en los programas de formación del profesorado, que tengan algún componente de preparación para la Educación Especial.

2.2. La Educación Especial en Francia.

"La educación Especial en Francia puede definirse como un tipo de educación que combina acciones pedagógicas, psicológicas, sociales, médicas y para médicas y que se proporciona tanto en centros convencionales como especializados". (Cardona, 2008:129).

Durante el último cuarto de siglo XX, con la corriente de los principios de normalización e integración, más la promulgación normativa educativa del derecho a ser diferente (Ley Orientación, 1975). El doble sistema terminó, quedándose la situación de Francia como Braswell (2000:770, citado en Cardona, 2008:129) resume que persiguen *"tanta integración como sea posible, pero tanta segregación como sea necesaria".*

Palomares (1998:149) nos presenta una valoración crítica a referirse que:

"…se ha ido introduciendo los principios de integración y normalización; en cambio, su aplicación práctica se ve dificultada por la propia organización y estructura administrativa, especialmente por su excesivo centralismo. La Ley de Orientación, de 1975, supuso un paso muy positivo hacia la descentralización, aunque está muy lejos de conseguirla totalmente".

Concluyendo, en el sistema educativo francés existen aulas especiales en prescolar y primaria, a las que van más del 90% del alumnado con necesidades educativas especiales. Mientras que, en educación secundaria tienen secciones especializadas (SES), permitiendo su escolarización como una formación preprofesional. Además, existe una red de centros especiales para alumnado retrasos graves y problemas adaptativos (Cardona, 2008).

2.3. La Educación Especial en Alemania.

Alemania al igual que muchos países europeos será en el último cuarto del siglo XX, cuando emerja el movimiento por la integración en contraposición a la segregación dominante en el sistema educativo alemán.

"En Alemania existen dos opciones principalmente para los chicos en edad escolar: educación separada en centros específicos o educación integrada con apoyo en los centros ordinarios. También existen aulas especiales en centros ordinarios, pero esta opción es bastante menos frecuente. Los centros especiales tienen una tradición de doscientos años y es una modalidad que todavía tiene mucho arraigo". (Cardona, 2008:130).

Actualmente en Alemania existen varios tipos de centros específicos (Cuadro 16):

CUADRO 16. TIPOS DE ESCUELAS ESPECÍFICAS EN ALEMANIA.

Alumnos con "dificultades de aprendizaje".	Son escuelas especiales comunes, las dificultades del aprendizaje se definen sólo en relación a la escuela y muchas veces antes de tiempo.
Alumnos con "retraso mental"	Escuelas para niños con coeficiente por debajo de 60 %, que no pueden seguir las clases en escuelas de dificultades del aprendizaje.
Alumnos con problemas del lenguaje"	Escuelas transitorias para tratamientos de sus dificultades del lenguaje. Escuelas temporales.
Para trastornos conductuales	Escuelas temporales que tratan las conductas no deseables del alumnado.
Alumnos "con trastornos físicos"	Escuelas que tratan alumnado con problemas físicos de variada naturaleza
Alumnos "duros de oído y sordos"	Escuelas más antiguas de Alemania, creadas en 1770 en Leipzig. Escuelas para discapacidad auditiva.
Alumnos "ciegos"	Escuelas para tratamiento de alumnos con discapacidad visual.
Escuelas "clínicas"	Escuelas transitorias. Escuelas para periodos de hospitalización del alumnado.

Fuente: Elaboración propia, citado en Cardona (2008:130).

En la década de los 70 del siglo XX, los *"Laender*" comenzaron a experimentar con la modalidad de *"aulas de integración*". Además, en la década de los años 80 se generalizó la integración sin desplazar al alumno de su zona de residencia, recibiendo apoyos externos de un profesor especialista (Cardona, 2008).

"En la actualidad, los "Laender" están abiertos a la inclusión, de acuerdo con objetivos de aprendizaje individuales (adaptaciones del currículo),pero no hay otros que no lo están " .(Cardona, 2008:131)

Con respecto, a la protección tras la escolarización postobligatoria tienen un sistema de *"proyectos de empleo protegido"*, que no llegan a tener mucho éxito en la integración del alumnado con discapacidad. (Cardona, 2008).

2.4. La Educación Especial en Italia.

La Educación Especial en Italia, según Palomares (1998:156):

"La Carta constitucional…hace referencia a la educación de los deficientes, aunque de forma genérica e indirecta…Asimismo, en el artículo 34, indica que "la enseñanza es para todos", recogiendo el derecho de acceso a la instrucción de todos los ciudadanos, sin discriminación de ningún tipo."

Es decir, la Constitución del 1948 mencionaría la educación para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales dentro del sistema educativo general, como un reconocimiento explicito de la discapacidad y sus necesidades de formación laboral.

Con todo esto se produjo la inclusión de los alumnos con discapacidad dentro del sistema educativo común, más propiamente dicho su inclusión en las aulas normales.

La Educación Especial depende del *"Ministerio de Instrucción Pública"* (Palomares, 1998:158).

Además, existen colegios públicos y privados*, "con clases especiales o diferenciadas"…" gratuita".* (Palomares, 1998:158)

Los métodos de enseñanza *están "basados en la educación sensorial, actividad práctica y el juego, inspirados en las escuelas creadas por Montessori y Agazzi"* (Palomares, 1998:158).

En la práctica, Palomares (1998:159) nos realiza una indicación crítica:

"Las propuestas para solucionar los problemas de los deficientes, en Italia, se encuadran en dos tendencias. La primera se puso de manifiesto desde principios de siglo hasta los años sesenta; se identificaban las deficiencias, segregando posteriormente a las personas diferentes, en instituciones en régimen de internado y en hospitales.

Estos internados, creados en muchas ocasiones por asociaciones privadas, sirvieron para garantizar la reclusión del deficiente, sin dar respuesta a sus necesidades…Esta política de segregación…empezó a ser cuestionada…cuando se crearon otros servicios orientados a integrar a los deficientes en la sociedad"

Palomares (1998:159) será concluyente a manifestar que:

"El movimiento surgido a favor de la integración denunció las medidas segregadoras, manifestando que encerrar a los deficientes en instituciones especialmente diseñadas constituían la mejor manera de perpetuar su minusvalía"

Así que, estos movimientos motivaron el cierre de las instituciones especiales, iniciándose el proceso de integración como en los países europeos de su entorno.

Los constantes movimientos económicos y sociales de la Europa Occidental a lo largo del siglo XX, elevándose los progresivos cambios necesarios en la Educación Especial, que para Palomares (1998:167) han incidido en el éxito de la integración:

"a) Los equipos especializados (operatori social), producto de una reorganización de los servicios en unidades descentralizadas, que desempeñan una función de apoyo y ayuda al educador, compartiendo la responsabilidad y coordinación la relación entre los diferentes servicios. Su objetivo es ser –cada vez- menos necesarios, a medida que el niño se integra en su ambiente.

b) La colaboración y participación de los padres, educadores y comunidad.

c) La educación de la sociedad y de los medios de comunicación.

d) La modificación de la estructura de las instituciones"

A modo concluyente, coincide Italia con la puesta en marcha el *"principio de integración"* igual que los países europeos del Mediterráneo.

2.5. La Educación Especial en Portugal.

En Portugal, la Educación Especial ha seguido un camino semejante al español a lo largo del siglo XX.

En el sistema educativo portugués *"…han existido dos sistemas de Educación Especial, cada uno bajo la tutela de un Ministerio diferente, con actividades educativas independientes y prácticas pedagógicas distintas. Este hecho llevó a los responsables de los Ministerios a proponer la elaboración de la legislación pertinente para crear, en el Ministerio de Educación, una estructura capaz de responder a las necesidades de educación especial. El resultado fue la Ley 66/79".* (Palomares, 1998:178)

El principio general, *"… es promover la integración escolar y social, siempre que sea posible, utilizando los recursos de la educación general y creando recursos suplementarios"*. (Palomares, 1998:178)

En síntesis, Palomares (1998:174) destacó:

".-Los primeros pasos se dan en la educación de los niños con deficiencias auditivas y visuales. Mucho más tarde, se empieza a atender a los deficientes mentales, cuando-ya en 1946- se crean las primeras "clases especiales".

.-La carencia de una política social global, la falta de coordinación entre los diferentes organismos institucionales, la ausencia de verdaderos planes de prevención, las bajas dotaciones económicas, la inexistencia de planes globales de formación del personal especializado, etc., dificultará la educación de los niños deficientes. Además, solamente se puede dar una respuesta adecuada a un número muy reducido.

.-Las asociaciones de padres de los niños deficientes desarrollan un papel fundamental en la dinamización de la educación especial".

Palomares (1998:169) manifiesta que

"En la década de los años 70, especialmente después de 1974, se generalizó la idea de que correspondía al Ministerio de Educación la responsabilidad de la formación de los profesores de niños deficientes lo que implicó una alteración de los cursos que se venían realizando por el Instituto. Al tiempo, se inicia un creciente movimiento tendente a promover la integración de los deficientes en las clases regulares, con la consiguiente contestación a las "clases especiales" y la tendencia a transfórmalas en "clases de apoyo". Algunas clases se modificaron en este sentido, más el Instituto A.A. da Costa Ferreira propone que éstas queden bajo la responsabilidad de la Dirección General de Enseñanza Básica, ya que en esos momentos dependían de la Dirección General de Enseñanza Superior".

Concluyendo, podemos exponer que la "integración" en el campo de la Educación Especial en Portugal, supuso una *acción "…en tres principios: apoyo al cuerpo docente, a la familias y al a comunidad, teniendo como eje educativo la constitución de equipos interdisciplinares (Equipo de Educación Especial)"*. (Palomares, 1998:178).

2.6. La Educación Especial en Países Nórdicos.

Los países nórdicos serán precursores del *"concepto de normalización como principio y base de la integración social"*. (Palomares, 1998:184)

En la década de los años 70 del siglo XX, con el fenómeno de la integración. En los países nórdicos se empezará el principio básico de "normalización", destacando tres autores clave: Bank Mikkelsen (Suecia), Nirje (Suecia) y Wolfensberguer (Dinamarca).

El autor pionero del concepto será Bank Mikkelsen que lo formuló como *"…permitir que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como le sea posible"* (citado en Van Steenlandt, D., 1991:25-26)

"En Dinamarca, no existe una legislación específica sobre Educación Especial, aunque las disposiciones legales generales contemplan la educación y asistencia a las personas con necesidades específicas. Es decir, la normativa legal defiende la integración de todas las personas independientemente que presenten minusvalías o no". (Palomares, 1998:184)

"En la práctica, tanto los Centros de primaria como de secundaria, acogen a niños con necesidades especiales". (Palomares, 1998:184)

En la práctica en Dinamarca presentan tres modalidades de atención a las necesidades educativas especiales:

- *"Clases ordinarias, con los servicios y apoyos precisos. Estos se componen de psicólogos clínicos y un asistente escolar. También existen asesores especializados en las diferentes necesidades especiales.*
- *Aulas especiales, en centros de primaria o de secundaria.*
- *Escuelas diurnas especiales"*. (Palomares, 1998:184-185)

En definitiva, podemos afirmar que en la práctica *"…la filosofía con que se concibe las minusvalías y la descentralización de la enseñanza, han contribuido a que, en la actualidad, existan un buen nivel de integración escolar y social de los deficientes*". (Palomares, 1998:185).

Suecia es otro país nórdico, que "principio de normalización" será propiciado por Nirje (1969), propiciando la aprobación de "*Ley de Normalización"*, que reconoció:

- *"La deficiencia hay que considerarla como un problema socio-ambiental más que médico".*
- *El derecho a la diferencia.*
- *La necesidad de integrar al deficiente en la sociedad".* (Palomares, 1998:185)

No cabe duda que *"Nirje popularizó el término "normalización", logrando que traspase las fronteras escandinavas y se extienda por Europa"*. (Van Steenlandt, D., 1991:26)

Y por último, será Wolfensberger el *"…segundo intérprete del concepto y según muchos su principal teórico…, quién exportó el término a Estados Unidos"*. (Van Steenlandt, D., 1991:26).

2.7. La Educación Especial en América.

En el contexto de América, nos centraremos en tres países diferentes: Canadá, Cuba y Estados Unidos de América.

En primer lugar, *Canadá* seguirá la línea de los países nórdicos con la aprobación de *la "Ley de Integración de Individuos Marginados, de 1978"*. (Palomares, 1998:186)

En Canadá se continuará con el elemento básico que supuso el movimiento de *"…Mainstreaming"…"literalmente mainstreaming significa "corriente principal… En este sentido, mainstreaming se conceptualiza como un canal educativo general que atiende a acoger en su "corriente" todo tipo de alumnos, con o sin capacidad o necesidad especial. Todos pasan por la corriente educativa"* (Van Steenlandt, D., 1991:32-33)

Así pues, Palomares (1998:186) nos menciona las principales funciones que desarrollan en Canadá las personas con minusvalías:

a) Elaborar un programa completo de integración.

b) Formar a los educadores y otros profesionales especializados, así como a los padres, en las técnicas de integración.

c) Realizar la evaluación continua, con asesores provinciales y/o regionales.

d) Implantar programas de estimulación del niño con necesidades especiales".

En segundo lugar, para *Cuba* (citado en Palomares, 1998:187)*"…la Educación Especial se plantea en el marco de los objetivos generales de la educación y de las características específicas de los niños con necesidades especiales. Se pare de la concepción de que el desarrollo psíquico del niño está determinado por la asimilación de las distintas formas de la vida social"*.

No obstante, Palomares (1998:188) indica que: *"La política educativa del Gobierno Revolucionario ha tenido como objetivo básico la plena incorporación de los deficientes a la vida social y laboral como trabajadores, procurando así evitar que se conviertan en un grupo social marginado y discriminado socialmente".*

Y actualmente, *"… se garantiza la educación de todos/as los/as niños/as que poseen algún tipo de deficiencia, a través de la educación temprana y preescolar, la escolar, la profesional y laboral, la educación de adultos, la orientación a la familia y el tratamiento pedagógico especializado, así como el psicológico y logopédico".* (Palomares, 1998:189)

Y por último, *Estados Unidos* con la *"Ley Pública 93/112, Vocational Rehabilitation Act Amendments, de 1973"* (Palomares, 1998:189), se reconocerían los derechos civiles de las personas con discapacidad. Ley que recogería planteamientos del Informe Warnock.

En la práctica, la escolarización de alumnos con discapacidad supuso seis modelos diferentes de *"mainstreanming*" o *"integración".* (Cuadro 17).

CUADRO 17. MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN ESTADOS UNIDOS

Regular class	*"Modalidad en la que los alumnos con necesidades educativas especiales asisten a una clase ordinaria y reciben enseñanza o apoyos especiales, fuera de ella, durante menos del 20% del horario escolar"*
Resource room	*"Los niños deficientes también asisten a una clase ordinaria, pero reciben enseñanza y recursos especiales fuera de ella del 21 al 60% del horario escolar"*
Separate class	*"Modalidad en la que los alumnos reciben, durante más del 60%del horario escolar, atención especial fuera del aula ordinaria"*
Separate school facility	*"Los alumnos que reviven enseñanza y apoyos en escuelas especiales, durante más del 50% del horario escolar"*
Residential facility	*"Los alumnos que reciben su educación en una institución pública, durante más del 50% del horario escolar"*
Homebound/hospital enviroment	*"Los alumnos con minusvalías que reciben una educación especial en su domicilio o en su centro hospitalario"*

Fuente: Elaboración propia, citado en Palomares (1998:191).

Cabe mencionar que:

"En los años setenta se fortaleció el Movimiento de Vida Independiente y los principios de auto-abogacía. Como resultado, en 1975 se aprobó la decisiva ley de educación estadounidense, PL-94-142, que disponía el acceso a la educación para estudiantes con cualquier tipo y grado de discapacidad. La ley PL, 94-142 tuvo varias enmiendas (cada 5 años) y culminó en las enmiendas de 1997 y un cambio de nombre:

La Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA). IDEA elevó el nivel de expectativas, puesto que exigía el máximo acceso a los planes de estudios generales para los estudiantes con discapacidades y disponía nuevas medidas de responsabilidad por la gestión para garantizar su progreso y éxito. La Ley Nacional 118 (1971) y la Ley Nacional 517 (1977) de Italia, únicas en Europa, establecían la Educación Integrada como política

nacional. Otras leyes importantes para los derechos delos discapacitados de Canadá, Gran Bretaña (la Ley de Discriminación de la Discapacidad, de 1995) y Estados Unidos (Ley para Estadounidenses con Discapacidades, de 1990) ordenaban terminar con la discriminación en todos los aspectos de la vida y exigían la eliminación de todos los tipos de obstáculos que impedían la participación en la sociedad Como resultado, el término del siglo XX vio nacer el establecimiento de una nueva era basada en los derechos civiles, participación social y una perspectiva emergente en materia de discapacidad" (Peters,2003:21-22)

La evolución de la Educación Integrada supuso los cambios que derivarían a la Educación Inclusiva, basados en la participación social y la discapacidad.

3. La Educación Especial y las Necesidades Educativas Especiales.

3.1. El nacimiento de la Educación Especial actual: Las Necesidades Educativas Especiales.

3.1.1. La Educación Especial en la década de los años sesenta-setenta del siglo XX.

El nacimiento de la Educación Especial como actualmente la conocemos surgió con la necesidad que se puso de manifiesto de necesitar profesionales especializados que pudiesen atender al alumnado con discapacidad.

En los años 60, se introdujo el principio de normalización formulado por Bank-Mikkelsen, en Dinamarca (1959).

Sin embargo, Verdugo (2003:4), manifiesta que *"el modelo de atención entró en crisis cuando las escuelas especiales se convirtieron en el cajón de sastre que recibía todos los alumnos que el sistema educativo rechazaba".*

Planella (2006), nos planteará la necesidad de abrir las instituciones cerradas para convertirlas en pequeñas unidades de convivencia. Hecho que marcó el inicio del nuevo paradigma en la concepción filosófica, pedagógica y social de las discapacidad.

Bank-Mikkelsen (Dinamarca, 1959), plateó por escrito las ideas de la *Teoría del Principio de Normalizació*n, no generándose este modelo hasta las décadas de los años ochenta. Bank-Mikkelsen define la Normalización como el hecho de *"posibilidad que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible*". (Ibáñez, 2002:202)

Además, Bengt Nirje(Suecia), buen conocedor del modelo de Bank-Mikkelsen definió la Normalización como *: "la introducción en la vida diaria del subnormal de unas pautas condiciones lo más parecidas posibles a las consideradas como habituales a la sociedad "*(Sanz del Rio, op.cit.;García García, op.cit.; citada en Ibáñez, 2002:202)

A su vez, Wolfenberger (Canadá), definirá el principio de Normalización como "…*el uso de los medios lo más normativos posibles, desde el punto de vista cultural, con el fin de establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean lo más normativas posibles"* (Ibáñez, 2002:203-204)

El *concepto de normalización* se extiende en la década de los años setenta desde Europa a América. Wolfenberger, (Canadá, 1972), reformulará el principio de normalización para que sea aceptado para cualquier deficiencia. Wolfenberger considerará que tan importantes son los resultados como los medios para conseguir el principio de normalización en los discapacitados. Por otro lado, Nirje dará una priorización a la concepción del medio social, frente a Wolfensberger que se centrará más en la persona discapacitada.

La conclusión que se desprende de dichas definiciones, es un concepto centrado en la integración frente al concepto de segregación que habíamos tenido en la primera mitad del siglo XX.

Para Planella (2006), la *Teoría de la Normalización* ha servido para la reflexión crítica de poder adaptar el entorno a las necesidades del sujeto, con participación plena y responsabilidades dentro de su comunidad. Principio que se dirige al paradigma de la Educación Inclusiva frente a la integradora o segregacionista.

3.1.2. Las Necesidades Educativas Especiales: Informe Warnock.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales aparecerá por primera vez en el *"Informe sobre Necesidades Educativas Especiales"* de Mary Warnock, publicado por el *"Her Britannic Majesty´s Stationery Office"* de Londres, en 1978.

Según Mercer (1991) se consolida la expresión" *necesidades educativas especiales"* (NEE), con la publicación del famoso Informe, comúnmente conocido como *Informe Warnock*. Dándose así paso a un modelo pedagógico, que sustituirá el término Necesidades Educativas Especiales por el término Educación Especial.

Desde el punto de vista de la terminología entre Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales existen algunas diferencias.

López y Sola (1998) señalarán que *el concepto de Educación Especial* hace hincapié en el diagnóstico específico, ciñe al alumnado con discapacidad en un contexto especial alejado de otros alumnos, y, dándole más importancia a los currículos especiales y escuelas segregacionistas. Mientras que, *el concepto de Necesidades Educativas Especiales*, participa

de las necesidades educativas del alumnado bien permanente o transitorias, fomenta la integración, y por último, promueven un currículo ordinario para todos, que partiendo de éste, se pueda realizar unas adaptaciones curriculares individuales.

En el *Informe Warnock*, proporcionó las bases científicas para el campo de la Educación Especial, pasando de un enfoque basado en el déficit por uno centrado en la necesidad educativa del niño derivada de su discapacidad. Cabe mencionar, que todo niño es educable, ya que tienen derecho a la educación, fines educativos que son iguales para todos.

Según Rodríguez Tejada (2009), se acuñó la idea *de niño con necesidad especial* a todo aquel que necesitaba ayuda, entendiéndose la respuesta pedagógica a las necesidades del niño. Es decir, que con el *Informe Warnock* se definió el término:

"Se entiende que hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos (o todos) accesos especiales al currículum, ya sea éste el común a todos o sea preciso modificarlo" (Rodríguez Tejada, 2009: 44).

Así que, la Educación Especial consistiría en la satisfacción de las necesidades educativas particulares de cada niño con objeto de acercarse al logro que son comunes a todos. Además, se mencionaba en el informe, que no existen diferentes tipos de alumnos, los deficientes y los que reciben educación. Nos mencionará que las necesidades educativas y la educación se entienden como un todo continuo, incluyendo que la Educación Especial tiene que ser un todo continuo en prestaciones, desde la más simple y temporal a la más eficaz y permanente.

También, el informe recomendaba que las necesidades educativas especiales tuvieran que tener un carácter complementario. Recomendando que se atiendan los niños según la necesidad educativa, y, proponiendo la abolición de la clasificación de categorías de deficiencias por las que se adscribían al alumnado. Además, el *Informe Warnock*, recomendará la supresión del sistema legal de clasificación de los deficientes, por un sistema que mencionará sus características y necesidades educativas, y a su vez, modelos de evaluación adecuados.

Adicionalmente, el *Informe Warnock* realizaba una serie de *recomendaciones*, entre otras, como:

- Que los centros específicos tienen su razón de ser, ya que existían niños que padecían graves deficiencias, presentándose como mejor alternativa para educarles.
- Que los centros de Educación Especial, debían ser centros de recursos, para las familias y docentes que atendían al alumnado con NEE.

- En el ámbito de la evaluación se establecía cinco niveles -según el más normalizador o menos-, que estableciese la prestación más adecuada a cada necesidad del alumno, que serían:
    - Tutores o directores de centros ordinario.
    - Profesores de Educación Especial.
    - Orientadores y Psicólogos Escolares.
    - Equipos Multiprofesionales locales.
    - Equipos Multiprofesionales regionales.
- El registro, formulario y carpeta individual que todo alumnado con NEE se le debía abrir, que le acompañaría por los centros que estuviese matriculado, señalándose sus necesidades y prestaciones necesarias.
- La necesidad de tener a los mejores profesionales de la docencia, con buenas prestaciones laborales y formativas.
- La colaboración con las organizaciones no gubernamentales y asociaciones de discapacitados. Asociaciones que debían ser independientes, que ejerciesen como grupos de presión para forzar cambios ventajosos para el alumnado con discapacidad.
- Promover el cambio en la legislación para la integración laboral del alumnado con discapacidad, así como que profesores con discapacidad pudiesen ocupar puestos en el sistema educativo, tanto ordinario como especial.
- La fundación de Centros de Profesores, con la tarea fundamental de reciclaje, formación e investigación educativa, tanto en el campo curricular como en las adaptaciones curriculares. Por ello, abogaba la creación de los Centros de Profesores de zona.

Finalmente, Warnock (1978b:73) concluye con estas palabras:

"La educación especial debe ser considerada una modalidad de actividad educativa no menos importante, no menos exigente y no menos gratificante que cualquier otra, y los profesores, administradores y demás profesionales dedicados a ella han de asumir frente el niño con necesidades especiales el mismo compromiso que asumen con los demás niños. Tampoco basta con que estos cambios de actitud se limiten a las personas dedicadas a la educación especial, sino son necesarios cambios en la opinión pública en general.

Tiene que ser ampliamente aceptada la idea de que la educación especial implica idéntico nivel de cualificación y de conocimientos expertos que cualquier otra modalidad de educación y que, en términos humanos, las compensaciones por los recursos invertidos en ella son iguales grandes".

Cabe agregar, que el *Informe Warnock* (1978), ha influido en la elaboración de la normativa y legislación educativa, no sólo europea sino que también en otros muchos países del mundo, a finales del siglo XX. No sólo sus aportaciones sino sus recomendaciones.

Finalmente, podemos concluir que la conceptualización de las Necesidades Educativas Especiales ha respondido a un proceso de evolución terminológica, que se han sucedido en varias etapas en función de los modelos clínico tradicional, el paradigma de la rehabilitación y, por último, el paradigma de la autonomía personal. En el sistema educativo esta tendencia se ha traducido en una nueva concepción de la Educación Especial, como una educación rehabilitadora y compensadora y, con predominio actual de una Atención a la Diversidad en una Escuela Comprensiva e Inclusiva.

3.1.3. Necesidades Educativas Especiales: Principios de la Educación Especial.

La evolución del concepto de Necesidades Educativas Especiales ha ido unida intrínsecamente a las definiciones que sobre la Educación Especial han ido evolucionando a lo largo del tiempo.

En conclusión, el cambio más significativo ha sido pasar de ver la deficiencia como algo intrínseco a la persona o sujeto para entender la importancia que tiene el contexto en sus dificultades (Ibáñez, 2002; Pina, 2006).

En definitiva, sobre estas valoraciones se han asentado los principios de la Educación Especial y las Necesidades Educativas Especiales del alumnado con discapacidad en el siglo XX y principios del siglo XXI.

- ***Principio de Normalización.***

El principio de normalización surgen en los países escandinavos, con los autores Bank-Mikelsen (1969) y Nirje (1969). Para expansionarse por Estados Unidos y Canadá con Wolfensberguer (1972). Que con anterioridad se mencionaron en otros apartados.

Con respecto a España, surgirá a utilizarse en el Plan Nacional de Educación Especial.

"La filosofía de la integración se fundamenta en el concepto de normalización cuya aplicación en el aspecto educativo de denomina integración escolar, siendo por tanto, el objetivo último que se pretende con ésta, llegar a la máxima normalización de los niños con necesidades educativas especiales en el ámbito educativo, social y laboral" (Sola y López, 1998:42).

En estos términos, Sola y López (1998), nos indicarán que el principio de normalización tiene como objetivo conseguir unas condiciones lo más normales para el sujeto, desarrollándose sus posibilidades o potencialidades; no entendiéndose que tenga que realizar

las mismas premisas que sus compañeros normales, sino las adaptaciones curriculares necesarias para conseguir su pleno desarrollo.

La normalización la entenderemos como poder poner al alcance de las personas con discapacidad y con sus necesidades, los medios necesarios para poder llevar unos modos de vida lo más semejante que los demás ciudadanos de la sociedad en la que viven (Timón y Hormigo, 2010).

- ***Principio de Integración.***

Para Sola, López y Cáceres (2009), es un proceso en el que se pretende unificar la educación obligatoria con la educación especial, ofreciéndoles servicios, según sus necesidades y características personales.

- ***Principio de Sectorización.***

La idea del principio de sectorización, es acercar la demanda al lugar del alumno con necesidades educativas y discapacidad. Así, que Sola, López y Cáceres (2009:22), nos manifiestan que:

"la intervención con estos niños se ha de realizar en su ambiente físicos, familiar, social, siendo el sector la unidad geográfica de población más adecuada para atender de manera eficaz las necesidades educativas que estos sujetos pueden requerir aproximando los recursos y servicios al lugar en el que se ubique el niño"

- ***Principio de Individualización.***

Para Sola y López (1998), el principio de individualización, está basado en la idea de que el alumno es un ser único, y la educación debe respetar sus diferencias psicológicas y físicas que le dan esa peculiaridad singular.

Atendiendo siempre, unas pautas de educación individualizada, basadas en el profundo conocimiento del desarrollo físico, afectivo, social e intelectual del alumno discapacitado (Sola, López y Cáceres, 2009)

4. Las Necesidades Educativas Especiales en España.

El marco educativo español se encuentra inmerso en un *"carácter comprensivo"* que sitúa al entorno como una dimensión significativa para comprender y dar respuesta a las diferentes necesidades que presentan el alumnado.

En este sentido, las Necesidades Educativas Especiales, coinciden con este enfoque, ya que tiene un carácter interactivo, las condiciones personales con las características del

entorno. Por ello, no se pueden establecer con carácter definitivo ni de forma permanente, ya que todos los alumnos, desde un punto de vista, en algún momento necesitarán algún tipo de ayuda. (Brennan, 1988).

Se plantea por primera vez la educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales en el sistema educativo español en la *Ley general de Educación de 1970(LGE),* que contemplaba la educación de los ACNEE al mismo tiempo que la de todos los alumnos, y por primera vez, se establecía la escolarización en centros de Educación Especial, para el alumnado con deficiencias e inadaptación fuesen profundas, que lo hiciesen absolutamente necesario. Además, se fomentó la creación de unidades de Educación Especial en los centros educativos de régimen ordinario para los deficientes leves.

Posteriormente, *"la atención educativa especializada de los alumnos con dificultades tiene en España sus antecedentes oficiales en 1974, con la creación del Servicio de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos Físicos y Psíquicos, que permitió a las escuelas disponer de personal complementario".* (García Figueroa, 2010).

Un hito de relevancia histórica sería la creación en 1975 *del Instituto Nacional de Educación Especial (I.N.E.E.),* que asumió las competencias de Educación Especial de Ministerio de Educación, intentando la ordenación de un panorama educativo heterogéneo en cuanto a los centros de Educación Especial y su planificación.

En la *Constitución Española (1978),* se estableció, en nombre del derecho a la educación (Art.27), la necesidad de atención específica de aquel alunando que, estando en la escolaridad obligatoria, precisa de más ayuda para la consecución de dicho derecho fundamental, reflejado en su artículo 49.

El *Plan Nacional de Educación Especial en 1978,* elaborado por INEE, supuso el establecimiento de los principios y criterios para la futura ordenación de la Educación Especial de España. Este Plan propuso los principios fundamentales que serían: *la Normalización, la Integración, la Sectorización y la Individualización de la Enseñanza.*

La *Ley Integración Social de Minusválidos (LISMI*) DE 1982, supuso la promulgación de carácter normativo de estos principios que el Plan Nacional de Educación Especial de España supuso.

La LISMI plasma los mandatos constitucionales de 1978(Art.49), reconociendo el concepto de minusválido y las formas de entender las minusvalías. Especificándose que una persona es menos minusválida cuanto más esté adaptada a su entorno familiar, sociolaboral y educativo, consiguiendo así compensar sus dificultades.

Con el Real Decreto 334/85 de Ordenación de la Educación Especial, se concretó la LISMI, se concretó un nuevo concepto de Educación Especial, integrándola en el sistema educativo, y parte, de un conjunto de apoyos y adaptaciones para que el alumnado con discapacidad pudiese hacer efectivo su derecho a la educación.

En 1986, se crea el *Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (C.N.R.E.E),* en sustitución del INEE, punto de apoyo para difundir la integración escolar.

En esta línea de pensamiento, el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989) en el Capítulo X, se reflejaba con claridad este enfoque:

"Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se aplican a aquellos alumnos que además, y de forma complementaria, puedan precisar de otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa se describe en términos de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación" (Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, 1989:163).

"*Mediante la expresión n.e.e. se pretende reforzar la idea de que ante cada alumno en desventaja es necesario decidir caso a caso las ayudas específicas que precisa en el contexto concreto en el que está ubicado, para que pueda acceder al currículo establecido"* (Arnáiz, 1997:323).

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) fue el marco legal que en el ordenamiento jurídico-educativo del Estado Español introdujo la noción de Necesidades Educativas Especiales, con su significado pleno, no sólo sustituyendo términos como deficiente, déficit, limitación, etc., sino también cambios conceptuales del modelo educativo en su conjunto.

Para Rodríguez Tejada (2009), supuso un cambio de terminología, por el carácter peyorativo que tenía la definición de Educación Especial, buscándose términos más abiertos hacia una normalización.

"Este cambio de términos obedece, en buena parte a un cambio en el modelo o paradigma desde el que se afrontan las cuestiones relativas a las personas que presentan alguna discapacidad. Modelos que conllevan diferentes supuestos teóricos, diferentes técnicas de investigación, clasifican de forma diferente las deficiencias y contemplan prácticas de intervención completamente distintas" (Rodríguez Tejada, 2009: 35).

Con la LOGSE (1990), se recogió los principios de *Normalización* y de *Integración*, que estaban recogidos en la LISMI (1985) y en el R.D. 334/1985 de la Ordenación de la Educación Especial.

Contrariamente a lo expresado, Mena (1994:.21-22), con respecto al *principio de Normalización* replica que: *"En la línea del ideario de la normalización…Es un ideario que tiene sus méritos y no sólo sus atractivos. El principal de ellos es su voluntad de poner término a una larga época de discriminación institucional de los inadaptados. Bajo este*

punto de vista, normalización equivale a desinstitucionalización. El principio de normalización se constituye entonces contra corriente de toda tradición decimonónica y posterior, que ha conducido, primero a formas crudas de asistencia pura y simple encierro y más tarde a modalidades dulcificadas de segregación en los centros especiales. Constituye también un desafío social y a su capacidad de hacer miembros de ella, de pleno derecho, a todos los hombres e incluso a los más disminuidos".

Además, Mena (1994:22), hace un órdago crítico con respecto al *Principio de Normalización*, con bases ideológicas de autores como Wolf Wolfensberger (citado en Mena,1994:22), que definen para los inadaptados la normalización como *"El uso de los medios que desde el punto de vista cultural sean los más normativos posibles*". Y más abajo, cuando menciona que: "…*el ideario de la normalización puede contraer connotaciones sospechosas. La más escandalosa de ellas es la invocación de normalización para sustentar la convivencia de que también el inadaptado disfrute (¿o padezca?) un empleo en iguales condiciones que las personas normales, remunerado o a pleno tiempo. En otras palabras la normalización reconduce al deficiente al proceso de la producción rentable".*

Con referencia a esta Ley en el Capítulo V (De la Educación Especial a través de los artículos 36 y 37, se plasma el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) como alternativa a los deficientes, discapacitados y minusválidos. Considerando especificar estos artículos:

- ✓ **Articulo 36**:

  - 1. *"El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con NEE temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos"*.
  - 2.*"La identificación y valoración de las NEE se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las NEE de los alumnos".*

  - 3.*"La atención del alumnado con NEE se regirá por los principios de normalización e integración escolar".*

  - 4. *"Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con NEE, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá valorar el plan de actuación de sus resultados".*

- ✓ **Artículo 37**:

  - 1. *"Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades*

correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros contarán con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos".

- 2. *"La atención de los ACNEE se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y facilitar el mejor desarrollo de estos alumnos y las administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización".*

- 3. *"La escolarización en unidades o centros de EE sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumnado no puedan ser atendidas por un centro ordinario Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de integración".*

- 4. *"Las administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los ACNEE".*

Así, se establecía *que "El Sistema Educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo Sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos"* (LOGSE, 1990, Capitulo V, Art. 36).

Y además, la LOGSE, mencionaba en su Título V *"De la Compensación de las Desigualdades en la Educación"*, sobre todo a la población infantil y juvenil que estaba en situación de riesgo social, que actualmente, se suele utilizar la terminología de *"exclusión social"*. Cabe agregar, que entre las prioridades de compensación educativa estaban:

- La escolarización en la educación infantil de los alumnos en condición de desventaja económica, geográfica o de otro tipo.
- La gratitud de comedor, transporte e internado.
- La dotación de recursos humanos y materiales complementarios para compensar la situación de los centros en los que los alumnos tiene dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación.
- La adaptación de la programación docente.
- La organización de los centros, garantizando un sistema público de ayudas al estudio.

Los cambios sociales y la aplicación de la LOGSE, llevaron a tener que redefinir el concepto de ACNEE, marcando una conceptualización entre estos alumnos, alumnos extranjeros y superdotados.

En 1995 se aprueba el *Real Decreto 695/1995* donde se perfilan los *distintos tipos de NEE* y en función de cada uno la modalidad de intervención psicopedagógica. Además, se especifican entre necesidades temporales y permanentes, igual que, se diferencian entre alumnado con NEE en función del contexto social y cultura, la historia educativa y escolar o las condiciones personales de sobredotación, de discapacidad psíquica, motora o sensorial o trastornos graves de conducta.

Así, las Administraciones Educativas garantizaron:

- La escolarización de los ACNEE en centros ordinarios, siempre que los recursos existentes fuesen adecuados y sus discapacidades lo permitiesen.
- La escolarización de los ACNEE en centros específicos, siempre que su discapacidad permanente, tras un dictamen de EOEP, considerase que sus adaptaciones significativas no tenían los mínimos para la integración social en un centro ordinario.
- La creación de centros de educación especial específicos, asociados a una discapacidad concreta, como Sordos, TGD, etc.
- Y por último, se les dio una entidad propia al alumnado con Sobredotación Intelectual.

Así mismo, Rodríguez Tejada, R.M (2009) nos señalará que al plasmar el término NEE se apuesta más por los aspectos educativos. Igualmente, se la dará gran importancia a la evaluación de las necesidades del alumnado, que tiene como referente el currículo, centrándose en la competencia curricular de los alumnos y en su posibilidad de aprendizaje. Concluyendo que al determinar las necesidades, se pueden ajustar la ayuda pedagógica. En este momento, será cuando se abandone los Programas de Desarrollo (PDI) centrados en los déficits para dar paso a las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACIS) centradas más en el currículo, en la competencia curricular y en el potencial cognitivo de los alumnos con NEE.

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (L.O.P.E.G.), continuará desarrollando el término de NEE, poniendo de manifiesto la necesidad de desarrollar de forma eficaz la integración, como una definición conceptual de ACNEES:

"*Se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un periodo de su escolarización o lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por parecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas"* (LOEPG, 1995, Disposición Adicional, 2, 1).

Todas estas medidas, se han mantenido en vigor en los marcos legislativos posteriores a la LOGSE (1990), como la LOCE (2002) y LOE (2006), con las normativas autonómicas que han ido desarrollándolas, y, dándoles más profundidad hacia modelos educativos inclusivos.

Como conclusión, Timón y Hormigo (2010), ponen de manifiesto que las respuestas educativas a la diversidad de este modelo son de varios tipos:

- La adaptación progresiva del currículo común para todos, desde los distintos niveles de concreción.
- La dotación de servicios específicos en función de las necesidades del alumno concreto.
- Los emplazamientos regidos por el principio de normalización. Entre otros: dentro del aula ordinaria parcial o total; aula de Educación Especial en centros ordinarios, parcial o total; centros específicos, tiempo parcial o total; y otros, emplazamientos como hospitales, residencias, etc.
- Medidas de organización escolar, como horarios y espacios flexibles, agrupamientos flexibles, etc.
- Implantación de la Orientación Educativa, tanto para una correcta evaluación multidimensional educativa previa, durante y posterior a la escolarización, así como hasta la inserción laboral.

4.1. Las Necesidades Educativas Específicas en Albacete y Murcia.

Las provincias de Albacete y Murcia, con dos administraciones educativas diferentes, en el campo de las Necesidades Educativas Especiales, seguirán la normativa estatal, hasta que sus respectivas comunidades autónomas, legislarán normativas propias relacionadas con el tema. Concretamente, serán las normativas educativas de:

- El Decreto 138/2002, de 8 de noviembre de 2002, por que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado de Castilla-La Mancha. (DOCM, 11/10/02).
- Decreto nº359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.(BORM,03/11/09).

Adicionalmente, decir que la Región de Murcia se sumará al Proyecto UNESCO (Ainscow, 1993; Saleh, 1995, citados en Arnáiz y otros, 2001:66) en el curso 1997/98.

Arnáiz (2001:66) expondrá la implicación del Proyecto UNESCO sobre Necesidades Educativas Especiales, con la definición de los objetivos de trabajo, que se centraban en: *"a) establecer sise produce algún cambio como consecuencia de la participación en la experiencia de los alumnos y profesores de cada centro; b) identificar las preferencias de aprendizaje de alumnos y profesores) evaluar la opinión del profesorado respecto a la*

formación recibida durante el desarrollo del proyecto; y d) analizar la dinámica de trabajo del profesorado dentro de cada centro."

La participación en el Proyecto UNESCO durante dos cursos escolares por parte de la Región de Murcia, supuso poder concretar algunas conclusiones, respecto a las Necesidades Educativas Especiales en la Región de Murcia, que Arnáiz (2001:78-79), en el apartado de Discusiones y Conclusiones, nos mencionará:

"El efecto de la participación de los profesores en la experiencia se manifestó en los alumnos una serie de cambios en su percepción del proceso educativo, que se evidenció en una mejor percepción por parte de éstos del proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto y en aspectos relacionados con una mayor implicación en el aprendizaje activo, mayor demostración, práctica y retroalimentación por parte del profesor y más evaluación continua, que favoreciera la investigación y la reflexión como medios de analizar los aprendizajes".

Igualmente, lo que más ha destacado sobre las Necesidades Educativas Especiales ha sido el *"Plan Regional de Igualdad en Educación"* de Comunidad de Castilla-La Mancha, cuya finalidad era: *"garantizar una educación de calidad en la igualdad capaz de dar una respuesta a las necesidades de la población escolar desfavorecida sea cual sea su causa, mediante la promoción de acciones educativas compensadoras e integradoras en un marco global de cooperación y convivencia".* (EDUCAR, 2003).

Una mención expresa será la respuesta educativa que tienen que dar al alumnado con NEE, con un currículo abierto, flexible y adaptado a las necesidades del alumno y al contexto. Así como, las medidas organizativas necesarias para su apoyo y refuerzo, cuando las necesidades educativas del alumno con discapacidad así lo requerían.

Finalmente, podemos afirmar que la respuesta educativa a las Necesidades Educativas Especiales del alumnado con discapacidad en estas provincias, Albacete y Murcia, serán dadas por las normativas educativas regionales que regularán el Tratamiento Educativo a la Diversidad en los respectivos ámbitos geográficos

5. La Atención a la Diversidad en España.

La atención a la diversidad, ha sufrido una evolución, pasando desde el modelo clínico/segregacionista hasta un modelo integrador/inclusión, por lo que el concepto tiene también diversas acepciones:

"La Atención a la Diversidad podría quedar definida como la respuesta educativa a toda clase de alumnos, buena parte de ellos con dificultades para el aprendizaje. Estas dificultades para el aprendizaje no deben verse como una desgracia que

hay que aceptar, sino como auténticos estímulos del proceso educativo". (Rodríguez Tejada, 2009: 56).

Molina e Illán (2008:81), mencionan que *"varios autores (Gómez Montés, 2005; Pérez Porcel y Lozano, 2005, Soto, 2007; Tirado, 1996; Molina e Illán, 1999), han apuntado algunas de las dificultades que conlleva, para los alumnos, la propia estructura y características de la Educación Secundaria Obligatoria. El funcionamiento y estructura de los institutos de secundaria, unido a la práctica educativa habitual de una buena parte del profesorado, provoca nuevas necesidades educativas en los alumnos, las cuales no existían antes de llegar al instituto. Por una parte, la agrupación de contenidos entorno a grandes áreas, característica de la Educación Primaria, se disuelve al llegar a la Secundaria,* adoptando una dimensión disciplinar muy especializada"(…)"la estructura organizativa de un instituto segmentada y compartida…".

Nos lleva a poner énfasis en la *"Atención a la Diversidad"*, dándoles unos tintes inclusivos más actualizados en las fechas del siglo XXI.

En definitiva, Molina e Illán (2008:84), manifiestan que "… *la diversidad es una característica intrínseca de la naturaleza humana, es un valor positivo y enriquecedor de las relaciones sociales de las personas. Se trata de un modelo nuevo modo de entender el hecho educativo, contrario al modelo dual de enseñanza, y en el que se aboga por la inclusión de aquellos alumnos que, por una u otra razón fueron segregados y apartados*…".

Para Silva (2007:3) nos indica que *"se entiende por diversidad todas aquellas características excepcionales del alumnado, provocadas por diversos factores que requieren una atención especializada para que todo el alumnado alcance un mismo nivel de aprendizaje".*

Cabe agregar, según Timón y Hormigo (2010: 9) que dentro de *"esta diversidad propia los seres humanos, encontramos algunas diferencias más notables, que requieren una valoración y atención específicas, debido a condiciones de discapacidad o trastornos graves de personalidad o conducta, de sobredotación, a situaciones de desventaja sociocultural, entre otras. Estos colectivos, pueden requerir acciones diferenciadas, siempre dentro de un entorno más normalizado posible y con la finalidad última de fomentar su participación en los procesos educativos y sociales ordinarios"* .

En este sentido, Silva (2007:3) nos indica que:

"La diversidad que se produce en el ámbito educativo tiene su origen en factores diversos como son los factores sociales, económicos, culturales, geográficos y religiosos, así como las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, físicas, sensoriales y motóricas. El concepto de atención a la diversidad está asociado a las necesidades educativas específicas de apoyo educativo".

Por otro lado, *"para atender a tal diversidad, el profesor debe llevar a cabo una serie de proyectos y seguimientos que permitan una mejor convivencia entre la educación orientada a la diversidad y la ordinaria".* (Silva, 2007:3).

En relación con este último, podemos manifestar que el docente que trabaja dentro de un aula capta la existencia de alumnos diversos. La diversidad derivada de varios factores: sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos. Al mismo tiempo, que diferentes capacidades físicas, intelectuales, psíquicas, motóricas, sensoriales y sexuales de todos los alumnado que confluye en una aula.

Los centros educativos aun siendo conscientes de la diversidad, han intentado una homogeneización, buscando rentabilidad o efectividad, bien desde el punto de vista docente bien desde una política de Estado.

Es evidente entonces, que se ha evolucionado de un conceptualización inicial de la Educación Especial, basada en una atención a los deficientes, para dar paso al término más amplio de Necesidades Educativas Especiales, que hacen hincapié, no sólo en las dificultades del sujeto, sino también, en las necesidades y posibilidades del entorno en el que se desarrolla el sujeto con discapacidad. (Gútiez, 2003).

En apartados anteriores, hemos hecho una constancia concisa de la evolución de los términos Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales que están íntimamente interrelacionados con el término de Atención a la Diversidad.

En este mismo sentido, el término Necesidades Educativas Especiales está evolucionando para ser sustituido por el de Atención a la Diversidad, ya que, se entiende éste, según Gútiez (2003:20), por:

" …un concepto más amplio centrado en las necesidades de cada miembro de la escuela, en el que no solo se hace referencia a la capacidad para aprender, sino que se recogen otros aspectos determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sujeto, entre los cuales se incluyan su propia cultura, género, raza o religión, condiciones sociales, etc…"

Cabe mencionar en sentido más amplio, relacionando la diversidad con la educación, varios autores nos manifiestan:

"La educación debe crear singularidades y, desde el punto de vista filosófico, democrático y ético, debe amparar la diversidad de sujetos, la construcción de personas que sean únicas, sin mermar su solidaridad". (Palomares, 2003:263)

"La finalidad primordial del sistema educativo es hacer que la persona desarrolle las competencias adecuadas para lograr su plena integración en la sociedad. Debe formar ciudadanos competentes en las diferentes facetas de la vida afectiva, cultural, laboral y social". (Aramendí, Vega y Santiago, 2011:187).

Resulta oportuno, el grado de controversia que la Atención a la Diversidad está teniendo en la ESO, como nos indica Arnáiz y Ballester, (2009:1), manifestándonos que:

"La atención a la diversidad en la Educación Secundaria, especialmente en su tramo que supone dar una respuesta coherente a la heterogeneidad del alumnado, quizás porque ciertos valores democráticos no son asumidos del todo por la sociedad y el sistema educativo. Desde nuestro punto de vista, la respuesta a la diversidad (cultural, social, de género, ligada a factores intra e interpersonales, asociada a discapacidad o superdotación, de intereses, motivación, etc.) debe ser entendida dentro de un continuum de respuestas establecidas a lo largo del sistema educativo para garantizar el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades, máxime cuando en esta etapa el futuro académico y profesional de los alumnos está en juego".

En este aspecto, cabe tener en cuenta el pensamiento, que desde una perspectiva ecológica, relacionando la interacción de la persona-ambiente con el discapacitado, por Schalock (2001), nos escenifica esta relación con el significado de Atención a la Diversidad, ya que estaría englobado en esta nueva forma de pensar, con las siguientes características:

- Principios: autonomía e integración; el paradigma de los apoyos o prestación de servicios; mejorar la calidad de vida; evaluar los resultados; y focalizar la diversidad en las conductas funcionales y en los apoyos, no en los diagnósticos clínicos.
- La discapacidad no es perpetua ni fija, sólo si su ambiente no le brinda los apoyos suficientes, la persona con discapacidad puede desarrollar sus limitaciones.

- El concepto de limitación se entiende como limitación funcional.

- Se adapta una nueva definición de Retraso Mental (AMMR, 1992), basadas en el diagnóstico del Retraso Mental; clasificación y descripción, que nos llevará a no etiquetar a las personas, centrándose en la planificación de la intervención; y por último, las necesidades de apoyos, centradas en los puntos fuertes y débiles en habilidades adaptativas, estado emocional, salud física y ambiente actual y futuro.

- Promover el paradigma de los apoyos o el diagnóstico para planificar la intervención educativa, que deben considerar: recursos de apoyos, tecnológicos y servicios; funciones de los apoyos (enseñanza, ayudas, asistencia a domicilio, uso de servicios comunitarios, etc.); intensidad de los apoyos y evaluación de los resultados esperados. Subyaciéndose la idea de *"inclusión".*

- Los apoyos a la persona con discapacidad se verán afectados por la intensidad (intermitente, limitado, amplio o generalizado), y factores relacionados como son el orden temporal, los contextos, los recursos disponibles y la disrupción de la persona con discapacidad.

- Surge una nueva conceptualización del R. M. por discapacidad basado en la conducta inteligente adaptativa, que se refiere al modelo de competencia personal-social de la inteligencia, que incluye tres componentes: inteligencia práctica, inteligencia conceptual e inteligencia social.

- La conducta adaptativa lleva a la persona con discapacidad entre otras cosas a un: desarrollo motor, habilidades de autonomía personal, habilidades de cognitivas y de comunicación; y por último, a las habilidades de competencia social.

- La evaluación de la persona con discapacidad está centrada en la persona, buscando una calidad de vida, que influya en su autonomía, integración/inclusión, proyectos de vida y mundo laboral.

Además, *"La diversidad, considerada como un valor positivo, implica orientar la educación hacia los principios de igualdad, justicia, libertad, por lo que resulta imprescindible un compromiso permanente con las culturas y grupos minoritarios"*. (Palomares y Garrote, 2008:336)

Para concluir, la educación básica debe responder a las necesidades de todo alumno, suscitando en todo momento la necesidad y la motivación de seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. (Delors, 1996).

En el alumno con discapacidad, no sólo responderemos a la necesidad de aprender a lo largo de su vida, también, debemos atender las prestaciones que necesite con su medio. Es decir, nos referiríamos al denominado paradigma de los apoyos, que según González Castañon, D.(2001:17, citado en Aparicio, 2009:135):

"*…trata de brindar las ayudas que necesiten para tener las vidas que ellos quieran tener y puedan sostener…Permite identificar a estas personas no sólo con aquello de lo que carecen sino con lo que pueden, pudieron y podrán….e intervenir para brindar desde el entorno, la ayuda que necesiten para vivir, como sucede en la vida de los convencionales."*

5.1. La clasificación de las Necesidades Educativas del alumnado de la ESO en España.

La amplitud conceptual de Atención a la Diversidad, nos lleva hacer hincapié de la renovación que se está produciendo en el sistema educativo español de este término.

Hasta el momento, todo lo que sabemos sobre la Atención a la Diversidad, emanaba de la LOGSE, ley que está siendo sustituida por la LOE (2006).Y con esto, queremos mencionar que el término de Atención a la Diversidad va cambiando en el Sistema Educativo Español. Aún hoy día, seguimos hablando de Necesidades Educativas Especiales,

término que se engloba ahora dentro de otro más amplio, *"alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo"* (ANEAE).

Además, en la LOCE (2002) apareció, en el Capítulo I, *"De los principios de calidad"*, nos indicaba el término equidad (del latín "aequitas", de "aequus", igual). Conceptualizándose *"la equidad es uno de los valores más importantes que se debe tener. Significa buscar la justicia de igualdad ante toda diversidad de personas"* (RAE, 2001). Principio que se expresaba como:

"La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales". (LOCE, Art.1, a) ,2002)

Prueba de este cambio conceptual, apareció en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), que dedicó el Capítulo VII, a la *"atención de los alumnos con necesidades específicas"*. Si bien, esta ley no llegó a desarrollar. Está ley planteó, nuevas conceptualizaciones, en función de las necesidades del alumnado:

- Alumnado con igualdad de oportunidades para una educación de calidad. (LOCE, Art.40 y 41,2002). Es decir, alumnado con necesidades de compensación educativa.

- Alumnado Extranjero. (LOCE, Art.42, 2002). Derivados de los flujos migratorios de la época de bonanza de los gobiernos populares durante los años 1996 al 2004.

- Alumnado Superdotado Intelectualmente. (LOCE, Art.43, 2002). Dándoseles una definición con un carácter más *"clínico y/o diagnóstico"*.

- Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (LOCE, Art.44, 45, 46 y 47,2002). Abarcaba a las discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, etc.

La introducción de *"necesidades educativas específicas"* que abarcaban al alumnado de Altas Capacidades y extranjero, marcó la necesidad de cambiar los procedimientos de tratamientos educativos y de atención a la diversidad, que se verían reflejados en la LOE (2006).

Dentro de marco legal vigente, la LOE (Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación) en su título II, apartados 1 y 2, menciona la equidad de la educación llegando a definir a los alumnos con dificultados como *"alumnado con necesidad específica de apoyo educativo"*, y, estableciendo los siguientes principios, entre otros, relacionados con el alumnado con discapacidad:

"*Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley".* (LOE, Art.71, 1, 2006)

"Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo". (LOE, Art.71, 3,2006)

Para Timón y Hormigo (2010), los alumnos con Necesidades Específicas de apoyo educativo (ACNEAE), recogidos por la LOE (Cuadro 18), son los que se refieren de una atención especial que derivan de circunstancias sociales, discapacidad física, psíquica, sensorial, o manifiestos trastornos graves de conducto; altas capacidades intelectuales o incorporación tardía al Sistema Educativo Español.

Las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (LOE, 2006) son:

CUADRO 18. CLASIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (ACNEAE)

NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO		
ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES		
DISCAPACIDAD PSÍQUICA	***DISCAPACIDAD SENSORIAL***	***DISCAPACIDAD MOTRIZ***
Retraso mental: limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y conducta atractiva (Luckasson y otros, 202). ***Trastornos generalizados de desarrollo***: Autismo, trastorno de Rett y Asperger.	***Auditiva***: sordera e hipoacusia. ***Visual:*** ciegos, hipovisión.	Trastornos la capacidad motriz: de carácter transitorio o permanente, a consecuencia de una deficiente funcionalidad en los sistemas musculares, óseos-articular o nervioso, e impidiendo un ritmo evolutivo normal de los mismos. Estas deficiencias van a ocasionar la falta de control en la ejecución de los movimientos o la carencia de éstos (Salvador Mata, F., 2001). ***De origen cerebral***: parálisis cerebral, traumatismo cráneo encefálico. ***De origen espinal***: ▪ Espina bífida. ▪ De origen muscular: miopatías o distrofias musculares progresivas. ▪ De origen óseo articular.
ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES		
Son alumnos y alumnas que, al menos tienen un coeficiente intelectual por encima de 130.		
ALUMNOS CON INTEGRACIÓN TARDÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.		
Bajo nivel de competencia curricular: por proceder de un sistema inferior o por no haber estado escolarizados en sus países de procedencia. ***Graves carencias lingüísticas***: por no conocer el idioma castellano o por no poseer un imput lingüístico muy registrado.		

Fuente: Timón y Hormigo (2010:15).

En el artículo 72 (LOE, 2006), se señala que:

"Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado". (LOE, Art.72, 2,2006)

"Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos". (LOE, Art.72, 3,2006)

Significa entonces, que la LOE, explicita los tipos de necesidades que podrían presentar el alumnado dentro del Sistema Educativo Español:

- *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*: es el alumnado que precisan, apoyos en períodos cortos de su escolarización o a lo largo de toda ella, son apoyos y atenciones educativas específicas derivados de discapacidad o trastornos graves de la conducta.(LOE, Art.73, 74 y 75,2006)
- *Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales.*(LOE, Art.76 y 77,2006)
- *Alumnos con Integración Tardía en el Sistema Educativo Español*: refiriéndose a los alumnos de origen inmigrante u otra índole, que por cualquier motivo se incorporan al sistema educativo de forma tardía. (LOE, Art.78 y 79, 2006).

En el contexto, del paradigma ecológico, la LOE, en su Capitulo II, menciona *"Compensación de las desigualdades en Educación",* indicando que:

" Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello".(LOE, Cap. II. Art.80, 1,2006).

"Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole" (LOE, Cap. II, Art.80, 2,2006)

Por último, cabe mencionar que la LOCE (2002), establecía el término equidad, siendo este mismo, especificado por la LOE (2006), según Timón y Hormigo (2010:10): *" la equidad en la educación quien en su desarrollo dedica un capítulo completo a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo destacando tres ideas básicas".* Estas tres ideas básicas serán:

- Dotar de recursos a los centros educativos y familias;
- La creación de Programas Específicos;
- Y la flexibilidad de las etapas del Sistema Educativo Español.

Y finalmente, podemos decir que la LOE (2006), explicita que:

"La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no pueda ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinario".(LOE, Art.74.1, 2006)

Es decir, nos introduce los términos teóricos sobre los que basamos parte de nuestro estudio teórico y práctico de la investigación en el campo de la Educación Inclusiva, como son:

- Necesidades Educativas.
- Normalización
- Inclusión.
- Igualdad.
- Flexibilización.
- Medidas de Atención a la Diversidad.

Y como conclusión final, dentro del Sistema Educativo Español se marcó una educación básica y unas medidas que atendieran a la diversidad. Medidas que en las provincias de Albacete y Murcia se desarrollarán con sus legislaciones propias. Y como González, Méndez y Rodríguez (2009:80), nos indican referente a esta idea que:

"…la educación básica trascurre a lo largo de la Educación primaria y la Educación Secundaria Obligatoria; esta etapa inició su andadura con la implantación de la LOGSE (1991), y supuso un incremento de la heterogeneidad del alumnado en los institutos, que hasta ese momento venían trabajando con alumnos en la etapa obligatoria del bachillerato (BUP). Con la LOGSE la legislación estatal recoge la responsabilidad de regular el marco para distintas "medidas" curriculares y organizativas destinadas a dar respuesta a la diversidad de alumnos; marco que las respectivas administraciones educativas de las Comunidades Autónomas concretan, para sus respectivos territorios."

6. La Atención a la Diversidad en Albacete.

En la provincia de Albacete, se rige con respecto a la Atención a la Diversidad, tal y como establece *el Decreto 138/2002, de 8 de octubre de 2202, por el que se ordena la respuesta educativa de la diversidad de la Comunidad Autónoma de Castilla- La Mancha* (DOCM,Nº126, de 11 de octubre de 2002).

En este decreto, se entiende por "Atención a la Diversidad", *"toda aquella actuación educativa que esté dirigida a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos, estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, étnicas, de inmigración y de salud del alumnado"*. (Decreto138/2002 de 8 de octubre 2002, Cap. I, Art.1.)

Además, se establece el concepto de alumnado con Necesidades Educativas Especiales como: *"todo aquel que, en un periodo concreto o a lo largo de toda la escolarización, requiera un atención específica de apoyo educativo por las siguientes causas:*

1. *La discapacidad física, psíquica, sensorial o trastornos graves de conducta.*

2. *La Sobredotación Intelectual.*

3. *El estar en situaciones desfavorecidas de tipo socio-económico, cultural, étnico, lingüístico o de la salud.*

4. *El presentar un desajuste curricular significativo entre su competencia en el desarrollo de las capacidades y as exigencias del currículo del curso en el que está escolarizado, sin que éste tenga por causa las situaciones anteriores".* (Decreto138/2002 de 8 de octubre 2002, Cap. I, Art.2.).

Los principios de Atención a la Diversidad que suelen guiar la práctica educativa dentro de la provincia de Albacete, suelen ser los establecidos por el Decreto 138/2002 y los Decretos de enseñanzas mínimas de Castilla-La Mancha, estos principios son los de:

a.- Normalización

b.- Integración e inclusión escolar.

c.- Compensación y discriminación positiva.

d.- Habilitación e interculturalidad.

Los principios se plasman mediante la prevención, atención individualizada, orientación educativa, cooperación entre instituciones y la participación entre padres e interesados.

Además, la LOE (2006) y su desarrollo en Castilla-La Mancha, a través de los diversos Reales Decretos del Ministerio de Educación y Ordenes de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, han ido confluyendo para la implementación de la Atención a la Diversidad en la provincia de Albacete:

- Decreto 43/2005, de 26 de abril de 2005, por el que se regula la Orientación educativa y profesional de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 86,29/94/2005).

- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. (BOE,nº4 de 4/1/2007).

- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en la Educación Primaria. (BOE,nº293 de 8/12/2006).

- Real Decreto/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.(BOE, nº5 de 5/1/2007).

- Decreto 67/2007, de 29 de mayo de 2007, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la Educación infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM, 1/6/07).

- Decreto 68/2007 por el que se establece y ordena el currículo de la Educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM, 1/6/07).
- Decreto 69/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM, 1 de junio 2007).

Así pues, la LOE (2006), y su desarrollo por el Gobierno Autónomo de Castilla La Mancha, con los Decretos 67/07, 68/07 y 69/07 de enseñanzas mínimas en Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, han establecido los principios fundamentales para la atención a la diversidad, la normalización e inclusión, el asegurar la no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el Sistema Educativo, pudiendo introducir medidas de flexibilización en las distintas etapas educativas.

La efectividad que puedan llevar a cabo los principios de atención a la diversidad suelen ser recogidos en un *Plan de Orientación y Atención a la Diversida*d (POAD), que suelen recoger la organización y respuesta educativa a la diversidad del alumnado, basándose en *criterios generales*, caben mencionar (CRA "Quijano", 2008):

- La organización y desarrollo de las funciones de los distintos profesionales que intervienen en el centro educativo, garantizándose la coordinación y colaboración con el responsable de orientación.
- La orientación y la tutoría del alumnado debe ser una tarea de todo el profesorado. (Decreto 43/2005 de Orientación y tutoría en CLM).
- Las intervenciones de los especialistas, sólo debe llevarse a cabo, agotados las formulas más normalizadas, previo diagnóstico por Orientación, y, con preferencia en los grupos de referencia o pequeños grupos, en situaciones excepcionales y ventajosas mediante una atención más individualizada.
- Corresponderían al profesorado en general las medidas ordinarias de apoyo y/o refuerzo educativo, sin que se precise un Plan de Trabajo Individual (PTI), asociado a una discapacidad personal.
- Y por último, serían los especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, los profesionales que colaborarán en el desarrollo de las medidas de atención a la diversidad y acción orientadora y tutorial, y desarrollarán las funciones asignadas en la Resolución del 8 de julio de 2002 DGPE, que define el modelo de intervención, las funciones y prioridades en la actuación del profesorado de apoyo.

El modelo de Atención a la Diversidad en un *Instituto de Educación Secundaria Obligatoria e*n la provincia de Albacete, suele plasmarse en el documento *Plan de Orientación y Atención a la Diversida*d (POAD), que suele constar de los siguientes puntos:

1. *"Introducción. Justificación del Plan en el Marco del Proyecto Educativo del Centro.*

2. *Objetivos Específicos del Plan de Orientación y de Atención a la Diversidad.*

3. *Criterios Generales que guiarán la Respuesta a la Diversidad del Alumnado en los Distintos Ámbitos de Actuación del Centro.*

4. *Actuaciones, procedimientos y responsables del Plan de Orientación de Centro.*

5. *Programas de Coordinación con el Resto de estructuras de Orientación, los Centros Docentes y otros servicios e instituciones, de acuerdo con el Plan de Orientación de Zona.*

6. *Metodología, procedimientos y estrategias seguidos en la elaboración y a utilizar en el desarrollo del plan.*

7. *Evaluación. Indicadores específicos para la evaluación del plan de orientación."*.(IES. Peñas Negras, 2008).

En líneas generales, cada uno de estos apartados incluyen (IES. Peñas Negras, 2008):

1. Las características del entorno del centro; recursos asistenciales y sociales del sector; particularidades de la diversidad del alumnado que tiene el centro; y características del profesorado. En grandes líneas, se menciona el marco legal, sobre el que se fundamenta POAD; los recursos materiales, humanos, oferta educativa; las características específicas de su alumnado; y por último, la características del profesorado de la plantilla.

2. Establece unos objetivos específicos de centro y compartidos con los departamentos. Además, se establecen los miembros del Departamento de Orientación como sus funciones, entre los miembros del Departamento de Orientación destacan: Orientador, Maestro de Pedagogía Terapéutica, Profesor de Área Práctica, Ayudante Técnico Educativo (ATE), y profesores de los PCPIs.

3. Unos criterios generales, que suelen seguir los principios de normalización, integración e inclusión, compensación y discriminación positiva, habilitación e interculturalidad. Además, se hace hincapié en: la participación de la comunidad educativa con organizaciones e instituciones del entorno; los agrupamientos basados en la heterogeneidad como normalización; procesos de acogidas al alumnado de nueva incorporación, siguiendo un programa de inclusión; agrupamientos flexibles y programas de intervención variados; medidas ordinarias y específicas, con adaptaciones no significativas, adaptaciones significativas y muy significativas; la atención a la

diversidad basada en el plan responsabilidad de todo el profesorado; intervención de los especialistas en la diversidad debe ser temporal y entornos lo menos restrictivos posible.

4. En el apartado de actuaciones y procedimientos. Se reflejan entre otras actuaciones: medidas de carácter general como metodológicas, adaptaciones de materiales curriculares, etc.; el diagnóstico del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo; el plan de Acción Tutorial y el asesoramiento Educativo y Profesional del Departamento de Orientación.

5. En este apartado, se establecen los objetivos y actuaciones de coordinación con los colegios de primaria, servicios, instituciones y Equipos de Orientación de la Zona.

6. En este punto, destaca las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Se establece el modelo comprensivo de la Etapa, con especial mención de un currículo abierto y flexible; la diversidad como enriquecimiento del proceso de enseñanza; integración y normalización del alunando; y la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; interdisciplinariedad; educación personalizada; desarrollo de habilidades para regular su propia actividad de aprendizaje; etc.

7. Por último, establece los modelos de evaluación y criterios para todos los ámbitos del Instituto de Enseñanza Obligatoria, que van desde el propio POAD, Plan de Acción Tutorial y otros elementos de la PGA.

Tal como se ha visto, la Atención a la Diversidad para el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en los Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria de Albacete, no se alejan mucho de la normativa vigente actual del Estado Español.

Eso sí, marcando algunas diferencias en cuanto a denominaciones como *Plan de Orientación y Atención a la Diversidad* (POAD), o *Plan de Trabajo Individual* (PTI), que como veremos a continuación no son las denominaciones que la otra provincia utiliza.

7. La Atención a la Diversidad en Murcia.

La provincia de Murcia enmarcada en una Comunidad Uniprovincial como es la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), ha tenido una evolución parecida a otras provincias y comunidades autónomas próximas, referente al desarrollo de la Atención a la Diversidad, con ritmos diferentes y algunas peculiaridades que las ha diferenciado de la provincia de Albacete.

Para Arnáiz y Haro de, (1997, citado en Navarro, 2011:1) consideran que:

"…lo diverso como la expresión de una pluralidad de características inherentes a la persona, la diversidad del alumnado presente en el aula es la norma y no algo excepcional. En las aulas de nuestros centros escolares nos encontramos con diferencias de modo natural, y junto a las diferentes capacidades intelectuales, también observamos diferencias debidas a otras circunstancias personales (físicas y psicológicas y sociales (género, origen social, grupo étnico, religión, culturas, creencias, etc.). Estas diferencias determinan, a su vez, que el proceso de enseñanza y aprendizaje el alumnado presente diversidad de ideas, experiencias y actitudes previas, diversidad de estilos de aprendizaje, diversidad de ritmos, diversidad de intereses y expectativas, y diversidad de capacidades y de ritmos de desarrollo"

En el campo de posibilidades de la LOGSE (1990), Arnáiz (1999:3), nos indicaba:

"La actual Reforma Educativa contempla una serie de medidas curriculares, estrechamente relacionadas entre sí, que van desde las adoptadas a la hora de seleccionar un determinado diseño curricular, y que afectan a la diversidad en su conjunto, a otras más específicas que suponen modificaciones importantes en la propia estructura del currículo y que van dirigidas, de manera específica, a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales".

Estas medidas se concretaban en la LOGSE (Arnáiz, 1999) en:

- Un currículo abierto y flexible como escalón de la Atención a la Diversidad.

- Propuestas curriculares basadas en el contexto interrelacionado con las necesidades del alumnado, así como ofreciéndoles una respuesta educativa adecuada.

- La plasmación del currículo abierto unido a la interrelación de las necesidades con el contexto del alumnado, debía ser plasmado en dos documentos básicos que eran el *Proyecto Educativo de Centro* (PCE) y *el Proyecto Curricular de Etapa* (PCC). Estas herramientas serían daban un marco global a cada centro educativo, la participación de la comunidad educativa y/o generales/ específicas que atendiesen al alumnado con NEE.

- Además, se consideraba que el alumnado que por las vías de Atención a la Diversidad que no se adecuasen a este currículo establecido, podrían seguir otras medidas complementarias como eran: las adaptaciones curriculares, la diversificación curricular y los programas de garantía social.

Es decir, como nos planteaban González y otros (2009:81):

"*La mencionada ley planteaba diversas vías para proporcionar respuestas diferenciadas y ajustadas a las características del alumnado. Unas con carácter general (un currículum a concretar, asentado en una concepción constructivista del aprendizaje, sobre el que los centros habrían de tomar decisiones que posibilitasen ofrecer una*

educación ajustada a las peculiaridades y características de los estudiantes; la incorporación de un espacio de optatividad en la estructura de esta etapa). Otras, con carácter más extraordinario, que requerían modificaciones en algunos elementos del currículum, en los medios de acceso a él, o en su organización (permanecer un año más en el primer ciclo o en alguno de los cursos de 2º, adaptaciones curriculares, programas de diversificación curricular y- fuera del marco del currículum de la ESO, aunque relacionado con él- los Programas de Garantía social; (Blanco Guijarro y otros., 1990; Dolz y Moltó, 1993, Cabrera, 1993; García Nadal, 1997; citados en González y otros,2009)".

La LOGSE nos abrían los cauces para la Atención a la Diversidad. Los caminos para el alumnado con NEE en la ESO, estaban determinados en la provincia de Murcia, por las adaptaciones curriculares y Programas de Garantía Social (como los Especiales).

La LOE (2006) sigue estas líneas generales, en el aspecto de Atención a la Diversidad:

- En el Artículo 22.4: La atención a la diversidad como principio general de la ESO.
- En el Artículo 71.2: Clasificación del alumnado con Necesidades Educativas.
- En su Artículo 22.5: Las Medidas que se debían contemplar entre otras: materias por ámbitos, materias optativas, agrupamientos flexibles, desdobles de grupos, programas de refuerzo, programas específicos para el alumnado con NEAE.
- En el Artículo 22. 6: La Autonomía de centros sobre la Atención a la Diversidad.
- En el Artículo 22.7: Las Medidas no deben suponer una discriminación, debiéndose intentar conseguir los objetivos y titulación de la ESO.
- Por último, en los Artículos 27, 30 y 70: Planificación de Programas de Diversificación Curricular (PDC) y Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). (González y otros, 2009).

Las Medidas que se han adoptado en la provincia de Murcia han sido múltiples, como se ha explicitado anteriormente, intentándose legislar la normativa estatal con la idiosincrasia de la Región.

Presentando algún aspecto diferenciador con respecto Albacete, en cuanto a la denominación de *Adaptación Curricular (*ACI) *y Plan de Atención a la Diversidad* (PAD), que los centros de Educación Secundaria Obligatoria deben aplicar.

Mientras que, en Albacete se les llama *Plan Trabajo Individual* (PTI) y *Plan de Orientación y Atención a la Diversida*d (POAD).

Cabe mencionar, que se ha evolucionado a la denominación de *los Programas de Garantía Social* pasando por Programas de Iniciación Profesional (PIP), para terminar denominándose *Programas de Iniciación Profesional* (PCPIs)- dos cursos académicos-.

El conjunto de Medidas que con la LOE se establecieron como mostraba González y otros, (2009:83) (Cuadro 19), supuso la legislación normativa competencial autonómica referente a la Diversidad.

CUADRO 19. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN MURCIA

MEDIDAS DE ATECION A LA DIVERSIDAD EN MURCIA		Curso en que se desarrolla
Medidas de apoyo ordinario	• Refuerzo individual en el grupo ordinario. • Agrupamientos flexibles que permitan el refuerzo colectivo a un grupo de alumnos. – Programa de Refuerzo Instrumental. • Agrupamientos de materias. Para obtener una disminución del número de profesores. – Programa de Refuerzo Curricular.	1º,2º y excepcionalmente 3º de la ESO
Medidas de apoyo específico	• Para alumnos que se incorporan tardíamente. – Aulas de acogida. – Programa de Español para Extranjeros • Para alumnos con necesidades educativas especiales: Adaptaciones curriculares significativas. Prolongar un año más la escolarización, si es oportuno. • Para alumnos con altas capacidades: Flexibilizar escolarización.	Todos los cursos de la ESO
PDC	• Programa de Diversificación curricular.	3ºy 4º ESO(*)
PIP(**)	• Modalidades: Iniciación Profesional Específica; Iniciación Especial (en IES, Iniciación profesional para el empleo e Iniciación profesional adaptada (no en IES)	Posterior de la ESO
Programa Compensación Educativa	• Apoyo a grupos en aula ordinaria • Grupos de apoyo fuera del aula ordinaria. • Aulas taller para grupos específicos de compensación educativa. • Aulas ocupaciones para la compensación educativa.	Todos los cursos
Prg.enmarcados PRO	• Programa de Acompañamiento escolar. • Programa de apoyo y refuerzo.	1º,2º,3º ESO (fuera de horario lectivo)

Fuente: González y otros (2009:83).

(*) Puede incorporarse alumnos que hayan cursado 2º de ESO, no estén en condiciones de promocionar a 3º y hayan repetido ya una vez en esta etapa.

(**) La LOE (2006) introduce los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Éstos se desarrollan en la Comunidad Autónoma de Murcia desde el curso 08/09. Sus modalidades son: Iniciación Profesional, Taller profesional e Iniciación profesional especial.

En el marco normativo básico de Atención a la Diversidad, la provincia de Murcia se regía por la normativa estatal establecidas: LOGSE (1990), LOE (2002) y LOE (2006). Estas leyes estatales de rango superior fueron evolucionando con una serie de resoluciones y ordenes que dieran a la configuración actual (Decreto 359/2009). Las resoluciones y órdenes que se dictaron fueron:

- Resolución de 13 de septiembre de 2001 de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad, por la que se dictan medidas para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la Educación Secundaria Obligatoria en los centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Murcia. (13/09/2001).

- Orden de 12 de marzo de 2002 por la que se regula el proceso de escolarización de alumnos extranjeros con necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas en los centros sostenidos con fondos públicos.(BORM, nº6,16/03/2002).

- Resolución de 3 de septiembre de 2003, de la Dirección General de Enseñanzas Escolares, por la que se dictan instrucciones para el funcionamiento de lo departamentos de orientación sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (BORM, 01/09/2003).

- Decreto nº115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (BORM, nº252,02/11/2005).

- Orden de 16 de diciembre de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen y regulan las aulas de acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia. (BORM, nº301, 31/12/2005).

- Orden de 20 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (BORM, nº51, 02/03/2006).

- Circular informativa de la Dirección General de Promoción Educativa e Innovación para la organización de las medidas de compensación educativa y atención educativa al alumnado de integración tardía dirigida a los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia. (13/09/2007).

- Orden de 18 de octubre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regula la impartición del programa específico de Español

para Extranjeros y se proponen orientaciones curriculares (BORM, nº 256, 06/11/2007).

- Resolución de 17 de enero de 2008, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se autoriza la impartición del Programa Específico de Español para Extranjeros a partir del curso 2007-2008 (BORM, nº 35, 11/02/2008).

- Circular informativa de la Dirección General de Promoción Educativa e Innovación sobre la organización y desarrollo de las medidas de compensación educativa y atención educativa al alumnado con integración tardía al sistema educativo español en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos. (03/09/2008).

La normativa referente a la Atención al a Diversidad y las Necesidades Educativas Especiales con anterioridad al Decreto 359/2009, fueron:

- Resolución de 4 de junio de 2001 de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad para el desarrollo de programas a alumnos con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad psíquica en IES. (04/06/2001).

- Resolución de 23 de octubre de 2002 de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad, por la que se establece el procedimiento interno para seleccionar y priorizar proyectos para la dotación de equipos específicos y ayudas técnicas, destinadas a centros donde se encuentre escolarizados alumnos con necesidades educativas especiales. (Resolución CEC/DGFPIAD/SAD/12/2002).

- Orden de 25 de Septiembre de 2003, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros de educación especial. (BORM, nº239,15/10/2003).

- Orden de 25 de Septiembre de 2003 de 2003 de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el funcionamiento de los centros de educación especial como centros de recursos. (BORM, nº239, 15/10/2003).

- Orden de 2 de noviembre de 2006, por la que se autoriza la implantación en los centros públicos de educación especial a partir del curso 2006/07. (BORM, Nº271,23/11/2006).

En la actualidad, la normativa básica que regula la Atención a la Diversidad en la provincia de Murcia, Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, es:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE).

- Decreto nº359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (BORM, nº254,03/11/2009).

- Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia. (BORM, 17/06/2010).

En los centros de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Murcia, viene recogido por el Decreto 359/2009 y la Orden 04/05/2010 que establece el Plan de Atención a la Diversidad. Además, presupone la elaboración del documento que tiene que planificar las medidas que den respuesta educativa a las Necesidades Educativas Específicas de todo alumno escolarizado en el centro educativo. No es un documento aislado, ya que tiene que estar interrelacionado con:

- *Proyecto Educativo de Centro* (PEC): que recoge todos los planteamientos globales del centro, para dar demanda a la comunidad educativa, tanto de sus respuestas como ofertas educativas.

- *Programación General Anual* (PGA): que se plasma la organización del currículo, las competencias, respuestas por departamentos, actividades escolares, actividades extraescolares, etc.

- *Plan de Acción Tutorial* (PAT): que dinamizadas por el Departamento de Orientación y dirección del Equipo Directivo, conlleva actuaciones específicas para el desarrollo individual, integral y profesional del alumnado, profesores y familias del centro educativo.

- *Programación de Aula*: que reflejarán las medidas ordinarias o extraordinarias para atender a la individualización, integración/ inclusión, etc.; como son las adaptaciones curriculares (AACC) significativas, adaptaciones curriculares no significativas, los refuerzos educativos, etc.

La implementación de la Atención a la Diversidad en un centro de Enseñanza Secundaria Obligatoria, viene plasmado por unos *objetivos generales* en el *Plan de Atención a la Diversidad (PAD)*:

- Establecer los cauces que van a permitir adaptar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas específicas.
- Planificar propuestas educativas diversificadas de organización, procedimientos, metodología y evaluación que estén adaptadas a las necesidades de cada alumno.

- Favorecer el máximo desarrollo de las capacidades de cada alumno respetando su individualidad.
- Proponer el desarrollo de actividades encaminadas a la inserción y promoción del alumnado con características especiales.
- Facilitar el acceso del profesorado a coordinar actuaciones y conocer recursos que ayuden a cada alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Establecer cauces de colaboración y coordinación entre los diversos profesores que intervienen con los alumnos de necesidades específicas.
- Organizar los recursos personales y materiales del centro con el fin de facilitar una respuesta educativa adecuada a todo el alumnado, fundamentalmente, a los que presenten necesidades educativas específicas.
- Fomentar la participación de los padres e implicarlos en el proceso educativo.
- Favorecer la coordinación con instituciones u organismos externos al Centro.
- Trabajar por la mejora de los resultados académicos a todos los niveles. (IES. Jiménez de la Espada, 2010)

Además, se reflejan entre otros apartados:

- *Actuaciones generales y medidas ordinarias y específicas*. Delimitándose las necesidades educativas del alumnado con Necesidades de Apoyo Específico, Altas Capacidades y Escolarización Tardía. Así como, del alumnado en general. Y explicitándose, actuaciones como disminuir el fracaso escolar, absentismo escolar o falta de motivación. El establecimiento de pautas generales como son : Plan de Acción Tutorial, Académico y Profesional; Plan de Absentismo Escolar; criterios de agrupamiento de alumnado; flexibilización de los grupos; refuerzos de los grupos; *Medidas Ordinarias* dentro del propio currículo; y *Medidas Específicas* que conlleven la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado.
- *Los profesionales que se ven implicados en el Plan de Atención a la Diversidad*: que suele estar a cargo del Jefe de Estudios y el Jefe del Departamento de Orientación, así como todos los profesionales de los diferentes departamentos de áreas del centro educativo.
- *Estrategias organizativas y metodologías en el aula*: que son las propias que se enmarcan en el paradigma de la integración/inclusión como: aprendizaje cooperativo, agrupamientos flexibles, aprendizaje por tareas, aprendizaje autónomo, aprendizaje por descubrimiento, enseñanza multinivel, organización de los contenidos por centros de interés, grupos interactivos, etc.
- *Estrategias metodológicas de actividades de refuerzo y aplicación*: que es la determinación de poder conseguir una enseñanza individualizada dentro de la programación del aula, según necesidades y ritmo de aprendizaje, que los diferentes departamentos de áreas deben explicitar.

- *Seguimiento y Evaluación del Plan de Atención a la Diversidad*: que reflejará los resultados obtenidos por el plan y la evaluación intrínseca del plan. Por medio de la Comisión de Coordinación Pedagógica, Departamentos y Claustro de Profesores.

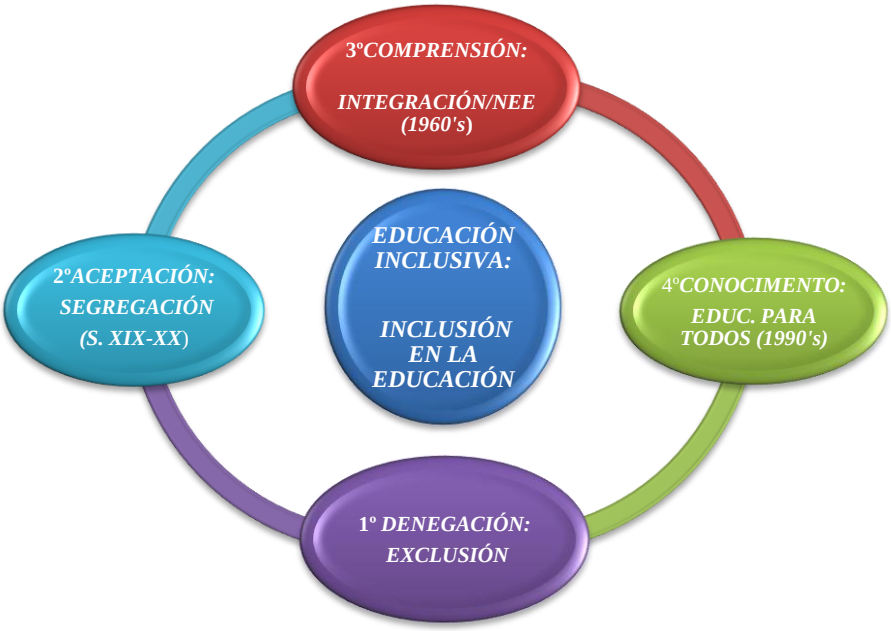
CAPITULO III.PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL S. XXI.

1. Marco conceptual.

Los principios educativos en España han evolucionado enormemente. Desde una perspectiva de segregar al discapacitado, pasando por un modelo del déficit, derivando a un modelo integrador, que con los principios de integración y normalización, supusieron un cambio al principio de *inclusión educativa.*

La evolución conceptual de integración a inclusión se representa en esta Figura 2:

FIGURA 2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA: DE EDUCACIÓN ESPECIAL A INCLUSIVA**.**



Fuente: Elaboración propia, citado en Gento (2003: 218).

Los autores, Sainback y Stainnack. (1990), serán los máximo representantes de este movimiento educativo que aboga por la Educación Inclusiva. Proponiendo una escuela inclusiva en la que se educan todos los alumnos de un sistema educativo, bajo programas suficientemente adecuados, incluyendo estímulos para su desarrollo, pero que asuman las capacidades y necesidades del alumnado, con los apoyos necesarios para poder llevarlos a su fin.

En el marco de la institución escolar se intentó dar una respuesta educativa, Parrilla, (2002:14), ya que *"… como los planteamientos de las reformas educativas en la línea inclusiva no llegan hasta muy tarde y de manera desigual; incluso vemos como una vez iniciado el camino en esa dirección los retrocesos y cuestionamientos son posibles y no infrecuentes"*.

Parrilla (2002:14), nos presenta la evolución de esta respuesta educativa por medio de cuatro fases, recogidas de *"un análisis previo de Fernández Enguita (1998)"* (Cuadro 20)

CUADRO 20. EVOLUCIÓN DE LA RESPUESTA ESCOLAR HACIA LA INCLUSIÓN

	Clase Social	**Grupo Cultural**	**Género**	**Discapacidad**
Exclusión	No escolarización	No escolarización	No escolarización/ Internamiento	
Segregación	Escuela Graduada	Escuela Puente	Escuela Separadas: niñas	Escuelas Especiales
Integración	Comprensión (50-60's)	Educación Compensatoria Educación Multicultural (80's)	Coeducación (70's)	Integración Escolar (60's)
Reestructuración	Educación Inclusiva	Educación Inclusiva (Educación Intercultural)	Educación Inclusiva	Educación Inclusiva

Fuente: Elaboración propia, citada en Parrilla. (2002:15).

Esta evolución de la respuesta escolar o educativa que fue evolucionando a la Educación Inclusiva, para Parrilla (2002:17) conllevaría que: *"A pesar de los cambios parciales de tipo curricular, organizativo y hasta profesionales, la escuela tiene serias dificultades para acoger la idea de la misma diversidad"*.

La evolución de la definición de Educación Inclusiva, también ha tenido múltiples significados, según iba abarcando desde los que entendían la inclusión como extensión del área para dar respuesta a la diversidad en los centros ordinarios (Clark y otros, 1995, citado en Cardona, 2008:119), o quienes la consideraban como *"un conjunto de principios para garantizar los derechos de los alumnos con necesidades educativas especiales"* (Uditsky, citado en Cardona, 2008:119).

Así pues, surgen diversas definiciones (Cuadro 21):

CUADRO 21. DEFINICIONES DE INCLUSIÓN

DEFINICIONES DE INCLUSIÓN
✓ Conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes basadas en las características individuales y de grupo (Meyer, Harry y Sapon-Shevin, 1997).
✓ Forma de tratar la diferencia y la diversidad (Forest y Perapoint, 1992).
✓ Las escuelas inclusivas son organizaciones para la resolución de problemas sobre la diversidad que ponen el énfasis en el aprendizaje de todos los estudiantes (Rouse y Florian, 1996).
✓ Conjunto de principios que garantizan que el estudiante, independientemente de sus características, sea considerado valioso y necesario en la comunidad escolar (Uditsky, 1993).
✓ Paso adelante hacia la ampliación de la responsabilidad de los centros ordinarios, dando cabida a una mayor diversidad (Clark y otros., 1995).
✓ Las escuelas inclusivas imparten un currículo mediante ajustes organizativos que son diferentes de aquellos empleados por las escuelas que excluyen a los que no aprenden como la mayoría (Ballard, 1995).
✓ Aumento de la participación y discriminación de la exclusión de los contextos sociales comunes (Potts, 1997)
✓ Proceso por el que una escuela intenta responder a todos los alumnos como individualidades reconsiderando la organización de su currículo y su impartición. (Sebba, 1996).
✓ Una escuela inclusiva es aquella que acepta a todos los alumnos (Thomas, 1997)

Fuente: Adaptación parcial de Tilstone, Florian y Rose, 2003, citado en Cardona (2008:120).

A su vez, Sánchez Palómino, A. (2007:160), nos indicará el significado de:

"La escuela inclusiva, escuela para todos o escuela comprensiva (UNESCO, 1994; Arnaiz, 1996,2003; Arnaiz y Ortiz, 1997; Thomas, 1997; Ortiz, 1996; Sapon-Shevin, 1996; Paul y Ward, 1996; Murphy, 1996; Giangreco, 1996; Cuevas López y otros., 2004); García Pastor, 2005; Alba Pastor, Sánchez Hípola y Rodríguez Rodríguez, 2005, entre otros) representan un horizonte que debe iluminar una nueva forma de afrontar la acción institucional,..."

"Nos encontramos ante una apuesta política global por una Escuela de todos y para todos, donde las diferencias no se integran, sino que son el sustrato natural desde donde se ejerce la acción educativa".

En este aspecto, Sola y López (1948:48), nos indican que la Escuela Inclusiva se centrará en:

"...aumentar la participación de todos los estudiantes con deficiencias, incluidos los severos, en las clases de educación general, sin tener en cuenta los niveles académicos y la socialización que poseen".

Para Sola y López 1998:49), apoyan esta evolución al manifestar que:

"…la aparición del concepto de inclusión está relacionada con el hecho de que los prácticos y teóricos de la educación entienden que aún no se ha dado la total integración de las personas con necesidades educativas especiales".

Según Medina y Sevillano (2010:243*):*

"El calificativo previo al de inclusividad aquí en España fue el de escuelas comprensivas para atender a la diversidad del alumnado".

La normativa educativa vigente en España; Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Define al alumnado con NEE, dentro de un catalogo con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (N.E.A.E), como:

"…aquel que requiera, por un periodo de su escolarización a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de su discapacidad o trastorno graves de conducta" (LOE, 2/2006, Art.37).

Y además, se establece en el preámbulo que *"la sociedad española, en los comienzos del siglo XXI tiene la convicción de la necesidad de mejorar la educación, este beneficio debe llegar a todos sin exclusión".* (LOE, 2/2006).

Las concepciones, las estrategias y los valores educativos que habitan en el mundo escolar, no han sido creados para atender a la diversidad, están basados en unas ideas básicas (Echeíta y Cuevas, 2011), que predominan, aún hoy día en la escuela.

Las *ideas básicas* que resumen la *perspectiva dominante* (Cuadro 22) frente a la nueva perspectiva de Educación Inclusiva son:

CUADRO 22. IDEAS BÁSICAS DE LA PERSPECTIVA DOMINANTE EN LA EDUCACIÓN

PRINCIPIOS	RESPUESTAS EDUCATIVAS
Se puede y se debe identificar a los alumnos y alumnas que son diferentes de la mayoría de los alumnos y alumnas normales.	Se asume que es posible y deseable diferenciar claramente a aquellos alumnos y alumnas que necesitan ayudas especiales de los que no los necesitan, y por ello repercutirá positivamente, tanto en su educación como en la de los que se terminan considerando como normales.
Sólo este pequeño grupo de alumnos y alumnas requiere ayuda especial.	La educación especial o en su caso "compensatoria tiende a organizarse en un esquema de ·todo o nada" tienen toda la ayuda especial que cada sistema educativo puede prestarles. El resto del alumnado permanece en los centros ordinarios sin ningún sistema complementario de ayuda y, si lo hay éste es mínimo.

Los problemas que origina la educación de estos alumnos y alumnas tienen que ver, fundamentalmente, con sus deficiencias o con sus limitaciones personales.	Si un alumno o alumna presenta dificultades para aprender es, en lo fundamental, porque tiene algo mal, algún déficit o limitación o característica social o familiar que interfiere con el proceso de aprendizaje. Se trata de una importación del denominado modelo clínico o médico; cualquier dificultad de aprendizaje es vista como síntoma de un déficit que de ser diagnosticado y tratado individualmente.
Las ayudas especiales que precisan los alumnos especiales se prestan mejor en grupos homogéneos de niños y niñas con idénticos problemas.	Las ayudas especiales se concentran en escuelas especiales o clases especiales (o con otras denominaciones) desde donde es posible ejercer una discriminación positiva, en la medida que se supone que se rentabiliza a los especialistas y los recursos especiales invertidos. La educación de este alumnado debe ser responsabilidad de un profesorado también especial, en términos de conocimientos, destrezas y habilidades propias para trabajar con el mismo.
Una vez que un grupo es definido como especial, el resto de la población escolar puede considerarse como normal.	Separados los alumnos y alumnas especiales, se considera que el resto de los alumnos y alumnas normales no van a precisar ninguna ayuda especial y, en consonancia, no se presta ninguna ayuda extraordinaria al profesorado y a los centros que trabajan con alumnos y alumnas normales. Se refuerza una valoración dual de las diferencias humanas (nosotros, normales-los otros, especiales).

Fuente. De Ainscow, 1999 y 2001, citado en Echeíta y Cuevas (2011:15).

La *perspectiva actual*, que llamamos *inclusiva* (Cuadro 23), basada en el modelo social y modelo independiente sobre la discapacidad, sus metas principales son la calidad, sin excluir alumnado, presentando los principios básicos (Ainscow, 1999 y 2001, citado en Echeíta y Cuevas, 2011).

Estos principios básicos de la inclusión son:

CUADRO 23. IDEAS BÁSICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

PRINCIPIOS	RESPUESTAS EDUCATIVAS
La diversidad del alumnado en sus distintas dimensiones es un valor y todos los alumnos y alumnas.	La acción educativa debe pensarse y diseñarse, desde el principio, pensando en la diversidad de intereses, capacidades, origen, procedencia o cualquier otra condición personal o social del alumnado, de forma que su desarrollo sea accesible y pertinente para todos ellos.
Cualquier alumno o alumna puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su escolarización.	Se asume que todos los alumnos y alumnas pueden tener dificultades para aprender en un momento determinado, y por razones diversas, no sólo un grupo concreto considerado especial.
Las dificultades educativas resultan de la interacción entre las características del alumno o alumna y el currículo que la escuela le ofrece.	Se adopta una perspectiva interactiva a la hora de analizar las dificultades de aprendizaje. Éstas no pueden entender sin tener en cuenta la intervención educativa (enseñanza) que se ofrece desde el centro escolar.
Los sistemas de ayuda y apoyo deben estar disponibles para todo el alumnado que lo precise.	Los sistemas de ayuda y apoyo, incluido el asesoramiento psicopedagógico, deben organizarse pensando que cualquier alumno o alumna puede necesitarlo en diferentes momentos a lo largo de su escolarización.
La inclusión social prepara en la inclusión escolar.	La escuela ordinaria debe ser un lugar privilegiado para combatir las actitudes discriminatorias, y crear comunidades de acogida, en definitiva, para ayudar a construir una sociedad incluyente y cohesionada.

Todos los profesores deben asumir la responsabilidad del progreso de todos los alumnos y alumnas, sin exclusiones.	La educación de todos los alumnos y alumnas es responsabilidad del profesor regular del aula y no de un profesorado especial
Deben organizarse sistemas de apoyo al profesorado para que éste pueda asumir sus responsabilidades con totalidad del alumnado.	El profesorado debe contar con las ayudas y apoyos necesarios para responder de forma adecuada a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos y alumnas.

Fuente: De Ainscow, 1999 y 2001, citado en Echeíta y Cuevas (2011:16).

Estas ideas básicas que rigen la Educación Inclusiva, que para el alumnado con discapacidad desde una perspectiva del derecho, se abogue porque los derechos sean reales, incluyendo los cambios sociales necesarios, y eliminando las barreras escolares, que limitan estos derechos reconocidos por la legislación estatal e internacional, para poder hacer frente a la diversidad del alumnado, que tengan un mayor riesgo de fracaso, marginación o exclusión educativa. (Echeita y Cuevas, 2011).

Booth (1998, citado en Parrilla, 2002:18) tratará de ampliar el concepto de Educación Inclusiva, incluyendo conceptos de *"comunidad y participación"…"la educación inclusiva supone dos procesos interrelacionados: el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículum de las comunidades y escuelas ordinarias, y el proceso de reducir la exclusión…".*

Además, relacionando los conceptos de *"comunidad y participación"* (Booth, 1998), el significado de inclusión, debe llevar consigo los términos *"pertenencia"* y *"participación"*, que conlleva el proceso de enseñanza-aprendizaje, como nos dice Echeita y Cuevas (2011:18-19):

"Entre las razones que, sin lugar a dudas, van a contribuir a que se considere que vale la pena aprender, se encuentran las vinculadas con la creación de sentimientos de valía y de autoestima, así como las relaciones de pertenencia y de participación en su grupo o en el centro. Lo contrario, esto es, todo aquello que, como resultado de la forma de organizar la enseñanza, el aprendizaje y la convivencia escolar (agrupamientos, estructura de la interdependencia de la tarea y la recompensa en la clase, etiquetas, señalamientos, manejo de los conflictos, etc.), contribuya al desarrollo de determinados alumnos y alumnas de sentimientos y situaciones de fracaso reiterado, aislamiento, marginación, minusvalía o de exclusión, debe considerarse una barre de primer orden para la participación, de ahí la importancia específica que para el desarrollo de una educación inclusiva se atribuye a esta primera dimensión, la participación, como concepto aglutinador del papel que desempeñan los afectos, las emociones y las relaciones en la vida escolar del alumnado".

El concepto de *participación*, resulta complejo, pero útil y necesario para nuestras prácticas educativas:

La participación en educación implica ir más allá que el acceso. Implica aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo en

relación con la educación que se está experimentando. Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo. Yo participo contigo, cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quien soy yo. (Bootht, 2002:25, citado en Echeíta y Cuevas, 2011:19).

Además, el concepto de Educación Inclusiva, debe llevar unido la búsqueda de una acción educativa de calidad. *"La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante"* (Echeita y Cuevas, 2011:20).

Pero a las dimensiones anteriores, tenemos que unir una "enseñanza adaptativa" (Col y Miras, 2001), ajustando el aprendizaje todo lo necesario para que sea significativo tenga sentido para el alumno.

De forma concluyente, podemos decir que:

" Lo problemático del dilema de la inclusión educativa es, finalmente, que en lugar de mantenernos en constante tensión y atención por mejorar ese equilibrio entre presencia, aprendizaje y participación , su naturaleza contextual, ecológica,…, puede hacernos tremendamente relativistas y, en definitiva, llevarnos a pensar todo lo que se hace es aceptable…, puesto que cada cual hace lo que puede en términos de políticas y prácticas inclusivas…puede ser que se mantenga, en lo fundamental, el status quo de las concepciones, las condiciones y los procesos escolares que mantienen la exclusión, la marginación o el fracaso escolar…La única forma de estar prevenido contra ello es mantener un honesto y riguroso proceso de reflexión individual y compartida sobre la propia praxis.(Echeíta y Cuevas, 2011:.22-23)

En el marco conceptual, no podemos olvidar que existe una íntima relación entre *"justicia social y educación"* basada en tres razones (Connell, 1997:18):

"1. El sistema educativo es un bien público y constituye una de las mayores industrias de cualquier economía moderna.

2. El sistema educativo será determinante para el futuro porque es uno de los componentes más importantes del sistema productivo de un país.

3. La enseñanza se ha descrito como una empresa moral. Una educación que privilegia a un niño sobre otro está dando al primero una educación corrupta, a la vez que le favorece social y económicamente".

Nos llevará a interrelacionar Educación Inclusiva con justicia social, ya que esta busca un currículo común que preste servicios, apoyos y la normalización de los alumnos con NEE en la sociedad moderna actual.

En el marco educativo vigente, la *"Inclusión Escolar"* es una respuesta educativa para el alumnado con discapacidad, no sólo conceptual, sino también, organizativo dándoles

una respuesta educativa, que incluya al alumnado con riesgo de *"exclusión",* entre los que están los alumnos con NEE dentro de la ESO.

La LOE declara que:

"La escolarización del a.c.n.e.e en unidades o centros de educación especial…sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las Medidas de Atención a la Diversidad de los centros ordinarios. Las administraciones educativas garantizarán, la promoverán en la educación infantil, desarrollarán, programas para que sean adecuadas en los centros de educación primaria, secundaria y favorecerán que pueda continuarla de manera adecuada en las enseñanzas postobligatorias". (LOE, 2006 Art.74.1.4.5).

La evolución positiva y la presencia de los ACNEE en los Centros Ordinarios (excepción, casos graves, de alumnado con discapacidad en Centros Específicos); ha supuesto implementar unos fines o metas en el campo de la educación similares al resto de ciudadanos o personas de la sociedad. Estas finalidades o metas, derivan de los *"Principios de Intervención"*, que son:

- *Principio de Sectorización:* Se prestarán los recursos necesarios en el contexto habitual del alumno.

- *Principio de Integración:* Supone una participación del ACNEE en la sociedad y también una integración de la sociedad en el mundo de la discapacidad y de las diferencias individuales.

- *Principio de Normalización:* Tiende a que el estudiante con alguna discapacidad lleve una vida lo más normal posible, es decir, que tenga los mismos derechos y obligaciones en la medida de lo viable, que el resto de los ciudadanos. Su educación, trabajo, relaciones sociales…, debe desarrollarse, como norma, en los medios que son habituales en su entorno socio-cultural.

- *Principio de Individualización*: Cada alumno recibirá la respuesta educativa adecuada a sus necesidades, contando con sus limitaciones y con sus posibilidades educativas y procurando un desarrollo plan de sus competencias. No entender la individualización didáctica dentro del proceso de normalización nos puede llevar a que prioricemos los especializado e individualizado sobre lo grupal y normalizado o que trabajemos en el aula ordinaria con dos enseñanzas paralelas.

Es decir, el principio de individualización debe llevar al alumno con NEE dentro del aula ordinaria a una única enseñanza, pero con la amplitud suficiente de actividades- situaciones, recursos… que permitan que cada uno se posiciones en su zona de desarrollo próximo/ posibilidades.

- *Principio de Atención a la Diversidad*: Se contempla como principio de *atender a una necesidad* que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. Así pues, Marchesí (1988, citado en García Figueroa, T., 2010), indicará que :

  "*..Llega el tiempo de comprender que ya no solamente los niños con n.e.e son quienes necesitan una educación especial, sino todos aquellos alumnos que a lo largo del proceso educativo, requieren una mayor atención que el conjunto de sus compañeros, porque presentan de forma temporal o permanente problemas de aprendizaje".*

Igualmente, *"Las enseñanzas… se adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Dicha adaptación garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo"*. (LOE, 2006, Art.38).

Se trata de conseguir que todos las personas alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales, para que lo que necesitan recibir una educación adaptada a sus necesidades.

- *Principio de Inclusión:* La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir de la *"inclusión"*, principio rector que supone adaptar los centros educativos a la diversidad del alumnado, diversidad inherente a todo grupo humano. Entendiendo que únicamente de este modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorezca la equidad y contribuye a una mayor cohesión social.

Principios que suponen un currículo único, como instrumentos para el desarrollo de las Competencias Básicas (Pérez Gómez, 2009) que deben alcanzar todos los alumnos, en la medida de sus posibilidades. Para lo que es necesario que los centros gocen de autonomía pedagógica, propia de un currículo abierto y flexible.

Además, se debe partir de la localización del alumnado con ACNEE en centros ordinarios, salvo las excepciones de discapacidad graves o problemas conductuales semejantes. Es decir, se contempla un sistema educativo único, en el que el centro ordinario, debe concretar en su documentación de identidad, tanto en el Proyecto Educativo como en la Programación General, las necesidades educativas de los alumnos del centro:

- Elaboración de Adaptaciones Curriculares (AACC).

- Realizar los cambios organizativos de centro que den respuesta a la Educación Diferenciada precisa.

- La solicitud y distribución de los recursos humanos, materiales y técnico que hagan viables las propuestas diferenciadas.

– La organización de las funciones de los diferentes profesionales de la educación implicados en el proceso así como la coordinación entre ellos, con la familia…

Por consiguiente, el surgimiento de la Orientación y la Acción Tutorial como función docente, cuya función primordial será el conocimiento de las necesidades educativas del alumno y la adopción de las medidas de atención oportunas.

Y por último, sobre todo, favorecer la actitud favorable de la Comunidad Educativa, para que todos estos principios y actuaciones/funciones se expliciten/lleven a cabo de modo efectivo y consecuentemente buscar una calidad educativa para la sociedad de España. Conclusión, la implementación de una Educación Inclusiva.

Ainscow (2012:40) sostiene que hay que ser más exigentes en la definición de la inclusión, tratando esta definición como un conjunto de principios de educación (Ainscow, Booth y Dyson, 2006, citado Ainscow, 2012):

- *"El proceso por el cual la participación de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades educativas escolares aumenta y su exclusión disminuye.*
- *La restructuración de las culturas, políticas y prácticas en los colegios con el objeto de dar respuesta a la diversidad del alumnado en su localidad.*
- *La presencia, la participación y los resultados escolares de todos los alumnos que son vulnerables a las presiones exclusionistas no sólo aquellos con discapacidad o que están catalogados como "alumnos con necesidades educativas especiales".*

2. Los centros de Educación Inclusiva.

La proliferación de conceptos sobre educación inclusiva resultado de las diferentes descripciones e investigaciones, ha llevado a unas características comunes que identifican los diferentes centros educativos que llevan a cabo las prácticas inclusivas.

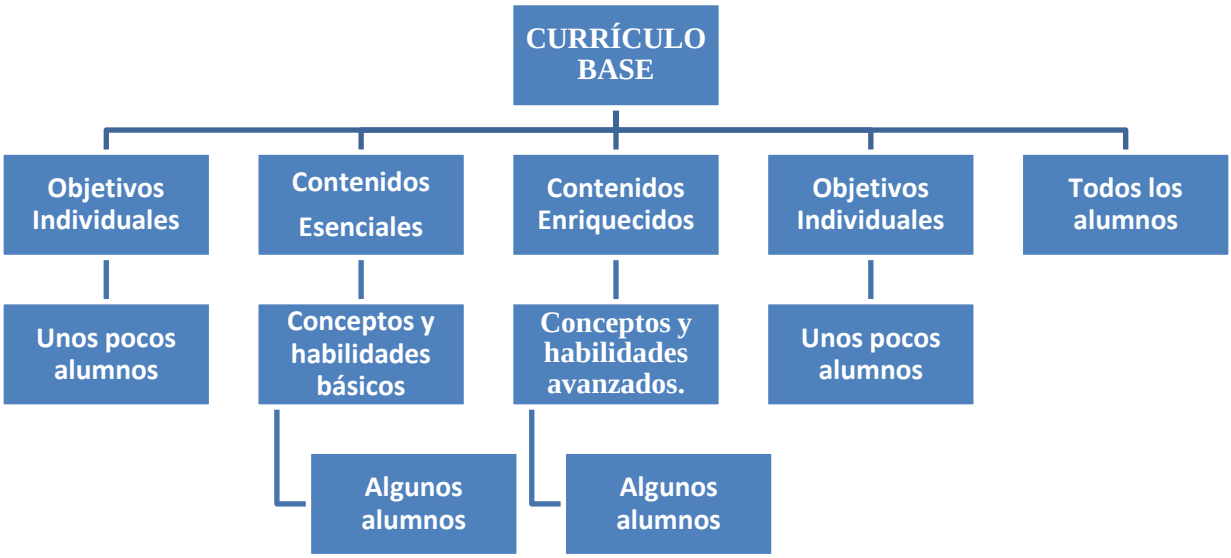
Giangreco (1997, citado en Cardona, 2008:121) presenta los rasgos comunes de los centros educativos en los que la inclusión ha prosperado:

- *Trabajo en equipo colaborativo;*
- *Ideas y creencias compartidas;*
- *Co-responsabilidad con la familia;*
- *Profesores tutores comprometidos;*
- *Relaciones claras y bien establecidas entre los diversos profesionales;*

- *Uso efectivo de personal de apoyo;*
- *Realización de adaptaciones curriculares;*
- *Existencia de procedimientos para evaluar la eficacia.".*

Las aulas de los centros educativos basadas en la colaboración y la inclusión, se basan en lugares del alumnado heterogéneo, basados en aulas a los que todos pertenecen, aceptados y apoyados en sus necesidades educativas (Stainback y Staninback, 1990, citado en Cardona, 2006:93) (Esquema 1).

ESQUEMA 1. LA DIVERSIDAD Y EL CURRÍCULO EN LAS AULAS INCLUSIVAS



Fuente: Elaboración propia, citado en Cardona (2008:94).

El modelo educativo debe estar basado en:

"Una educación inclusiva que no solamente da garantías a todos de acceso al sistema general de educación, sino que supone el compromiso permanente para identificar y eliminar las barreras existentes para la participación, la socialización y el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y alumnas en el conjunto del entorno educativo (horario escolar, salidas, comedor escolar, actividades extraescolares, etc.)". (Macarulla y Saiz, 2009:12)

El modelo educativo que pretendemos para la Educación Inclusiva del alumnado con Necesidades Educativas Específicas dentro del sistema educativo español, se basa en:

- *"Un derecho, tal y como establece el artículo 24 la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por la Asamblea*

General de la ONU en sesión plenaria de 13 de diciembre de 2006, y ratificada por el Estado español junto con más de 100 países.

- *Un indicador sensible del grado de calidad y de eficiencia del conjunto del sistema educativo, tal y como señala el movimiento internación Una educación para todos y distintos organismos internacionales (UNESCO, Agencia Europea para el Desarrollo de la Atención a las Necesidades Especiales, etc.)"* .(Macarulla, y Saiz , 2009:12)

3. Paradigma de la Educación Inclusiva en la Educación Secundaria.

Como indica Kuhn (1980) la relación de la ciencia tiene que vincularse a un **paradigma.** Por tanto, **el paradigma de la Educación Inclusiva de la ESO en el Sureste de España, las provincias de Albacete y Murcia,** debe abrir el camino de los centros y del sistema educativo.

Así podemos buscar que los institutos logren ser comunidades de bienvenida , quedando diferenciadas para el alumnado con NEE, por medio de una educación integral y de calidad, sin ningún tipo de discriminación.

También sirve como procedimiento para separar adecuadamente sus características individuales y personales, así como las medidas ordinarias y específicas que necesiten en el contexto educativo y en el esfuerzo por lograr obtener su máximo desarrollo personal, social y profesional.

Del Rio (2007,452.453) sobre la Educación Secundaria nos indica que:

"… como en cualquier etapa educativa, las necesidades básicas y generales de los alumnos de Secundaria derivan de las características evolutivas, de los conflictos específicos asociados a la edad y del desarrollo de las capacidades cognitivas, de los procesos de socialización y autonomía personal, de la aceptación del propio cuerpo y del nivel alcanzado en las técnicas de estudio y trabajo intelectual".

Las necesidades que esta etapa educativa conllevan ponen de manifiesto una innovación educativa a paradigmas inclusivos que desarrollen el tratamiento educativo a la diversidad del siglo XXI.

La innovación educativa nos acerca a la necesidad de unas actuaciones globales e institucionales que son necesariamente complejas ya que están implicados varios componentes.

Para darnos una idea de la relaciones que estos componentes y sus relaciones Estebaranz (2000, citado en Rivilla y Sevillano, 2010:61) nos las menciona en el Cuadro 24.

CUADRO 24. INNOVACIÓN EDUCATIVA E INNOVACIÓN CURRICULAR

PERSPECTIVAS Y MODELOS	– De sistemas. – Ecológico. – Cognitivo o de solución de problemas. – El profesor como traductor de la innovación. – El cambio como un proceso de diálogo. – El cambio como un proceso de investigación-acción crítica o socio-crítica.
DIMENSIONES	– Curricular, sociopolítica, artística, tecnológica, cultural y temporal.
PROCESOS	– Planteamiento, Diseminación, Adopción, Implementación y Evaluación.
AGENTES	– Profesores, los lideres, los estudiantes, los asesores, la escuela (identificar fines, problemas, aspectos estructurales,…)
ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA	– Comunidades de práctica. – Comunidades discursivas. – Comunidades de aprendizaje (Org. Que aprende) – Redes profesionales. – Formación inicial del profesorado – Colaboración interinstitucional.

Fuente: Elaboración propia, citado en Estebaranz (2000: VIII, en Medina y Sevillano,2010:61).

Según Medina y Sevillano (2010:61) *"la intervención innovadora debe analizar las situaciones patentes no sólo en lo que tienen de objetos, recursos o condiciones materiales sino también en lo que implican como objetos transaccionales o como unidades sistémicas".*

Para Medina y Sevillano (2010:62), consideran otra visión más interrelacionada de estos factores con la realidad organizativa de un centro educativa, que son:

- *"Modelos: Formas de entender y promover la innovación, que enfatizan en aspectos como la importancia de las personas, la necesidad de cambios estructurales, el énfasis en la delimitación de objetivos o la revisión de la utilidad social de lo que se hace, entre otros enfoques.*

- *Estrategias: Procedimientos que se utilizan para alcanzar una determinadas metas. Las estrategias pueden hacer tanto referencia a la ordenación de personas u otros recursos como a la revisión y ordenación de procesos.*

- *Fases: Momentos a través de los cuales se desarrolla la innovación, como pueden ser los de planificación, adopción, desarrollo evaluación e institucionalización.*

- *Agentes: participantes directos e indirectos de la innovación: profesorado, alumnado, familias, directivos, inspectores y asesores suelen ser los más implicados.*

- *Dimensiones: Aspectos considerados en la innovación, pudiendo hacer referencia tanto a la naturaleza de los implicados (personales o la institución) como a los contenidos afectados (curriculares, organizativos, de orientación,…).”*

La interrelación entre “paradigma inclusivo” e “innovación educativa” están íntimamente unidos.

En este sentido, debemos recordar lo que Gento (2004:34) señala como definición de *“paradigma”*:

“…el paradigma se refiere a la configuración intelectual que determina el modo peculiar de captación, comprensión y descripción de un objeto físico o intelectual concreto y determinado, así como el posicionamiento actitudinal consiguiente”.

Por todo ello, los cambios innovadores que nos lleven a la implementación de un paradigma inclusivo, conlleva una complejidad de cambio organizativo, que no sólo dependerá de la voluntad de las personas, sino que queda ligado a los agentes y las exigencias externas e internas.

Además, como manifiesta Palomares (2004) como factores que dificultan la puesta en marcha de una Educación Inclusiva, se podría destacar:

a) Falta de formación inicial del profesorado que le prepare para aceptar la diferencia como un reto positivo, así como en las nuevas técnicas de actuación colaborativa y reflexiva.
b) Insuficiencia coordinación entre los planes de estudio y las demandas, proyectos y perspectivas de las normativas que recogen la atención a la diversidad, inclusión/integración, interculturalidad, etc.

c) Permanencia de directrices generales de corte horizontal, enfocadas hacia un tratamiento homogéneo y uniformador.

Para identificar *el "paradigma de la Educación Inclusiva",* tras el estudio documental y teórico, nos volvimos a cuestionar:

¿En qué consiste la Educación Inclusiva?

En este sentido, Cuenca (2008:7) nos indicaba que:

"La educación inclusiva es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adaptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado. La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte de todo. Excluir, el antónimo de incluir, significa mantener fuera, apartar, expulsar".

En este sentido, Agustín de la Herrán (2010:268, citado en Casanova, 2011:30), intentando interrelacionar las ideas de los últimos párrafos, nos afirmará que:

"El avance hacia la inclusión puede percibirse como una escalera cuyos peldaños son "culturales inclusivos" - "`políticas inclusivas" - "prácticas inclusivas" - "comportamientos inclusivos-. En conjunto se puede percibir como una evolución de comportamiento democrático, fundamento en el conocimiento y la coherencia en los niveles sociales, institucional personal. Cada altura conseguida nos sitúa en un grado más complejo de conciencia o lucidez, y deja atrás (porque los engloba) argumentos duales, excluyentes o rentabilistas".

Para concluir, que el modelo *"integración"* que fue valido para la incorporación del alumnado con NEE u otras culturas en las escuelas e institutos de secundaria, ha sido una filosofía válida y en su práctica ayudo a configurar:

"un sistema de carácter inclusivo para todos los alumnos que con posterioridad llegaron a la sociedad española y se incorporaron a un sistema educativo en distintas condiciones de escolarización y conocimiento, tanto en su vertiente instructiva como de dominio de la lengua vehicular de la enseñanza" (Casanova, 2011:30)

El paradigma de la Educación Inclusiva en un centro de Educación Secundaria conlleva poder subir unos peldaños, que abarquen esas dimensiones o factores más centrados en la realidad organizativa de los centros educativos.

Según Del Río (2007:452-453) el alumnado de la Etapa de Educación Secundaría tiene:

"Otras necesidades más específicas se derivan de situaciones especiales, permanentes o temporales, como discapacidades, maltrato y acaso, riesgo y exclusión social, ingesta des sustancias tóxicas y dificultades de aprendizaje.

A nivel individual y grupal, precisan:

- *Detección e identificación de las dificultades; conflictos, personales e interpersonales, situaciones de riesgo, malos tratos, acoso, violencia en general; pertenencia a pandillas o bandas. El diagnostico riguroso realizado lo antes posible es la forma más eficaz de llegar al conocimiento de los alumnos, del grupo y de los contextos en los que viven.*

- *Intervención psicopedagógíca de carácter preventivo y terapéutico en relación a los datos aportados por el diagnóstico.*

- *Adaptación de la oferta educativa a las necesidades específicas de los individuos, los grupos y los contextos.*

- *Atención personalizada para el desarrollo integral de la persona; atención a la diversidad de alumnos y de situaciones temporales o permanentes, que puedan afectar a los escolares individualmente considerados o al grupo: momentos difíciles o conflictivos, dificultades en el desarrollo físico o social, desventaja educativa o social, discriminación, etc.*

- *Asesoramiento e información sobre elección de estudios, salidas profesionales, mercado de trabajo, centros de información y asesoramiento.*

- *Entrenamiento en estrategias y técnicas de comunicación, de estudio y trabajo intelectual.*

- *Instrumentos que les faciliten el aprendizaje autónomo, el control de sus impulsos y la gestión de su propia vida".*

Además, podemos añadir que el alumnado con NEE en la ESO presenta estas necesidades igual que todos, para que la inclusión pueda ser una realidad, resulta necesaria la modificación de las estructuras físicas y organizativas.

En la práctica, estas modificaciones deben en opinión de Escudero (1990, citado por Arnáiz, 2003:173), para que la atención a la diversidad sea efectiva, con cambios tanto en el sistema educativo, como en los diferentes aspectos del centro educativo:

- *"la estructura organizativa, de manera que promueva una educación real para todos;*

- *un currículum que sea la síntesis y el proyecto, tanto de las concepciones pedagógicas expresadas como de las propuestas reales de una educación educativa abierta a la diversidad;*

- *los procesos de enseñanza-aprendizaje deben entenderse como instrumentos que cristalizan experiencias para todos los alumnos y promuevan contextos interactivos;*

- *y los profesionales de la educación por cuanto son los verdaderos artífices del cambio del currículum".*

El alumnado con NEE en la ESO, podríamos decir desde un enfoque crítico que todavía sigue recibiendo en los centros, plagados de prejuicios, los apoyos directos e indirectos, basados en la *"ubicación física, el grado de integración, el porcentaje de permanencia en la clase regular y la prestación de servicios de apoyo a la integración".* (Palomares, 1998:198).

Cuando comparamos estas alternativas escolares, Palomares, nos mencionó los distintos, *"modelos de atención a la diversidad de alumnos afectados por déficits.*", que Palomares (1998:1998-200), resumió como:

1.-<u>Colocación del alumnado en la clase ordinaria</u>: La medida educativa de integración total del deficiente o de apoyo para el alumno que tiene una dificultad específica o momentánea, con servicios de apoyo directo e indirecto.

2.-<u>Apoyo consultivo</u>: El ofrecimiento puntual al profesor o a los alumnos por un especialista (psicólogo, terapeuta, asistente social, pedagogo, etc.). En esta situación, el profesor responsable del alumno integrado tiene una preparación y entrenamiento previo.

3.-<u>Profesor itinerante</u>: El alumno deficiente se encuentra en la clase regular y el profesor de esa clase tiene una preparación previa y se beneficia del apoyo del profesor especializado, en régimen itinerante, o bien el apoyo se beneficia directamente del apoyo directo del profesor especialista. El número de alumnos por clase debe ser muy inferior al normal.

4.-<u>Enseñanza participativa</u>: Un grupo de alumnos deficientes participa en una clase ordinaria, con un número inferior al habitual, con alumnos normales. La enseñanza, en esta situación, es practicada por dos profesores de enseñanza regular itinerante, o bien la enseñanza es practicada simultáneamente por un profesor especializado fijo en la clase o un profesor de enseñanza ordinaria previamente preparado para este trabajo.

5.-<u>Clases de apoyo</u>: El niño deficiente frecuenta- periódica o regularmente-una clase de apoyo, cuyo profesor es especialista, asistiendo igualmente a una clase de enseñanza regular, cuyo profesor tiene una preparación previa. También se beneficia éste de un apoyo especializado regular, siendo una integración parcial. Resulta fundamental que exista una coordinación programática entre los dos profesionales.

6.-<u>Clase regular-Aula especial</u>: Situación similar a la anterior, diferenciándola en el grado de deficiencia del alumno, que obliga a un apoyo interdisciplinario más frecuente. También resulta muy importante la coordinación entre las dos situaciones escolares.

7.-Clase especial: Los alumnos deficientes asisten a una clase especial dentro del Centro ordinario. Esta enseñanza la realiza un profesor especializado, con la colaboración de uno o más profesores de enseñanza regular, preparados previamente conforme al grado de deficiencia de los alumnos y el tipo de cooperación existente.

8 y 9.-Escuela Especial: No existe integración, los alumnos deficientes asistentes a centros especializados.

10 y 11.-*Exclusión del sistema educativo: Los alumnos no están integrados en el sistema educativo y reciben atención asistencial en su domicilio.*"

A la vista de estas circunstancias, el alumnado con NEE en la ESO es que los alumnos, *"clasificados tradicionalmente con severas y profundas discapacidades, son incluidos en las aulas ordinarias a través del uso de "círculos de amigos" y otros enfoques centrados en "conectar" estudiantes y profesores a través de amistades y relaciones"…"…que toda escuela desarrolle un mejor sentido de comunidad…"* (Arnáiz, 2003:175)

En la actualidad, el análisis de un centro educativo conlleva estudiar la existencia coherente entre el nivel organizativo alcanzado y las formas de entender la educación y su práctica (Cuadro 25). Es decir, nos permitirá describir la realidad, incluso encontrando disfunciones por la complejidad institucional. Estas disfunciones pueden ser asumibles, si existe un compromiso de disminuir las disfunciones, realizando un funcionamiento institucional coherente, pero como un compromiso de *"calidad".* (Medina y Sevillano, 2010).

En un instituto inclusivo, un compromiso para disminuir las disfunciones, para Pearpoint y Forest (1992, citado en Cuenca, 2008:7-8), sería asumir la complejidad institucional, como:

"*…describen los importantes valores subyacentes en una escuela inclusiva como son: los de aceptación, pertenencia y comunidad, las relaciones personales, la interdependencia, además de la independencia, y la consideración de los profesores y los padres como una comunidad de aprendizaje"*

CUADRO 25. EDUCACIÓN, ENSEÑANZA, FORMACIÓN, CULTURA PROFESIONAL Y NIVELES DE DESARROLLO ORGANIZATIVO

NIVELES DE DEARROLLO ORGANIZATIVO	PARADIGMAS EDUCATIVOS	PARADIGMAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	TIPOLOGÍA PROFESIONAL	MODELOS DE FORACIÓN	CULTURA PROFESIONAL
LA ORGANIZACIÓN COMO MARCO	Tecnológico.	Presagio-producto. Proceso-producto.	Técnico.	Cultural Competencial	Individualista. Fragmentaria.
LA ORGANIZACIÓN COMO CONTEXTO	Cultural.	Mediacional centrado en el profesor. Mediacional centrado en el alumno. Mediacional mixto.	Técnico. Colaborativo	Humanista Personalista.	Coordinación.
LA ORGANIZACIÓN APRENDE	Socio-crítico.	Ecológico. Crítico-contextual.	Transformador social.	Ideológico. Técnico-crítico.	Cooperación.

Fuente: Gairín, 2000 (citado en Medina y Sevillano, 2010:70).

Después de estas reflexiones, para Cuenca (2008:8), manifiesta que:

"Una escuela inclusiva ve a todos los alumnos como capaces de aprender y n anima y honra a todos los tipo de diversidad" (…)"La inclusión se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos"(…)" para que se sientan bienvenidos y seguros"(…)"en las escuelas inclusivas es el pensamiento de que cada niño puede aprender por si sólo si se le ofrece el entorno adecuado"(…)"Las escuelas inclusivas basan, por tanto, el currículo y las actividades diarias de aprendizaje en todo aquello que se conoce sobre la buena enseñanza y el buen aprendizaje"

Una vez más, la Educación Inclusiva en un Instituto de Secundaría debe basarse en los principios que le dan entidad como:

1.-"Clases que acogen la diversidad. La inclusión implica mantener comunidades y establecer escolares que den bienvenida a la diversidad…" (Cuenca, 2008:9)

2.-Un currículo más amplio. La inclusión significa implementar una modalidad de currículo multinivel…" (Cuenca, 2008:10)

3.-Un proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo. La relación entre las aulas inclusivas y el aprendizaje cooperativo está empezando a ser bastante claro…" (Sapon-Shevin, 1994, citado en Cuenca, 2008:10)

"También se reconocen las inteligencias múltiples y se les apoya para que los niños" que ayudan "y los niños "a los que se ayudan" no sean siempre los mismos". Cuenca, 2008:10)

4.-El Apoyo para Profesores. La inclusión implica proporcionar un apoyo continuo a los profesores en sus aulas y romper las barreras de aislamiento profesional" (...)

"Una de las señas que definen la inclusión es la enseñanza en equipo, la colaboración y la consulta"(...)

"El método de enseñanza ejemplar que tiene lugar en muchas aulas inclusivas es, a menudo, una función de la experiencia compartida y de la colaboración de varias personas, donde cada uno comparte libre y abiertamente sus habilidades y especialidades". (Cuenca, 2008:11)

Y como conclusión, todo Instituto de Educación Secundaria que se rija por el paradigma de la Educación Inclusiva, debe tener en cuenta:

- ✓ El **paradigma de la Educación Inclusiva en la ESO en las provincias de Albacete y Murcia, para el alumnado con NEE debe abrir el camino de los centros y el sistema educativo**, para buscar que los institutos logren ser comunidades de bienvenida;

- ✓ El **modelo de la Educación Inclusiva en la ESO también se basará en la "Teoría de las Inteligencias Múltiples" de Howard Gardner** en el que la inteligencia no es vista como algo unitario, sino que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, más bien como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes;

- ✓ Este **modelo debe fundamentarse en la ESO en un constructivismo del aprendizaje centrado en la persona;**

- ✓ **En definitiva, "*el modelo teórico*"** (Echeita, 2009) **que un IES debe establecer para implementar la Educación Inclusiva** debe ser:

    - Defender una educación intercultural, basada en la resolución de conflictos y convivencia escolar.

    - Recoger la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983, 1993), en la que se tenga más en cuenta las capacidades que el déficit.

    - Poder aceptar desde una perspectiva holística ("visión global del mundo") y el constructivista del aprendizaje, estrategias de enseñanza-aprendizaje que ayuden a todos sin distinción.

- La construcción activa de un currículum común, abierto y diverso a cualquier diversidad o/ adaptación del discente.

- El poder fomentar la participación activa de la sociedad que rodea al instituto y la académica por toda la comunidad educativa.

- Intentar realizar un ofrecimiento de enseñanzas y saberes prácticos adaptados a la diversidad del alumnado.

- El establecimiento de medidas organizativas en el centro educativo como son los agrupamientos multiedad y agrupamientos flexibles.

- La incorporación y accesibilidad a las nuevas tecnologías y a las redes de la información dentro de la metodología del aula.

- El poder establecer los cauces por medio de los Planes de Acogida, Plan de Acción Tutorial y Plan de Atención a la Diversidad, que promuevan la responsabilidad, la búsqueda de la paz y el rechazo al racismo propios de un estado democrático.

- El fomentar el asociacionismo juvenil y de las familias, para mantener unos vínculos afectivos de amistad y sociales fuertes.

- Y por último, poder promover la formación de determinados grupos de alumnado y padres, que participen activamente en la organización y gobierno de los institutos, resolución de conflictos y otras propuestas que lleven a que los centros educativos sean realmente comunidades abiertas a su entorno.

4. Diversidad intercultural en los Centros Educativos Inclusivos.

Para Medina y Sevillano (2010:241) definen el *interculturalismo "…como la síntesis de temas circundantes a la diversidad cultural, de su reconocimiento, conservación, desarrollo e interdisciplinariedad".*

Además, añaden que:

"*Se han centrado en las minorías étnicas , los grupos de inmigrantes, los sectores marginales, las razas, las culturas, los sexos, las clases sociales, las edades o diferecias generacionales, los valores, el bilingüismo…,etc. Y también se ha empezado a incluir a las personas con necesidades educativas especiales en el espacio del multiculturalismo"* (Medina y Sevillano, 2010:241).

Según Martín y otros.(2011:90):

"La llegada constante de alumnos procedentes de otros países, con lenguas y culturas diferentes a la nuestra, ha ido incrementando progresivamente la diversidad de la población escolar y esta situación obliga a pensar y a poner en prácticas formas de enseñar también diversas",

Por estas razones expuestas, Casanova y Rodríguez (2009:13-14), señalan que:

"Si la sociedad es multicultural, el contexto político es democrático las diferencias se consideran enriquecedoras para todos y respetables dentro del orden constitucional de cada país, la escuela debe preparar a su alumnado para vivir y convivir en ella, con sus particularidades de hoy y de mañana,…"

Así pues, debemos considerar que:

"Uno de los aspectos básicos de la educación intercultural (Siguan, 1998) es contribuir a crear un marco de convivencia suficientemente enriquecedor e integrador desde el respeto por las diferencias, la no discriminación y apostando por respetar los derechos de todos. El artículo primero de la Declaración de los Derechos Humanos señala que todos los seres humanas nacen libres e iguales en dignidad y derechos, pero es bien sabido ese objetivo no resulta fácil y que todavía estamos muy lejos de lograrlo". (Martín y otros., 2011:100)

Por consiguiente, *"educar interculturalmente significa partir de un planteamiento ordinario sin que sea necesario contar con la presencia de minorías culturales dentro de la escuela".* (Martín y otros, 2011:100)

Y a este mismo respecto Calvo (2003:237), nos plantea para poder alcanzar esa multiculturalidad que:

"La Europa del futuro será cada vez más un mosaico pluricultural y multiétnico, nutrido con emigrantes y etnias del Tercer Mundo, con modos de vida muy diferenciados de la cultura occidental. Si vosotros, los adolescentes y jóvenes de ahora-ciudadanos europeos de mañana-no aprendéis a convivir juntos en la diferencia, es previsible el auge del racismo…".

Hemos de añadir una consideración, que en los centros interculturales los aspectos más importantes, según Medina y Sevillano (2010:242), deben centrarse en:

- *"El análisis del contexto del centro para la detección de conflictos culturales.*
- *La organización escolar: horario, recursos, relaciones centro-comunidad.*
- *El tratamiento de las experiencias cotidianas no escolares de los alumnos.*
- *Disponibilidad de variedad de recursos metodológicos: enseñanza por proyectos, enseñanza interdisciplinaria, centrada en el alumno, global.*
- *Cooperación escuela-comunidad, cuyos factores de éxito son:*
    - *El acceso a la información.*
    - *El respeto mutuo e intercambios cooperativos.*
    - *La participación de la comunidad en el proceso E-A.*

- *La definición clara de los beneficios de interrelación.*
- *La definición clara de responsabilidades y roles".*

Todos estos rasgos son concluyentes y compartidos por las escuelas inclusivas, ya que pondrán énfasis en el sentido de comunidad abierta y la colaboración en la resolución de los problemas que puedan plantear la diversidad.

Es decir, que los retos se basan en la aceptación mutua y la tolerancia con la diversidad multicultural, buscadas con *"medidas inclusivas que favorezcan la interculturalidad"* como:

- *"El establecimiento de normas de convivencia democráticas construidas y pactadas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.*
- *La inclusión en el plan de convivencia del abordaje del racismo y la xenofobia en sus diversas manifestaciones.*
- *La creación de un entorno de seguridad potenciando actitudes de escucha.*
- *La facilitación del intercambio entre el alumnado procedente de diversas culturas mediante la cooperación, el acompañamiento, las diversas modalidades de ayuda, etc.*
- *La puesta en relieve de los aspectos similares de las culturas y no tanto de sus diferencias.*
- *El debate sobre las diferencias personales desarrollando actitudes empáticas.*
- *El desarrollo del sentido moral del alumnado creando también situaciones de simulación.*
- *La organización de visitas y actividades culturales para aumentar la comprensión y apreciación de otras culturas.*
- *La resolución de conflictos de manera constructiva utilizando siempre que sea posible procesos de mediación."* (Martín y otros.,2011:101)

Las medidas y estrategias inclusivas más favorecedoras para el alumnado inmígrate que desarrollen la "*diversidad multicultural"* son entre otras (Cuadro 26):

CUADRO 26. MEDIDAS Y ESTRATEGIAS FAVORECEDORAS DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Plan de Acogida	La acogida del alumnado inmigrante debe seguir el plan que se ponga en marcha para el alumnado nuevo del centro educativo. Con la salvedad que se les facilite trámites administrativos, información y comunicación adecuada bien por mediador social o interpretes, tanto alumnado como familia. (Martín y otros,2011).
Tutoría compartida	*"La acción tutorial de todo docente debe ir dirigida a:* • *Acogida de todo el alumnado del grupo.* • *Conocimiento del centro.* • *Organización y funcionamiento del grupo.* • *Organización y funcionamiento de la clase.* • *Colaboración en el desarrollo personal del alumnado y en la adaptación escolar.* • *Conocimiento de la situación del alumnado del grupo.* • *Participación de las familias.* • *Una "tutoría compartida", que no debe ser un espacio exclusivo del tutor, ni debe recaer por completo en los especialistas. Es decir, compartida entre el profesorado*

	de área y apoyo de compensación educativa.". (Martín y otros, 2011:91-94).
Tutoría entre Iguales	"*La propuesta de la tutoría entre iguales debe responder a los principios de atención a la diversidad, entre los que el aprendizaje y la ayuda entre iguales poseen una especial relevancia"*.(Martín y otros, ,2011:94).
Aprendizaje de la lengua o lenguas de la sociedad de acogida	*"Este aprendizaje debe hacerse mediante contenidos interdisciplinarios que permitan a este colectivo…con mayor rapidez un conocimiento de la sociedad que lo acoge, al mismo tiempo que desarrollar la competencia lingüística".* (Martín y otros,2011:96)
Estrategias metodológicas inclusivas y Adaptación del currículo normal	Algunas estrategias metodológicas para el alumnado inmigrante son: • *"Individualizar o personalizar los aprendizajes.* • *La tutoría compartida.* • *Las clases con mayoritariamente con formato expositivo vayan acompañadas de otras sesiones en las que los alumnos sean más protagonistas.* • *Emplazamiento del alumnado más adecuado de estos alumnos, a ser posible en las primeras filas.* • *La participación de dos docentes dentro del aula.* • *El material común el que ha de ser objeto prioritario de adaptación…cuyo diseño sigue los mismos contenidos y la misma estructura organizativa del material ordinario…".*(Martín y otros, ,2011:96-97).
Atención a las familias	"Un buen plan de acogida debe incorporar…las familias de los alumnos inmigrantes". (Martín y otros,2011:98).
Compartir el tiempo de Ocio	*"El marco natural de intervención es la ciudad y más concretamente los barrios y entornos próximos…Desde estos entornos se debe contribuir a la educación de los ciudadanos y ciudadanas, ofertando actividades culturales y formativas,…, favoreciendo el impulso de movimiento asociativos, movimientos juveniles, etc.".* (Martín y otros,2011:102).

Fuente: Elaboración propia, citado en Martín y otros (2011:90-102).

CAPÍTULO IV. FUNDAMENTACIÓN CONTEXTUAL-SITUACIONAL QUE FUNDAMENTA LA INVESTIGACIÓN EN LAS PROVINCIAS DE ALBACETE Y MURCIA.

1. Fundamentos históricos, geográficos y culturales comunes.

Con la obra de Romero Díaz, A. y otros ,*"Atlas Global de la Región de Murcia"*, (2007) , se elaboró la reconstrucción de los fundamentos comunes que tenían las provincias de Albacete y Murcia,. La base documental que expondremos en este apartado, estuvo elaborado por varios autores, que por su calidad profesional y científica, nos ayudó a nuestro estudio de campo investigador, entre los cuales mencionamos:

El aspecto geográfico constituye un sistema de conexiones y combinaciones, por sí mismo, objeto que merece un estudio particular. El hombre agrupado en colectividad es sujeto activo y nexo en esas relaciones complejas que subyacen en el paisaje geográfico, aportando todos los elementos culturales y socioeconómicos por él creados y que llegan a alcanzar tanta o mayor importancia que las condiciones físicas (Plans P., 1983).

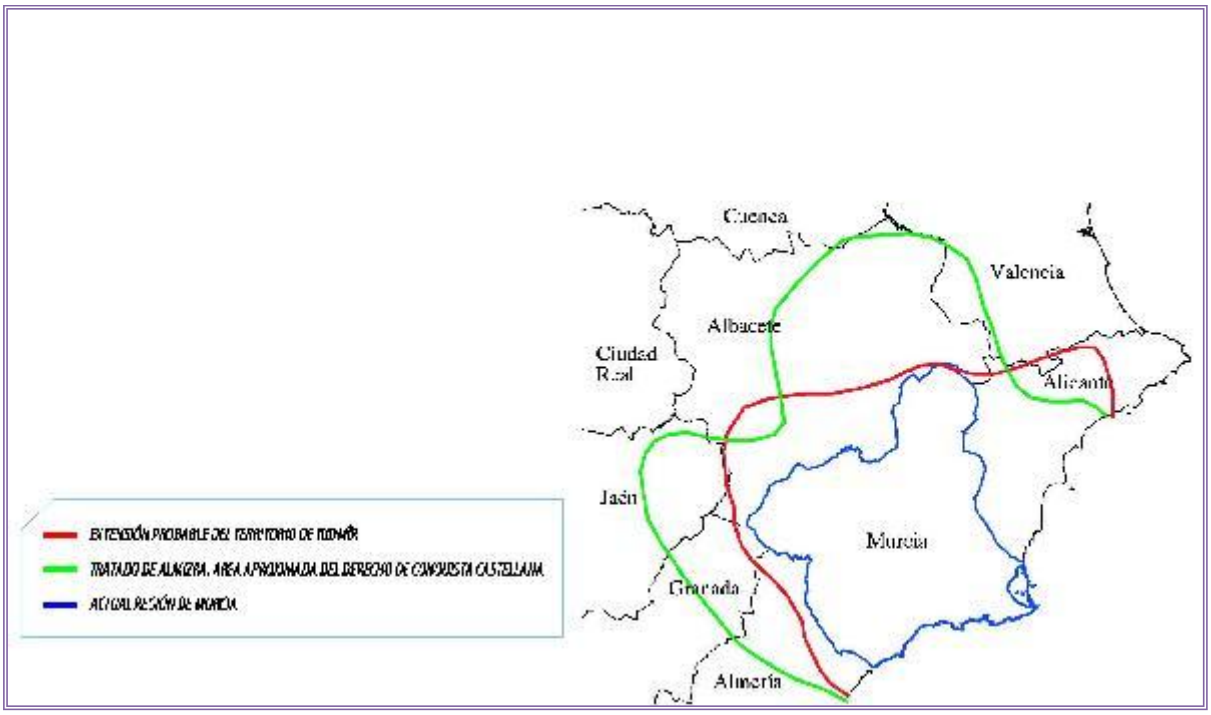
El fundamento de la Geografía es un análisis del espacio, centrándose en el estudio de la organización espacial de las sociedades humanas. Otro aspecto que no se puede olvidar es que los territorios poseen una clara dimensión política. El poder es, buena medida, territorial, pues hay que entenderlo como un domino sobre un territorio. Por lo tanto, el análisis geográfico tiene que plantearse necesariamente en el ámbito de las prácticas espaciales de las administraciones públicas, desde la local has la estatal (Estrela y Gil Saura, 1995).

El concepto de región es esencial dentro de la Geografía, que puede considerarse como un sistema de conexiones y combinaciones en el que intervienen dos tipos de estructuras: una vertical, formado por la interacción de elementos físicos, biológicos, demográficos, sociales, económicos, políticos-administrativos, etc., y otra horizontal, consistente en la relación entre los diferentes ámbitos espaciales de la propia región y de unas regiones con otras. Elementos determinantes de esas estructuras espaciales son las relaciones en el espacio y los flujos económicos, sociales o de información, así como los cambios tecnológicos y su impacto territorial, o la creciente integración, a todas las escalas, entre los diferentes espacios regionales. El espacio regional nos revela como una instancia político-administrativa que se impone a todas las consideraciones anteriores. Los especialistas (geógrafos, economistas o historiadores) intentan describir los elementos objetivos que definen la realidad regional, pero son las dinámicas socioeconómicas, los sentimientos colectivos y, en último término, los poderes políticos y los agentes sociales los que acaban formulando las divisiones territoriales efectivas del espacio (González Ortiz, 1999).

Reino de Murcia.

El reino de Murcia surgirá con el Reino de Tudmir, tras una inserción anterior en el Convento Cartaginense, durante el Bajo Imperio Romano, y su inclusión posterior de la Spania de Justiniano, surge así el Reino de Tudmir (Teodomiro), que será la carta de nacimiento de la futura demarcación del Reino de Murcia (Mapa 1)

MAPA 1. EL REINO TUDMIR(TEODORIANO) SEGÚN EL PACTO 713. ÁREA DE DERECHO DE CONQUISTA PACTADA EN EL TRATADO ALMIZRA



Fuente: Atlas Global de la Región de Murcia (2007).

Para algunos autores el reino de Murcia es una creación de Alfonso X el Sabio y sus límites tuvieron poca similitud con los anteriores emiratos murcianos (Rodríguez Llopís, 1998).

Por otra parte, desde la conquista cristiana, la Murcia castellana, entre nazaritas y aragoneses, tendrá unas fronteras indecisas hasta la unificación definitiva de los Reyes Católicos. Y dentro de las fronteras murcianas las jurisdicciones y su administración serán muy diferentes, según se trate de territorios de realengo, de señorío, de Órdenes o de agrupación de moriscos.

En el Tratado de Almizra (28/03/1244), tras los precedentes de Tudilen (1151) y Cazola (1179), se delimita con detalle la frontera entre Aragón y Castilla en las futuras conquistas (Torres Fontes y Molina, 1981).

Esta delimitación del Reino se mantiene hasta que, en virtud de la intervención amada de Jaime II (con el pretexto de defender los intereses de los infantes de la Cerda) fue preciso establecer la Sentencia de Torrellas, (08/08/1304).

En ella se reducían considerablemente los territorios castellanos pactados en Almizra y se cortaba transversalmente la Cuenca del Segura, segregándole la Vega Baja. Por su parte, Jumilla fue objeto de conflictos entre Castilla y Aragón a lo largo de todo el siglo XIV.

La frontera con el Reino de Ganada presenta, si cabe, mayor inestabilidad, en virtud de los constantes enfrentamientos, razias y escaramuzas entre cristianos y musulmanes. Todos los sectores próximos al actual límite entre ambos reinos estuvieron sometidos alternativas (Merino Álvarez, 1978) (Mapa 2 y 3).

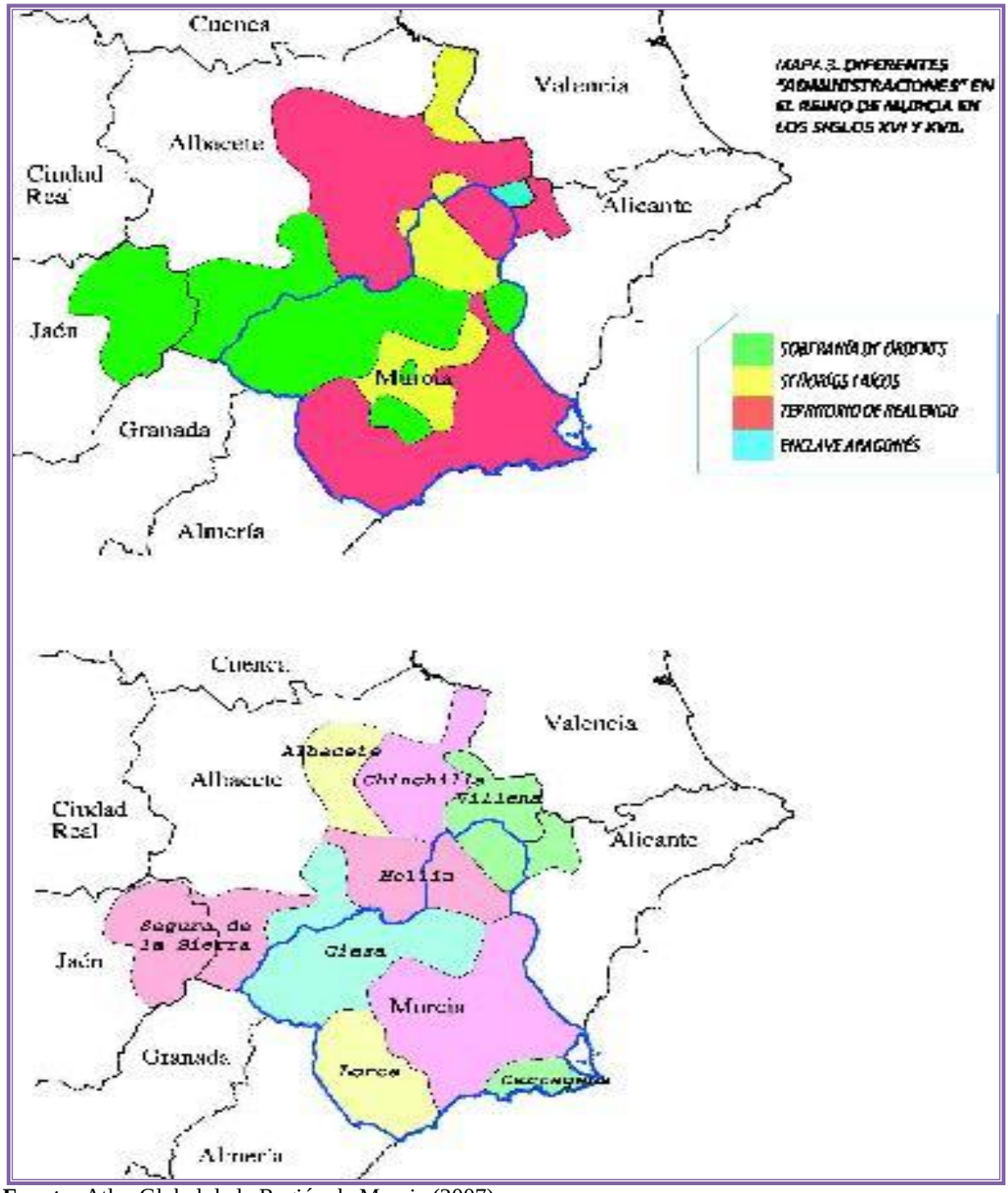
MAPA 2. LA INESTABILIDAD DE LOS LÍMITES Y GÉNESIS DEL REINO DE MURCIA EN EL TRANSCURSO DE LA BAJA EDAD MEDIA

Fuente: Atlas Global de la Región de Murcia (2007).

En el reinado de los Austrias, tras la creación del Estado Moderno Español (no "nación española", sino estado monárquico autoritario) por los Reyes Católicos, la administración se asentaba sobre diferentes unidades territoriales con legislación y estructura

económica y política muy heterogéneas. Únicamente el rey, la religión y la diplomacia internacional eran las comunes para todo el imperio. La unidad española se apoyaba en la diversidad y pluralidad de derechos, órganos, administración, representación y lenguas, costumbres e incluso monedas (Segura Artero, 1991).

MAPA 3. DIFERENTES ADMINISTRACIONES EN EL REINO DE MURCIA EN LOS SIGLOS XVI Y XVII.



Fuente: Atlas Global de la Región de Murcia (2007).

Con la llegada de la casa de los Borbones al trono de España durante el siglo XVIII, se realiza el primer intento serio de transformar las organizaciones históricas con el objetivo de modernizar el Estado.

Felipe V trata de implantar una intensa centralización, suprimiendo los órganos que merman los poderes del rey como el Justicia y las Cortes de Aragón, so pretexto de la posición contraria de esta Corona a su sucesión al trono. En esta línea se generalizó en todo el Estado los corregimientos como delimitaciones administrativas, con un corregidor al frente como representante del rey.

En 1718 el territorio se distribuye en 34 unidades administrativas que comenzaron llamándose intendencias y posteriormente provincias. Al frente de cada una de ellas se puso a un funcionario que fuera los ojos y las manos del rey, el intendente. Pero se conservaba la pluralidad histórica, la enorme heterogeneidad en todos los aspectos.

En el interior de cada circunscripción persistían las subdivisiones tradicionales (adelantados, corregimientos, merindades, comunidades, hermanamientos sexmos, ochavos, condados, valles, marquesados, abadías, villas exentas, etc.), en definitiva se trataba de un complejo puzle de delimitaciones. Este panorama perdura durante todo el siglo, como lo demuestra el nuevo intento de establecer una división racional de los territorios españoles promovido por el Conde de Floridablanca entre 1785 y 1789 (Moñino, 1789) (Mapa 4).

MAPA 4. PARTIDOS DE LA PROVINCIA-INTENDENCIA DE MURCIA DESDE 1785.

Fuente: Atlas Global de la Región de Murcia (2007).

Durante el siglo XIX, la división administrativa resultó inoperante a las nuevas necesidades de la Administración Pública. Durante la época liberal del reinado de Isabel II, Francisco Javier de Burgos crea el Ministerio de Fomento, que tendría competencias en todo lo relacionado con cultura, educación, agricultura, comercio, industria, etc.

En consecuencia, en 1833 se crea 49 provincias en el territorio español, que desde el punto de vista histórico tradicional, no tenían personalidad específica, delimitadas con un criterio racionalista (que todas estuvieran equilibradas en sus componentes: llanura, montaña, tierra fértil y pobre, comarcas ganaderas y agrarias, de cara al autoabastecimiento), como un simple instrumento administrativo del Estado centralizador.

A partir de 21 de abril de 1934 cada provincia se subdividió en Juzgados de Primera Instancia, que formarán Partidos Judiciales reuniendo varios ayuntamientos (Vilar García, 2004 a,2004 b,2004c).

El reino de Murcia quedó constituido por las provincias de Murcia y Albacete y los partidos judiciales correspondientes. (Mapa 5)

MAPA 5. DIVISIÓN ADMINISTRATIVA DEL REINO DE ESPAÑA EN 1833

Fuente: Atlas Global de la Región de Murcia (2007).

En el contexto de la España de las Autonomías, dentro de la Constitución de 1978, la provincia de Albacete pasó a la Comunidad Autónoma de Castilla- La Mancha, mientras

que la provincia de Murcia, pasó a ser una región uniprovincial con el nombre de Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (Mapa 6).

MAPA 6. DIVISIÓN ADMINISTRATIVA DEL REINO DE ESPAÑA EN 1978

Fuente: Atlas Global de la Región de Murcia (2007).

1.1.- Dialecto Murciano como vínculo lingüístico del Reino de Murcia.

"Michael Malherbe, en su libro Les langages de l´humanité dice que hay más de tres mil lenguas en el mundo, de las que sólo un centenar son lenguas escritas, lo cual ha dificultado la transmisión y la permanencia de ciertas lenguas". (citado en Sánchez y Martínez 2006:1).

El murciano como dialecto proviene del mismo tronco de una lengua matriz, el castellano. Los estudios que han intentado delimitar si el murciano es lengua o dialecto, han favorecido la perdida del vocabulario, desarrollo literario y matices de tipo intercultural (Sánchez y Martínez, 2006).

El dialecto murciano es una lengua,(según Sánchez y Martínez,2006)-, ya que según la lingüista ucraniana Karina Maistrenko, colaboradora del *"Diccionario Popular de nuestra Tierra"* y que, tras análisis y estudio acabó diciendo que: *"El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua contiene unos cuatrocientos vocablos de origen murciano, lo que conforma que dicha lengua existe, a pesar de que todavía no haya un reconocimiento formal de ella"* (Sánchez y Martínez, 2006:2).

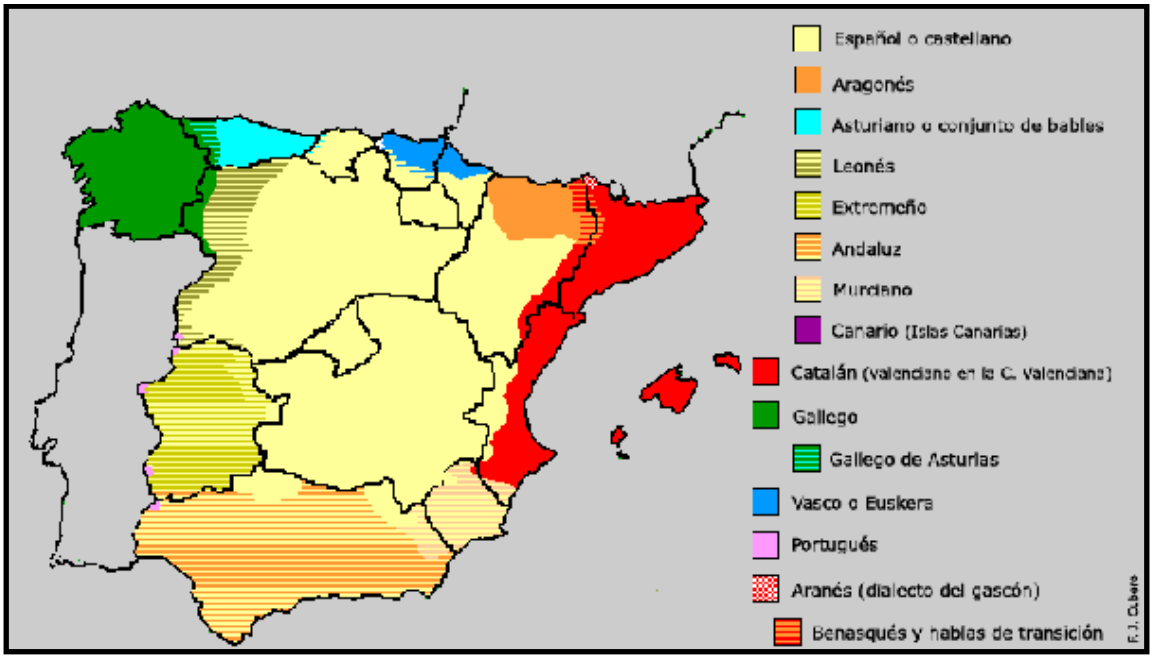
El murciano como dialecto o lengua se sigue entendiendo como*:*

"…lengua que carece por el momento de reconocimiento oficial. Se le presenta con un perfil populista y folclórico sin personalidad propia. Los detractores no quieren reconocer que no existe ninguna lengua que se fruto de la ignorancia, sino que es la manifestación de un pasado en el que creencias, opiniones, hábitos y formas de vida en general han constituido un sistema de relaciones". (Sánchez y Martínez, 2006:4)

Para controversia, otros autores Jordi Colomina i Castenyer menciona que es indiscutible que hay que considerar el actual murciano como fruto de contacto entre las lenguas catalana y castellana durante los siglos XIII-XIV.

En la actualidad, el mapa lingüístico del dialecto o lengua murciana (Mapa 7) queda delimitado según Francisco Javier Cubero a:

MAPA 7. MAPA APROXIMADO DE LAS LENGUAS HABLADAS EN ESPAÑA



Fuente: elcastellano.org

La diversidad lingüística, con la manifestación del plurilingüismo, es una cualidad de riqueza y valor democrático de las sociedades abiertas del siglo XXI. La situación económica mundial, el comercio planetario y las migraciones de población, amenazan los dialectos y lenguas minoritarias. Así que, podríamos acabar todo el mundo hablando inglés o chino, según las necesidades del poder político o económico. La respuesta deber ser una conciencia social enmarcada en la Educación Inclusiva, que preserve la idiosincrasia de los pueblos del sureste de España (Albacete y Murcia).

"Desde la perspectiva de lengua o dialecto del Estado Español, algunos lingüistas han catalogado al murciano como habla del tránsito. Es evidente la influencia catalano-

valenciana, aragonesa y andaluza. Pero estos préstamos venidos de lenguas fronterizas no se pueden considerar como elementos concluyentes y determinantes del habla de la Región." (Sánchez y Martínez, 2006:4)

Bien es verdad, que el murciano es un dialecto o lengua, que representa una miscelánea lingüística, pero que ha ido adaptando a su idiosincrasia regional las diferentes aportaciones de otros dialectos o lenguas, de orden filológico como:

- *"Permanencia de voces castellanas medievales no evolucionadas a consecuencia del aislamiento de la Región. Quedan en el murciano muchas formas petrificadas en juedo-español, como por ejemplo: "nosotros" por "nosotros", "muncho" por "mucho", "vide" por "vi", "antier" por "anteayer", "maique" "manque" por "aunque", "melsa" por "bazo" (que además de hallarse en el ladino y el murciano, se encuentra en el aragonés". Tendencia a usar el artículo "la" ante una [a] inicial acentuada. Característica del castellano antiguo y del ladino, como "la habla" [l´habla], "el agua" [l´agua], "el hambre" [l´hambre].*

- *Influencia morisca, a la hora de disfrazar o adecuar los vocablos castellanos a su forma de expresión fonética. Palabras como "acendría": se llama así en el Valle del Guadalentín al tejido de seda, y procede del árabe batîha sindîya, voz del mismo origen que la catalana síndria.; "zaradía", especie de gallina en murciano cuya voz procede del árabe zaradiyya; "merancho", palabra muy poco estudiada, cuya etimología no está recogida en ningún diccionario. El profesor José Emilio Iniesta González dice de ella: "Procede de la palabra árabe "marras"(sonido de sh inglesa o ch francesa), con el significado de " lugar donde se riega, sitio húmedo, tierra regada por la lluvia". En árabe actual también tiene el sentido de "regadera", e incluso de "hisopo" entre los árabes cristianos. Procedería de la raíz árabe "r´sh´sh".Esta palabra (marâshsh) no pasó al castellano, porque entonces habría dado "merajo", sino que debió de vivir en el habla de los mudéjares aljamiados, moriscos huertanos, cristianos nuevísimos (quizá más mahometanos que cristianos) y demás elementos de la maravillosa fauna murciana. Otra hipótesis es que proceda de "marai"(sonido d [j] inglesa en la palabra James), con el significado de "prado, pradera, tierra con agua abundate", etc, pero yo casi me inclinaría por lo anterior.*

- *Concurrencia de léxicos de otras culturas del entorno llegados a la Región, como del a lengua aragonesa en palabras como "fresquilla" y "raspear", que en aragonés son "presquilla" y " rasmear". Voces catalanas como "boria" y "borraúra", que en catalán son "boira" y "borradura". Del bable o asturiano, "carrizo" que tiene igual significado en los dos dialectos. "Encerrizarse" en murciano "encerrarse y en asturiano "irritarse". Del valenciano como "mamprender": "sujetar con la mano", "rempendre" o "mamprendrer" en valenciano, o "regomello", similar en valenciano, con el sentido de "empacho".*

"Agrior", acidez gástrica o " amolanchín", afilador, procedentes del andaluz "agrión" y del andaluz-asturiano "amolanchin".

- *Vocablos prerromanos como "chuscarrar" del mismo origen que el vasco "sukarra"; "muñecal", de "muñeca", conjunto de huesos que componen la muñeca, posiblemente de origen celta con sentido de mojón. También está etimología la voz "moña", diminutivo de muñeca".* (Sánchez y Martínez, 2006:4-5)

1.2.- Áreas del dialecto o lengua murciana.

La delimitación del dialecto o lengua murciano es muy difícil de precisar su geografía lingüística a la hora de trazar las fronteras determinantes. Así que, las formas léxicas, morfológicas fonéticas o sintácticas de las diversas hablas históricas del Reino Murcia han variado más que por su localización geográfica por sus condicionamientos económicos, políticos o humanos.

Sánchez y Martínez (2006:6) delimitan el dialecto o lengua murciana en:

- *"Cuenca Alta del Segura (Cieza, Calasparra).*
- *Huerta de Murcia (Murcia).*
- *Vega Baja (Orihuela).*
- *Comarca Villenense (Villena, Almansa, La Encina).*
- *Altiplano (Jumilla, Yecla, parte del municipio de Abanilla).*
- *Comarca del Noroeste (Caravaca, Cehegín, Moratalla, Bullas y Mula).*
- *Valle del Guadalentín (Lorca, Mazarrón, Águilas, Cuevas de Almanzora, Huércal Overa, Puerto Lumbreras, Totana, Alhama).*
- *Comarca Hellinense (Hellín, Sococos, Nerpio, Letur Liétor, Yeste en Albacete).*
- *Comarca Velezana (Vélez Rubio, Vélez Blanco, María).*
- *Comarca de Cartagena (Cartagena, Mar Menor, Torre Pacheco, Fuente Álamo, donde el seseo sólo se da un poco en la pedanía de las Palas, posiblemente por la proximidad de Tallante.*
- *Litoral Torrevejense (Torrevieja)".*

Por último, para Justo García Soriano, nos dirá que:

"Todas estas características se han mantenido hasta nuestros días, principalmente en las zonas rurales, pero a mediados del siglo XX, con la generalización de la enseñanza en castellano, la influencia de los medios de comunicación y el cada vez menor aislamiento

respecto de otras tierras, se ha ido reduciendo progresivamente su uso, tendencia hacia un castellano normativo" (Parabreria Murciano/castellana v.1.7)

2. Contexto histórico, geográfico y cultural de la provincia de Albacete.

La *"Gran Larousse Universal*" (Burrell i Floria, G. (Coord.), Bover, Cardona, Glavera, Cortina, y otros, 1993:301-306), que conjuntamente con las fuentes documentales y las estadísticas del *"Instituto Nacional de Estadística de España"* (INE), nos llevaron al estudio del contexto de la provincia de Albacete, que exponemos.

La provincia de Albacete está situada al sureste de España, concretamente en la Meseta Central, *perteneciente a la Comunidad de Autónoma de Castilla- La Mancha*, linda con las provincias de Cuenca (norte), Valencia y Alicante(este),Murcia y Granada (sur), y por último, con Ciudad Real y Jaén(oeste).

Actualmente, cuenta con *una población de 402.318 habitantes*, según censo del Instituto Nacional de Estadística, a fecha de 1 de enero de 2011.

La superficie de la provincia de Albacete es de 14.926 km2, siendo la densidad media de 26, 95 habitantes por km2. *Su capital y municipio más poblado es la ciudad de Albacete.*

Geografía.

La provincia de Albacete *geográficamente presenta una llanura en el norte* situada a unos 700 metros sobre el nivel del mar (Msnm). Mientras que, *en el sur existen zonas montañosas con sierras* que superan 2000 metros, Sierras de Las Cabras (Nerpio).

Por último, podemos decir que las principales sierras de la provincia son: Sierra Alcaraz, Calar del Río Mundo, del Taibilla y, en el este, la Cordillera de Montearagón.

La provincia de Albacete, fronteriza, se encuentra entre las dos vertientes atlántica y mediterránea, desembocando mayoritariamente los ríos en la vertiente mediterránea.

Comarcas provinciales.

La provincia de Albacete se *divide administrativamente en comarcas*: Albacete, Campos de Hellín, La Mancha del Júcar-Centro, La Manchuela (mancumunidad), Monte Ibérico-Corredor de Almansa, Sierra de Alcaraz y Campo de Montiel y Sierra Segura.

Estas comarcas no siempre han coincidido con las tradicionales que fueron: Corredor de Almansa, Campo de Montiel albaceteño (compare Ciudad Real), Campos de Hellín, Mancha Alta de Albacete (compartida con Ciudad Real, Cuenca y Toledo, Mancha de Montearagón, La Manchuela (compartida con provincia Cuenca), sierra de Alcaraz y Sierra Segura.

- **Demografía.**

Desde el punto de vista demográfico, la provincia de Albacete tiene una *densidad media baja, (26, 95 habitantes por km2*), *concentrándose* la mayoría en la *capital* de la provincia (un 42,60% de la población provincial).

La provincia de Albacete tiene 87 municipios, sólo seis superan los 10.000 habitantes, *el 69,94 % de la población provincial es población urbana*, frente al 30,06% de población rural.

Las grandes poblaciones urbanas, ordenadas por número de habitantes son Albacete, Villarrobledo, Hellín y Almansa.

Con respecto a los *movimientos de crecimiento de la población y movimientos de migración e inmigración.* Albacete a mitad del siglo XX; sufría emigración a otras regiones o países de la Unión Europea.

Cabe mencionar, el éxodo rural que durante el siglo XX sufrieron comarcas como Sierra Alcaraz, y Campo Montiel y Sierra Segura, en beneficio de la capital de la provincia.

La capital de la provincia contaba con 148.934 habitantes en el año 2001.

- **Clima.**

El clima de la provincia de Albacete es un clima continental, con inviernos fríos (se puede llegar -25 ºC), y veranos calurosos (superar 42ºC).

Es un clima continental seco, unido al Clima de Montaña que predomina en las zonas de las Sierras y Cordilleras, con mayor índice de pluviosidad.

- **Prehistoria.**

Desde el punto de vista prehistórico, se ha desterrado la idea que la provincia de Albacete fuese tierra de paso, ya que se han encontrado más de 100 yacimientos de arte rupestre de todas las épocas, que han sido declaradas por la UNESCO(1998), Patrimonio Mundial como: Paleolítcas en la cueva del Niño(Ayna); Epipaleolíticas (arte levantino, hace 10.000 años) en Alpera, Almansa, Hellín, Ayna, Letur, Nerpio; y, Neolítico (Edad de Bronce o también llamado arte esquemático, hace 6500 años) en Alpera, Hellín, Yeste, Letur, Socovos y Nerpio.

Las culturas prehistóricas que han destacado en la provincia de Albacete han sido las de la *Edad de Bronce, con la Cultura del Argar, Bronce Manchego y Bronce Valenciano1*.

- **Historia.**

En la *época prerromana*, la provincia de Albacete estaba adscrita a la cultura celtibérica. Actualmente, se encuentran gran número de piezas de la época, dispersas diferentes museos nacionales e internacionales como: Tesoro de Abengibre, la Bicha de Balazote, Dama de Caudete, etc.

Frente a la hipótesis que la provincia era tierra de paso surgen en este siglo teorías que fue núcleo central de culturas prerromanas y su desarrollo, siendo destacable la cultura Ibera.

En época romana, las ciudades más importantes fueron: Libiosa (Lezuza), Saltigi (Chinchilla de Monte-Aragón e Illinum (Hellín), entre otros, como Heliké (Elche de la Sierra). Algunos autores históricos hacen corresponder al enclave del municipio Laminio (Laminium) con la provincia de Albacete.

Durante la época islámica, tras per tener al Califato de Córdoba, la provincia de Albacete perteneció a los reinos de taifas de Toledo, Denia y Murcia. La época musulmana se detecta una despoblación de la provincia, debido a la inestabilidad bélica.
En la etapa cristina, con la reconquista por Fernando III de Castilla, la mayoría de los pueblos perteneció a los marqueses de Villena, teniendo la capitalidad en Chinchilla.

Mientas que, la zona oriental de la provincia fue conquistada por Jaime I de Aragón, más concretamente Caudete.

Con el Reinado de los Reyes Católicos (1475), surgió un levantamiento de los pueblos, Villarobledo y El Bonillo, frente al dominio del Marqués de Villena, pasando *a jurisdicción real multitud de pueblos de la provincia*.

En la época moderna, cabe destacar la batalla de Almansa, 25 de abril de 1707, derivada del conflicto de la Guerra de Sucesión Española, entre Felipe de Anjou (después V de España), nieto de Luis XV, contra el Archiduque Carlos de Austria (séptimo hijo de Leopoldo I de Austria). Esta batalla supuso abrir las puertas del Reino de Valencia para las tropas borbónicas, paso decisivo para la victoria del bando borbónico.

En el siglo XIX, se creó la provincia de Chinchilla, que comprendía varios municipios de las provincias de La Mancha, Cuenca y del Reino de Murcia. La capital se estableció en Chinchilla de Monte-Aragón, su duración fue efímera, tras la última década del reinado de Fernando VII, con un carácter absolutista (1823-1833).

En el año 1833, Javier de Burgos, crearía la provincia de Albacete, siendo su capital Albacete. Los cambios que se produjeron con posteridad serían la salida de Villena en 1836 y la entrada de Villarobledo en 1846.

La creación de la provincia de Albacete fue enmarcada dentro de la Región de Murcia hasta la Constitución Española de 1978, que creó la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha (estatuto autonómico aprobado en 1982).

- **Economía.**

La economía tradicional de la provincia de Albacete ha sido agrícola, sobre todo, el cultivo de secano, destacando el cultivo de cereales, vid, olivo, y en algunas zonas azafrán y hongos. Durante el siglo XX, se establecieron regadíos con notable crecimiento de la producción agrícola.

En el tema de la industria, ha destacado la industria alimentaria, vinos y quesos de Villarobledo, *la industria química* en la Roda, la del calzado en Almansa, la tradicional cuchillería en Albacete o *la industria metalúrgica* en Villarobledo.

En el siglo XX, ha surgido la producción de *energía eólica*, con la instalación de numerosos parques.

Por otro lado, *la industria aeronáutica*, se ha desarrollado con la factoría Eurocopter cerca de la capital, provincia por la proximidad del aeropuerto y la Basé Área Militar de los Llanos.

En los últimos años del siglo XXI, la renta per cápita de la provincia de Albacete era de 16.731 €, *situándola en el puesto 46 de las 50 provincias españolas* (año 2007).

- **Comunicaciones**

Las comunicaciones de la provincia de Albacete son excelentes por ser una provincia central, paso del levante español. Contando con varias Autovías y Autopistas.

Con respecto a ferrocarril, está bien comunicada, siendo la línea Madrid-Alicante la primera creada en el Estado. A su vez, la línea Cartagena y Valencia, le da unas buenas comunicaciones hacía la costa levantina y sureste español.

Con respecto al transporte aéreo, cuenta con el aeropuerto de Albacete- Los Llanos, que comparte servicio con la Base Aérea Militar de Los Llanos.

- **Turismo**

La provincia de Albacete, cuenta con un turismo esencialmente rural.

Aunque son innumerables las fiestas declaradas de interés turístico como:

-Tamborada de Semana Santa de Hellín..…….. Interés Turístico Internacional.

-Feria de Albacete…….. Interés Turístico Internacional.

-Semana Santa de Tobarra……. Interés Turístico Nacional.

-Etc...

El turismo rural con la promoción del antiguo camino de Santiago que unía Albacete con la Ruta francesa, la llamada Ruta de Lana, que unía Alicante con Burgos y Francia.

3. Contexto histórico, geográfico y cultural de la provincia de Murcia.

La *"Gran Larousse Universal"* (Bover, Cardona, Cavera, Cortina, González y otros, 1995:8814-8829), que conjuntamente con las fuentes documentales y estadísticas del

"Instituto Nacional de Estadística de España" (INE), nos llevaron al estudio del contexto de la provincia de Murcia, que exponemos.

La Comunidad de Murcia o Región de Murcia, es una comunidad uniprovincial española, situada al sudeste del Estado Español, entre las regiones de Andalucía, Comunidad Valenciana, y entre la costa mediterránea y Castilla-La Mancha. Su capital es la ciudad de Murcia, sede de los órganos institucionales regionales, con excepción de la Asamblea Regional o Parlamento Autónomo que tiene su sede en la ciudad de Cartagena.

La *población total de la Comunidad de Murcia es de 1.461.979 habitantes*, de los que algo menos de un tercio vive en la capital y la mitad vive en los municipios de Murcia, Cartagena y Lorca. La región es la mayor productora de frutas, verduras y flores de Europa. Tiene viñedos. Importantes cerca de los municipios de Bullas, Yecla y Jumilla, que poseen denominación de origen. Su territorio es cálido y en su mayoría semiárido; a pesar de ello, su agricultura es tradicionalmente de regadío. Cuenta asimismo con un importante sector turístico, concentrado en una costa con numerosos espacios vírgenes (muchos de ellos amenazados) y que posee la laguna salada del Mar Menor. Su industria destaca por el sector petro-químico (centrado en la ciudad de Cartagena) y la industria alimentaria (diversificada en diferentes puntos de la región). El pico más alto de la región está en el Macizo de Revolcadores, con 2.015 metros.

*La Comunidad de Murcia***,** tradicionalmente ha comprendido, *como Reino de Murcia, a las provincias de Albacete y Murcia*. Durante la Transición, Albacete pasó a la nueva región de Castilla-La Mancha, formándose la autonomía uniprovincial de la Región de Murcia.

Geografía física

El relieve de la Región de Murcia se sitúa en el extremo oriental de las Cordilleras Béticas, viéndose influenciado climatológicamente por una orografía que la aísla de la influencia atlántica.

Aproximadamente el 27% del territorio murciano corresponde a relieves montañosos, el 38% a depresiones intramontanas y valles corredores y el 35% restante a llanuras y altiplanicies.

También hay que destacar la existencia de fallas en toda la zona, como la Falla de Alhama de Murcia, la Falla de Bullas-Archena o la Cicatriz Nor-Bética, que junto a la intersección con otras fallas menores generan numerosos movimientos de tierra, como el Terremoto de Lorca de 2011.

En climatología la mayor parte de la Región de Murcia disfruta de un clima mediterráneo de tipo semiárido, con unos inviernos suaves y unos veranos calurosos. La temperatura media anual es de 18º C.

Posee unas precipitaciones medias escasas debido a su disposición orográfica (al este de las Cordilleras Béticas) dificulta la llegada de las borrascas atlánticas como consecuencia

del llamado Efecto Föhn. La Región de Murcia, con entre 120 y 150 días/año en los que el cielo está totalmente despejado, presenta en abril y octubre los meses con mayores precipitaciones, siendo frecuentes las trombas de agua en un solo día (Gota fría), especialmente en otoño.

Sin embargo, a pesar del predominio mediterráneo en cuanto a características termopluviométricas, la topografía variable de su territorio; donde alternan montañas, valles, depresiones, llanuras y litorales, originan una diversidad de matices dentro del dominio subtropical mediterráneo. Dándose la paradoja, que las temperaturas en el litoral siempre son suaves, nunca descienden de 10ºC en los meses fríos, mientras que en las comarcas interiores no suelen sobrepasar de los 6ºC y sus precipitaciones son mayores.

En la Región de Murcia, ostenta el récord absoluto de temperatura registrada en España en el siglo XX con los 47,2º C.

La red hidrográfica de la Región de Murcia se compone de forma fundamental por el rio Segura; que constituye el eje principal de la rede de drenajes murcianos, al que hay que añadir unos ejes secundarios estructurados en torno a sus afluentes como: Río Mundo, Río Alhárabe, Río Argos, Río Quipar, Río Mula y Río Guadalentín.

Este sistema hídrico canaliza el 95% de las aguas que se recogen en la Región de Murcia, el resto son vertidos a la costa mediterránea por multitud de ramblas.

El déficit de recursos hídricos que sufre la Cuenca del Segura, motivado por un régimen pluvial mediterráneo levantino escaso, se ha pretendido solucionar con: el trasvase Tajo-Segura (1979), planes hidrológicos nacionales (Trasvase Ebro, 2005) o el programa AGUA, que ha llevado a la construcción de plantas desalinizadoras.

*El Mar Mediterráneo es el litoral natural de la Región de Murci***a**, que cuenta con un lago natural más grande de España, la albufera del Mar Menor. Se trata de una laguna salada, junto al Mar Mediterráneo, constituyendo el lago salado más grande de Europa.

El litoral de la Región de Murcia, es accidentado un puzle de relieves y depresiones del área que nos ocupa, así como dispone de diversas islas, todas ellas de pequeños tamaños y deshabitados.

Los Espacios Naturales de la Región de Murcia han sido señalados por la importancia de la biodiversidad, estando situados preferentemente en la costa mediterránea y el Mar Menor, con la Red Natura 2000, que estableció 72 áreas murcianas de valor ecológico, de un total de 276 existentes en España. Algunos de estos espacios naturales son: Mar Menor humedal RAMSAR; Salinas y Arenales de San Pedro del Pinatar; Calblanque, Monte de las Cenizas y Peña del Águila; Cabo Cope y Puntas Calnegre; Cabo Palos e Islas Hormigas; etc.

Historia

*La Historia de la Región de Murcia, tanto en la Edad Antigua como en la Edad Media***,** refleja la presencia y ocupación de un crisol de pueblos, culturas e imperios como : cultura íbera; fenicia; cartagineses; dominio romano; imperio bizantino; dominio visigótico; dominio musulmán; dominio aragonés y castellano.

En el siglo VIII, con la ocupación musulmana y la fundación de Murcia como ciudad, pasó a convertirse en Cora Tudmir a lo largo del siglo X.

En siglo XI, durante los primeros reinos de taifas surgió la Taifa de Murcia, que a lo largo de la historia estuvo bajo el protectorado del reino de Castilla (1244). Sin embargo, en 1250 Castilla decidió crear la diócesis de Cartagena y en 1250 el adelantamiento mayor del Reino de Murcia. Diversos levantamientos moriscos y de incumplimiento de pactos, llevaron definitivamente a Jaime I el Conquistador en 1266, a sofocar los levantamientos dejando un contingente de pobladores catalanes y aragoneses.

A partir de 1266 Alfonso X "El Sabio" pudo comenzar a construir libremente el cristiano Reino de Murcia con la creación de concejos, la donación de villas a las órdenes militares o nobles, el repartimiento de tierras, y concediendo a Murcia representatividad de su reino en las Cortes Castellanas.

En vueltos en conflictos dinásticos, los reinos castellanos y aragonés durante 1296, volvió a pasar el Reino de Murcia a manos de la Corona de Aragón, volviendo a manos castellanas en 1304, que lo devolvió Don Jaime "el Justo".

A lo largo de la Edad Moderna y Contemporánea, el Reino de Murcia se caracterizó por tener un carácter fronterizo al producirse la conquista de la zona oriental del Reino nazarí de Granada en 1488. El fin de la frontera permitió un importante crecimiento económico y poblacional a lo largo de los siguientes siglos, con periodos de hundimiento poblacional y económico debido a las epidemias o guerras de estos siglos.

En el siglo XVIII, la participación del Cardenal Belluga en la Guerra de Sucesión, por la Casa de los Borbones, supuso su nombramiento de Virrey de Murcia por Felipe V. Dando lugar a un crecimiento de la población, desarrollo de la agricultura e industria de la seda, así como renacimiento artístico y convertir a la ciudad de Cartagena capital del Departamento Marítimo del Mediterráneo, instalándose el Arsenal de la Armada Real Española.

En la Edad Contemporánea, tras la guerra de la independencia, la reforma liberal de Javier Burgos hizo desaparecer el Reino de Murcia en 1833 dando lugar a la provincia de Murcia y a gran parte de la provincia Albacete, denominada Región de Murcia la biprovincialidad de estas dos provincias, hasta la Transición de 1978.

Demografía

La población murciana es de 1.461.979 habitantes. Esta cifra representa el 3,09% de la población española, teniendo una tasa de natalidad de las más elevadas del Estado Español.

En el periodo comprendido entre 1991/2006 la población murciana creció en un +29.32% frente al +13.38% que había crecido en el conjunto nacional.

El 14,5% de sus habitantes son de nacionalidad extranjera según el censo de INE 2007, cuatro puntos por encima de la media española. Las colonias de inmigrantes más importantes son la marroquí, la ecuatoriana, la boliviana y la colombiana.

Datos que refutan la necesidad de medidas y estrategias para una educación inclusiva en la educación infantil, primaria y secundaria.

Organización territorial

La Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) está dividida en 45 municipios, algunos de ellos entre los más poblados de España: Murcia es el séptimo municipio de España poblado, Cartagena es el 24º y Lorca el 69º.

Datos que refutan, características urbanas de la población murciana, muy a tener en cuenta en la investigación que presentamos.

Además, la Región de Murcia suelen distinguirse *12 comarcas*: Altiplano, Alto Guadalentín, Bajo Guadalentín, Comarca del Campo de Cartagena, Huerta de Murcia, Mar Menor, Noroeste, Región Oriental, Río Mula, Valle de Ricote, Vega Alta del Segura y Vega Media del Segura.

A nivel judicial, tiene *11 partidos judiciales.*

Economía

La Comunidad Autónoma de Murcia ha sido tradicionalmente agrícola debido a su buen clima y sus tierras fértiles.

Sin embargo, desde la década de los años 1990 ha tenido un crecimiento de la construcción y el turismo, convirtiéndose bases de la economía murciana. Causa principal, que le esté afectando fuertemente la crisis actual de estos años, que se necesite diversificar la formación y reordenación de la población y la economía murciana.

Aun así, la Región de Murcia es considerada la Huerta de Europa, con una industria agroalimentaria dedicada a la producción y exportación de frutas y verduras.

Siempre ha tenido, gran relevancia la industria, como la energética y petro-química en el foco del Valle de Escombreras, conservero y alimentario (ElPozo y Don Simón, p.e.), mueble, la farmacéutica (Hefame, Bayer) o la naval (Astilleros de Navantia en Cartagena).

El sector que más empleo ocupa a la población murciana es el terciario.

La energía que se produce en la Región de Murcia que exporta a otras comunidades autónomas por medio de electricidad obtenida en centrales térmicas, si bien es verdad que la electricidad por medios renovables tiene un bajo porcentaje de implantación, proceso que se inició antes de la crisis actual financiera y económica de 2011, con plantas eólicas y fotovoltaicas, que han dejan dejado de recibir subvenciones regionales, estatales y europeas.

*La Región de Murcia cuenta con diferentes medios de comunicación: prensa, radio y televisión***.** Entre los que destacan, periódicos diarios como La Verdad y La Opinión; televisión digital terrestre, con cuatro canales y un canal autonómico Canal 7 Región de Murcia.

- **Transporte**

El transporte por la Región de Murcia viene dado por aire, mar, carretera, ferrocarril y transporte de vía estrecha.

Por aire está el Aeropuerto de San Javier de titularidad estatal (AENA) y el Aeropuerto Internacional de la Región de Murcia (en construcción) de titularidad privada con concesión administrativa regional.

Por mar cuenta con el Puerto marítimo de Cartagena.

Por carretera, la Región de Murcia dispone de una amplia red de carreteras y autovías estatales y regionales, que se han promovido la comunicación entre los diversos puntos de la Región de Murcia.

El ferrocarril de la Región de Murcia es amplio, pero muy anticuado, basado en vía única sin electrificar. Es el gran déficit de esta región. Además, existe rede de vía estrecha, que comunica Cartagena con el Mar Menor. Por último, ha sido la construcción de los tranvías en Murcia capital, que ha sido inaugurado en mayo de 2011.

- **Instituciones**

La Región de Murcia, de acuerdo con el Estatuto de Autonomía, cuenta con los siguientes órganos regionales: Asamblea Regional o Parlamento, Presidente de la Comunidad Autónoma y Consejo de Gobierno u órgano colegido que dirige la política autonómica. Así como, el Tribunal Superior de Justicia de la Región de Murcia.

Las competencias de administración y gestión de servicios, prestaciones y programas *educativos y sanitarios están en manos del gobierno regional.*

En los últimos resultados electorales de las *elecciones a la Asamblea Regional de 2011,* celebradas el 22 de mayo**,** *el partido más votado fue el Partido Popular con un 58,82%,* con el candidato a la Presidencia del Sr. Dº Ramón Luís Valcárcel, que ya gobierna esta región varias legislaturas, obteniendo una mayoría absoluta para seguir gobernando en la Región de Murcia.

- **Cultura y Educación**

*En el apartado de cultura***,** la Región de Murcia cuenta con el *dialecto murciano* que procede del romance natural o histórico del territorio que abarcó el Reino de Murcia y tiene sus orígenes en los siglos XIII y XIV cuando sobre una base lingüística esencialmente hispano-latina-arábiga se mezclaron diversas variantes lingüísticas que se encontraron allí (romance andalusí, aragonés, castellano, catalán, provenzal, árabe culto, árabe dialectal, dialectos italianos, etc.) dando lugar al pidjin lingüístico murciano, o dialecto *panocho*.

A finales del siglo XIX, el auge del costumbrismo y el regionalismo, motivó el uso del dialecto murciano por autores como Vicente Medina, Díaz Cassaou, etc.

Existe una pequeña área de la Región de Murcia, que la mayoría de la población habla valenciano, la Sierra del Carche, que no tiene reconocida su especificidad en la comunidad.

A nivel cultural, artístico y monumental destacan entre otras cosas: Arte rupestre de la Región de Murcia, declarado Patrimonio de la Humanidad; poblados de la Edad de Bronce; Muralla púnica de Cartagena; conjunto del Teatro Romano y entorno de Cartagena; Muralla árabe de Murcia; Monasterio Santa Clara la Real de Murcia siglos XIII, XV y XVIII; Catedral de Murcia; Castillos de Lorca, Aledo, Moratalla, Jumilla, etc.; Iglesia-fortaleza de Caravaca; Colegiata de Lorca; Basílica de la Vera Cruz de Caravaca; Palacio Guevara de Lorca; Monasterio de los Jerónimos de Guadalupe; Palacio Episcopal; Convento de la Anas; Casino de Murcia; edificios modernistas de Cartagena y la Unión; Museo Nacional de Arqueología Subacuática de Cartagena; Museo del Teatro Romano de Cartagena; Museo Arqueología de Murcia, Lorca y Cartagena; Museo de Bellas Artes de Murcia; MURAM, museo arte moderno regional de Cartagena; Museo Salzillo;etc.

Por último, destacar la cantidad de festivales y fiestas regionales que se dan a lo largo del año como: Procesiones; Bando de la Huerta; Mar de Músicas; Encuentros de Tres Culturas; Moros y Cristianos de Murcia y Caravaca; Festival de Jazz de Cartagena; Certámenes de Cine y Teatro; Muestras de Arte como MUCHO MÁS MAYO de Cartagena; etc.

En el área de la Educación y las Universidades la Región de Murcia con las competencias educativas referentes a educación infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachiller, formación profesional y universidades.

*En el campo de la educación, la Región de Murcia asumió las competencias educativas en el año 2000***.** El 90% del gasto educativo va a depender de la decisión del

Gobierno regional, ya que el resto corresponde al Estado y los municipios (5%). Será a partir de esa fecha cuando nada impediría al Gobierno regional establecer prioridades en materia educativa.

En líneas generales, la educación está compartida con el sector concertado, privado y público, dominando el público y concertado.

La Región de Murcia cuenta con las siguientes universidades: Universidad de Murcia (UMU), Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT), Universidad Católica de San Antonio (UCAM) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Cartagena (UNED).

CAPITULO V. EL CONTEXTO NORMATIVO Y LEGAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA A NIVEL MUNDIAL, ESTATAL Y REGIONAL.

1. La Normativa Internacional que apoya la Educación Inclusiva.

Casanova (2011:32-42) refleja las más importantes normas internacionales que avalarán la implementación de una Educación Inclusiva:

- *Declaración de los derechos del niño (1959).* En las que se menciona el deber de los estados para garantizar el cuidado y asistencia de los niños durante su infancia entre otras obligaciones, incluida la educación.

- *Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas formas de discriminación racial (1963).* Con esta declaración se incidió en impedir la discriminación por motivos de raza, color u origen étnico, especialmente en materia de derechos civiles, acceso de los ciudadanos a la educación religión, empleo, ocupación y vivienda.

- *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (1976).* Se plasma la importancia de la educación para promover una sociedad libre, basada en la tolerancia y amistad entre los pueblos del mundo, y el mantenimiento de la paz mundial.

- *Declaración sobre los derechos humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven (1985).* Defiende el derecho del ser humano a la libertad de pensamiento, opinión, conciencia y religión, igualmente como el derecho a manifestar sus creencias religiosas, conservar su propio idioma materno, cultura y tradiciones, siendo la educación un derecho fundamental.

- *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1990).* Lucha por la vida autónoma de niño en la sociedad, garantizando los derechos de niños mentalmente o físicamente desfavorecidos y aboga tanto por una enseñanza obligatoria como gratuita para todos (en los diferentes niveles educativos), como la puesta de programas que eviten la deserción escolar.

- *Declaración mundial sobre educación para todos de Jomtien (Tailandia) (1990).* Propone la educación básica universal basada en la calidad y equidad, con un aumento de servicios educativos que reduzcan las desigualdades. Con especial compromiso para la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

- *Declaración de Salamanca (1994).* En la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, que se celebró en Salamanca, se aprobó la declaración que supuso un hito mundial al proclamar la necesidad de la integración en la escuela ordinaria al alumnado con NEE (alumnado con algún tipo de

discapacidad). La incorporación de este tipo de alumnado con NEE, supondrá ofrecer respuestas educativas diferenciadas e individuales a sus individualidades que los integren en la sociedad.

- *Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995).* Esta conferencia celebrada en Pekín, intentó superar la discriminación de la mujer en la sociedad, en diferentes ámbitos de la vida y de su trabajo. En el ámbito educativo se buscaba asegurar la igualdad de acceso al a educación de las mujeres, procurando eliminar el analfabetismo, acceso a la formación profesional, la ciencia, tecnología, etc.

- *Informe Delors (1996).* Este informe, como ya mencionamos, se elaboró por una comisión de la UNESCO, con el fin de reflexionar sobre *"educación y aprendizaje"* para el siglo XXI. Presentándonos la educación como un instrumento básico para la humanidad pueda progresar hacia la paz, libertad y justicia social. Así como, evitando la *"pobreza, exclusión social, etc.",* con el desarrollo de las capacidades que todas las personas poseen, mediante un aprendizaje a lo largo de toda la vida: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.*

- *Marco de Acción de Dakar (2000).* Se elaboró mediante un foro mundial sobre la Educación, bajo el lema*: "Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes".* Mantuvo declaraciones anteriores, poniéndose énfasis en la mejora de protección y educación integral de la primera infancia, especialmente los niños más vulnerables y desfavorecidos, proponiéndose en el horizonte de 2015, conseguir una enseñanza gratuita y obligatoria de calidad entre otras cosas. Y por último, el hincapié en superar la desigualdad de género en la educación.

- *Convención internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006).* Se propuso el pleno derecho de promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad, tanto en los derechos humanos como de las libertades fundamentales, para las personas con discapacidad. La puesta en práctica de contribuir a la *"conciencia"* de la sociedad que garantice esos derechos: justicia, salud, vivienda, libertad, privacidad, etc. España se adhirió al contenido de esta convección.

- *La Conferencia Internacional "La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social" celebrada en el mes de marzo de 2010 en Madrid.* Esta conferencia acogió a países de la Unión Europea e Iberoamericanos. Se propuso la búsqueda en el campo de la educación de objetivos como calidad, equidad, inclusión, respeto a la diversidad y participación real de las personas en la sociedad, sobre todo en el campo de la educación secundaria, formación profesional y educación superior. Y recogió, que la Educación Inclusiva centrada en la persona, beneficia a todos los estudiantes, preparándoles para una trabajar en una sociedad plural.

- *Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana "Mar de Plata"(2010).* En esta última cumbre internacional, se refleja la importancia de la educación como derecho

humano fundamental. En aspecto a la Educación Inclusiva, cabe destacar el punto 7, que menciona: *"Incorporar en los sistemas educativos el principio de inclusión de tal manera que ninguna persona deje de tener una oferta educativa pertinente y oportuna a sus necesidades, expectativas, intereses e identidad, ya sea bajo la modalidad de educación formal o de educación no forma e informal." (*Casanova, 2011:37)

En el ámbito de *la Unión Europea*, Casanova (2011:37-42) nos menciona los documentos diferentes que se han elaborado para promover entre los países de la UE una educación de calidad e igualdad de oportunidades, que compasarán la desventaja y la discriminación, como:

- *La Carta Social Europea (mayo de 1996).* La Carta Social de Europa considera el derecho a la igualdad de trato y oportunidades de las personas, especificando las personas con discapacidad en los aspectos de integración social y participación en la vida ciudadana. Igualmente reitera una educación primaria y secundaria gratuita, como la orientación académica y profesional, y la integración del alumnado discapacitado con medidas especiales a la vida en general y la educación.

- *La Carta de Luxemburgo (diciembre de 1996).*Cuando finalizó el Programa Helio II, se reconoció el concepto de *"una escuela para todos"* dentro del marco de la Unión Europea. Así como, el reconocimiento del alumnado con discapacidad con sus necesidades educativas y de orientación, igualdad de oportunidades, integración en clases ordinarias, uso de nuevas tecnologías, etc. Entre otras cosas, que mejorasen la calidad de vida y la conquista de autonomía del alumnado con discapacidad y la participación activa de las familias.

- *La Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea (2002).* Publicará entre otras cosas los derechos de toda persona acceder a la educación y formación profesional; la libertad de elección de centros por parte de los padres; la búsqueda de la igualdad y no discriminación; y por último, el reconocimiento del derecho del alumnado con discapacidad a que se adopten medidas que garanticen su autonomía e integración en la vida de su comunidad.

- *Resolución Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad (2001).*Esta resolución que fue publicada por el Parlamento de Europa (2001), tratando de facilitar *"la igualdad de oportunidades a todas las personas con discapacidad"*, se les garantizase el derecho de acceso a todos los órdenes de la vida, permitiéndoles participar activamente en estudiar, trabajar y residir con libertad. Así, que exhorta a los estados miembros de Europa a promulgar normativas específicas que apoyen estas políticas según la resolución.

- *La Declaración de Madrid (23 de marzo de 2002).* Esta declaración emitida tras el Congreso Europeo referente a las personas con discapacidad, emitió una serie de

principios, íntimamente relacionados con la discapacidad, educación e inclusión, que fueron:

- *"La discapacidad es una cuestión de derechos humanos.*
- *Las personas con discapacidad desean la igualdad de oportunidades y no la caridad.*
- *Las barreras sociales llevan a la discriminación y a la exclusión social.*
- *Personas con discapacidad forman un grupo diverso.*
- *No discriminación+ Acción positiva= Inclusión social."*(Casanova, 2011:39).

– *La Declaración de Roma (junio de 2002)*. En esta declaración del ámbito mediterráneo o países del sur de Europa. La declaración que por medio de los delegados de los Consejos nacionales de discapacidad, volverán a incidir en una educación para todos, pero dentro de los sistemas educativos nacionales, incluidas para las personas con necesidades educativas especiales, para lo cual los sistemas educativos deben diseñar programas que apliquen estas necesidades del alumnado con discapacidad, dentro de una *"escuela integradora".*

– *El Consejo de Europa en Madrid (12 de mayo de 2009).* Se propuso un programa estratégico para la cooperación en el ámbito de la educación, basados en promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía. Se determinó la cooperación europea con el alumnado con NEE, basándose en una educación inclusiva y personalizada de los educandos.

– *Dictamen del Comité Económico y Social Europeo (CESE) (28 de abril de 2010):*

"Educación para la inclusión: un instrumento de lucha contra la pobreza y la exclusión social" (Casanova, 2011:40).

Nos presentarán las razones por las que se debe optar por una educación inclusiva:

- *"Educativas: la exigencia de que el sistema educativo llegue a todos supone que dicho sistema se abra a la diversidad del universo que se debe educar.*
- *Sociales: la educación puede y debe contribuir al cambio de mentalidades, ayudando a la construcción de sociedades sin discriminación ni prejuicios, en donde todos los habitantes puedan ejercer sus derechos fundamentales.*
- *Económicas: una educación inclusiva contribuirá a aumentar la competitividad real de las sociedades, frente a los nuevos desafíos económicos. Una competitividad basada en el buen hacer y no en el enfrentamiento desleal. La inclusión y la calidad se refuerzan mutuamente".* (Casanova 2011:40).

- *Agencia Europea para el Desarrollo del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (1996 en adelante).* La Agencia Europea para el Desarrollo del Alumnado con NEE trata de establecer la cooperación en esta materia, distribuyendo toda la información de las buenas prácticas e innovación educativa en la educación especial, y promoviendo la investigación educativa.

- *La Comunicación de 15 de noviembre de 2010, de la Comisión Europea al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las Regiones: "Estrategia europea sobre discapacidad 2010-2020".* Establecen un nuevo compromiso con la supresión de barreras, con la identificación de ocho ámbitos de actuación: accesibilidad, participación, igualdad, empleo, educación y formación, protección social, sanidad y acción exterior. En el ámbito de actuación de la educación propone: *"Promover una educación y un aprendizaje permanente inclusivos para todos los alumnos con discapacidad"* (Casanova, 2011:41). Objetivos que deben conseguirse para el año 2020.

- *La Comunicación de 17 de febrero de 2011, de la Comisión Europea, sobre "Educación y cuidados de la primera infancia: ofrece a todos los niños la mejor preparación para el mundo del mañana".* Se renueva la necesidad de una escolarización y detección temprana del alumnado con NEE, referidos a los entornos desfavorecidos o inmigrantes. Además, se pone énfasis en el absentismo escolar como medida para la estrategia del año 2020. Y por último, estableció unas recomendaciones generales:

    - *"Utilizar la educación y los cuidados de la primera infancia de forma eficaz para mejorar la integración y reducir el abandono escolar prematuro;*

    - *Ampliar el acceso de los niño de entornos desfavorecidos, inmigrantes y niños romaníes a una educación y unos cuidados del a primera infancia de calidad (por ejemplo, mediante medidas destinadas a incentivar la participación de las familias desfavorecidas, a adaptar los servicios a las necesidades de las familias o a hacerlos más accesibles y asequibles);*

    - *Obtener pruebas de las ventajas que tiene un servicio universal con respecto a los servicios adaptados, así como de su impacto;*

    - *Elaborar modelos de financiación eficaces y equilibrar la inversión pública y privada". (Casanova, 2011:42)*

2. Evolución de la Normativa Educativa Española para una Educación Inclusiva.

En algunos apartados, mencionamos algunas de las leyes y normativas educativas del Estado Español.

De acuerdo con Casanova (2011:42-47) los pasos de la normativa española que nos llevará al paradigma de una Educación Inclusiva son:

- *La Constitución Española de 1978.* En su artículo 24 dedicado a la educación, encomendó a los poderes públicos las condiciones necesarias para que todos los ciudadanos tuviesen en igualdad de condiciones un tratamiento e integración, para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos.
- *La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa.* En su capítulo VII, artículos 49 a 53 reconoció a la Educación Especial dentro del sistema educativo español.
- *El Real Patronato de la Educación Especial (ahora Real Patronato sobre discapacidad).*Este patronato elaboró un Plan Nacional de Educación Especial que se inspiró en los principios de normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de servicios y equipos multiprofesionales e individuales de la enseñanza. Plan Nacional que se inspiraría en el Informe Warcnock.
- *La Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI).* La ley estableció la obligación del Estado la prevención, cuidados médicos y tratamientos psicológicos entre otros de todos los minusválidos del Estado Español. Es decir, promovía la "integración educativa" en la escuela ordinaria.
- *El Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial.* El Real Decreto estableció un currículo basado en el general para todos, considerando sus diferencias individuales o especificidades.
- *La Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 1985/86.* La Orden de 20 de marzo de 1985, supuso el plan experimental de la integración en los centros educativos, que posteriormente se generalizarían, tras las experiencias positivas.
- *La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.* Esta ley supuso el reconocimiento de la educación a todos los españoles y extranjeros residentes en España sin excepciones, estableciéndose la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica entre otras cosas.
- *El Real Decreto 969/1986, de 11 de abril por el que se crea el Centro Nacional de Recursos de la Educación Especial.* El Real Decreto, supuso la generalización del programa de integración educativa, que con carácter experimental se había se puso en práctica.
- *La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).* La LOGSE, supuso la introducción del concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), consolidando la generalización de los principios de normalización e integración escolar, como adaptaciones curriculares dentro de un currículo adaptado.

- *La Ley 20/1991, de 25 de noviembre, de promoción de la accesibilidad y de la supresión de barreras arquitectónicas.* Con esta ley supuso el reconocimiento de abordar la accesibilidad de las personas con discapacidad a los espacios públicos, edificios, etc., y facilitar esa accesibilidad de forma universal.
- *La Ley Orgánica9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, La Evaluación y el Gobierno de los centros docentes.* Con esta ley delimitó la población escolar con NEE, clasificación del alumnado por discapacidad, trastornos graves de conducta u asociados a entornos desfavorecidos socialmente.
- *El Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.* Se organizó todo lo referente a la Educación Especial, tanto en recursos como la atención educativa del alumnado. Igualmente la participación de las familias.
- *La Orden de 22 de maro de 1999, por la se regulan los programas de formación par la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial.* En esta orden se estableció modelos flexibles de escolarización con currículo adaptados a las necesidades del alumnado con NEE.
- *La Orden 235/2002, de 7 de febrero, por la que se constituyen el Foro par la atención educativa a personas con discapacidad y se establece sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento.* El foro tuvo asignado varias funciones, que salvaguardarán el cumplimiento de la normativa, realizar estudios e investigaciones, como promover innovaciones y avances para la inclusión de las personas con discapacidad, íntimamente relacionados con otros foros internacionales, nacionales o locales.
- *La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).* Esta Ley Orgánica, dedicó el capítulo VII del título I a la atención del alumnado extranjero, superdotados y a las necesidades educativas especiales u otros factores.
- *La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE).* La LOE establece como principios regidores la calidad y la inclusión educativa como principios que influyen en los ámbitos de la vida social para todos los ciudadanos. El Titulo II (Equidad en la Educación), Capítulo I, se dedica a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, para el tratamiento a la diversidad.

Por otro lado, el Ministerio de Educación y otros departamentos u organismos estatales desarrollaron otros tipos de normativas que implementaban el desarrollo del sistema educativo, como (Casanova, 2011):

- *La Ley 51/2003, de 2 de diciembre de 2003, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.* La ley recoge la necesidad de garantizar el derecho de todas las personas con discapacidad a disfrutar de los mismos derechos humanos que el conjunto de las personas de la

sociedad. La razón que persiste de la desigualdad llevó a regular esta ley, con planteamientos de salvar los obstáculos y estrategias de intervención, luchando contra la discriminación y promover la accesibilidad universal.

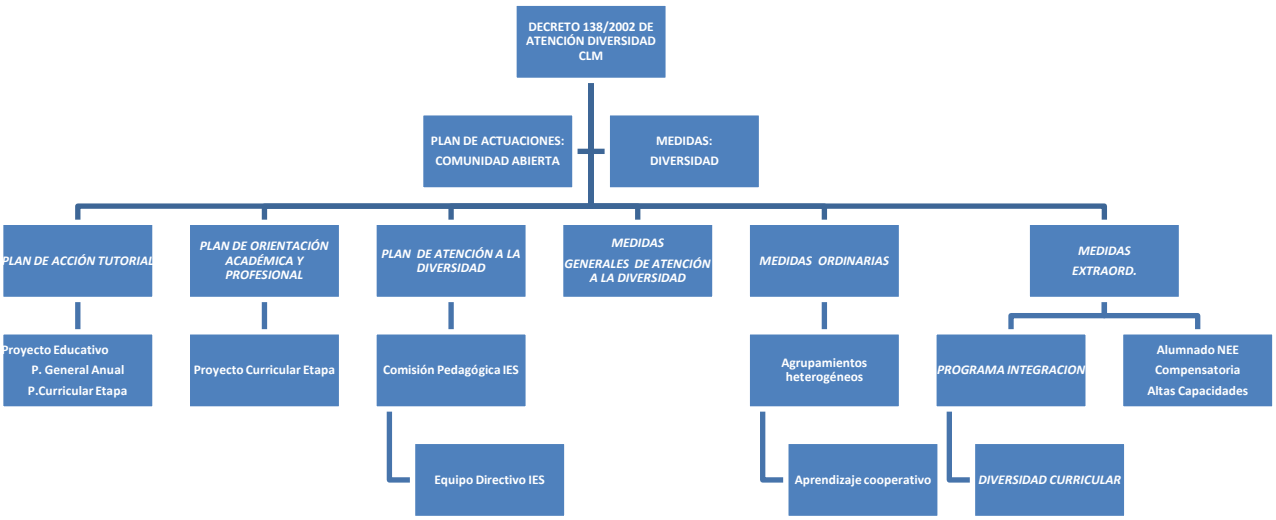
- *La Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia.* La ley de la Dependencia intentó promover el derecho objetivo de la autonomía personal de cualquier ciudadano, con o sin discapacidad, velado por los poderes públicos.
- *La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.* La ley estableció unos criterios mínimos que las políticas públicas debían establecer bajo el principio de igualdad de derechos entre mujeres y hombres, basándose en la "discriminación positiva del hombre", con actuaciones que favorecieran comportamientos no sexistas, y, como no, rompiesen los estereotipos sociales.
- *La Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.* La ley estableció la libertad de las personas sordas, discapacidad auditiva y sordociegas, al libre aprendizaje de las lenguas de signos para su comunicación.
- *La Orden 2949/2010, de 16 de noviembre, por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento.* Este foro se creó con los representantes del Ministerio de Educación, Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), del Consejo Escolar de Estado y de la Conferencia Sectorial de Educación, como un espacio para el debate e impulso de políticas de educación inclusiva para el alumnado con discapacidad.

3. Desarrollo normativa legal de la Diversidad y la Educación Inclusiva en las Juntas de Comunidades de Castilla-La Mancha.

La normativa legal educativa de Castilla-La Mancha que nos resultará ver, ya que incide de forma específica sobre el estudio de la tesis, nos llevará a resumir la siguiente *normativa legal*:

El Decreto 138/2002, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.(Esquema

ESQUEMA 2. DECRETO 138/2002, POR EL QUE SE ORDENA LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA-LA MANCHA



Fuente: Elaboración propia, en Decreto 138/2002, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

El Decreto 138/2002, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (Esquema 2), es la base normativa que regula la Educación Inclusiva en la provincia de Albacete.

El *Decreto 138/2002*, podemos sintetizarlo en:

Artículo 2.-Concepto de atención a la diversidad y de necesidades educativas especiales.

Se delimita que la respuesta educativa debe ir dirigida a las capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, étnicas, de inmigración y de salud del alumnado.

El alumnado con NEE lo define como "todo aquel, en un periodo concreto o lo largo de toda escolarización, requiere una atención específica de apoyo educativo por las siguientes causas:

- La discapacidad física, psíquica sensorial o por manifestar trastornos graves de conducta.
- Sobredotación intelectual.
- El estar en situación desfavorecidas de tipo socioeconómico, cultural, lingüístico o de salud.
- Presentar un desajuste curricular significativo entre su competencia en el desarrollo de las capacidades y las exigencias del currículo.

Artículo 3.- ***La identificación de necesidades educativas del alumnado.***

Identifica la figura del tutor, como persona que debe coordina la valoración para conocer el nivel de competencia alcanzado en el desarrollo de las capacidades, identificar sus particularidades, valorar la incidencia de las distintas variables que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y proponer medias de atención a la diversidad.

Además, los responsables de la orientación a través de la evaluación psicopedagógica, deben recoger, analizar y valorar la información del alumnado, el contexto familiar y los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar las necesidades educativas especiales y tomar las decisiones a la escolarización, la adaptación del currículo y la determinación de los apoyos necesarios.

Varios artículos. El centro educativo como centro de referencia de la acción educativa.

Capitulo 2.- Las medidas de Atención a la Diversidad.

Artículo 6.- El Plan de Atención a la Diversidad.

Con el Plan de Atención a la Diversidad se intenta dar un conjunto de medidas dirigidas a dar respuesta educativa adaptativa al alumnado, incluyendo medidas curriculares y organizativas de carácter general.

Las medidas deben ser propuestas por la figura del tutor con la implicación del profesorado, en entornos poco restrictivos.

Artículo 7.-Las medidas generales de atención a la diversidad.

Supone la adecuación del currículo normal prescriptivo del Estado y la Comunidad Autónoma, adaptado a los centros educativos y sus entornos.

Incluye, entre otras cosas:

- El desarrollo de la orientación personal, escolar y profesional.
- La organización de los contenidos de las áreas en ámbitos más integradores.
- El desarrollo del espacio de optatividad y opcionalidad en la educación.

- La puesta en marcha de metodologías que favorezcan la individualización y estrategias cooperativas y de ayuda entre iguales.
- La adaptación de materiales curriculares del contexto y el alumnado.
- La participación de dos o más profesores en el mismo grupo.
- La permanencia de un año más un curso.
- El desarrollo de programas de absentismo escolar, la educación en valores, de hábitos sociales, de acceso al mundo laboral.
- Los programas de PCPI.

Artículo 8.- Medidas ordinarias de apoyo y refuerzo educativo.

Suponen las estrategias que promueven el principio de individualización sin modificar objetivos de ciclo, como:

- Los grupos de aprendizaje para el refuerzo de las áreas instrumentales cuando existen desajustes de competencia relevante en los procedimientos generales.
- Los agrupamientos flexibles para adaptar una parte del proceso de enseñanza a la competencia del alumnado mediante grupos homogéneos durante un tiempo limitado.
- Los talleres para organizar una respuesta que armonice las necesidades con los intereses del alumnado.
- Los grupos de profundización y enriquecimiento en contenidos específicos de e distintas áreas.
- Los grupos específicos para el aprendizaje de la lengua castellana por el alumnado inmigrante o refugiado por desconocimiento de la lengua española.

Artículo 9.-Medidas extraordinarias.

Estas medidas extraordinarias corresponden a una modificación del currículo ordinario significativamente, adaptándose a la singularidad del alumnado, bajo un diagnostico psicopedagógico previo y dictamen de escolarización por los orientadores.

Estas adaptaciones significativas del currículo pueden ser medidas con un grado amplio para la sobredotación intelectual.

Artículo 10. Adaptaciones curriculares individuales.

Las medidas extraordinarias se refieren a la modificación no sólo del currículo prescriptivo, sino también, los elementos de acceso.

- Son adaptaciones significativas que requieren modificaciones de objetivos, contenidos, y criterios de evaluación de cada ciclo o área.
- Son adaptaciones muy significativas que suelen estar asociadas a discapacidades psíquicas profundas, severas y moderadas, a alteraciones graves de la conducta y a multideficiencias. Su desarrollo se realizará en centros específicos o en unidades de educación especial.

Artículos 11. Medidas de flexibilización por sobredotación intelectual.

En este artículo se aboga por el carácter excepcional de las medidas de flexibilización que se pueden poner en marcha con la autorización pertinente del departamento competente en materia de educación.

Artículo 12. Programa de Diversificación Curricular.

Las medidas extraordinarias que pueden modificar los elementos prescriptivos de acceso al currículo al alumnado de 16 o más años que por su problemática corren el riesgo de no obtener el titulo de graduado en educación secundaria obligatoria.

Artículo 13.Programas de currículo adaptado.

Igualmente son medidas extraordinarias de elementos prescriptivos de acceso al currículo para alumnado, que durante el partir del primer ciclo de la ESO, no pueden conseguirlo.

Los programas de currículo adaptado se organizarán teniendo en cuenta estos criterios:

- Están destinados alumnados menores de 16 años.
- El procedimiento de la incorporación del alumnado conllevará: la evaluación psicopedagógica y las condiciones que se aconsejen.
- El currículo adaptado debe ofertarse en el propio centro educativo.
- Facilitar la incorporación al currículo normal, es decir, al segundo ciclo de la educación obligatoria, una vez cumplido los 16 años y el nivel de aprendizaje lo aconseje.

Capítulo 3. La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.

Artículo 14. Criterios de escolarización.

Los criterios se establecerán para el alumnado con necesidades educativas especiales, tanto en procedimiento, condiciones y calendario, con carácter general los establecidos para el resto del alumnado. A la hora de tomar decisiones se deben tener en cuenta los siguientes criterios:

- Los centros educativos con fondos públicos deben admitir alumnado con necesidades educativas especiales.
- La escolarización debe iniciarse tempranamente, basada en una evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas especiales y el dictamen de escolarización elaborado por responsables de orientación.
- La escolarización dará respuesta a las necesidades de cada alumno. Siempre que sea posible se realizará en centros ordinarios. Cuando la evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización estén sujetos a necesidades educativas con adaptaciones significativas de alumnado con discapacidad físico o sensorial se escolarizarán en los centros que dispongan de los recursos adecuados. A su vez cuando las adaptaciones curriculares sean muy significativas se escolarizarán en unidades de educación especian en centros ordinarios que imparten enseñanzas de régimen general o en los centros ordinarios de educación especial. Cuando las circunstancias lo aconsejen se podrán establecer formulas mixtas.

Artículo 15. Escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en las distintas etapas educativas y programas.

En este artículo se establece cómo se deben escolarizar el alumnado con necesidades educativas especiales en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Obligatoria y Postobligatoria.

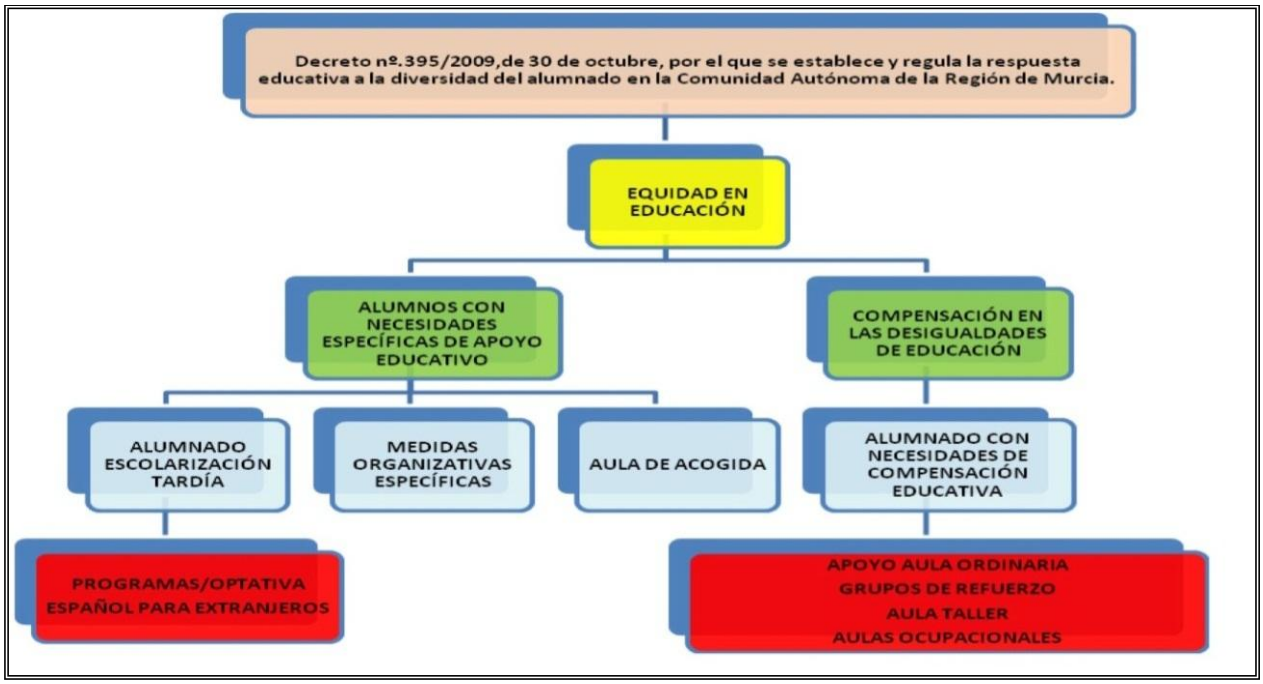
En la Educación Obligatoria, se establece que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en la educación secundaria obligatoria comenzará y finalizará con las edades que establezca la ley general para todo el alumnado que figura esta etapa obligatoria.

4. Desarrollo normativa legal de la Diversidad e la Educación Inclusiva en la Región Autónoma de Murcia.

La Normativa legal educativa que nos resultará conveniente ver, ya que suele tener un ámbito de incidencia específico sobre lo que queremos investigar.

La *normativa* a la que nos referimos es el *Decreto nº.395/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.* (Esquema 3).

ESQUEMA 3.RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD EN MURCIA



Fuente: Elaboración propia, en la Normativa Decreto nº.395/2009, de 30 de octubre.

De igual forma, en un análisis del Decreto nº.395/2009 de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia podemos sintetizar que:

En el Capítulo I.

Varios artículos. Ámbito y principios de actuación.

Se establecía la necesidad que los centros contasen con un Plan de Atención a la Diversidad, recogida por:

Artículo 4. Los centros educativos elaborarán el Plan de Atención a la Diversidad en el que se recogerán las actuaciones generales de atención a la diversidad y las medidas ordinarias y específicas de respuesta educativa a la diversidad de su alumnado, los criterios y procedimientos previstos para su implantación, desarrollo, seguimiento y evaluación y los programas específicos que para una mejor atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo pudiera establecerse.

Las conclusiones más destacables del Plan de Atención a la Diversidad son:

- El *Plan de Atención a la Diversidad* ha de ser entendido como un *documento básico* en el cual los centros docentes, en el marco de autonomía y posibilidades de organización, recogen de manera dinámica, flexible y abierta cuantos programas y medidas ponen en práctica para ofrecer a su *alumnado* y, en particular, a *quienes presenten necesidad específica de apoyo*, una *respuesta ajustada a sus necesidades.*

- La *finalidad es la inclusión* de las medidas de atención a la diversidad en la organización general de los centros (PGA).

  Así como, ofrecer a los alumnos y alumnas que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria una respuesta ajustada a sus características y necesidades, facilitándoles el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, alcanzar los objetivos y competencias básicas establecidas con carácter general para todo el alumnado.

Capítulo II. El Plan de Atención a la Diversidad debe tener un catálogo de actuaciones, medidas ordinarias y específicas de respuesta educativa a la diversidad.

Articulo 5. Actuaciones generales para la atención a la diversidad del alumnado.

Son todas aquellas estrategias que el centro educativo pone en funcionamiento para ofrecer una educación común de calidad a todo su alumnado, garantizando su proceso de escolarización en igualdad de oportunidades y actuando como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales. Estas actuaciones generales pueden ser**:**

- Los programas y actividades para la prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar.
- Los programas y actividades en colaboración y coordinación con las distintas administraciones públicas, instituciones, organismos o asociaciones de nivel estatal, autonómico o local.
- Las propuestas para adecuar las condiciones físicas y tecnológicas de los centros.
- Las propuestas de ayudas técnicas individuales y equipamientos específicos para favorecer la comunicación, la movilidad y el acceso al currículo.
- La articulación de mecanismos para ofrecer apoyo psicológico al alumnado víctima del terrorismo, de catástrofes naturales, maltrato, abusos, violencia de género o violencia escolar, o cualquier otra circunstancia que lo requiera, así como la realización de programas preventivos.
- La organización de los grupos de alumnos, la utilización de los espacios, la coordinación y el trabajo conjunto entre los distintos profesionales del centro y los colaboradores y agentes externos al centro.
- La organización y coordinación entre el personal docente y, entre éstos y el personal de atención educativa complementaria que interviene con el alumno.
- Los programas, planes o proyectos de innovación e investigación educativas que favorezcan una respuesta inclusiva a la diversidad del alumnado.
- Cuantas otras propicien la calidad de la educación para todo el alumnado y el acceso y permanencia en el sistema educativo en igualdad de oportunidades.

Articulo 6. Medidas de apoyo ordinarias.

Son todas aquellas estrategias organizativas y metodológicas que aplicadas a un alumno o grupo de alumnos en las aulas, facilitan la adecuación de los elementos prescriptivos del currículo al contexto sociocultural de los centros educativos y a las características del alumnado, con objeto de proporcionar una atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje sin modificar los objetivos propios del curso, ciclo y/o etapa.

Estas estrategias organizativas y metodológicas han de ser contempladas en las programaciones docentes y unidades didácticas, facilitando la adecuación de los elementos prescriptivos del currículo a los diferentes ritmos de aprendizaje y a las características y necesidades del alumnado.

En el plano de las medidas ordinarias, destacamos el siguiente catálogo:

- Los métodos de aprendizaje cooperativo.
- El aprendizaje por tareas, el aprendizaje por proyectos, el autoaprendizaje o aprendizaje autónomo y el aprendizaje por descubrimiento.
- El contrato didáctico o pedagógico.
- La enseñanza multinivel.
- Los talleres de aprendizaje.
- El trabajo por rincones.
- Los grupos interactivos.
- La graduación de las actividades.
- La elección de materiales.
- El refuerzo y apoyo curricular de contenidos trabajados en clase, especialmente en las materias de carácter instrumental.
- El apoyo en el grupo ordinario, siendo éste al profesorado, al alumnado o al grupo-aula.
- La tutoría entre iguales.
- La enseñanza compartida o co-enseñanza de dos profesores en el aula ordinaria.
- Los agrupamientos flexibles de grupo y los desdoblamientos del grupo.
- La utilización flexible de espacios y tiempos.
- La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo diario de aula.
- Las redes de colaboración y coordinación del profesorado.
- La orientación para la elección de materias optativas más acordes con los intereses, capacidades y expectativas de los alumnos.
- Las estrategias metodológicas que fomentan la autodeterminación para los alumnos con nee.

Artículo 7. Medidas de apoyo específicas.

Son todos aquellos programas organizativos y curriculares, de tratamiento personalizado para que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, que no haya obtenido respuesta educativa a través de las medidas de apoyo ordinario, tanto organizativas como metodológicas, pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de las competencias básicas y los objetivos del curso, ciclo y /o etapa.

La implantación de estas medidas requiere haber agotado las medidas ordinarias establecidas. Así mismo, la implantación de los programas y aulas específicas, recogidas entre estas medidas, requiere de la previa autorización de la Consejería de Educación, Formación y Empleo conforme establezca la regulación específica del programa correspondiente.

El catálogo de medidas específicas a las que nos podemos acoger son:

- Las adaptaciones curriculares significativas.
- Las adaptaciones curriculares de acceso.
- Las adaptaciones curriculares de ampliación y/o enriquecimiento.
- La flexibilización de los años de escolaridad.
- Las aulas o grupos de profundización y enriquecimiento destinados a los alumnos con altas capacidades intelectuales.
- Los programas de apoyo específico a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Los programas Proneep.
- Los programas ABC.
- Las aulas abiertas.
- Los programas u optativa de español para extranjeros.
- Las aulas de acogida.
- Los programas de compensación educativa.
- Los programas de acompañamiento escolar y los programas de apoyo y refuerzo educativo.
- Las aulas taller.
- Las aulas ocupacionales.
- Los programas de refuerzo curricular.
- Los programas de diversificación curricular.
- Los programas de cualificación profesional inicial.
- El servicio de apoyo educativo domiciliario.
- Las aulas hospitalarias.
- Las unidades o aulas escolares en centros de internamiento.

Capítulo III. Necesidades específicas de apoyo educativo.

Artículo 10. Identificación, seguimiento y evaluación de las necesidades específicas de apoyo educativo.

En este artículo se menciona expresamente que las necesidades que se detecten se regirán por los principios *de "normalización e inclusión".*

Por otro lado, se específica la participación de las familias, alumnado y profesionales, no sólo en la detección sino también en el seguimiento y coordinación que den respuesta a las necesidades del alumnado, bajo la supervisión de los profesionales de la orientación educativa.

Por último, se explicita como el seguimiento, evaluación y promoción, no sólo se debe tener en cuenta las adaptaciones curriculares significativas o no significativas, sino también los objetivos prescriptivos de currículo normal, tanto para la permanencia como la promoción del ciclo de la etapa educativa.

Articulo 11. Necesidades educativas especiales.

En este artículo, se define que quiénes son los alumnos con necesidades educativas *especiales "… aquél que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de la conducta"* (Decreto nº.395/2009, art.11,1, BORM, 03/11/2009)

Además, el *"equipo docente*" son los profesionales que deben implicarse en las adaptaciones curriculares significativas, que imparten el área o materia. Y por consiguiente, se establece la supervisión de los profesionales relacionados con este tipo de alumnado, tanto en las adaptaciones curriculares que deben desarrollar las competencias básicas establecidas para las distintas etapas como en su promoción y seguimiento.

En el tipo de escolarización se establecen la preferencia por los centros ordinarios, cuando sea posible, y las unidades de educación especial en centros ordinarios o la escolarización combinada en el alumnado con unas necesidades educativas y apoyos más específicos.

Clarifica el tipo de alumnado que debe ser escolarizado en unidades o centros de educación especial, sobre todo aquellos que tengan *"necesidades graves y permanentes"* que necesiten apoyo más específico.

Artículo 12. Dificultades específicas de aprendizaje.

La respuesta educativa será lo será lo más temprano posible, no suponiendo en ningún modo no alcanzar las competencias básicas y objetivos de los ciclos o etapas.

El "equipo docente" será el encargado de tomar las medidas específicas del apoyo educativo bajo la supervisión de orientación.

Se promueve el apoyo educativo dentro del grupo ordinario, sólo estableciéndose en casos excepcionales, cuando las dificultades de aprendizaje sean graves y desfases significativos de los conocimientos instrumentales.

Además, se considera que el alumnado *"... que presente dificultades de aprendizaje, trastorno por déficit de atención e hipertactividad, dislexia del desarrollo, inteligencia límite u otras dificultades específicas del aprendizaje*" (Decreto nº.395/2009, art.12, 4, BORM, 03/11/2009), son de *"refuerzo educativo".*

"...en esta oferta de medidas específicas se considerarán los programas de diversificación curricular, orientadas a los alumnos de educación obligatoria que presenten dificultades generalizadas de aprendizaje que conlleven desajustes curriculares significativos..." (Decreto nº.395/2009, art.12, 5, BORM, 03/11/2009). Y por tanto, que puedan alcanzar el titulo de su etapa.

Artículo 13. Altas capacidades intelectuales.

Se establecen las medidas específicas de diagnóstico y planes de actuación que desarrollen las necesidades de talento o superdotación intelectual de este tipo de alumnado.

Además, se establecen programas de ampliación y enriquecimiento intelectual si fuesen necesarios para el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades.

Artículo 14. Integración tardía en el sistema educativo español.

Se menciona que " *...Con el objeto de hacer efectivos los principios de inclusión y compensación educativa se priorizará el apoyo individual en el aula ordinaria, realizándose fuera del aula sólo cuando las carencias de lingüísticas-comunicativas en lengua española se consideren graves o cuando posean desfases significativos de conocimientos instrumentales"* (Decreto nº.395/2009, art.14,2, BORM, 03/11/2009)

Por consiguiente, es un artículo que menciona la escolarización del alumnado de compensación educativa y alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma vehicular. Estableciéndose diferentes formas de organización y planes de actuación para este tipo de alumnado.

Varios artículos. Escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Se refieren a:

- La admisión del alumnado en las distintas enseñanzas.
- Los principios que deben regir la escolarización del alumnado con apoyo con necesidades específicas de apoyo educativo, como :
    - El equilibrio en la distribución del alumnado entre los centros públicos y privados.

- La normalización en el acceso, permanencia y promoción.
- La eficacia y calidad en el acceso a un puesto escolar dándole respuesta a la necesidad educativa identificada, con os recursos disponibles en los centros ordinarios o específicos.
- La libertad de elección por parte de los padres o representantes legales.
- Detección temprana de las necesidades educativas especificas del alumnado.
- Preferencia de centros ordinarios sobre centros de educación especial o aulas abiertas especializadas en centros ordinarios.
- Preferencia de aulas abiertas especializados en centros ordinarios sobre centros de educación especial.

- Escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales.
- Escolarización del alumnado de altas capacidades intelectuales.
- Escolarización del alumnado de incorporación tardía.

Capítulo IV. Compensación de las desigualdades en la educación.

Varios artículos. En estos artículos se mencionan explícitamente:

- El medio social desfavorecido que por medios de planes de actuación eviten las desigualdades educativas derivadas de factores sociales, económicos, etc.
- La educación hospitalaria en el contexto de aulas ubicadas en aquellos hospitales que tengan número suficiente de alumnado de edad obligatoria como prevención de no perder las competencias básicas y objetivos de sus etapas.
- La convalecencia a domicilio para aquel alumnado que por una duración superior a treinta días precise apoyo educativo por enfermedad o lesiones traumáticas, con el personal docente que establezca la coordinación necesaria con el centro educativo, para prevenir la desventaja en el su etapa educativa.
- Los menores sometidos a medidas judiciales de reforma y de promoción juvenil que se realizarán en los centros ordinarios o unidades educativas en los centros de acogida de estos menores.
- Escolarización irregular, absentismo y riesgo de abandono escolar estableciéndose planes, programas y medidas de acción positiva para que este tipo de alumnado permanezca en el sistema educativo.

Capítulo V. Centros de educación especial y aulas abiertas especializadas en centros ordinarios.

Varios artículos. En los centros educativos especiales se menciona entre otras cosas:

- La modificación significativa del currículo en base a programas que desarrollen sus necesidades e intereses.
- El establecimiento del desarrollo curricular de los centros educativos especiales en: *"…etapa de educación infantil, etapa obligatoria, correspondiéndose con la educación primaria y secundaria obligatoria, y la etapa postobligatoria con programas de formación para la transición a la vida adulta y programas de cualificación profesional inicial, en la modalidad que se establezca par la educación especial"*. ((Decreto nº.395/2009, art.27, 2, BORM, 03/11/2009)
- Aulas abiertas especializadas en centros ordinarios siendo una respuesta educativa para el alumnado con necesidades educativas graves y permanentes, pero que se puedan integrar en la dinámica general del centro. Estas necesidades del alumnado deben atender a las *"…derivadas del autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo, discapacidad psíquica severa y profunda, plurideficiencias, discapacidad auditiva severa y profunda, discapacidad motora grave o asociadas a otra discapacidad…"*(Decreto nº.395/2009, art.28,3, BORM, 03/11/2009)

Capítulo VI. La orientación educativa.

Varios artículos. Se establecen los principios y ámbitos de la actuación de la orientación educativa. Así como, los diferentes tipos de equipos de orientación y sus ámbitos en las diferentes etapas educativas. Entre los principios destacan:

- La prevención que evite los desajustes en el proceso educativo.
- El desarrollo personal, como proceso continuo que ayude al crecimiento integral del alumnado.
- La intervención social, que tenga en cuenta el contexto socioeducativo en que se desenvuelve la vida escolar y familiar y la propia actuación psicopedagógica.

Con respecto a los "ámbitos de actuación", la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, se centrará en:

- Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje;
- Acción tutorial;
- Y orientación académica y profesional.

Artículo 33. La orientación en la educación secundaria.

En los centros de educación secundaria públicos y privados, el departamento de orientación tiene entre otros cometidos:

- La orientación educativa, psicopedagógica y profesional de la secundaria.
- La evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas especiales, altas capacidades intelectuales, alumnado de escolarización tardía y compensación educativa.
- La elaboración y desarrollo en colaboración con jefatura de estudios de los Planes de Acción Tutorial, Acogida, Orientación Académica y Profesional y Atención a la Diversidad.
- Medidas que desarrollen la convivencia escolar y prevención de conflictos
- Planes y actuaciones prevención del absentismo escolar, escolarización irregular y abandono escolar temprano.
- Asistencia a las familias o tutores legales.
- Colaboración con los Servicios Sociales y Educativos del municipio y relaciones con otras instituciones.
- Asesoramiento con los órganos de coordinación pedagógica del centro y profesorado, en prevención y detección problemas de aprendiza y en las programaciones y adaptaciones curriculares para el alumnado.

Capítulo VII. Recursos, materiales y formación del profesorado.

Artículos Varios. En estos artículos cabe expresar la mención a los especialistas como:

- Maestros de apoyo especialistas en Educación Especial;
- Maestros de apoyo de Audición y Lenguaje;
- Maestros de apoyo al desarrollo de medidas de Compensación Educativa;
- Auxiliares Técnicos Educativos;
- Fisioterapeutas;
- Profesores de Psicología y Pedagogía;
- Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad;
- Etc.

Y se expresa la necesidad de recursos materiales, la accesibilidad arquitectónica y a los medios del currículo, como promover la investigación educativa.

Capítulo VIII: Participación y coordinación.

Varios artículos. La palabra "participación" que ya mencionábamos dentro del paradigma inclusivo, viene explícito en este capítulo como en toda la orden.

La participación y colaboración de las familias para que ayuden a la educación de sus hijos, son la base de la participación inclusiva.

Y por último, la coordinación con otros organismos no gubernamentales que pongan en marcha esta participación familiar en la toma de decisiones de la educación de sus hijos e hijas.

Capítulo IX. Evaluación de las medidas de atención a la diversidad.

Varios artículos. Entre otras cosas destacan:

- Los instrumentos y procedimientos de evaluación de las medidas de atención a la diversidad, basadas en estadísticas, informes evaluadores del centro educativo o la Inspección Educativa.
- Evaluar en función del número y la diversidad del alumnado, como su contexto socioeducativo del centro escolar.
- Evaluar las medidas establecidas en la Programación General Anual y el Plan de Atención a la Diversidad, como el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Orientación Académica y Profesional.
- Y concluyente, será la valoración por parte de los organismos educativos para determinar si estas medidas requieren su continuidad o supresión.

Por ultimo, decir que el seguimiento y evaluación del Plan de Atención a la Diversidad, determinará los momentos, instrumentos y procedimientos necesarios para el seguimiento y evaluación del Plan, así como los órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente implicados en el proceso.

5. La Normativa del Estado Español: La Educación Inclusiva y LOE.

Las diferentes leyes que se han ido aprobado para implementar los diferentes sistemas educativos han ido al compás, de los diferentes regímenes políticos a lo largo de los dos últimos siglos han regido el Estado Español.

Desde las características normativas educativas, ya mencionadas, en otros capítulos de la investigación, resulta imposible una buena reflexión de los contenidos normativos legales.

En definitiva, el estudio completo de *"los modelos educativos"* de la normativa española.

En cualquier caso, referenciar el currículum, los aprendizajes, las estrategias, las competencias básicas y los objetivos educativos de España en el siglo XXI.

5.1. Antecedentes.

Las normativas educativas que han regido el Estado Español, que ya se han sido mencionadas en otros capítulos y apartados del marco teórico, queremos expresar algún apartado normativo, que transciende dentro del desarrollo normativo de las "*estrategias y medidas de la Educación Inclusiva"*, como:

- *La Ley de Moyano* (1857).La ley publica del 1857, fue un texto que plasmó el sistema liberal español. Fue la recapitulación de decretos y normas. Su característica principal fue declarar obligatoria la enseñanza de primaria (de 6 a 9 años. La enseñanza secundaria era opcional y sus materias eran generales. Además, los maestros debían formarse en una escuela provincial, estando la Escuela centra en Madrid. Y por último, se implantó la gratuidad de la enseñanza primaria, y fue el primer paso de secularización de la enseñanza. Pero permitió la aparición de la enseñanza privada en centros religiosos, que llegó ampliarse el periodo histórico de la Restauración. La ley estuvo vigente más de un siglo, con insuficientes resultados.

- *La Ley de Educación y Financiación de la Reforma Educativa 1970(LGE).* Popularmente conocida como la *Ley Villar Palasí*. Esta ley tuvo su andadura con la creación de un *Libro Blanco* (1969). Las principales medidas que adoptó la LGE fueron: una educación generalizada a toda la población, ya que tenía índice de analfabetismos alto; la igualdad de oportunidades educativas y la integración de todas las clases sociales en el sistema educativo. El Sistema Educativo se estructuró en:

    - Enseñanza preobligatoria (2 a los 6 años de edad) con Jardín de infancia y Escuela de Párvulos;

    - Enseñanza obligatoria, con la Educación General Básica (EGB) (de los 6 a los 14 años), que se dividía en dos etapas (de 6 a 11 años, y, de 11 años a 14 años);

    - y la Enseñanza postobligatoria, o Enseñanzas Medias, con el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), el Curso de Orientación Universitaria (COU), y otro de carácter profesional, la Formación

Profesional (FP), con dos grados FP1(de dos cursos) y FP2(de tres cursos)

- *La Constitución Española de 1978.*Con el período histórico de la *"Transición Española"* hacia la democracia, culminó con la publicación de una nueva Constitución el 6 de diciembre de 1978. En esta, en su Artículo 27 se establecieron los principios básicos que presidirán la normativa educativa, y que todas las leyes posteriores tratarán de legislar. Durante este periodo histórico surgirá una escuela pública, gratuita, común para todos, con una ideología pluralista y aconfesional. Mientras que, la escuela privada será confesional con un ideario de centro, y no gratuita.

- *La Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares (LOECE) de 1980.* Esta ley estableció la libertad de los padres para elegir la educación de sus hijos, como una financiación adecuada para su implementación que nunca se pondría en marcha.

- *La Ley de la Reforma Universitaria (LRU) de 1983.* La LRU supuso la adaptación del entorno universitario a un nuevo contexto social, político y legal del Estado Español al existente en el año 1970. Entre otras cosas se desarrolló:

    - Se intentó desarrollar el precepto constitucional de autonomía de la universidad y la distribución de competencias en materia de la enseñanza universitaria entre el Estado y las Comunidades Autónomas y las otras universidades (privadas).

    - Con la creación del Consejo Social de la Universidad como órgano de relación con la sociedad.

    - Con el Consejo de Coordinación Universitaria como máximo órgano consultivo y coordinación del sistema universitario.

    - La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (AENECA) supuso ser un mecanismo evaluador de la calidad de las títulos,

    - Se propugnan los principios de igualdad, mérito y capacidad entre el profesorado como la movilidad.

    - Se crean los derechos y deberes del alumnado en la universidad.

    - La autonomía económica y financiera, etc…

- *La Ley Orgánica de la Educación (LODE) de 1985.* Esta ley establecía el desarrollo del espíritu constitucional, garantizando el pluralismo educativo y la equidad. Se estableció la red de centros educativos públicos y privados que

se mantenían con fondos públicos. Además, se estableció el órgano de gobierno de los centros educativos, el Consejo Escolar.

- *La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* de 1990. La LOGSE promovía el modelo de la España de las Autonomías. Se establecía la enseñanza obligatoria y gratuita hasta los 16 años con un descenso considerable de la ratio hasta 25 alumnos/as por aula y se generalizó la especialización del profesorado. La educación se concebía en función de las capacidades del alumnado y se potenció el igualitarismo académico: *"La escuela comprensiva".* La educación no universitaria se estableció los siguientes niveles:
    - La Educación Infantil de 0 a 6 años, comprendida en dos Ciclos: Primero de 0 a 2 años, y el Segundo Ciclo de 3 a 6 años.
    - La Educación Primaria que comprendía tres ciclos de 6 a 11 años: Primer Ciclo (6 a 7 años), Segundo Ciclo (8 a 9 años) y Tercer Ciclo (10 a 11 años).
    - La Educación Secundaria Obligatoria (ESO), dividida en dos ciclos que comprendía de 12 a 16 años: Primer Ciclo (12 a 14 años) y Segundo Ciclo (14 a 16 años).
    - El Bachillerato que estaba compuesto de cuatro modalidades, comprendía de las edades 17 a 18 años.
    - La Formación Profesional, que se organizó en Ciclos formativos de Grado Medio, que se enlazaba con la ESO y los de Grado Superior, que se enlaza con el Bachillerato.
    - Y por último, las Enseñanzas de Régimen Especial: artísticas, idiomas, la educación especial, la educación de adultos, la compensación educativa y la calidad de la enseñanza.
- *La Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995*. La LOPEG intentó modificar puntos de la LOGSE, profundizando en la autonomía de gestión de los centros educativos, la inspección educativa de la Administraciones Educativas Autonómicas, los Órganos de Gobierno de los Centros Docentes Públicos y las actividades extraescolares. Surgió como un intento de dar un impulso a la participación de la comunidad educativa en la vida de los centros públicos en línea con la escuela comprensiva.
- *Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP) de 2002.* Que pretendía adecuar la Formación Profesional al sistema productivo y mercado español.

- *La Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE) de 2002.* Tenía como objetivo principal reducir el fracaso escolar, estimulando el esfuerzo, con mayores exigencias académicas. Además, tuvo las intenciones de aumentar la disciplina. La LOCE (2002) no suponía una reordenación del Sistema Educativo, estableció algunas reformas. Esta ley nunca se llevó a la práctica. Los aspectos más destacables de esta ley fueron:
    - La Educación Infantil retomó un carácter asistencial;
    - La ESO se crearon itinerarios formativos, algo más segregadores;
    - Y en el Bachillerato se redujeron las modalidades a tres. La ley establecía un Prueba General de Bachillerato para la obtención del titulo de Bachiller, aunque esta prueba no eximía de realización de la selectividad.

5.2. La LOE (2006): Novedades legales educativas del siglo XXI.

La LOE (2006) supuso la sustitución definitiva de la LOGSE (1996), la LOPEG (1995), y la LOCE (2002), pero manteniendo algunos de los apartados de estas tres leyes.

Los principios básicos que adoptaron con la LOE (2006) son:

- Proporcionar una educación de calidad para todos los ciudadanos.
- Introducir una cultura de esfuerzo para conseguir una educación de calidad pero también de igualdad.
- La plena integración en el espacio común europeo de educación.

Algunas de las introducciones fundamentales basadas en las anteriores leyes orgánicas de la normativa estatal serán:

- El carácter educativo de la etapa de Educación Infantil (LOGSE, 1990).
- La gratuidad del segundo Ciclo de Educación Infantil (LOCE, 2002).
- La elección de los directores de centros públicos de la LOE, basada en formulas mixtas, a caballo entre la elección directa (LOGSE, 1990) y la más administrativa (LOCE, 2002).
- La creación de los Programas de Cualificación Profesional (PCP) para dar salida al alumnado que no obtuviesen el titulo de graduado en ESO (jóvenes de 16 a 21 años). Estas soluciones estaban en los Programas de Garantía Social (LOGSE, 1990) y los de Iniciación Profesional (LOE, 2002).

Con respecto a las incorporaciones más significativas de la LOE, destacaríamos:

- La Formación Profesional se hace más flexible para poder circular dentro de los distintos subsistemas educativos del organigrama español.
- Se le da un carácter *"importancia a la lectura en los niveles básicos".* Intentando fomentar la lectura en Educación Infantil con una aproximación a la lectoescritura, pero sin que sea necesario saber leer cuando se empiece la primaria.
- Se reducen los *"itinerarios"* de la LOCE. Dando en todo momento salida a todo el alumnado sea cual sea sus niveles e intereses.
- Se reduce el número de materias de la ESO durante los dos primeros cursos.
- Se promueve una *"organización flexible de la enseñanza"* o *" programas de apoyo".*
- Aparece la "*organización de las enseñanzas artísticas superiores"* que se habían suprimido en la LOCE (2002).
- Surgen nuevos planteamientos "contenidos y estructuras" para poder encuadrarlos en el contexto de la educación superior del marco europeo.
- La supresión de los temas transversales (LOGSE, 1990) que será sustituida por *"la Educación para la Ciudadanía".* Además, la creación de la asignatura de *"Ciencias para un Mundo Contemporáneo",* que será obligatoria para los bachilleratos de letras.
- En *las pruebas de diagnóstico* referentes a las competencias básicas del sistema educativo, se establecen dos evaluación en 2ºESO y 4ºESO, que tendrán un carácter formativo y orientador, diferentes a las establecidas por las evaluaciones que mencionaban la LOPEC y LOCE.

Y por último, cabe mencionar dos apartados de la LOCE (2006) que tendrán relevancia para el Sistema Educativo Español:

- El reconocimiento y apoyo del profesorado.
- La Red de Centros. El alumnado pueden elegir el centro que deseen. Manteniéndose el modelo de conciertos que se estableció por la LODE (1985).

5.3. Los principios y fines del Sistema Educativo Español en la LOE.

En España, una vez conseguida la generalización de la educación básica, acceso a la educación secundaria y la oportunidad de conseguir una educación universitaria. Nos llevará en el siglo XXI a la búsqueda de una nueva realidad educativa basada en conseguir que esa educación generalizada sea ofrecida a los ciudadanos en unas condiciones de alta calidad. (LOE, 2006)

Los principios fundamentales que preside la LOE son tres:

- Proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.
- Convencer a todos los componentes de la comunidad educativa de la necesidad de que todos colaboren para conseguir ese objetivo. Según este principio, la responsabilidad del éxito escolar del alumnado no solo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre las familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto.
- Y por último, consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea par los próximos años, relacionados con la convergencia de los sistemas de educación y formación.

Los *principios que establece la LOE* (2006) son:

- Educación de calidad para todo el alumnado.
- Garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación para todos los alumnos.
- Puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia y la igualdad.
- Concepción de la educación como un aprendizaje permanente, desarrollado a lo largo de toda la vida.
- Flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes y necesidad del alumnado.
- Formación personalizada del alumnado a través de la orientación educativa y profesional.
- Fomentar el esfuerzo individual y la motivación del alumnado.
- Reconocer la autonomía de los centros educativos a la hora de establece y adecuar las actuaciones educativas y curriculares.
- Fomentar la participación de la comunidad educativa en el funcionamiento de los centros docentes.
- Educar para prevenir los conflictos y para resolverlos de forma pacífica.
- Desarrollo de la igualdad de oportunidades y derechos y fomento de la igualdad entre sexos.

- Fomento y promoción de la investigación, experimentación e innovación educativa.
- Evaluación conjunta del sistema educativo, tanto en procesos de enseñanza como en resultados.
- Fomentar la cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición de políticas educativas.
- Fomentar la cooperación de las Administraciones educativas con las corporaciones locales.

Además, *los fines de la Educación que establece la LOE* (2006) son:

- Desarrollo pleno de la personalidad del alumno.
- Educar en el respeto a los derechos y libertades fundamentales.
- Educar en el ejercicio de la tolerancia y la libertad, así como en la prevención y resolución de conflictos.
- Educar en la responsabilidad individual y el mérito y esfuerzo personal.
- Formar para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común y la cohesión social.
- Desarrollar la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje y para confiar en sus aptitudes y conocimientos.
- Formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- Adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo.
- Capacitar para el ejercicio de actividades profesionales.
- Capacitar para la comunicación en la lengua oficial y cooficial-si la hubiere-, así como en una o más lenguas extranjeras.
- Preparar para el ejercicio de la ciudadanía.

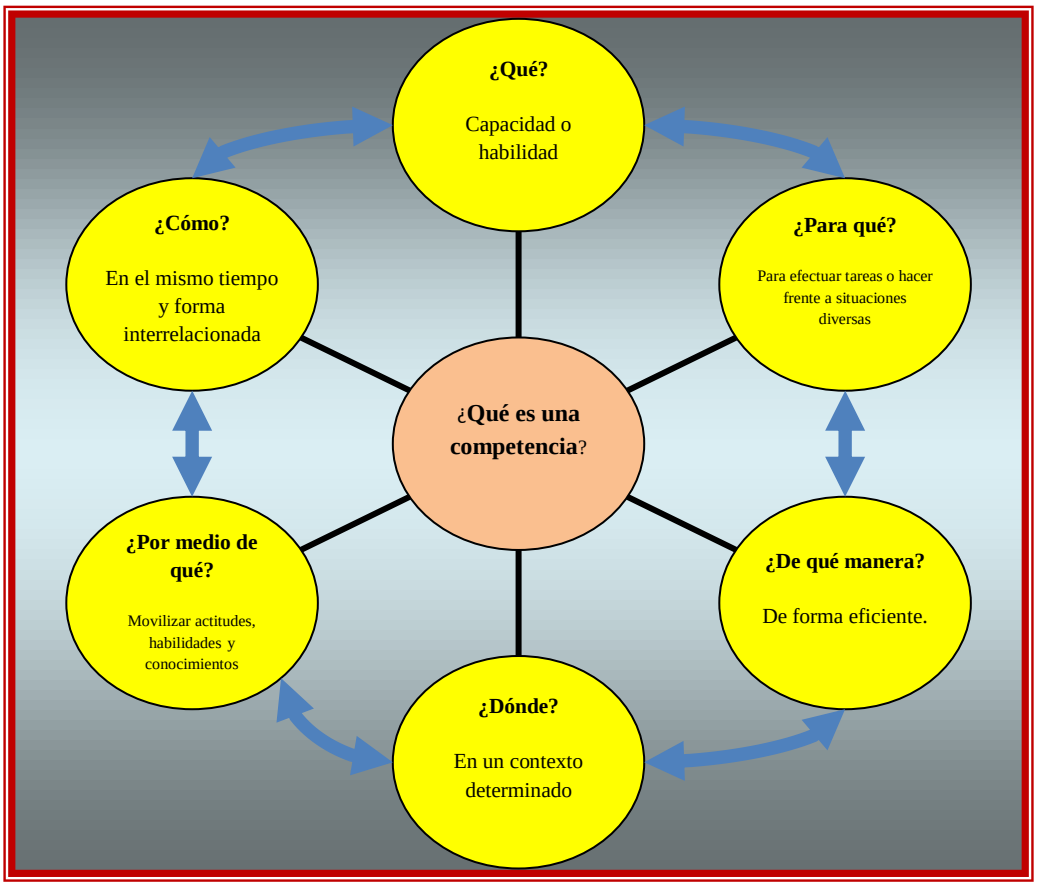
5.4. Las competencias básicas en la LOE.

En primer lugar, cabe cuestionarnos *¿Qué es una competencia?*.

Medina y Sevillano (2010:629), la definen como*: "…tanto en relación con los profesores como los estudiantes. Significa aquello que deben saber para responder debidamente a la solución de problemas que se puedan presentar en determinadas cuestiones".*

Desde el punto de vista de Zabala y Arnau (2008:.13-17), responder a las cuestiones: ¿Qué?¿Cómo?¿Dónde?¿Cuándo? etc. Nos llevará a una definición de la "competencia básica", expresado por estos autores en sus *"11 ideas claves sobre la competencia"* (Figura 3), respondiendo a estas cuestiones.

FIGURA 3. LA DEFINICIÓN DE UNA COMPETENCIA



Fuente: Elaboración propia, en Zabalza y Arnau (2007:13-17).

Existen varias *definiciones de competencias básicas* entre las que tenemos:

"Las Competencias Básicas son aquellas que deben haber desarrollado un joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de su vida" (LOE, Artículo 29, 2002).

"Competencia. (Del lat. Competentia, cf.competente)…Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado…". (RAE)

"…la competencia es, ante todo, la forma en que las personas logran movilizar todos los recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para lograr el éxito en la

resolución de una tarea en un contexto definido. Las competencias constituyen un tipo de aprendizaje que se sitúa entre los comportamientos y las capacidades".(Moya y Luengo, 2010:129)

Esta*" competencia"* tiene su origen al situar el concepto en una *"lógica social"* (Bernsteín, B, 1993; Perrenoud, P., 2001, citado en Moya y Luengo, 2010:129), vendría a ser un modelo de sociedad, comunicación e interacción con los sujetos, con las siguientes características:

"1.La anticipación de una democracia universal de adquisición. Todos los sujetos son intrínsecamente competentes todos poseen procedimientos comunes. No existe el déficit.

2. Que el sujeto es activo y creativo en la construcción de un mundo válido de significados y prácticas. Aquí aparecen diferencias pero no déficit. Consideramos la creatividad en la producción del lenguaje (Chomsky), la creatividad en el proceso de acomodación (Piaget), el bricoler en Levi-Struss, los logros prácticos de un miembro del grupo (Garfinkel).

3. Que el sujeto se regula a sí mismo, en una evolución favorable (aspecto que se subraya. Es más, ese desarrollo o expansión no se adelanta mediante la instrucción formal. Los socializadores oficiales se vuelven sospechosos, porque la adquisición de estos procedimientos constituye un acto tácito, invisible y no sometido a la regulación pública.

4. Una visión crítica y escéptica de las relaciones jerárquicas. Esto se deriva del hecho de que, en algunas teorías, la función de los socializadores debería limitarse a la facilitación, la acomodación y la organización del contexto. Las teorías de la competencia tienen cierto sabor emancipador. En efecto, en Chomsky y en Piaget, la creatividad se sitúa fuera de la cultura, al ser inherente al funcionamiento de l mente; un cambio de la perspectiva temporal del tiempo gramatical presente. El tiempo relevante surge del punto de realización de la competencia, porque este punto revela el pasado y permite vislumbrar el futuro. (Bernstein, 1998:71)". (Moya y Luengo, 2010:129-130).

De las definiciones anteriores deducimos que:

- Es más competente el que sabe utilizar lo que sabe para resolver un problema en un determinado contexto.
- No existe el déficit, todos tienen alguna competencia intrínseca para resolver los problemas. Esta línea de actuación va unida al modelo de Educación Inclusiva.
- El sujeto se basa en la *"autoregulación positiva"* para resolver sus problemas, fuera de las jerarquías socializadoras y más dentro del pensamiento inherente en el ser humano.

- La interrelación de las competencias aprendidas en la aplicación de recursos, entre ellos los saberes y un hacer o actuar. Poner en práctica lo que sabemos, sabiendo hacer o actuar.
- La competencia supone capacidad de resolución de problemas en diferentes contextos: familiar, social, laboral, etc.
- Y ante todo, no existen personas competentes o incompetentes, sino más bien que posee determinados grados de competencia para realizar actividades o resolver problemas cotidianos.

El origen de *"las competencias básicas"* viene por larga reflexión que la OCDE y la Unión Europea, han llevado a cabo sobre el modelo de educación que en la actualidad se quiere para que la persona se forme en una sociedad moderna del siglo XXI.

En la década de los años 90 del siglo XX, se desarrollaron grupos de investigación sobre lo qué tipo de aprendizajes básicos debían desarrollar la persona para desenvolverse en la vida una vez que se abandona la educación obligatoria.

El proyecto de la OCDE denominado *"Definición y Selección de Competencias·* DeSeCo (2003), intentó definir las competencias y seleccionar las básicas.

Para DeSeCo (2003) la competencia suponía una capacidad de responder a situaciones complejas, llevando a cabo las tareas de forma más adecuada. Es decir, una combinación amplia entre las habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes emociones y otros componentes sociales y del comportamiento humano que lo lleven a moverse para el logro de la eficacia en la acción de las tareas.

Los rasgos diferencias serían: un "saber hacer", un saber que se aplica, capaz de adecuarse a diversidad de contextos y con un carácter integrador, abarcando los conocimientos, procedimientos y actitudes.

El proyecto DeSeCo (2003) consideró, toda competencia sería básica si superaba con éxito, cuando al aplicarse por las personas en contextos complejos, obtienen resultados relevantes. Por tanto, las competencias serán básicas si son valiosas para la totalidad de la población, con independencia del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar.

Adoptadas más tarde por la Unión Europea. Estas competencias serían un total de ocho.

Para José Moya y Florencio Luengo (2010), las competencias básicas serán aquellas que permitan al alumnado actuar al alumnado de manera responsable y activa en la construcción de su proyecto de vida tanto personal como social y le ayude a seguir aprendiendo en el futuro. Indicando como básicas porque:

- Están alcance de la mayoría de las personas.

- Son comunes en diferentes ámbitos de la vida.
- Y ayudan a seguir aprendiendo toda la vida.

En la LOE (2006), se fijó la propia concepción de *las ocho competencias básicas:*

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia en razonamiento matemático.
- Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico y natural.
- Competencia digital y tratamiento de la información.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida.
- Competencia para la autonomía e iniciativa personal.

El abandono de una enseñanza transmisora de conocimientos, descontextualizada y contenidos adecuados al desarrollo integral de la persona.

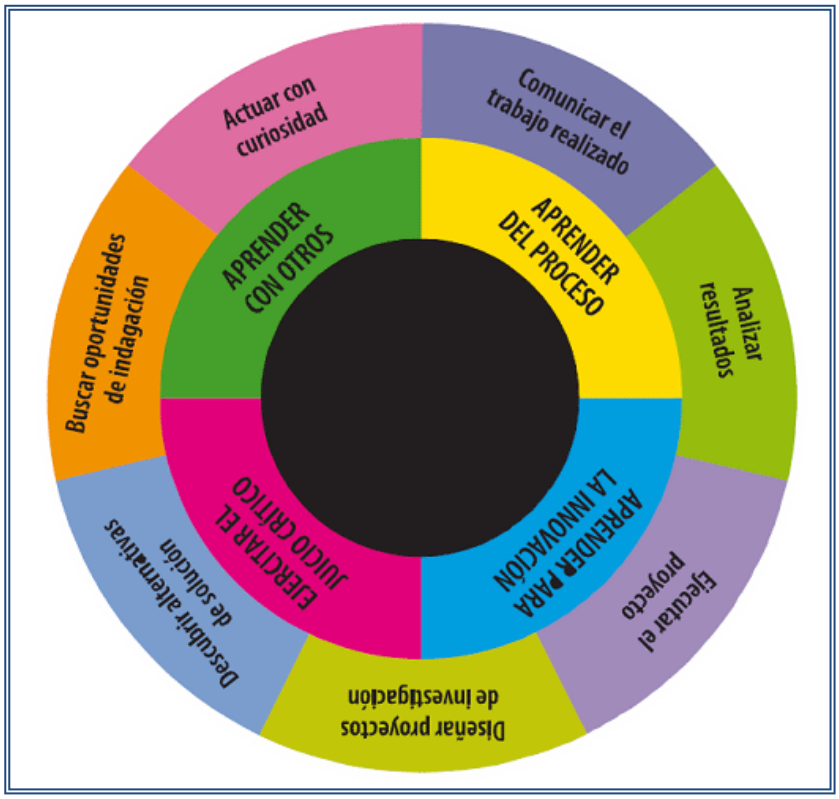
La idea de que en mayor o menor medida la competencia del alumnado se debe a problemas individuales, de origen genético, o desarrollo temprano, tenemos que desecharla.

Las competencias no están en el alumnado, sino que son construcciones sociales que se internalizan mediante la educación. (DeSeCo, 2003).

Hoy día, buscamos las capacidades que hagan a la persona competente, ya que para *"ser competentes"* en la realización de una tarea.

El desarrollo de una serie de capacidades que debemos poseer, como desarrollar aquellas competencias por las que ponemos en práctica que podamos poner en práctica según las exigencias del contexto la tarea con éxito.. Es decir, este enfoque educativo basado en la adquisición de una serie de competencias, las "ocho competencias", conllevan un círculo concéntrico en la que se ven implicadas cada una de ellas por separado y aglomeradas, dependiendo de las capacidades y aptitudes de cada alumnado. (USAID, 2005)(Figura 4).

FIGURA 4. PROCESO PARA APRENDER LAS OCHO COMPETENCIAS BÁSICAS



Fuente: CEIP "San Tesifón, Berja". (Almería.) Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Para concluir, la sociedad actual exige una educación de calidad, cuyo concepto varía como afirma Braslawsky (2004:22, citado en Casanova, 2011:21): *"... el concepto de calidad de la educación varía con el tiempo, no es homogéneo en un determinado momento y su heterogeneidad se asocia a razones objetivas y subjetivas, de diferentes grupos y personas".*

En cualquier caso, el valor general del Proyecto DeSeCo (2003), supuso el desarrollo de las competencias básicas claves para incidir en tres categorías (uso interactivo de herramientas, interactuar en grupos heterogéneos, actuar de manera autónoma), constituyéndose en el desarrollo integral de una educación de calidad basada en:

- *"La construcción de perfiles de competencias para reflejar el hecho de que cada competencia no es utilizada de forma aislada y que se requiere de una constelación de competencias en cualquier contexto. Una forma en que dichos perfiles pueden producidas es viendo el porftafolio de resultados para cada estudiante en lugar de las competencias individuales de manera aislada;*

- *Incremento en el uso de las tecnologías de la información y comunicación en las pruebas para producir instrumentos de prueba interactivos; y*

- *Exploración de la contribución de competencias clave en el bienestar social y económico".* (USAID, 2005:17).

Y como colofón, las competencias deben desarrollarse en la educación y aquellas que puedan desarrollarse a lo largo de la vida.

Además, íntimamente relacionado con*" el concepto de aprendizaje para la vida es la afirmación de que no todas las competencias que son relevantes para la vida pueden ser proporcionadas por una educación inicial, porque:*

- *Las competencias se desarrollan y cambian a lo largo del a vida, con la posibilidad de adquirir o perder competencias conforme se crece;*
- *Las demandas sobre los individuos pueden cambiar a lo largo de sus vidas adultas como resultado de transformaciones en la tecnología y en las estructuras sociales y económicas; y*
- *La psicología del desarrollo muestra que el desarrollo de competencias no finaliza en la adolescencia sino continúa a lo largo de los años adultos. En particular, la habilidad de pensar y actuar reflexivamente que es una parte central del marco, crece con la madurez".* (USAID, 2005:17)

Desde el punto de vista Casanova (2011:29) afirma que*: "El énfasis pasa, de esta manera, del alumno al planteamiento institucional, desde el cual hay que revisar el funcionamiento de los factores de enseñanza y aprendizaje, de las estrategias metodológicas generales, el contexto del aula, etc. Es imprescindible una escuela comprensiva, amplia, flexible, autocrítica, de calidad…, que ofrezca múltiples opciones a la diversidad que presente su alumnado"*. Una educación de calidad en la Diversidad del alumnado con Necesidades Educativas Específicas.

Y para completar, Casanova (2011:148) reflexiona que:

"No es posible prescindir de ningua de ellas. Y tienen la ventaja, a la hora de tenerlas como referencia cuando se diseña un currículum escolar, que se pueden poseer en diferentes grados en función de las posibilidades de cada uno, lo que dota de una mayor flexibilidad, apertura y universalidad a ese currículum".

5.5. El currículum y la Diversidad.

Los centros educativos como instituciones socioculturales y bajo los principios de diversidad y buenas prácticas. No es suficiente que conozcamos la normativa legal, organizativa en torno a currículum y diversidad. La reflexión sobre el currículum, la práctica docente y la diversidad, resulta difícil pero puede consolidar los cambios para una Educación Inclusiva en los centros educativos.

Para Zabalza (1989:14) indica que:

"El currículum es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se debe lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. Que se considera importante trabajar en la escuela año tras años. "(…) "Por eso es tan importante la idea de currículum, desde el punto de vista práctico".

Sola, López y Cáceres, (2009:112-113), entiende el currículum actualmente como: *"la formalización de la teoría y la práctica educativa"* Entonces, no dedicarse solo a los objetivos de aprendizaje del alumnado, los contenidos, la metodología, etc.

Para Lorenzo Delgado (1994:92, citado en Sola, López y Cáceres, 2009:113), la escuela debe realizar las siguientes funciones básicas:

a. *"Socializa a las nuevas generaciones.*
b. *Transmite la cultura.*
c. *Sistematiza los procesos de enseñanza-aprendizaje".*

En este sentido, podemos decir que *"el currículum es la clave de la educación especial"* (Brinker, 1990, citado en Sola, López y Cáceres, 2009:111).

Además, la UNESCO, según Sola, López y Cáceres (2009:119), indican tres aspectos para el diseño del currículum del alumnado con NEE:

a. *"Validez ecología. Se define como la necesidad de favorecer en los alumnos el desarrollo de habilidades en función del medio en que viven o en el que se van a insertar.*
b. *Normalización. La implementación de los programas educativos destinados a a alumnos con necesidades educativas especiales se incluirán en los proyectos d centro de las escuelas ordinarias.*
c. *Validez educativa. Las habilidades funcionales que desarrollen los alumnos han de estar dirigidas a proporcionales el mayor grado posible de independencia y autonomía".*

Para conseguir que el alumnado alcance este currículum, en la que aparecen diferencias que requieren atención, Sola, López y Cáceres (2009:109) consideran que:

"Los documentos curriculares han constituir en la atención a la diversidad planteamientos sucesivos de adaptación, considerando en los distintos niveles de concreción, las capacidades de los sujetos y sus características, llegando a tratarlos como personas diferentes y diferenciables. Esto es, el currículum ha de olvidarse de enfoques monolíticos tradicionales buscando aspectos de flexibles que coadyuven al tratamiento de la diversidad"

Por estos motivos, Sola, López y Cáceres (2009:110), ratifican que *"…la perspectiva curricular enfoca la teoría educativa para atender a la diversidad, no de acuerdo con las necesidades y limitaciones de los sujetos, sino desde las actividades que estos deben realizar para desarrollarse como personas y ser felices en el seno de la escuela, propiciando las adaptaciones delos elementos curriculares necesarios en cada caso…"*

Existen, según Coll (1986:26, citado en Sola, López y Cáceres (2009: 118), dos grandes clasificaciones de diseños curriculares, que son:

a. *"Currículum cerrados. Son los utilizados tradicionalmente con mayor comodidad para el profesorado, siguiendo los diferentes pasos e indicaciones sin encontrar mayor dificultades partiendo de la base de la "homogeneidad" de los grupos…"*
b. *Currículum abierto. Se caracterizan porque garantizan la adaptación a diferentes contextos y estimulan al profesor en su tarea profesional incitándole a la creatividad en su trabajo. Los beneficios que se siguen para los alumnos con necesidades educativas especiales son evidentes puesto que permiten la adaptación…"*

El currículum que se persigue en nuestra normativa es un *"currículum abierto"*, ya que no coincide, con nuestro sistema político basado en la democracia y la inclusión bajo los contextos socio-culturales de convivencia y multiculturalidad.

Para Sola, López y Cáceres(2009:121), conectan de alguna manera con el currículum abierto y la atención a la diversidad al indicar que: "Al focalizar la atención a la diversidad a partir del tratamiento curricular dos grandes alternativas se han disputado la primacía: por una parte la "diferenciación curricular" que pretenden establecer grupos de alumnos lo más homogéneos posibles y proporcionarle un currículum adaptado a sus características o un "currículum diferenciado" según las características individuales de los alumnos".

En definitiva, Sola, López y Cáceres (2009:121) abogan por:

"…currículum abierto, "común diferenciado" y adaptado a la realidad"(…)"Un currículum que proporciona las mismas situaciones y experiencias de aprendizaje pero que tiene en cuenta las diferencias individuales. No se trata de aprender todos las mismas cosas sino de aprenderlas de diferente manera".

En conclusión, la elaboración de un currículum abierto y adaptado que responda a la diversidad, tanto de todo el alumnado, como del alumnado con NEE y a la diversidad cultural. El carácter de currículum prescriptivo y abierto de nivel estatal y autonómico considera las diferentes modalidades organizativas para alcanzar el paradigma de la Educación Inclusiva.

III

MARCO EMPÍRICO

CAPITULO I. Metodología de la Investigación.

1. Fundamentos de la investigación cualitativa.

"La investigación, tanto en el ámbito educativo como en cualquier otro, sea social o natural, es una forma rigurosa de proceder para alcanzar conocimiento relevante". (Pérez Juste, Galán y Quintanal.2012:21).

No cabe hablar de un método único, sino de métodos aplicables a diferentes ámbitos del saber sobre los que trabaja el ser humano. (Pérez Juste, Galán y Quitanal, 2012).

Si atendiéramos al origen etimológico del término *"método"* solemos entenderlo como el camino más adecuado para alcanzar un fin. Eso sí, para poder llegar al final de proceso, necesitamos una adecuada sistematización de los procesos, que parta de una orientación básica de los mismos (Gento, 2004).

Para Cohen y Manión, (1990:71) en el ámbito de la educación los métodos de investigación son considerados como *"…las aproximaciones empleadas en la investigación educativa para reunir los datos que van a emplearse como base para la inferencia y la interpretación, para la explicación y la predicción".*

Igual que ocurre en la mayoría de las ciencias y campos del conocimiento, los métodos de investigación no son exclusivos, de una u otra ciencia, sino compartidos. En la educación tampoco existe esa unanimidad, ni en la clasificación de los métodos de investigación ni en la denominación que se les otorga a cada uno de ellos. (Gento, 2004).

Atendiendo a opiniones generalizadas, podemos referirnos a que la investigación pueda llevarse a cabo por los siguientes métodos:

- Racional.
- Histórico.
- Experimental
- Comparado.

El *"método racional"* fue el primero que se utilizó en las en las investigaciones educativas (Rosales, C., 1988:48-49, citado en Gento, 2004:24), *"ya sea en su modalidad deductiva (para derivar contenidos específicos de enunciados de carácter general) o inductiva (que partiría de enunciados específicos para llegar a enunciados de carácter general".*

El método racional, también llamado filosófico*," se pretende con el descubrimiento, por vía de especulación teórica, de la explicación o razón última de los fenómenos o aspectos que se investigan"*. (Gento, 2004:24)

El método racional suele adoptar diversas formas, como (Cuadro 27):

CUADRO 27. FORMAS DEL MÉTODO RACIONAL DENTRO DEL ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

FORMAS DEL MÉTODO RACIONAL DENTRO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	
RAZÓN ONTOLÓGICA	"*…trata de analizar la esencialidad de los aspectos que estudia. Las aportaciones de Santo Tomás de Aquino son de enorme interés en estos planteamientos".*
RAZÓN DIALÉCTICA	*"…basada en el principio de contradicción, analiza frecuentemente los fenómenos educativos y organizativos como praxis o realidad en acción".*
RAZÓN ANALÍTICA O ESTRUCTURALISTA	*"…busca la razón de ser suprema o justificación absoluta. En este sentido, guarda notable similitud con la razón ontológica".*

Fuente: Elaboración propia, citado en Gento (2004:24).

El *"método histórico",* nos indica Gento (2004:24) que: *"…analiza la proyección en el tiempo de aspectos o acontecimientos determinados, considerando el origen o aparición de los mismos, su evolución o desarrollo en el tiempo, su manifestación en el momento o etapa presente, y su previsible proyección hacia el futuro"*

El *"método experimental*", para Landsheere, G. D., (1971:13, citado Gento, 2004:25*) "…tiene como finalidad someter a examen crítico las actuaciones que se realizan o las que se proponen".*

Señala Gento (2004:26) que: *"…la investigación basada en el método experimental el investigador introduce un estímulo o reactivo, o modifica alguno de los componentes de la investigación, para ver el resultado que ello produce. A tales efectos, suelen contrastarse los resultados obtenidos en el grupo experimental (en el que el reactivo o modificación aludida) con los de otro de control (en que no se ha hecho)".*

El *"método cuasi-experimental"* indica Gento (2004:27*):"…ocurre, también(al igual que en el experimental) que el investigador puede modificar deliberadamente la variable independiente o predictora, para estudiar el efecto que dicha modificación produce sobre la variable dependiente o de criterio. Sin embargo, en la investigación cuasi-experimental no se produce un control tan exhaustivo, como en el experimental, de todas las variables intervinientes, lo que implica que no se da un aislamiento de las variables independientes y dependientes, ni un control completo de todas las circunstancias que ocurren".*

Y por último, podemos mencionar *"el método comparado"*, que según Gento (2004:28*), "En el campo de la educación, la preocupación básica de esta metodología suele ser la explicación sociológica de aspectos educativos que se dan en diferentes ámbitos socio-geográficos."*

Y concluiremos, que *"el método científico"* nos indica el camino del proceso de la investigación, estos pasos del proceso *"…ofrece diferentes rutas dependiendo de que el propósito de la investigación sea contrastar una hipótesis (expectativa o predicción de los resultados de una teoría) o explorar un tema."*(Cardona, 2008:43). El entendimiento de este proceso viene referido en el Cuadro 28.

CUADRO 28. PASOS DEL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

Cuerpo de conocimientos	**Inconsistencias en el conocimiento**
Leyes Teorías Experiencias Ideas	Contradicciones Irregularidades
Planteamiento del problema	
1. Identificar el problema. 2. Revisar la literatura de la investigación. 3. Formular una pregunta de investigación. 4. Desarrollar una hipótesis.	
Medidas de las variables	
5. Identificar las variables. 6. Hacerlas explicitas en las hipótesis. 7. Definirlas operativas.	
Diseño de Investigación	
8. Elegir el enfoque (experimental /no experimental) de la investigación y el diseño. 9. Determinar la población y la muestra.	
Recogida de los datos	
10. Elegir el método: observación, cuestionario, entrevista, pruebas o test, datos disponibles en archivos, etc.	
Análisis de los datos e interpretación	
11. Elegir cómo se analizarán los datos (de forma cuantitativa o cualitativa). 12. Decidir si se acepta o se rechaza la hipótesis.	
Valoración de los resultados	
13. Considerar la importancia de la investigación a nivel teórico (modificar la teoría) y práctico (posibilidades de aplicación). 14. Prepara un informe de investigación.	

Fuente: Cardona (2008:43).

La metodología utilizada ha sido un diseño cualitativo-cuantitativo. Esta investigación de tipo descriptivo.

Basado en cuestionarios, entrevistas, debates y estudios documentales.

Aunque es una *metodología eclética,* ya que hemos intentado utilizar diferentes paradigmas.

Dentro del paradigma, positivista o cuantitativo, vamos a usar:

- El estudio mediante un cuestionario, cuyos datos van a ser analizados mediante *"métodos descriptivos y métodos inferenciales"*.

1.1.- Fundamentación teórica.

La fundamentación teórica es una garantía para que la investigación pueda tener un rigor preciso. Esta fundamentación que nos ha ocupado una parte importante de la investigación educativa ha tenido un estudio documental, que nos ha servido para la elaboración de la investigación.

"A partir de la unidad del saber, representado en su momento por la Filosofía, se han ido desgajando las diferentes ciencias particulares, que han ido logrando su entidad…a base de los conocimientos relevantes a los que ha contribuido la aplicación del método científico. Nos estamos refiriendo a las denominadas Ciencias de la Naturaleza, que han servido de tal método en el marco de una filosofía o concepción positivista" (Pérez Juste, Galán y Quintanal, 2012:21).

Para Pérez Juste, Galán y Quitanal (2012:22), la aplicación de este método a las Ciencias Sociales, Humanas o de la Educación, han llevado a graves críticas, como que se produjeran: *"…un agrío debate entre los defensores de los métodos ligados a las denominados paradigmas, entendidos como unas concepciones generales sobre el mundo, el hombre y su modo de acceder a la realidad"*

La fundamentación teórica nos llevo a un estudio previo de diferentes ámbitos conceptuales que nos aclararon la elaboración del marco empírico.

a) <u>Enfoques o paradigmas</u>:*" El término paradigma (viene del latín "paradigma" y esté del griego "paradeigma") hace relación al marco de referencia conceptual en virtud del cual percibimos e interpretamos un determinada realidad"* (Covey, S.R., 1992:23, citado en Gento, 2004:34).

   Patton (citado en Pérez Juste, Galán y Quintanal 2012:22) define *"paradigma*" *"…una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real (…) los paradigmas les dicen lo que es importante, legítimo y razonable. Los paradigmas son también normativos: señalan al*

profesional lo que ha de hacer sin necesidad de prolongadas consideraciones existenciales o epistemológicas".

Cook y Reichardt (citados en Pérez Juste, Galán y Quintanal, 2012:22), afirman que hay dos grandes paradigmas: *"El conglomerado de atributos que integran el paradigma cuantitativo procede de las ciencias naturales y agronómicas, mientras que el paradigma cualitativo tuvo su origen en los trabajos de antropología social y de sociología, sobre todo de la Escuela de Chicago".*

Las dos denominaciones paradigmáticas nos llevo a reconocer los clásicos *"Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo"* (Cuadro 29), debidos a Cook y Reichardt (citados en Pérez Juste, Galán y Quintanal, 2012:38)

CUADRO 29. ATRIBUTOS DE LOS PARADIGMAS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DE COOK y REICHARDT

PARADIGMA CUALITATIVO	PARADIGMA CUANTITATIVO
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.
Fenomenologismo y verstehen (comprensión) *"interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa".*	Positivismo lógico *"busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a lo estados subjetivos de los individuos*"
Observación naturalista y sin control.	Medición penetrante y controlada.
Subjetivo	Objetivo
Próximo a los datos; perspectiva *"desde dentro"*	Al margen de los datos: perspectiva *"desde fuera".*
Fundamentado en la realidad, orientada a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo.
Orientado al proceso.	Orientado al resultado
Válido: datos *"reales"*, *"ricos"* y *"profundos"*	Fiable: datos "sólidos" y repetibles
Holista	Generalizable: estudios de casos múltiples
Asume una realidad dinámica	Particularista
	Asume una realidad estable

Fuente: Elaboración propia, citado en Pérez Juste, Galán. y Quintanal (2012:38).

En definitiva, Gento (2004:34) señala que *"…el paradigma se refiere a la configuración intelectual que determina el modo peculiar de captación, comprensión y descripción de un objeto físico o intelectual concreto y determinado, así como el posicionamiento actitudinal consiguiente",* que ya se mencionó, en el marco teórico del paradigma de la Educación Inclusiva.

En el marco de la Educación surgen propuestas paradigmáticas, que a juicio de varios autores, no son paradigmáticas, puesto que no se acomodan al contenido del concepto (Pérez Juste, Galán y Quintanal., 2012:22)

Así pues, varios autores (Odi, A., 1982:55; Martín Molero, 1988:62, citados en Gento, 2004:34) afirman *"existen diferentes modelos o enfoques que sirven a los nuevos investigadores"*, dándonos tres grandes visiones paradigmáticas. (Cuadro 30)

CUADRO 30. VISIONES PARADIGMATICAS PARA LAS NUEVOS INVESTIGADORES

ENFOQUE	DEFINICIONES
Eficientista o racional-tecnológico.	*"El enfoque eficientista o racional, denominado a veces también positivismo, se basa en planteamientos positivistas del conocimiento, que arranca de los siglos XIX y XX""…dicho enfoque se a extendido a diversos ámbitos científicos, como el de la educación"* (Gento, 2004:35)
Fenomenológico o interpretativo-simbólico	*"…también conocido como hermenéutico, trata de comprender la realidad de un determinado contexto a partir de la interpretación que de la misma hacen los implicados. A estos efectos, este enfoque utiliza preferentemente estrategias de tipo cualitativo para la recogida de datos"* (Gento, 2004:35)
Crítico o socio-crítico	*"…(surgido de los sociólogos radicales y neo marxistas)…""Este enfoque reclama del investigador una militancia comprometida en el tema que investiga(frecuentemente referido a situaciones de individuos y de sociedades marginales o de bajo nivel de desarrollo): el enfoque no sólo pretende la comprensión de la realidad de la sociedad, sino sobre todo su optimización mediante la propiciación del cambio que la mejore" (Gento, 2004:35-36)*

Fuente: Elaboración propia, citado en Gento Palacios (2004:34-36).

b) Marco Conceptual: *"El estudio que se plantea en la investigación requerirá, sin duda, una definición clara y fundamentada del campo del conocimiento, de la temática e, incluso, del particular del tema o aspecto cuyo estudio se lleva a cabo"* (Gento, 2004:36).

Consiguientemente, la metodología que vamos a usar es una metodología basada en:

- ***Enfoques positivista***, ya que aplicamos métodos científicos, como son los usos de cuestionarios cuantificados con programas estadísticos como SPSS.

- ***Enfoque hermenéutico****:* Ya que intentamos comprender la realidad de un paradigma como es la Educación Inclusiva en contextos determinados. Para Pérez Juste, Galán y Quintanal (2012:118), señalan que *"…nos permite establecer mayor distancia del fundamento del marco teórico, y la interpretación de resultados, punto fuerte del proceso investigador, cobrará importancia en este caso será muy importante reforzar el análisis crítico mediante la triangulación del estudio en distintas aplicaciones".* (Investigación cualitativa). También se emplean *"sinónimos como interpretativa, naturalista, ecológica, humanística, subjetivista, fenomenológica…"* (Nieto y otros, 2010:404)

- ***Enfoque socio-crítico****:* Porque intentamos comprender la realidad educativa de los centros de secundaria para el alumnado con NEE, intentando optimizar los recursos según el paradigma de la Educación Inclusiva.

-***Marco conceptual****:* El estudio conceptual de la Educación Inclusiva, basada en los diversos ámbitos que ya existen una terminología definida.

Y como colofón, por eso en nuestro modelo de investigación hablábamos de una *"metodología ecléctica*".

1.2. Delimitación del problema de estudio.

El planteamiento del desarrollo de investigación nos venía por la necesidad de desarrollar un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambios escolares bajo el paradigma de la Educación Inclusiva en el siglo XXI. Hasta nuestros días, en España, los cambios escolares que exigían una Educación Inclusiva se han desarrollado de manera desigual y sin avance sostenido de los mismos.

Nos plateábamos hasta qué punto se estaban ejecutando medidas y estrategias de Educación Inclusiva para el alumnado con NEE de la ESO en las provincias de Albacete y Murcia.

Estas provincias, pertenecientes a la Cuenca del Segura, con una realidad geografía común, histórica, cultural e idiomática. Provincias del Sureste de España, comunidades lingüísticas castellanas, que recordarían lo que antaño fue el antiguo Reino de Murcia.

En relación con este último, esta investigación se fundamenta en las transformaciones que hemos sufrido en la sociedad actual española, debidos, a la inmigración de población y movilidad natural dentro del propio Estado Español, aspectos que acentuaron la diversidad, tanto cultural y religiosa, como rasgos de identidad de las personas (físicas, intelectuales, de personalidad, comportamentales, etc.).

Además, el crecimiento fuerte de la economía española entre los años 1994 y 2007, supuso una entrada masiva de inmigrantes desde 2002 atraídos por el crecimiento, con

demanda de consumo y después de viviendas. Llegándose entre los años 2000 y 2007, por parte de la población inmigrante a realizar una gran aportación al PIB anual de España.

El Estado Español llegó a ser la séptima economía más grande del mundo. El proceso se invirtió en el año 2008, convirtiéndose a formar parte del grupo de los países de la zona euro, catalogados como el grupo de países de la Unión Europea con problemas de déficit y balanza de pagos. En contexto europeo, inmersos en "rescates" financieros o total de sus economías, porque no se pueden financiar (2012).

En la actualidad, se viven momentos de dificultad de "exclusión social" para grandes grupos sociales y personas con identidades diferentes, máxime potenciados por la crisis económica de este último quinquenio. Entre otros, grupos están los alumnos con discapacidad.

No nos cabe duda, que la filosofía educativa con respecto a la educación de niños con dificultades de aprendizaje y/o discapacidades ha cambiado, en las últimas décadas del siglo XX y siglo XXI, y que han sido numerosos los países que con su esfuerzo, han establecido políticas educativas que favorecieran la Educación Inclusiva de estos estudiantes en la escolarización normal. Los elementos claves que han profundizado la implementación con éxito de estas políticas, sin duda, han sido la opinión favorable del personal que asume la práctica, es decir, el profesorado (Avramidis, E. y Norwich, B.2004).

"Vivimos en la sociedad de la información y del conocimiento (creo más en la primera que en la segunda, de momento). Se hace preciso asimilar las informaciones recibidas, desagregarlas, compararlas, asumir las que resulten más coherentes, incorporarlas y transformarlas en conocimiento…, son pasos previos antes de llegar al saber" (Casanova, 2011:18).

En este sentido, el acceso a la información y el uso de las TICs, ha hecho que estén presentes en nuestra vida personal, social y profesional. La información que recibimos es inmensa, ya no tenemos una educación basada en los sistemas tradicionales del aprendizaje.

Para Casanova (2011:18), nos indica que:

"Ese "gran conocimiento" mundial del que todos disponemos, junto con la existencia de comunicaciones a todos los niveles, hace que la movilidad individual o de grupos significativos sea numerosa y decisiva para la configuración, actual y futura, de la sociedad en ya muchísimos países. Por razones, políticas, económicas, laborales, de estudios, de intereses personales…, la población migra y nuestro entorno pasa a componerse de individuos pertenecientes a múltiples culturas e ideologías, que deben conocerse y convivir, para salir adelante, juntos, en las mejores condiciones y oportunidades".

La necesidad de establecer un mundo basado en la Diversidad, así como en *"…la coexistencia multicultural caminando hacia la convivencia intercultural es una realidad…"* (Casanova, 2011:19), indudablemente nos llevó a desarrollar un estudio evaluativo, que

valorará las características que afectan al alumnado con Necesidades Educativas Específicas en términos de inclusión como:

- Currículo abierto;
- Las competencias básicas;
- Los objetivos del currículo;
- La metodología de Atención a la Diversidad;
- Las estrategias y medidas personalizadas del aprendizaje;
- Algunos recursos didácticos; y
- Los métodos de evaluación de estos procesos de los centros educativos en secundaria.

Cabe agregar, que no sólo nos hemos centrado en la actitud del profesorado, pieza clave en todo proceso de inclusión, sino también en las medidas, organización y participación de la comunidad educativa en la implementación de la Educación Inclusiva.

Bien es verdad, como nos dirá Avramidis y Norwich (2004:25) que *"…el éxito de la puesta en práctica de cualquier política inclusiva depende en gran medida de la opinión favorable que mantengan al respecto los profesiones de la educación".*

En efecto, estas opiniones se corroboran cuando se ha demanda ayuda o participación, en el estudio del campo de esta investigación, en el que nos hemos visto inmersos, con grandes dificultades. Además, agravadas por recortes de carácter financiero y humanos que en el campo de la educación, motivados por la crisis económica reciente, han tenido que realizar las diferentes administraciones regionales.

Surgen declaraciones en las entrevistas o/y grupos de discusión a colación de estas dificultades como las de:

- *"Solo un profesor o profesora sabe lo que es estar dos horas más en un aula con grupos diversos y multiculturales*".
- *"Aquí el profesor soporta situaciones límite".*
- "*No es bueno para la educación que se hagan recortes presupuestarios pero no creen que la relación inversión educativa-resultado escolar sea siempre proporcional, ya que la participación de la familia y entorno donde se sitúa el centro influyen".*
- *"Se sugiere por cuidar más a los profesores ya que son los pilares de la "formación de la sociedad del futuro".*

El estudio teórico y análisis de fuentes de información han supuesto una valiosa contribución al estudio de campo educativo que hemos abordado, pretendiendo clarificar:

- Las actitudes del profesorado con alumnado de NEE.

- La medidas organizativas de los centros educativos de Educación Secundaria con alumnado de NEE.

- Las estrategias de enseñanza-aprendizaje de los centros educativos de Educación Secundaria con alumnado de NEE.

- Las medias de evaluación y rendimiento académico que se utilizan en los centros de Educación Secundaria con alumnado de NEE.

La delimitación del tema de estudio, la entendemos como Gento Palacios S.(2004), como una forma clara y precisa de lo que pretendemos conocer a través de la evidencia rigurosa y de carácter científico.

Es evidente entonces, puesto de manifiesto en el estudio teórico, que pretendemos un sentido de Diversidad y Educación Inclusiva, con la peculiaridad individual y social que atienda a cada alumno con NEE en la ESO, dentro de un currículo general, abierto y flexible, ya que es un alumnado que tienen riesgo de *"exclusión social"*, más elevado motivado por las circunstancias actuales del Estado Español.

Por último, delimitaremos el problema existente, como nos dicen Arnal J., Del Rincón y Latorre (1965:55) que *"…el planteamiento del problema supone el inicio del quehacer científico. Éste surge cuando tenemos que dar respuesta a una pregunta o dificultad que consideramos problemática*".

Por esta razón, en nuestra investigación nos cuestionamos:

¿Se aplican las medidas y estrategias de Educación Inclusiva para el alumnado con N.E.E. de la E.S.O. en las provincias de Albacete y Murcia?

2. Problemas de Investigación o/ hipótesis.

En base a la línea de investigación y planteamiento del problema señalados anteriormente, nos aventuramos a enunciar la siguiente ***hipótesis de trabajo***:

"Las medidas y estrategias de Educación Inclusiva se implementan para el alumnado con NEE de la ESO en las provincias de Albacete y Murcia."

Una vez establecida la hipótesis principal del campo de investigación, podemos señalar otras ***hipótesis de segundo nivel***, que se corresponden con las diferentes variables de la investigación:

- *Se constata una actitud positiva del profesorado, coordinación y colaboración hacía los alumnos con NEE en un marco de medidas y estrategias inclusivas.*

- *Se organiza en los centros de Educación Secundaria Obligatoria medidas ordinarias y específicas con el alumnado con NEE en la ESO derivadas de la Educación Inclusiva.*

- *Se demuestra la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje de carácter inclusivo para el alumnado con NEE en la ESO.*

- *Se preparan criterios y medidas de evaluación con carácter inclusivo para el alumnado con NEE en la ESO.*

3. Objetivos: Generales y específicos.

3.1. Objetivos generales.

Para empezar, *"el objetivo general puede consistir en la constatación de una realidad, que puede tener varios componentes, elementos y descriptores"*. (Gento, 2004:20)

Por consiguiente, señalamos como ***objetivo general***:

"Conocer la realidad sobre la ejecución de las medidas y estrategias inclusivas para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales en la Educación Secundaria Obligatoria en las provincias de Albacete y Murcia".

3.2. Objetivos específicos.

Los objetivos específicos, son *"aspiraciones a constatar como aspectos concretos o específicos incluidos en la hipótesis de partida o en la realidad que se trata de conocer"* (Gento, 2004:21).

Estos objetivos específicos derivan del objetivo principal basados en el planteamiento del problema e hipótesis.

En nuestro caso, los ***objetivos específicos*** son:

- *Analizar documentos pedagógicos, legislativos, investigaciones y buenas prácticas referentes al alumnado con Necesidades Educativas Especiales en la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) referentes a la Educación Inclusiva.*

- *Conocer la actitud, conocimiento y formación del profesorado hacia la inclusión.*

- *Comprobar si se aplican medidas organizativas de atención a la diversidad para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales en ESO, por parte del Centro educativo.*

- *Analizar si se realizan algunas estrategias metodológicas de Educación Inclusiva con el alumnado con Necesidades Educativas Especiales en la ESO.*

- *Comprobar si en las relaciones profesorado-alumno-familia-centro educativo se establecen cauces de la Educación Inclusiva.*

- *Analizar si se ofrecen -y consideran- las medidas de evaluación de carácter inclusivo como vehículo de calidad en la educación y formación de los alumnos con Necesidades Educativas Específicas en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en las provincias de Albacete y Murcia.*

4. Instrumentos.

Los instrumentos son las formas en las que los investigadores necesitan*: " ….en momentos puntuales, recoger información sobre cualquier evento o circunstancia, como por ejemplo, la motivación de sus alumnos, o sobre la valoración que estos hacen de sus intervenciones, satisfacción que siente, o simplemente, recoger sus opiniones e ideas acerca de cualquier tema que el educador desee conocer e investigar"*. (Nieto y otros, 2010:146).

En nuestro caso hemos usado la *"triangulación"* basada en el "cuestionario", la "discusión o debate" y las "entrevistas" que son los instrumentos fundamentales para la recogida de información de la investigación.

4.1. Recogida de datos: El cuestionario.

Como queríamos conocer la opinión de un amplio número de personas, optamos por la utilización del cuestionario, que ha requerido un procedimiento sistemático y estructurado, que nos llevó a plantearnos, los siguientes pasos (Nieto y otros, 2010:147):

- *Determinación de la población y de la unidad muestral*. En primer lugar, delimitamos la población para que fuese finita dentro del ámbito de dos provincias, como instituto públicos.

- *Selección y tamaño de la muestra*. El tamaño de la muestra vino determinado por el número de respuestas, entre las que tuvimos que desechar algunos cuestionarios por error u omisión.

- *Materiales y técnicas para realizar la encuesta*. En este apartado, optamos por las variables a utilizar en el cuestionario y algunas preguntas que realizaríamos algunos encuestados para completar la información.

- *Organización del trabajo de campo*. La recogida de los datos ha sido por medio de la colaboración de compañeros como compañeras de trabajo, bien por correo electrónico o en mano.

- *Tratamiento informático*. En el tratamiento informático se iba a utilizar el EXCELL y SPSS.

- *Discusión de los resultados*. La discusión de los resultados se llevaría a cabo por un foro o grupo de discusión de diferentes profesionales para poder llegar a las correspondientes relaciones.

4.2. Validación del cuestionario.

Nuestro cuestionario partía del *"sistema de indicadores educativos"* elaborado por Arnaiz, Castro y Martínez Abellán (2008) para la investigación llevada en la Región de Murcia referente a: *"Evaluación del impacto y de la eficacia de las respuestas ante la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia"*, (Arnáiz, Castro y Martínez, 2008:42.) que determinará los aspectos que están presentes en el desarrollo de las buenas prácticas educativas en la ESO.

Además, cuya *"…idea central es utilizar este sistema de indicadores en el análisis de los documentos de centros y de las declaraciones de los miembros de la comunidad educativa para identificar la presencia de rasgos concretos para atendedor adecuadamente a la diversidad".* (Arnáiz, Castro y Martínez, 2008:42.)

En nuestro caso, queríamos centrarnos en el alumnado con Necesidades Educativas Específicas. Este *"sistema de indicadores*", está basado en el *"Modelo E.F.Q.M. (European Foundation for Quality Management)"(*1999), para la mejora de la gestión empresarial por medio de "la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (E.F.Q.M.), creada en 1998 por los presidentes de 14 importantes empresas europeas, bajo tutela de la Comisión Europea.

Actualmente cuenta con más de 600 miembros, desde pequeñas compañías hasta grandes multinacionales, institutos de investigación, escuelas de negocios y universidades.

El modelo E.F.Q.M. fue asumido por el Ministerio de Educación en el 1997, con la incorporación al Modelo Europeo de Gestión de Calidad, como *"una segunda velocidad"* por su complejidad, para el análisis de la calidad de los centros educativos.

"Este modelo, que gravita sobre la autoevaluación como eje vertebrador, se compone de nueve criterios (liderazgo; planificación y estrategia; gestión del personal; recursos; procesos; satisfacción del cliente; satisfacción del personal; impacto en la

sociedad; y, resultados) a través de los cuales podrán conocer los centros cuáles son sus puntos fuertes y en qué áreas se hace preciso implantar acciones de mejora". (Arnáiz, Castro y Martínez, 2008:38.)

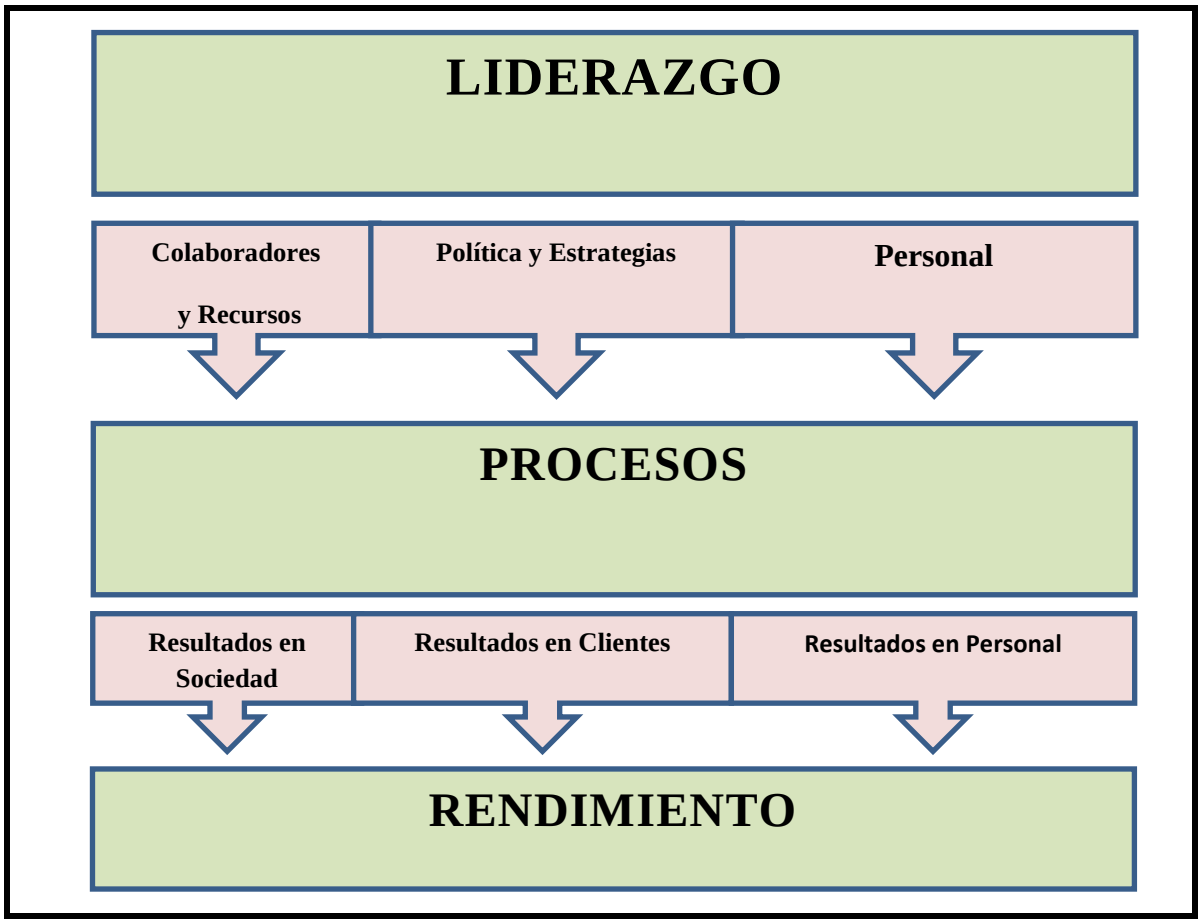
El modelo E.F.Q.M. se trata de un modelo no normativo, cuya base fundamental es la *"autoevaluación"* que estudia el análisis detallado del funcionamiento del sistema de gestión de la organización usando como guía los criterios del modelo.

Éste modelo E.F.Q.M. de Excelencia tiene por objetivo ayudar a las organizaciones (empresariales o de otros tipos), ayudar a conocerse mejor a sí mismas y, en consecuencia, a mejorar su funcionamiento.

El Modelo Europeo de Excelencia, patrocinado por la E.F.Q.M. y la Comisión de la UE, base del Premio Europeo a la Calidad, consta de dos partes:

- Un conjunto de *"criterios"* (Gráfico 1) de excelencia empresarial que abarcan todas las áreas del funcionamiento de la organización.
- Un conjunto de *"reglas"* para evaluar el comportamiento de la organización en cada criterio.

GRÁFICO 1. CRITERIOS DE EXCELENCIA EMPRESARIAL



Fuente: Elaboración propia. Citado en http://www.tqm.es/TQM/ModEur/ModeloEuropeo.htm.

"El cuestionario consiste en una serie de preguntas, estructuradas en torno a un tema, a las que deben responder , regularmente también por escrito, las personas a quienes se destinan".(Gento, 2004:80)

Según Cohen y Manión (1990) el cuestionario es la mejor forma de sondear el desarrollo de una investigación educativa, proporcionando información en un espacio temporal, describir la naturaleza de lo que se investiga o identificar las normas y patrones, con las que podemos comparar, incluso establecer relaciones entre los diferentes acontecimientos.

Por tanto, el cuestionario que elaboramos se perfilaba como un conjunto de preguntas referente a la situación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales en las provincias de Murcia y Albacete, que teniendo como referencia el *"sistema de indicadores"* elaborado por Arnáiz, Castro y Martínez (2008), intentamos adaptarlo a las necesidades de nuestro estudio, dándoles unas características especificas propias. Las razones que nos llevaron a optar por uno cuestionario propio con introducción de variantes fueron:

- Se pretendía valorar la implementación de la normativa legal básica que atendiera la diversidad del alumnado con Necesidades Educativas Especiales en las provincias de Albacete y Murcia. Aspectos que en los indicadores de evaluación recogidos por Arnáiz, Castro y Martínez (2008), eran más amplios y extensos, centrándonos en los aspectos de la investigación.
- Necesitábamos ajustar el cuestionario lo más posible al problema de la investigación educativa que nos habíamos propuesto.

Se partió de la consulta y reflexión de expertos en el campo de la Educación y Matemáticas, más concretamente (Cuadro 31):

CUADRO 31. EXPERTOS QUE VALIDAN EL CUESTIONARIO

MIEMBRO	FILIACIÓN INSTITUCIONAL
Dra. Dª. Ascensión Palomares Ruiz.	• Catedrática de Didáctica y Organización Escolar. • Doctora en Pedagogía. • Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la CEU de la Facultad de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha. • Profesora-Tutora Asociada en el Centro Asociado de la UNED-Albacete. Departamento DOE. • Profesora del Master Interuniversitario en Tratamiento Educativo para la Diversidad de la UNED. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y DD. Especiales. • Directora de Tesis y miembro de varios tribunales de tesis a nivel del Estado Español. • Autora y ponente de múltiples artículos y libros relacionados con la organización escolar, educación especial, multiculturalidad y Atención a la Diversidad.

D. Francisco Tortosa Nicolás	• Asesor de Educación Especial de Educación Secundaria en Atención a la Diversidad para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. • Licenciado en Psicología. • Orientador especializado en Trastornos Generales del Desarrollo y Autismo. • Autor y ponente de múltiples artículos científicos sobre Trastornos Generalizados del Desarrollo, Autismo y Atención a la Diversidad.
Dr. D. Antonio Rubio Navarro	• Doctor en Pedagogía. • Orientador del Centro Orientación, Información y Empleo (COIE) del Centro Asociado de la UNED-Cartagena. • Coordinador de los Practicum Especialista en Educación Secundaria, Grado de Educación Social, entre otros. • Orientador del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) sector 1 de Cartagena.
D. José Luis Costa Nieto	• Licenciado en Ciencias Matemáticas. Especialidad Estadística. • Profesor de Educación Secundaria IESO "Galileo". Pozo Estrecho. Cartagena.
Dª. Ana Jesús Prado Bello	• Licenciada en Ciencias Matemáticas. • Catedrática de Educación Secundaria IES "San Isidoro". Los Dolores. Cartagena.

Fuente: Elaboración propia.

Estos expertos nos dieron algunas aportaciones para poder elaborarlo como:

- Que el cuestionario tuviese un formato sencillo y no fuese excesivamente largo, para evitar, el rechazo para su respuesta.

- Que tuviese datos de identificación del encuestado/a de forma anónima, con formato sencillo.

- Que fuese dividido en categorías como en variables que fuesen del 1 al 4.

- Que abarcará campos fundamentales de la Didáctica y Organización Escolar como: el centro educativo como grupo social; la interacción del centro educativo con el medio ambiente culturalmente organizado; los modos de organización y estructura de los centros educativos; el currículo; las relaciones profesor-alumno-familia; modelos de Educación Inclusiva, etc.

- La Atención a la Diversidad para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales derivadas por discapacidad, trastornos graves de conducta o altas capacidades.

- Extraer cuestiones referentes a la Educación Inclusiva basadas en varias categorías como: Profesorado; Centro Educativo y Organización; Medidas y Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje en el campo de Atención a la Diversidad: y además, la Evaluación del Proceso.

- Y por último, explicitación de términos conceptuales con ejemplos, que aclarasen ideas y momentos educativos, y como no, se pudiese realizar la cuantificación de variables cualitativas, para posibles aplicaciones desde el punto de vista, tanto educativo como del campo de las Ciencias Matemáticas, para posteriores investigaciones interdisciplinares entre departamentos de Orientación y Matemáticas dentro del IES.

Las opiniones de estos expertos fueron recogidas, en la medida de lo posible, para mejorar el cuestionario.

Como consecuencia, se realizó el cuestionario que fue sometido para su aprobación a juicio de los expertos del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de Albacete (Cuadro 32):

CUADRO 32 .EXPERTOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE ALBACETE

MIEMBRO	FILIACIÓN INSTITUCIONAL
Dra. Dª. Ascensión Palomares Ruíz	Doctora. Catedrática. CEU. Facultad de Educación de Albacete.
Dº Carlos Galdón Avendaño	Profesor de la Facultad de Educación de Albacete
Dr. D. Daniel Garrote Rojas	Doctor. Mención Europea. Profesor de la Facultad de Educación de Albacete.
D. Jesualdo Moreno Sánchez.	Profesor Asociado. Jefe de Estudios del Centro de Adultos.
Dª. Rosa Mª Serna Rodríguez	Profesora Asociada. Profesora del IES "Tomás Navarro" de Albacete.
Dª. Inés Martín García.	Estudiante del Master Psicopedagogía.

Fuente: Elaboración propia.

Que una vez reunidos fue aprobado por los miembros del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de Albacete.

4.3. El cuestionario sobre Educación Inclusiva para el alumnado con N.E.E. en la ESO

Las técnicas de recogidas de datos basadas en las *"…interrogativas de tipo escrito que consta de una serie de cuestiones a individuos o grupos de los que se recogen información han de responder de modo escrito, ya sea en el instrumento, o en material distinto."* (Gento, 2004:80).

Nos referiremos al cuestionario, que ya hemos mencionado en otros apartados.

"El cuestionario consiste en una serie de preguntas escritas, estructuradas en torno a un tema, a las que deben responder, generalmente también por escrito las personas a quienes se destinan" .(Gento, 2004:80).

Para Tendrik, T.D., (1981:275, citado Gento, 2004:80) indica que *"…tales instrumentos se utilizan para conocer opiniones o actitudes sobre determinados aspectos".*

Además, estas opiniones o actitudes sobre la Educación Inclusiva del alumnado con NEE en la ESO, se han podido reflejar por medio del cuestionario que se les mandó a la muestra de la población que se ha investigado educativamente.

Por otro lado, Santos, M.A. (1990, citado en Gento, 2004:80) indicará que *"los cuestionarios podrían utilizarse como medio para recibir información generalizada, de muestra amplia, que permita posteriormente una profundización a través de procesos de carácter cualitativo".* Es decir, nos permitió recoger la información necesaria referente al ámbito educativo de la Educación Inclusiva sobre la población finita que teníamos de los institutos de Educación Secundaria Obligatoria de las provincias de Albacete y Murcia.

En base de las opiniones aportadas por los diferentes expertos y evaluadores en las Ciencias de la Educación y Ciencias Matemáticas, que conllevaron la construcción y la validación del cuestionario.

El cuestionario iba acompañado de una *"carta de presentación"* (Cuadro 33) para todos aquellos centros de secundaria que se dio en mano, como para los que fue enviada por correo ordinario y/o electrónico.

La carta de presentación quedó enmarcada dentro de estas características:

CUADRO 33. CARTA DE PRESENTACIÓN DE CUESTIONARIO

Cartagena, 29 de Enero de 2012.

Estimado/a compañero/a:

En la Universidad de Granada, con el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, pero bajo la dirección del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de Albacete de la Junta de Comunidades de Castilla- La Mancha, estoy llevando a cabo un trabajo de investigación-tesis doctoral referente *"A Medidas Inclusivas para el alumnado*

con Necesidades Especiales en la ESO·. Por este motivo me pongo en contacto contigo y solicito tu colaboración en calidad de docente. Me gustaría conocer tu parecer sobre esta temática Por ello, te propongo un listado de ítems representativos seleccionados, que atiende a los ámbitos de Entorno Educativo; Recursos Humanos y Materiales; Proceso Educativo de Enseñanza y Aprendizaje; y Evaluación de los Procesos. Ya sé que atravesamos tiempos difíciles en educación, motivados por la crisis económica, pero si tienes el gusto de colaborar, seguiremos colaborando en el crecimiento de la investigación y las respuestas que desde el campo de la educación podríamos dar a la organización y formación del alumnado con NEE, ya que por su vulnerabilidad precisa nuestros estudios, apoyo y ayuda en estos tan tiempos difíciles.

Te pido, si tienes la amabilidad, que realices un breve cuestionario sobre tu situación personal como docente. Igualmente, hay unos 17 ítems, que atienden al Profesorado, Centro Educativo, Estrategias Metodológicas y Evaluación. Así como, que valores estas preguntas en una escala de 1 a 4 (4: Con mucha frecuencia; 3: Regularmente; 2: Casi nunca; 1: No se utiliza) la pertinencia de cada ítem de acuerdo a la definición expresada en el indicador. En definitiva, pretendemos conocer en qué medida usamos medidas de atención a la diversidad, para abrir cauces de mejora e investigación para el alumnado con necesidades especiales. Además, se adjunta debajo de cada ítem un ejemplo de interpretación, con una expresión cuantitativa, que puede darte un significado más significativo de la expresión cualitativa.

Asimismo, puedes hacer algún tipo de observación que te parezca adecuado a tener en cuenta en la temática que estoy tratando para su estudio.

Con esta finalidad te pediría que cumplimentes el cuestionario que te envío, sí a bien tienes agrado, a la mayor brevedad si te fuese posible, ya que nos sería de gran utilidad tu participación. Así mismo, podrías enviarlo por email o correo ordinario, como te fuese más cómodo.

Agradeciéndote tu colaboración. Recibe cordial saludo.

Antonio Carlos González López.

Fuente: Elaboración propia.

Como consecuencia, la redacción definitiva de este cuestionario quedó como recogemos en los siguientes cuadros (Cuadro 34 y Cuadro 35):

CUADRO 34. CUESTIONARIO DEFINITIVO.

CUESTIONARIO DEFINITIVO :SOBRE MEDIDAS Y ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIVAS PARA EL ALUMNADO CON NEE EN LA ESO			
Cuestionario definitivo: Mensaje Inicial			
Conjunto de cuestiones de coordinación, colaboración y práctica docente referentes al tratamiento educativo del alumnado que tienen alguna necesidad educativa especial o característica diferente en nuestras aulas.			
Cuestionario definitivo. Variables de los entornos de los centros educativos, personales, profesionales y otros.			
INFORMACIÓN SOBRE LA MUESTRA ENCUESTADA. (Marca una cruz)			
1. El Centro Educativo en el que ejerce es:	**Urbano**	**Suburbano**	**Rural**
2. La situación administrativa es:	**Funcionario**	**Interino**	**Otros**
3. La experiencia docente es:	**De 0 a 5 años**	**De 5 a 10 años**	**> 10 años**
4. En qué ámbitos de la enseñanza se situaría a lo largo de su vida profesional preferentemente:	**Lingüísticos, sociales ,etc.**	**Científicos, tecnológicos ,etc.**	**Otros.**
5. Sexo de la persona encuestada.	**Hombre.**	**Mujer.**	
6. Provincia en la que se sitúa el IES.	**Albacete.**	**Murcia.**	

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los ítems que se referían a *"indicadores de evaluación en el ámbito educativo"*, se elaboraron un total de 17 ítems, que tuviesen como modelo la Educación Inclusiva y las Buenas Prácticas Educativas. Además, no solo en la diversidad, sino también, respecto a la organización del alumnado con NEE en la ESO (Cuadro 34 y Cuadro 35):

CUADRO 35. CUESTIONARIO DEFINITIVO

CUESTIONARIO DEFINITIVO :SOBRE MEDIDAS Y ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIVAS PARA EL ALUMNADO CON NEE EN LA ESO				
Cuestionario definitivo, Variables referentes a diversos indicadores del ámbito educativo como son: El profesorado, Centro Educativo, Metodología y Evaluación.				
PREGUNTAS. (FORMULAS EN MODO ENUNCIATIVO). (MARCA UNA CRUZ)				
PREGUNTAS	4 **Con mucha frecuencia**	3 **Regularmente**	2 **Casi nunca**	1 **No se utiliza**
I.- PROFESORADO				
1. El profesorado tiene una actitud positiva a la incorporación de alumnado con necesidades especiales o características diferentes al aula.				
2. El profesorado colabora, participa, coordina en la atención de los alumnos con necesidades especiales o características diferentes.				
3. El profesorado colabora, apoya e informa a las familias del alumnado con necesidades especiales o características diferentes.				
4. El profesorado del aula de referencia y apoyo planifican, coordinan y evalúan conjuntamente el proceso educativo del alumnado con necesidades especiales o características diferentes.				
5. El maestro de apoyo se incorpora al aula, en lugar de que el alumnado con necesidades especiales se retire al aula específica de apoyo.				
II.- CENTRO EDUCATIVO.				
6. El centro sigue el criterio básico de organizar los grupos-clases para que sean heterogéneos, permitiendo agrupar al alumnado flexible en determinadas horas lectivas o áreas del currículo.				
7. Se elaboran unidades didácticas con sus adaptaciones curriculares significativas o no significativas, teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes del aula con necesidades especiales.				
8. Se realiza un Plan de Acogida al alumnado y familias nuevas, como para el alumnado inadaptado que tiene necesidades especiales.				
9. El centro está dotado con las dependencias arquitectónicas, medios y recursos humanos necesarios que ayuden al alumnado con necesidades especiales a circular, comunicarse con otros alumnos y desarrollo funcional de su actividad académica.				
10. Se utilizan los ordenadores, casetes, medios audiovisuales por parte del profesorado y el alumno con necesidades especiales para mejorar su desarrollo del currículo.				
III. - ESTRATEGIAS y MEDIDAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS.				
11. El profesorado y el alumnado con necesidades especiales se establecen unas relaciones basadas en la motivación, información mutua sobre las fuentes que ayuden al aprendizaje y un clima de aprendizaje autónomo cuando se pueda según su discapacidad.				
12. Las familias de alumnado con necesidades especiales están informadas adecuadamente y pueden involucrarse en la toma de decisiones en la construcción de las actividades docentes y toma de decisiones de sus hijos.				
13. Se ofrece al alumnado con necesidades especiales métodos activos basadas en actividades de interacción social, tutoría				

entre iguales, aprendizaje cooperativo, trabajo autónomo y la elaboración de material propio para su aprendizaje.				
14. Se promueve una metodología interdisciplinar basada en actividades progresivas y técnicas que faciliten los contenidos y transferencia de la información, regulando los contenidos según los problemas de aprendizaje.				
IV.- EVALUACIÓN EDUCATIVA.				
15. El centro se esfuerza por ofrecer programaciones, estrategias metodológicas y evaluar a la diversidad de sus alumnos con necesidades especiales por diferentes vías de oferta educativa (agrupamientos, diversificación, aulas abiertas, etc.).				
16. La educación del alumnado con necesidades especiales se basa en habilidades funcionales y saberes prácticos: salud, higiene, seguridad personal, equilibrio emocional, etc.)				
17. Las medidas de atención a la diversidad han propiciado el rendimiento académico de los alumnos con necesidades especiales o características diferentes del aula.				
OBSERVACIONES:				

Fuente: Elaboración propia.

4.4. La población y la muestra de selección.

La población es *"sinónimo de universo (aunque hay autores que matizan el alcance de ambos términos) o conjunto de todos los elementos o casos posibles, cada uno de los cuales posee una o más características claramente definidas"*. (Del Río Sadornil, 2005: 295).

La muestra es una parte de la población elegida, es un subconjunto de individuos pertenecientes a una población que se someten a la investigación en representación del conjunto de la población que pretendemos estudiar (Ruiz Maya y otros, 1995).

De la observación en ésta del fenómeno a estudiar sacaremos unas conclusiones generalizables a toda la población.

Para que la muestra sea representativa de la población, debe cumplir las condiciones básicas:

- Han de delimitarse y definirse claramente las características que conforman la totalidad de la población.

- Ha de haber garantías de que cada elemento de la población tiene las mismas posibilidades de figurar en la muestra. En consecuencia, deberá utilizarse el procedimiento de muestreo adecuado.

- La muestra deberá tener el tamaño adecuado para poder extrapolar los resultados obtenidos al conjunto de la población con garantías de fiabilidad." (Martín y Ruiz Maya, L, 1995).

El número de alumnado matriculado con NEE en el curso 2009/10 en la *ESO e*n la provincia de Albacete era de **312** individuos, mientras que en la provincia de Murcia, durante el curso 2008/09 era de **1725** individuos.

Atendiendo a algunas variaciones de desplazamientos de movimientos inmigratorios, por la crisis o domiciliarios, podemos estimar aproximadamente, que la población escolarizada en estas ***dos provincias de Albacete y Murcia,*** a principios de 2009/10 eran aproximadamente **2037** alumnos con NEE. (Anexo I).

"La población o universo de la investigación es el conjunto de Institutos Públicos de Enseñanza Obligatoria de las provincias de Albacete y Murcia."

La obtención de la muestra sobre la que hemos investigado, supuso un trabajo y/o estudio temporal:

a) En un *primer periodo de estudio temporal*, que será durante 30 de mayo de 2011, en la zona geográfica de Murcia, con una ***población finita de 109*** IES públicos, se obtuvo una ***muestra aleatoria de 52 encuestados***;

b) Durante el *segundo estudio temporal de trabajo,* será el 31 de marzo de 2012, sobre una ***población finita de 158*** IES públicos, de las zonas geográficas de Albacete y Murcia, (109 correspondientes a Murcia y 49 a Albacete) obtuvimos una ***muestra aleatoria de 41 encuestados.*** (Anexo II).

En resumen, nuestro estudio de campo educativo de la tesis parte de una población total de 158 IES públicos de las provincias de Albacete y Murcia y una muestra aleatoria simple de 93 centros encuestados, lo que supone un 59% del total, siendo entonces una muestra muy significativa por su aleatoriedad y por su tamaño, con respecto al universo objeto de estudio.

4.5. La aplicación del cuestionario.

"El cuestionario es un instrumento que consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión que se desea investigar y cuyas respuestas han de plasmarse por escrito". (Nieto y otros, 2010:148)

El cuestionario se ha realizado en el periodo de tiempo desde marzo 2011 a mayo 2012.

4.6. La fiabilidad del cuestionario.

Pardo y Ruiz (2002) se refieren a la fiabilidad como la capacidad de que tenemos de medir la consistencia y precisa de lo que pretendemos medir.

Del Río Sadornil, D., (2005:165) señala que:

"La fiabilidad, en general, es identificada con la precisión en la medida, con independencia de las circunstancias de recogida de datos" (…)"para la valoración de un sistema de recogida de datos que informa del grado en que un investigador, dada la misma situación, obtiene los mismos resultados en dos momentos distintos, o el grado en que dos investigadores, en la misma situación y circunstancias, obtienen los mismos resultados".

La fiabilidad o confiabilidad, tener que ver con *"…la homogeneidad, estabilidad o grado de consistencia de los datos aportados por las respuestas en los distintos ítems que configuran un instrumento"* (Tejada, J., 1997:100, citado Gento, 2004:91)

Según Gento (2004:91*):*

"En definitiva, un instrumento dedicado a recoger la información será fiable si produce los mismos resultados cuando se aplica, en diferentes momentos pero en iguales circunstancias, a los mismos sujetos u otros semejantes"

Para evaluar la fiabilidad de nuestro cuestionario hemos utilizado el Coeficiente o índice de Alfa de Cronbach, según Gento, 2004:98*):*

"Otro índice de consistencia interna…Su estimación se realiza del cálculo de la correlación promedia ente los ítems de un instrumento. Al igual que en los de Kuder-Richardson, a medida que este índice se acerca a 1 pone de manifiesto que la fiabilidad o confiabilidad del instrumento se aproxima a su valor".

El Coeficiente de Alfa de Cronbach fue desarrollado por Lee Cronbach en 1951, cuando el coeficiente está comprendido entre cero y uno, asumimos que el cuestionario tiene fiabilidad, ya que la variabilidad de las respuestas es atribuido a las diferencias existentes entre los sujetos."

En nuestro estudio, el paquete estadístico SPSS V17 nos permitió el cálculo de este Coeficiente de Alfa de Cronbach, atendiendo a los 17 ítems de carácter cuantitativo que conformaban nuestro cuestionario.

Pardo y Ruiz (2002) establecen que un coeficiente por encima de 0.8 es considerado *"meritorio",* quedando la calificación de *"excelente"* por encima de valores de 0.9.

En nuestro caso, el resultado del***" Coeficiente del Alfa de Cronbach"***, obtenido ha sido un coeficiente de ***0,981***, lo que se puede considerar **"excelente"**, en cuanto al grado en que los distintos ítems contribuyen a la escala global.

CONCLUSIÓN:

Según nuestro test, ha quedado suficientemente demostrado que los ítems se manifiestan como homogéneos, con el grado "excelente".

4.7. Las incidencias en la aplicación del cuestionario.

La participación en la aplicación del cuestionario ha venido marcado por varios momentos temporales a lo largo que se fueron pasando.

Las incidencias más destacables han sido (Cuadro 36):

CUADRO 36. INCIDENCIAS EN LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

PROVINCIA	INCIDENCIAS	AÑO
Murcia Rural **Suburbano Urbano**	La respuesta a los cuestionarios que se realizaron de forma directa en mano tuvo mejor respuesta, mientras que los cuestionarios por correo ordinario tuvieron una menor respuesta, debido al desconocimiento del trabajo de investigación. Además, los cuestionarios por correo electrónico también tuvieron buena aceptación. En la entrega de cuestionarios la intervención de otros compañeros/as de secundaria fue fundamental. Los recortes en Educación en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia constituyeron uno de los principales obstáculos para su participación. La causa más importante fue la desmotivación generalizada.	**Mayo 2011**
Albacete y Murcia **Albacete Urbano (Albacete, capital)** **Rural (dominan)** **Murcia Rural** **Suburbano Urbano**	En esta segunda fase, la entrega de los cuestionarios en Albacete y Murcia, se realizó en mano, correo ordinario y correo electrónico. Este último, será el predominante, igualmente para su realización utilizamos las llamadas telefónicas a los IES, entablando un contacto directo, para que *"se motivasen"* para su realización. La tarea resultó ardua y costosa, ya que tuvimos que utilizar medios personales, no los propios de los centros educativos. Además, tuvimos dificultades de evasivas y/o no respuesta positivas a nuestras llamadas. Los recortes en Educación en la Junta de Castilla-La Mancha fue uno de los principales argumentos para no implicarse en el cuestionario. La causa más importante fue la desmotivación generalizada.	**Marzo 2012**

Fuente: Elaboración propia.

4.8. La entrevista.

Nieto y otros, (2010:156-157) indican que*:*

"La entrevista es una estrategia de recogida de información que implica una pauta de intervención verbal, inmediata y personal entre entrevistador y entrevistado. Conlleva una relación interpersonal y dinámica en la que hay un encuentro cara a cara, con un

intercambio bidireccional de información y una comunicación dinámica en la que interactúan entrevistador y entrevistado. El entrevistado debe sentirse implicado en el proceso tanto como el entrevistador".

La entrevista es una metodología clave para la investigación educativa. Los detalles técnicos de la entrevista contienen:

- Tipo de entrevista: Individual estructurada con diez cuestiones.
- La forma de entrevista: Dirigida a un grupo reducido de forma interrogativa de los encuestados en la investigación educativa de las *"Medidas y Estrategias de Educación Inclusiva del alumnado con NEE en la ESO".*
- A quién se ha entrevistado: 10 profesores/as de los encuestados en la investigación educativa.
- Duración de las entrevistas: El tiempo ha variado- según las personas-, hemos tenido personas que han durado una hora, mientras que otras fueron más breves, debido al cansancio
- Registro de entrevistas: El registro de los entrevistados ha sido por *"toma de notas"* o *"mecanografiado in situ"* de la entrevista, que solía leer al propio entrevistado/a para que verificará si la transcripción de los datos era aceptable según sus respuestas.
- La ética de la entrevista: Hemos optado por el anonimato de las personas entrevistadas, tanto en datos personales como situacionales del entorno.
- La validez de la entrevista: La corroboración con los otros sujetos entrevistados o la triangulación de otros datos de la investigación educativa, supuso la validez de la entrevista.
- La fiabilidad de la entrevista: La fiabilidad de la entrevistas se puso de manifiesto por la coherencia en las cuestiones orales o conversaciones, y como no, por la replicabilidad y entrevistas posteriores.

Las entrevistas han sido para recoger datos o información sobre el lugar, para obtener más información sobre las aptitudes y opiniones sobre el cuestionario que se les pasó a los encuestados. Las entrevistas que hemos usado han sido entrevistas estructuradas en su forma más simple, es decir, unas cuestiones orales. Las entrevistas pasaron a ser unas conversaciones orales, entre el investigador y el demandado. Las entrevistas han sido realizadas entre los meses de marzo 2011 y mayo del 2012 a un total de 10 profesores y profesoras (Anexo III), que habían respondido al cuestionario.

La representatividad tuvimos los siguientes datos en cuenta:

- Género:6 mujeres y 4 hombres

- Provincia: Albacete o Murcia
- Etapa Educativa: Secundaria
- Años de Experiencia: de 5 a 33 años.

Para la obtención y tratamiento de la información obtenida hemos realizado la ordenación de las respuestas en *"categorías analíticas"* de los entrevistados.

1.-Abogan por la inclusión del alumnado con NEE en la ESO.

Hay *"unanimidad de la inclusión del alumnado con NEE en la ESO"*, pero según los entrevistados, depende de medidas y situaciones, como:

- Concienciación del profesorado.
- Excesivo tiempo a la explicación tradicional o academicista en el aula de referencia.
- Formación y capacitación del profesorado.
- Apoyos dentro del aula.
- Medir las necesidades del alumnado con NEE y sus salidas profesionales.
- Abandono del alumnado con NEE dentro del aula por incapacidad de poder abarcar todo el grupo de referencia.
- Situaciones de verse frenados por la organización del centro o escaso reconocimiento social del docente.
- Debe cumplirse la normativa educativa vigente sobre el alumnado con NEE en la ESO.
- Dificultades familiares complejas que no pueden dar respuesta los profesionales de la educación.
- Planteamientos reales de aprendizaje para este tipo de alumnado.
- Grandes dificultades de preparación de las clases para el alumnado con NEE conjuntamente con el alumnado normal del aula de referencia.

2.-Actitud para con la Inclusión alumnado NEE en la ESO.

La totalidad de los entrevistados (100%), tanto hombres como mujeres, afirman tener una actitud positiva de la inclusión del alumnado con NEE en la ESO.

3.-Realización de los apoyos dentro del aula…

Por lo que se refiere a los apoyos dentro del aula para el alumnado con NEE en la ESO, se pone de manifiesto que si bien *"éstos pueden realizarse dentro del aula de referencia"*, la mayoría de los entrevistados hacen las siguientes puntualizaciones:

- Conlleva un trabajo extra de *"…preparación, formación y coordinación…".*
- *"…son más efectivos los apoyos fuera del aula…".*
- *"…los apoyos directos dentro del aula deben ser puntuales…".*

4.-Estrategias/Medidas que funcionan en la ESO.

Una vez más, no ha existido unanimidad con respecto a las estrategias y medidas que funcionan para el alumnado con NEE en la ESO, obteniéndose respuestas múltiples como:

- Reiterarse en la formación del profesorado.
- Todas las medidas son válidas, si se llevan a un grado máximo de profundización.
- Las medidas son todas buenas, exigiéndoles al profesorado el cumplimiento de la normativa legal, y no a voluntad de lo que marque el Departamento de Orientación.
- Las medidas que funcionan son la enseñanza multinivel, trabajo cooperativo y por proyectos.
- La tutoría compartida o/ cambio del rol entre los docentes.
- La motivación externa y participación del alumnado con NEE en la ESO.
- Funcionan las actividades puntuales como "el día de…".

5.-Estrategias/Medidas que no funcionan en la ESO.

En esta categoría analítica, las respuestas tampoco fueron por unanimidad, ya que cada entrevistado ofrecía sus respuestas según sus experiencias:

- No funcionan porque no llevan puestas en marcha el suficiente tiempo en la ESO.
- Carencias de formación profesorado, familias y dotaciones materiales/ personales.
- Falta de implicación de los Equipos directos, profesionales y familias conlleva una mala organización del centro educativo.
- Falta coordinación especialista-profesor de apoyo del alumnado con NEE en la ESO.
- La elaboración de las Adaptaciones Curriculares del alumnado con NEE en la ESO.
- Las medidas que apartan al alumno de su grupo no funcionan.
- El profesor de área aparta al alumno con NEE, ya que adopta posturas academicistas.

- Exigir al alumnado con NEE más contenidos que sus capacidades le permiten.

6.-Valoración ventajosa de las Estrategias/Medidas para el profesorado, la familia y la comunidad educativa.

Aunque algunos entrevistados señalan algunas deficiencias o carencias en la aplicación de las *"Estrategias y Medidas para el alumnado con NEE en la ESO"*, la mayor parte de los entrevistados han coincidido que proporciona *"situaciones ventajosas para el profesorado, familia y la comunidad educativa".* Si mencionamos algunas de las expresiones que han manifestado:

- Las medidas son ventajosas, ya que permite que el profesorado pueda atender de forma individual, personal e integrar al alumnado en la vida académica.
- Para las familias ha supuesto un cambio significativo, ya que ven atendidas sus necesidades y demandas para sus hijos.
- Las medidas que hay son ventajosas pero no se les sacan todo el provecho.
- Es ventajosa pero se necesita mayor implicación de los equipos de Orientación.
- Las medidas son positivas siempre cuando el equipo directivo las adopte como suyas, y establezca los mecanismos de dinamización y coordinación.
- Las medidas adoptadas sobre el papel, en teoría o convenientemente legisladas son ventajosas, pero llevarlas a la práctica es más complejo. Para conseguirlo, es necesario la implicación.
- Las medidas son ventajosas ya que sino este tipo de alumnado abandonaría el sistema educativo.
- La falta de liderazgo del equipo directivo conlleva que estas medidas no sean ventajosas.
- Las medidas de desdobles son ventajosas siempre que realicen dentro del aula, ya que me da mucha rabia oír la frase: *"….a ver si viene el apoyo por ti…"*
- Las medidas son ventajosas para el profesorado, mejor que no tener nada. Respecto a las familias, suelen tener una seguridad que se dedican más a sus hijos.

7.- Métodos de mejora de las Estrategias/ Medidas para la participación de las familias del alumnado con NEE, en su rendimiento y salida profesional….

En este apartado, los entrevistados entrelazaban las respuestas con preguntas anteriores dando *"opiniones y/o soluciones a la pregunta"*, entre otras:

- La participación y motivación de las familias.

- Las familias atiendan las recomendaciones de los departamentos de Orientación.
- La participación iría en función del nivel socio-cultural de las familias del alumnado con NEE de la ESO.
- La participación las mejora con cambios metodológicos y curriculares que fomenten las competencias básicas, el trabajo cooperativo y el currículo cercano.
- La participación sería con una mayor coordinación del profesorado con las familias y el departamento de Orientación. Además, la participación del alumnado asumiendo responsabilidades. Y por último, las familias imponiendo su autoridad que incida en el trabajo de casa y sus conductas disruptivas o absentismo escolar.
- La mentalización del profesorado bajo la supervisión de la inspección educativa, orientando y exigiendo la legislación vigente.
- Exigir la máxima formación académica para su integración.
- La existencia de mayor cantidad de profesorado especialista y/o de apoyo con una formación adecuada.
- El rendimiento académico con técnicas de trabajo cooperativo, enmarcadas en una enseñanza personalizada.
- La creación de Centros Específicos de Formación Profesional que diese curso adaptados, y que, mantengan contacto con las empresas del mercado laboral.
- La formación e investigación educativa con “proyectos de formación”, supondría una mejora en las competencias educativas y salidas profesionales del alumnado.
- Las salidas profesionales, centrándose en los Programas de Iniciación Profesional.
- Las salidas profesionales debe ser según sus capacidades, coeficiente intelectual y habilidades personales detectadas por el Departamento de Orientación.
- La participación, el rendimiento académico y salidas profesionales de este alumnado lo mejoraría verificando el cumplimiento de la legislación vigente.
- Dotar a los centros educativos de PCP's para encauzarlos en el mundo laboral, pero que las zonas educativas los tuviesen para evitar los desplazamientos a otras zonas educativas.

8.- Cómo trataría a la diversidad cultural.

En las necesidades que los entrevistados encuentran para el alunando con diversidad cultural, inciden en la “normalización lingüística” como prioritario. No obstante, presentan todo tipo de respuestas como:

- La comunicación del idioma con programas de compensación educativa.
- La escolarización y adecuación del material a nuestra lengua.

- La aplicación de la normativa vigente, ya que por el desconocimiento de la lengua, el absentismo escolar y desconocimiento de la legislación española por parte de las familias, no se integran.
- No se debe dar un trato diferenciado al alumnado diverso de otras culturas. Ya que la discriminación positiva puede ser tan maliciosa como la negativa. Las dificultades idiomáticas es punto fuerte a resolver.
- El tratamiento educativo debe ser según las familias y la nacionalidad, como el conocimiento de la lengua española.
- La inmersión en el sistema educativo español, ya que la diferencia de cultura y/o religión hace que no se integren en muchos casos.
- La inclusión de otras culturas sería bajo la mayor normalización posible y respeto a sus peculiaridades.
- La realización de las AACC adecuándolo a su conocimiento de la lengua española y sus posibilidades.
- El fomento de la lengua española, ya que resulta en muchos casos a confundir al alumnado de diversidad cultural con alumnado con dificultades de aprendizaje o NEE.

9.- Cómo trataría al alumnado con Altas Capacidades.

Los entrevistados responden, por unanimidad, que *"deben ser tratados en Centros ordinarios"* con abundante información, bien por proyectos o ampliación de las actividades.

10.- Tipología de alumnado NEE que se está tratando.

La mayoría de los entrevistados han tratado o están tratando alumnado con:

- Discapacidad psíquica limite, ligera, media, TGD o escolarización tardía, como de "otras culturas".
- Discapacidad motora y sensorial

11.- Preferencia personal por alguna Estrategia o Medida para la enseñanza- aprendizaje del alumnado con NEE en la ESO.

Las preferencias de las estrategias y medidas que aplicaría para el alumnado con NEE han variado, según los encuestados:

- El uso de material manipulativo, visual y muy práctico.
- El uso de agrupamiento de alumnado en grupos heterogéneos pero con medidas de flexibilidad.

- Mayor formación universitaria al profesorado para este tipo de alumnado diverso.
- El uso de las programaciones multinivel, trabajo por proyectos y las competencias básicas.
- Incentivar que la mayoría del profesorado en los claustros fuesen definitivos.
- El trabajo personalizado y la autoestima del alumnado.
- Los trabajos lúdicos y/o actividades de relajación que rompa las monotonías de las clases normales, refuerzan la motivación del alumnado con NEE en la ESO.

12.-Opinión personal sobre normativa vigente.

La mayoría de las personas entrevistadas del profesorado de secundaria, aluden que la normativa vigente es "adecuada", aunque no hay "unanimidad" en el aspecto que se debe cumplir, asesorar y reforzar su aplicación.

Además distinguieron *"puntos fuertes y débiles"* del cuestionario como:

- *Puntos fuertes:*
  - Actitud profesorado.
  - Coordinación profesorado y las familias.
  - Estrategias y medidas para que se vea la coordinación con la teoría.
  - Las Adaptaciones Curriculares.
  - La metodología.
- *Puntos débiles*:
  - El liderazgo del equipo directivo.
  - La organización escolar del centro educativo.
  - La coordinación con el Departamento de Orientación.
  - El conocimiento de las tipologías de las diferentes discapacidades del alumnado que está escolarizado en los Centros de Secundaria.

4.9. El grupo de discusión.

"La conversación o coloquio entre varias personas (en inglés, "conversational analisys") como técnica para la recogida de información o para la investigación de carácter evaluativo" (Walker, R., 1985; 1989, citado en Gento, 2004:65).

En el ámbito de la investigación educativa se ha convertido en una técnica que ayuda a obtener alguna información sobre determinadas personas sobre un aspecto determinado de la investigación educativa, que con otros procedimientos, técnicas e instrumentos no se pueden alcanzar.

"El objetivo fundamental de la conversación es que las personas que participan manifiesten sus opiniones o valoraciones de un modo espontáneo y que expresen sin inhibiciones sus opiniones, estimaciones, etc. Lo que se pretende, sobre todo, es que manifiesten su conocimiento real e inmediato sobre aquello de que se trata, aunque no posean necesariamente datos contrastados científicamente." (Gento, 2004:65)

"…*las conversaciones o coloquios reciben la denominación de grupos de discusión, estos constituyen reuniones de un reducido número de personas (entre ocho y diez puede ser un tamaño apropiado), en las que durante un tiempo suficiente (lo que oscilan entre hora y media y dos horas) se recogen información de las mismas en torno a un tema específico que se discute (Canales, M. y Peinado,J.,1994; Ibáñez, J.1986; Krueger, R.A., 1991; Lederman L.C.,1990;Morgan, D. I, 1988;Tempelton, J. F., 1987; citados en Gento, 2004:65)".* Algunos autores, como *"Frey, J.H. y R. A., 1991; Watts, M. y Ebbutt, D., 1987; citados en Gento, 2004:65), denominan a esta técnica como entrevista en grupo".*

Se estableció el Grupo de Discusión o Debate, estando como moderador el investigador. El grupo debatió por medio de las "redes sociales" y "correos electrónicos, a lo largo del mes de junio y julio de 2012.

Además, el grupo estuvo integrado por varios profesionales de la enseñanza de diferentes ámbitos, tanto relacionados con la temática de investigación como con la experiencia docente acreditativa para poder enriquecer el tema a debatir.

El grupo estuvo compuesto, por 6 mujeres y 4 hombres, siendo un número suficientes de miembros para el debate (10 miembros), entre cuyos nombres y especialidades mencionamos (Cuadro 37):

CUADRO 37. GRUPO DISCUSIÓN O DEBATE

MIEMBROS GRUPO DE DISCUSIÓN O DEBATE	
COMPONENTES	**FILIACIÓN INSTITUCIONAL**
Dª María Abenza López	Psicóloga y Técnica del Equipo de Valoración y Orientación de discapacidad de Murcia de la de la Consejería de Sanidad y Política Social de CARM
D. Juan Antonio Elorz Garatea	Miembro del Consejo Escolar Municipal de Cartagena y Profesor de EGB especialidad Matemáticas y Ciencias Naturales y Maestro de Educación Primaria
D. Pedro José Hernández Barrancos	Profesor de Música de Secundaria en San Pedro Pinatar

	en la CARM
D. Francisco Javier González López	Profesor de EGB de la especialidad Ciencias Sociales y Profesor de Pedagogía Terapéutica y Maestro de Educación Primaria
Dª. Joaquina López Carrillo	Orientadora del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Lorca en la CARM Joaquina López Carrillo
Dª. Ángeles Lorente Hernández	Maestra de Educación Infantil y Maestra Educación Primaria
Dª. Fulgen Martínez Sánchez	Jefa del Departamento de Lengua y Literatura de Centro Educativo de Secundaria en Cartagena
Dª. Rosario Ortiz Cano	Licenciada en Pedagogía y Maestra de Educación Infantil y Maestra de Educación Primaria
Dra. Dª. Ascensión Palomares Ruiz	Catedrática de Organización y Didáctica Escolar Doctora en Pedagogía
D. Francisco Tortosa Nicolás	Asesor de Atención a la Diversidad de Educación Especial para Secundaria en la CARM

Fuente: Elaboración propia.

En el debate o discusión, nos plateamos usar el *"Análisis de Pareto",* que según Gento (2004:165*):"…trata de identificar las causas reales de un problema con el fin de solucionarlo; y, sobre todo, busca priorizar la importancia de diversas causas, con el fin de llevar a cabo el tratamiento de los aspectos que tienen una mayor repercusión sobre el efecto. La valoración de la importancia o intensidad de las causas o razones ha de determinarse por la decisión participativa de todas las personas implicadas. (…) Se trata, pues de diferencia los elementos fundamentales de un problema, y de aislarlos de aquellos otros irrelevantes".*

No obstante, la utilidad de esta técnica que viene representada por un Diagrama de Pareto, optamos usar una gráfica (Gráfica 2) de elaboración propia con EXCEL.

Según Gento (2004.165): *"Esta técnica puede utilizarse cuando un equipo o grupo de personas analiza las causas que determinan la aparición de un problema, y cuando*

quiere conocer cuáles son las más importantes para conseguir el máximo efecto sobre la eliminación o disminución de tal problema"

El resultado de la discusión nos llevó a una "lluvia de ideas" y a reestablecer los factores siguientes, que inciden con el tema de la Educación Inclusiva (Cuadro 38):

CUADRO 38. FACTORES DE INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NEE

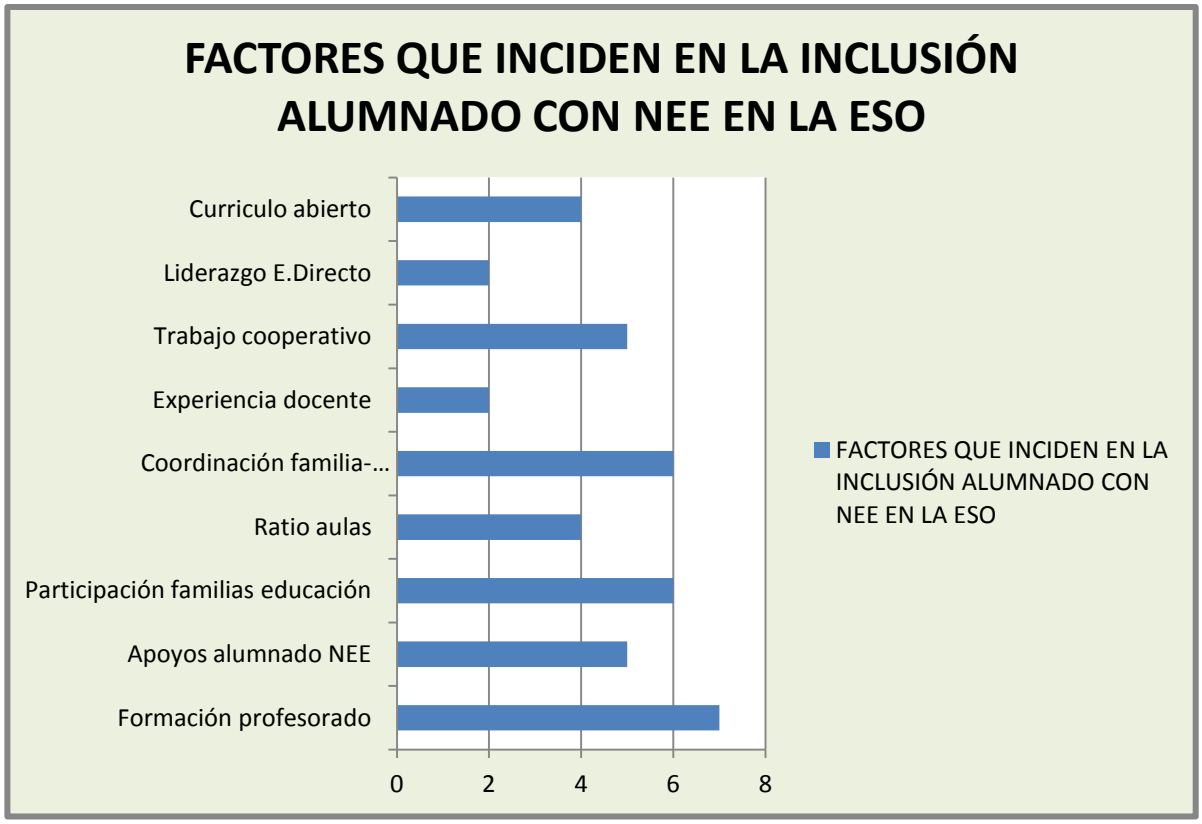
FACTORES INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD	**Marcar con una cruz. (más de 3 y menos de 6)**
La formación de profesorado	
Los apoyos para estos alumnos	
La implicación de las familias	
La ratio de las aulas de referencia	
La coordinación entre el profesorado y familia.	
La experiencia docente.	
No se cree en la pedagogía para la inclusión del alumnado	
Normativa legal no se adecua a la realidad	
Los recortes materiales y personales	
Currículo abierto a estos alumnos	
Trabajo cooperativo	
Los grupos flexibles o desdobles	
El liderazgo del equipo directivo	
Los honorarios o incentivos a los docentes	

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, se presentó para que los miembros del grupo de discusión o debate eligieran de 3 a 6 factores –de entre los que habíamos consensuado con anterioridad- que consideraran que influían en la Educación Inclusiva del alumnado con NEE en la ESO. (No sólo con respecto a su inclusión, sino también, necesidades educativas, organización escolar y tratamiento educativo).

La elección de los diferentes miembros del debate dio como lugar *"unos pocos vitales"* frente a unos *"muchos triviales"* importantes que fueron (Gráfico 2):

GRÁFICO 2. FACTORES QUE INCIDEN EN LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO NEE



Fuente: Elaboración propia.

Y como consecuencia, se consideran como poco influyentes los siguientes factores: La ratio de las aulas de referencia.

- ✓ Liderazgo del equipo directivo.
- ✓ La experiencia docente.

El resto de factores pueden considerarse importantes, pues han sido seleccionados por al menos 4 de los encuestados y una vez ordenados en función de los votos recibidos, podemos calificar como factores "vitales" en la Educación Inclusiva del alumnado con NEE en la ESO:

- *"La formación del profesorado;*
- *"la participación de las familias";*
- *y "La coordinación de la familia con el profesorado".*

5. El cronograma de la investigación cualitativa.

El orden cronológico de investigación o "cronograma" para Gento (2004:8) indica que:

"La descripción del proceso seguido puede contribuir a delimitar más claramente el problema u objeto de investigación. Por ello conviene establecer una clara delimitación de las fases del mismo y, en lo posible, una adecuada temporalización. Ello ayudará a sistematizar el tratamiento metodológico".

En este apartado que nos ocupa indicaremos la temporalización o *"cronograma"* (Gráfico 3), que hemos seguido para la realización del trabajo investigador. Así como, las fases en las que se han ido sucediendo:

- **Fase 1. Detección y exploración del problema (2010).** El problema lo detecto en el año 2010, culminando esta fase el año 2011 con el desarrollo con el "Trabajo de Investigación Fin de Máster de Tratamiento de Atención a la Diversidad "(2011). Bajo la dirección de Dra. Dª. Ascensión Palomares Ruiz. Así que, surgió la necesidad de profundizar en las diferentes áreas de estudio de la Educación Inclusiva para el alumnado con NEE en la ESO, enmarcados en ámbitos geográficos próximos y más amplios.

- **Fase 2. Estudio teórico (2011).** El estudio teórico comenzó intensamente durante los años 2010, 2011 y 2012. Pero con especial énfasis en el año 2011. Los primeros años, coincidieron con la realización de los estudios del *"Máster Interuniversitario de Tratamiento Educativo de Atención a la Diversidad"* (120 créditos) de la UNED. En el año 2012 se continuó el estudio documental, analítico y comparativo del paradigma de la Educación Inclusiva. El estudio teórico nos llevo al planteamiento o enfoque básico de la investigación, todo bajo la dirección, colaboración y supervisión de las Universidades de Castilla-La Mancha y Granada, con el trabajo de las Dras. Dª. Ascensión Palomares Ruiz y Dª. Pilar Cáceres Reche.

- **Fase 3 Diseño de Investigación, estudio estadístico, analítico de centros, elaboración del cuestionario, debate y entrevistas de la investigación (2011 y 2012).** La metodología utilizada en el diseño de la investigación ha cogido elementos cualitativos y cuantitativos. Basada en cuestionarios, debates, entrevistas y estudio documental. En conclusión, es una investigación con una metodología eclética, ya que hemos intentado utilizar diferentes paradigmas. El enfoque positivista, con el uso de cuestionarios que han sido calculados sus estadísticos con el EXCEL y SPSS. Por otro lado, el enfoque hermenéutico puesto que hemos intentado comprender la realidad del alumnado con NEE en la ESO en las provincias de Albacete y Murcia. Además, el enfoque socio-crítico no sólo intentado comprender la realidad d la muestra sino también buscar la

optimización de los recursos y apoyos para este tipo de alumnado con NEE en la ESO. Y por último, un marco conceptual novedoso en el campo de la educación como es la Educación Inclusiva, que abarca diferentes ámbitos.

Los procesos que componen este apartado son:

- Solicitar el censo de los institutos de Educación Secundaria, de las provincias de Albacete y Murcia, a los servicios periféricos de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha, así como al Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Fomento y Empleo de la Región de Murcia.

- Realizar contacto telefónico con los asesores de Atención a la Diversidad de referencia para la consecución de los censos o estadísticas necesarias para la elaboración de material investigador.

- Elaborar el censo de institutos por entornos urbano, suburbano y rural de Educación Secundaria públicos que había en las provincias de Albacete y Murcia.

- Redacción de un cuestionario con las recomendaciones de los expertos Licenciados en Ciencias de la Educación y Licenciados Ciencias Matemáticas.

- Validar el cuestionario.

- El cuestionario definitivo se enviarlo en mano, por correo ordinario y/o correo electrónico a los centros públicos de Educación Secundaria del censo elaborado.

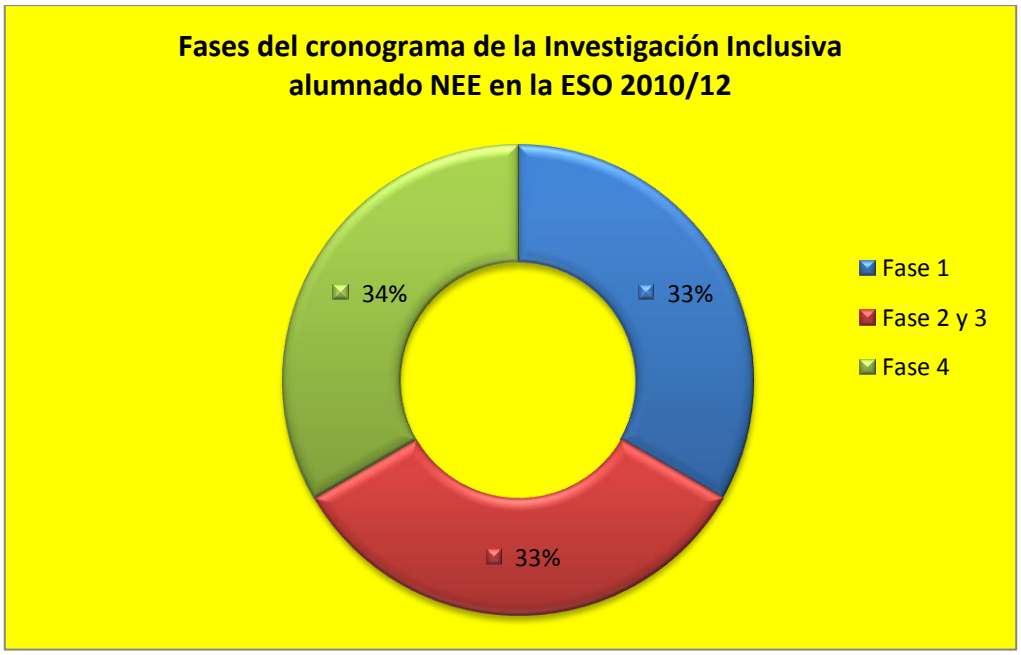
- Realizar contactos telefónicos con los centros para constatar que llegan, como un contacto humano para estimular al encuestado o entrevistado.

- Realizar algunas entrevistas “in situ” a los encuestados o/y telefónicamente.

- Realizar debate o discusión con miembros relacionados con el campo de la investigación o/y educación.

- **Fase 4. Recogida de datos empíricos, conclusiones y propuestas (2012).** En esta última fase se realizó la recogida de datos, la triangulación de los datos obtenidos basadas en los cuestionarios, debates y entrevistas. Además, análisis de variables, conllevándonos análisis de datos y conclusiones.

GRÁFICO 3. FASES DEL CRONOGRAMA DE INVESTIGACIÓN



Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO II. LA INTERPRETACIÓN DE DATOS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

En este capítulo expondremos los resultados que se han obtenido a lo largo del estudio, tanto, los que se refieren a un carácter cuantitativo como cualitativo.

El análisis de los resultados se organizará según los siguientes bloques:

1.- Análisis de resultados generales y exposición de manera descriptiva de los datos obtenidos en las muestras en el periodo comprendido entre 2011 hasta el 2012.

2.- Búsqueda de relaciones de dependencia entre variables cualitativas, a partir del análisis de correlación mediante tablas de contingencia.

1. Análisis descriptivo de los resultados generales.

El cuestionario ha sido pasado en dos periodos temporales diferentes.

El primer periodo de tiempo fue *mayo de 2011*, sobre la *población 109* de los IES públicos de la provincia de Murcia, con una *muestra de 52* encuestados. El segundo periodo de tiempo fue *marzo de 2012*, sobre una *población 158* de los IES públicos de las provincias de Albacete y Murcia, sobre una *muestra 41* encuestados. (ANEXO I)

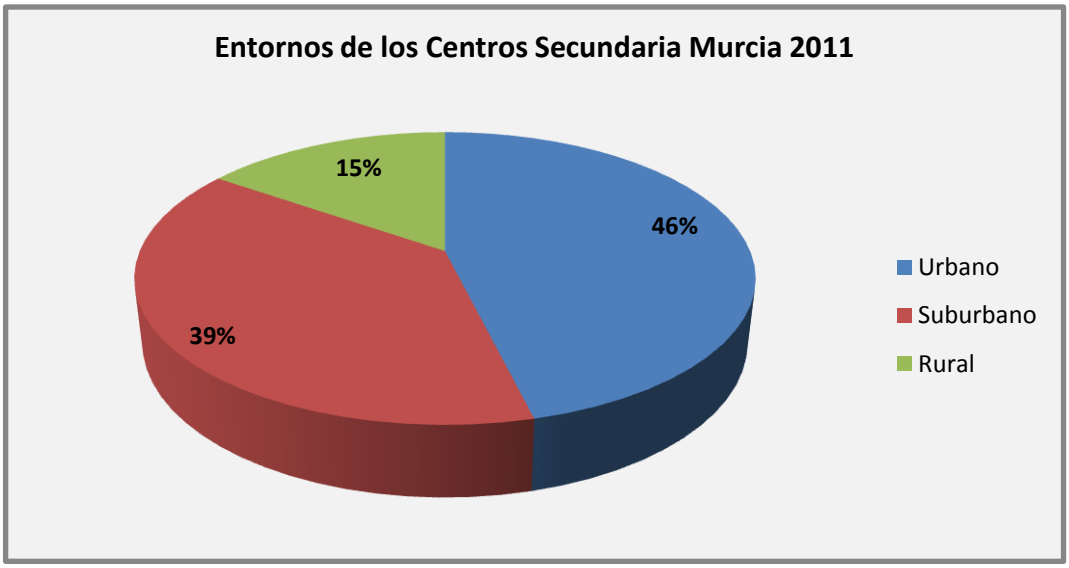
1.1.- Entornos de los Centros de Secundaria de los encuestados.

En este apartado los datos que nos aportan los docentes encuestados han sido referentes los entornos tanto rural, suburbano y urbano en los que se sitúan los centros educativos de Educación Secundaria. La situación del entorno próximo del centro educativo influye no sólo en el encuestado, sino también, en el tratamiento de atención a la diversidad que se suele dar al alumnado con NEE.

El concepto de los centros próximos de los institutos, según R. A. E. son:

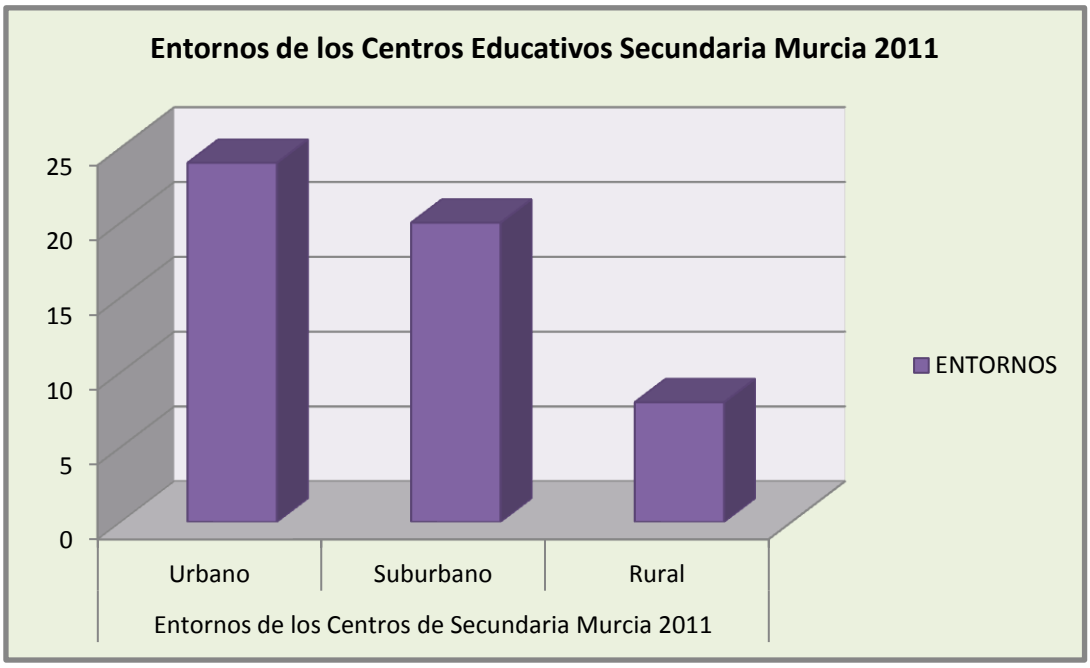
- *Urbanos*, propios de la ciudad, y por tanto, todos aquellos IES que se encontraban en el casco urbano de las grandes poblaciones, han sido considerados urbanos;
- *Suburbanos*, los situados en barrios y periferia de esas grandes poblaciones, así como en pedanías y poblaciones dormitorio, cerca de las grandes ciudades;
- y *Rurales*, los situados en poblaciones del medio rural, con subsistencia más o menos agraria.

GRÁFICO 4. ENTORNOS DE LOS CENTROS SECUNDARIA EN MURCIA 2011



Fuente: Elaboración propia.

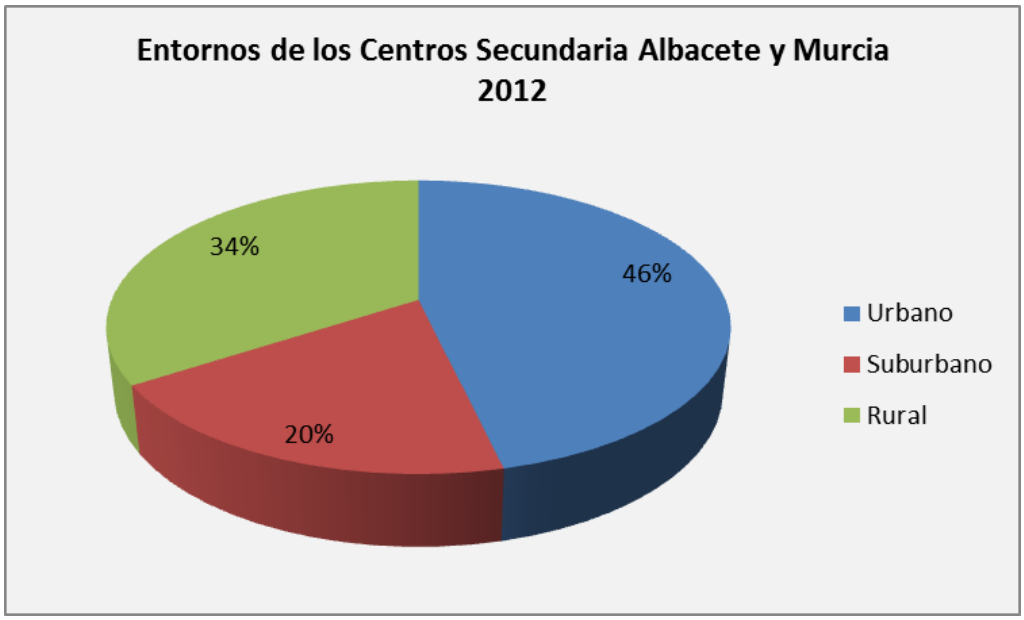
GRÁFICO 5. ENTORNOS DE LOS CENTROS SECUNDARIA MURCIA 2011.



Fuente: Elaboración propia.

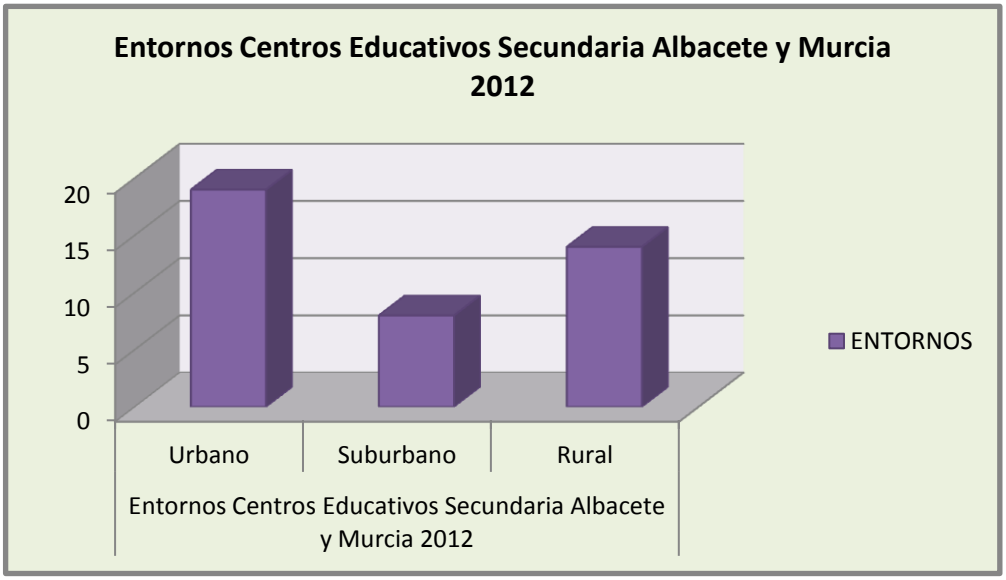
- El entorno de los centros encuestados en la provincia de Murcia a lo largo de 2011 quedó situado mayoritariamente en los Urbano y Suburbano (Gráfico 4 y Gráfico 5). Esto supone una mayoría significativa del 85% debido a que la población en la provincia de Murcia se sitúa preferentemente en esos entornos.

GRÁFICO 6 . ENTORNOS CENTROS SECUNDARIA DE ALBACETE/MURCIA 2012



Fuente: Elaboración propia.

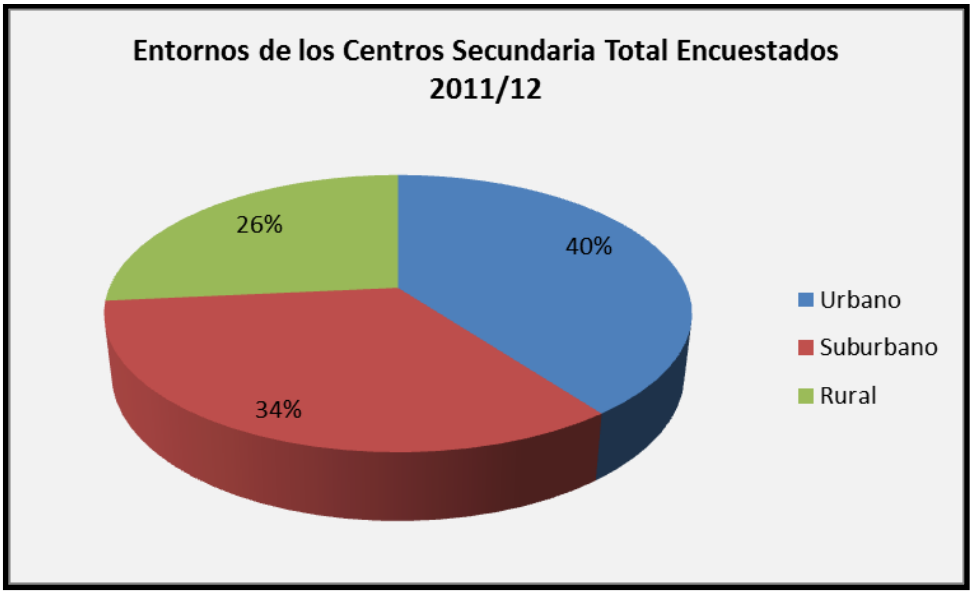
GRÁFICO 7. ENTORNOS CENTROS SECUNDARIA DE ALBACETE/MURCIA 2012



Fuente: Elaboración propia.

- El entorno de los centros encuestados en las provincias de Albacete y Murcia a lo largo de 2012 quedó situado mayoritariamente en Urbano y Rural (Gráfico 6 y Gráfico 7). Esto supone una población urbana significativamente con un porcentaje del 80%, debido entre otras causas, que en la provincia de Albacete la población se sitúa mayoritariamente en el entorno urbano (capital) o rural, mientras en la provincia de Murcia se sitúa preferentemente en los entornos urbano y suburbano.

GRÁFICO 8. ENTORNOS DE LOS CENTROS DE SECUNDARIA A NIVEL TOTAL ENCUESTADOS PERIODO 2011/12



Fuente: Elaboración propia.

- El entorno total de los centros encuestados en las provincias de Albacete y Murcia a lo largo de los periodos 2011 y 2012 quedó situado mayoritariamente el entorno Urbano y Suburbano (Gráfico 8). Esto supone que la población se sitúa con un porcentaje de 74%, preferentemente en los entornos mencionados de los centros encuestados, atendiendo a la idiosincrasia geográfica, histórica y política que han llevando a estas provincias a un situación de reparto de la población, fiel reflejo de los propios centros encuestados.

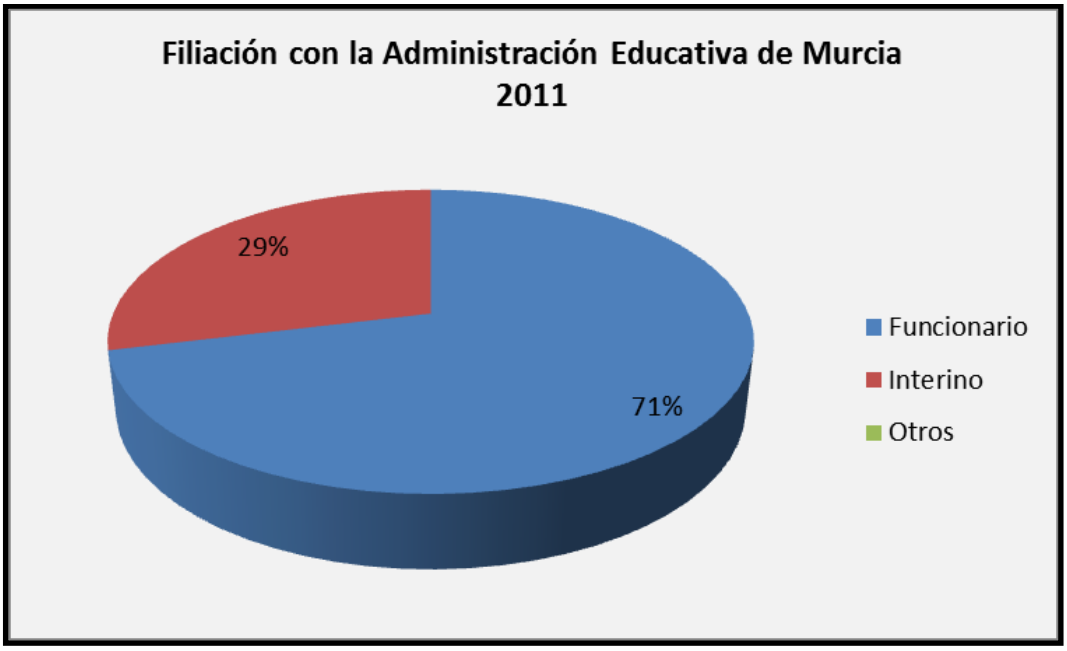
1.2.- Datos personales y profesionales de los encuestados.

Los primeros datos que trataremos serán los referentes aspectos personales o profesionales de los encuestados:

1.2.1.- Filiación con la Administración Educativa de los encuestados.

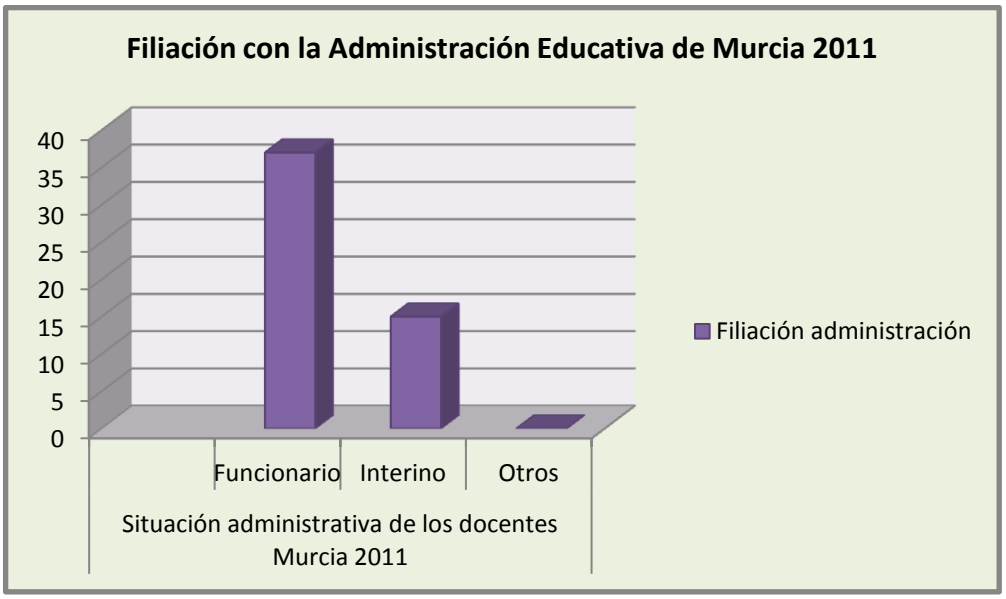
- **Filiación con la Administración Educativa de Murcia en el periodo 2011 de los encuestados.**

GRÁFICA 9 . FILIACIÓN CON LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA DE LA PROVINCIA DE MURCIA 2011



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 10. FILIACIÓN CON LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA MURCIA 2011



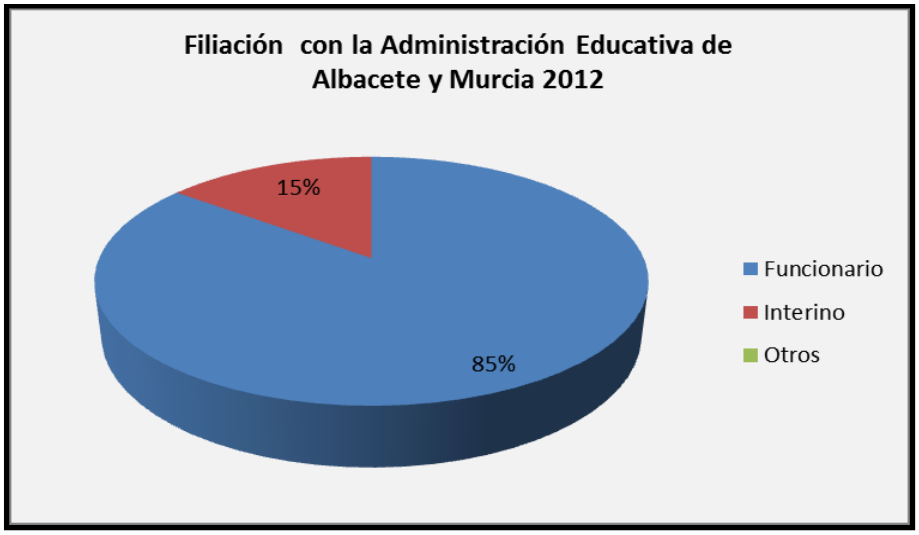
Fuente: Elaboración propia.

- Respecto a la filiación administrativa dentro del ámbito educativo en la provincia de Murcia en el periodo 2011, observamos como la mayoría absoluta de los encuestados

son funcionarios de carrera con un 71% (Gráfico 9 y Gráfico 10), lo que nos da unos indicios de estabilidad en el puesto docente que pueden ocupar.

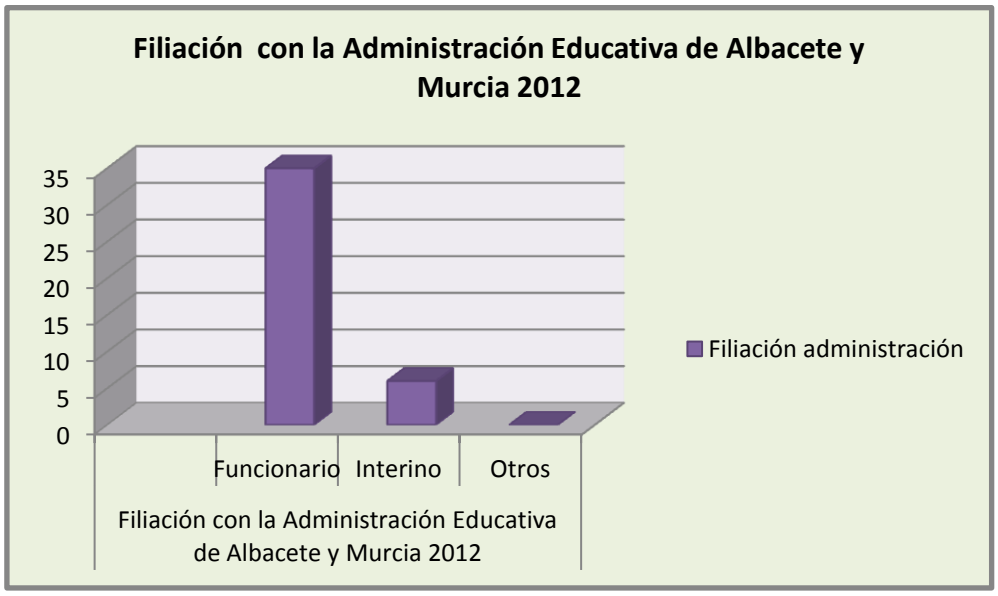
- **Filiación con la Administración Educativa de Albacete y Murcia de los encuestados en el periodo 2012.**

GRÁFICO 11 . FILIACIÓN CON LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA DE ALBACETE Y MURCIA 2012



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 12. FILIACIÓN CON LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA ENCUESTADOS ALBACETE Y MURCIA 2012

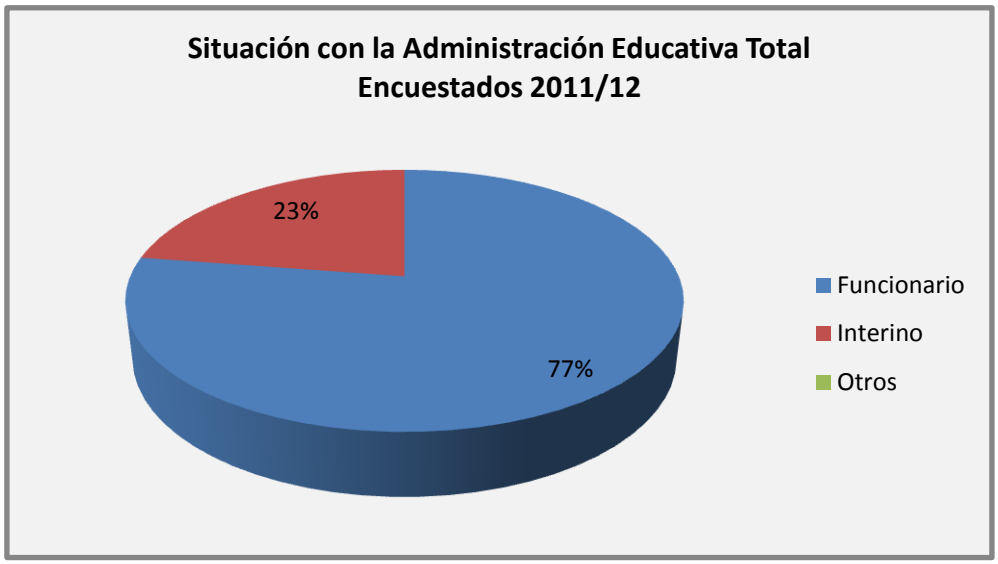


Fuente: Elaboración propia.

- La filiación con la Administración Educativa de los encuestados en el periodo 2012, abrumadoramente se sitúa entre los funcionarios de carrera con un 85%. Así, existen una mayoría de puestos docentes que tendrán un carácter definitivo entre los encuestados.

❖ **Filiación con la Administración Educativa del Total de los encuestados en 2011/2012.**

GRÁFICO 13.SITUACIÓN CON LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA TOTAL ENCUESTADOS 2011/12



Fuente: Elaboración propia.

- Observamos que la gran mayoría de los encuestados totales su filiación con la Administración Educativa es funcionario de carrera con un 77%, conlleva entre otras deducciones que suelen ser plazas ocupadas por definitivos mayoritariamente. Además, el porcentaje de interinos con un 23%, podría deberse entre otros a: plazas funcionales, comisiones de servicio, bajas por maternidad y/o enfermedad por incapacidad temporal.

1.2.2.- La experiencia docente de los encuestados.

❖ **Años de experiencia docente de los encuestados en Murcia 2011.**

En el apartado referente a la antigüedad o experiencia docente, observaremos que el rango mayor se sitúa por encima de 10 años de servicios.

GRÁFICO 14. AÑOS DE EXPERENCIA DOCENTE MURCIA 2011

Fuente: Elaboración propia.

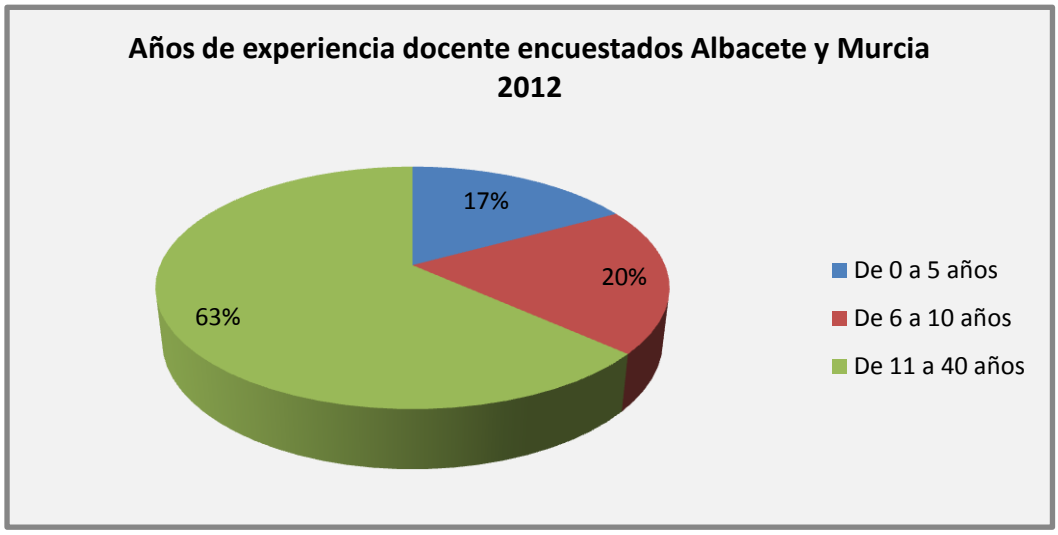
GRÁFICO 15. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE ENCUESTADOS MURCIA 2011

Fuente: Elaboración propia.

- La situación de los años de experiencia docente de los encuestados en Murcia durante el período 2011, se situó en un rango superior a 11 años de servicios (Gráfico 14 y Gráfico 15), con lo que este dato nos reiteraba la condición correlación entre años de servicios con funcionariado definitivo de carrera.

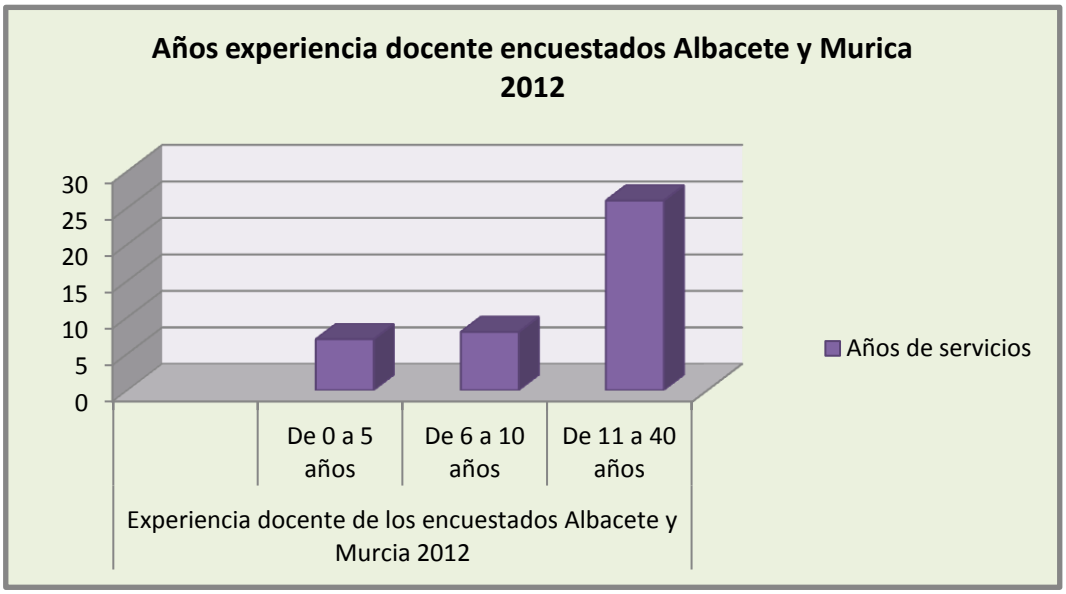
- **Años de experiencia docente de los encuestados en Albacete y Murcia 2012.**

GRÁFICO 16.AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE DE LOS ENCUESTADOS ALBACETE Y MURCIA 2012



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 17. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE DE LOS ENCUESTADOS EN ALBACETE Y MURCIA 2012

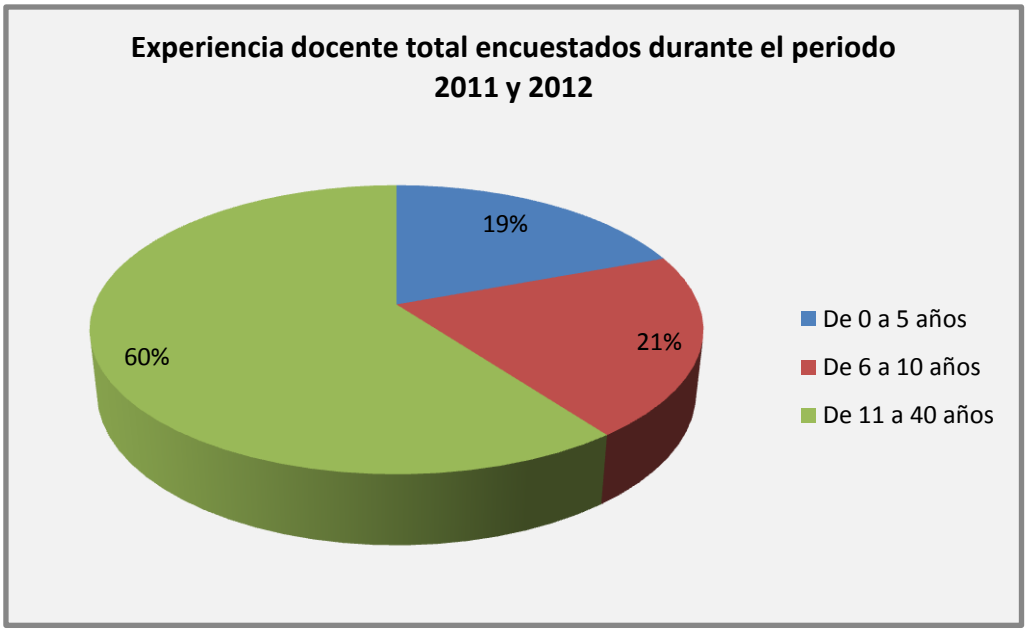


Fuente: Elaboración propia.

- Los años de experiencia docente de los encuestados en Albacete y Murcia, se sitúan en un rango superior de 11 a 40 años (Gráfico 16 y Gráfico 17), cantidad bastante elevada, que comprobamos, sobre todo en los entornos urbanos y capitales de provincia.

- **Años de experiencia docente total de los encuestados durante 2011/12.**

GRÁFICO 18. EXPERIENCIA DOCENTE TOTAL ENCUESTADOS 2011 Y 2012



Fuente: Elaboración propia.

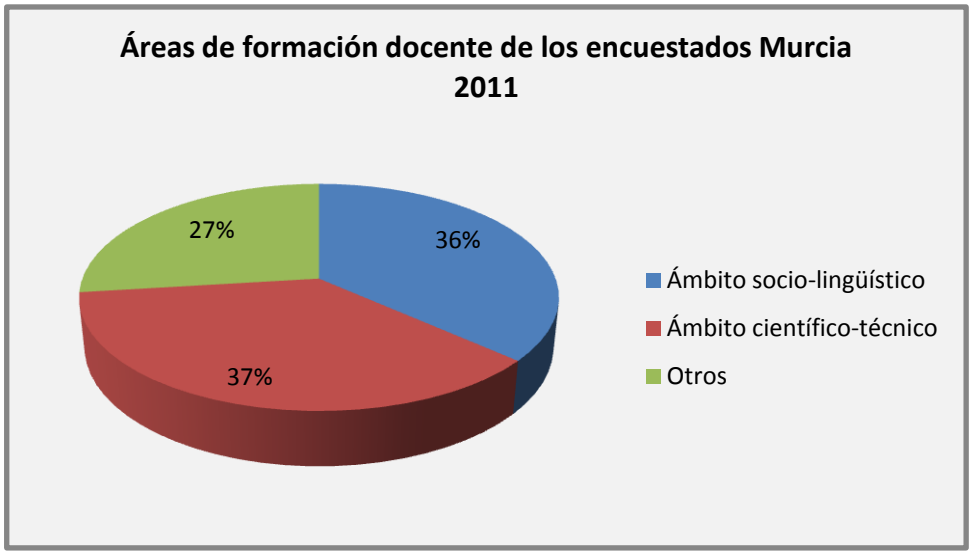
- La conclusión de años de experiencia docente de los encuestados durante 2011 y 2012, nos lleva a situar a los encuestados en el rango de 11 a 40 años (Gráfico 18), no produciéndose cambios significativos con respecto a los datos estadísticos que nos proporcionaron por separado los cuestionarios a lo largo de la investigación temporal.

1.2.3. El origen de formación académica y/o profesional: Ámbitos socio-lingüísticos y científico-técnicos.

- **Origen de formación académica o docente de los encuestados en Murcia en el periodo 2011.**

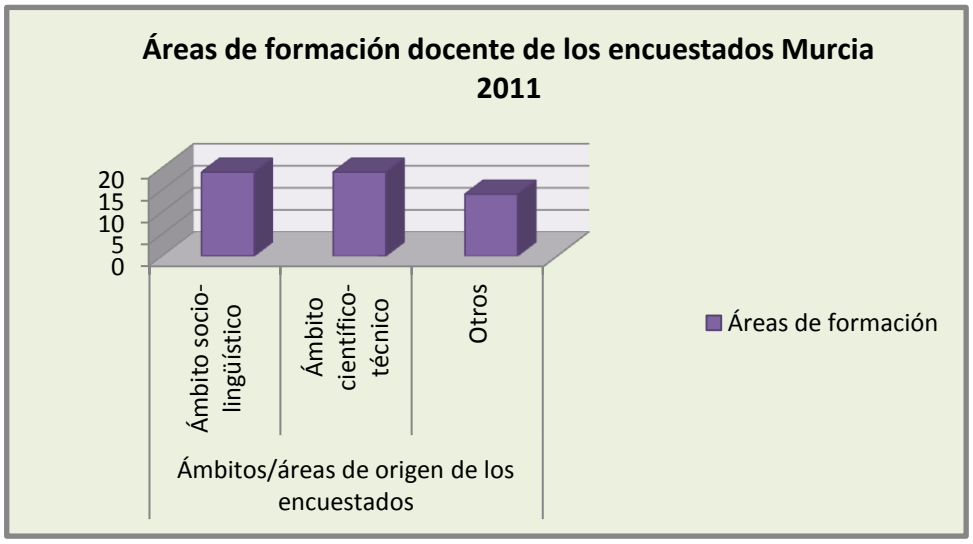
En este apartado la paridad de formación académica de origen de los dos principales ámbitos es un aspecto destacable.

GRÁFICO 19. ÁREAS DE FORMACIÓN DOCENTE ENCUESTADOS MURCIA 2011



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 20. ÁREAS DE FORMACIÓN DOCENTE ENCUESTADOS MURCIA 2011.



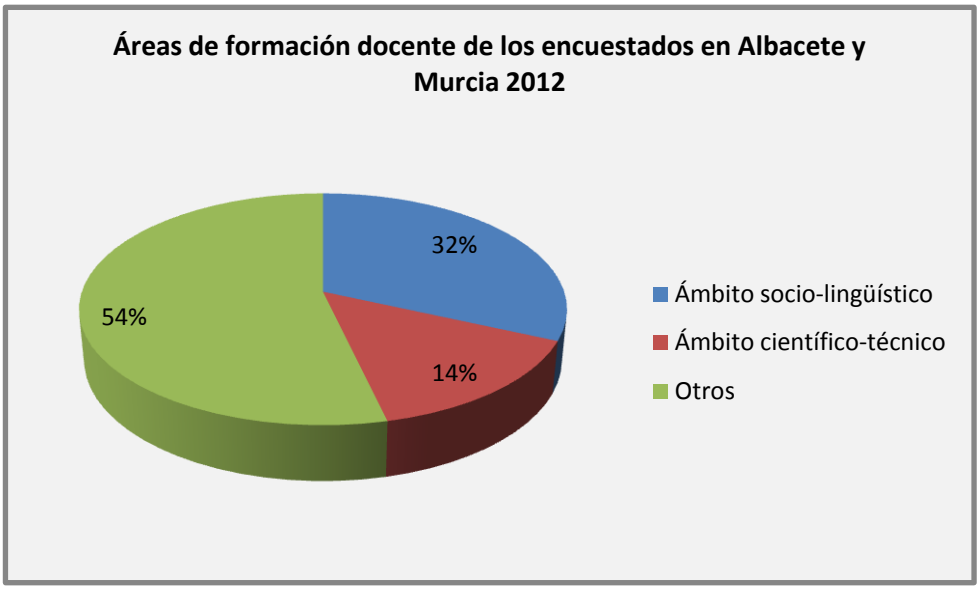
Fuente: Elaboración propia.

- El contexto de origen académico o formación de los encuestados se sitúan en un porcentaje de 73% en los ámbitos socio-lingüístico y científico-técnico (Gráfico 19 y Gráfico 20). Los datos obtenidos nos dan una relación, entre aquellos encuestados que su origen académico o de formación no viene correlacionada con las titulaciones de Pedagogía, Psicología o Ciencias de la Educación, propia de un Jefe de Departamento de

Orientación ya que su origen académico se sitúa en otros campos educativos. No obstante, no es anormal que un Jefe de Departamento de Orientación no tenga la titulación de Psicología o Pedagogía.

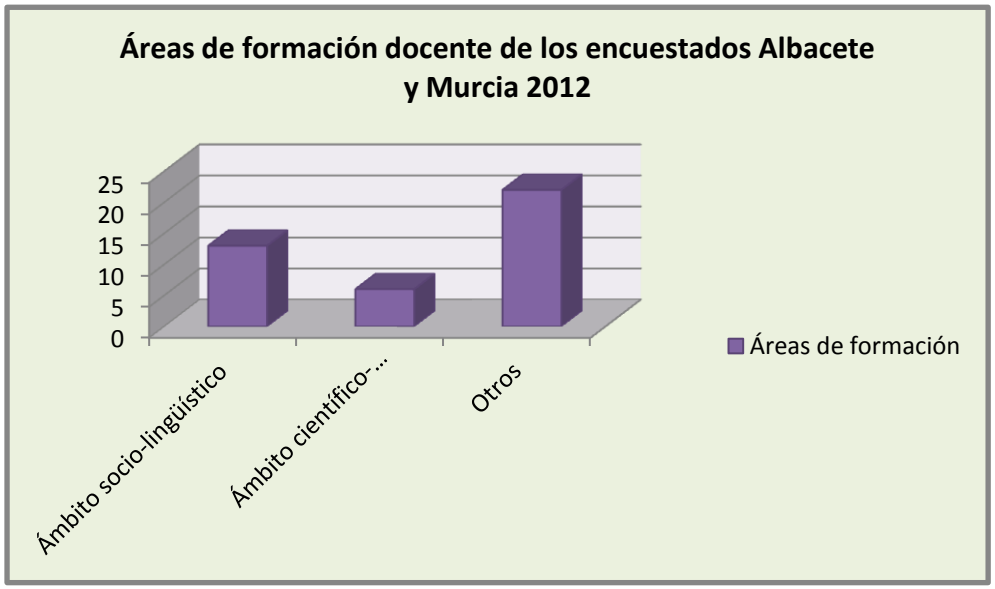
- **Origen de formación académica o docente de los encuestados en Albacete y Murcia en el periodo 2012.**

GRÁFICO 21. ÁREAS DE FORMACIÓN DOCENTE DE LOS ENCUESTADOS EN ALBACETE Y MURCIA 2012



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 22.ÁREAS DE FORMACIÓN DOCENTE DE LOS ENCUESTADOS DE ALBACETE Y MURCIA 2012

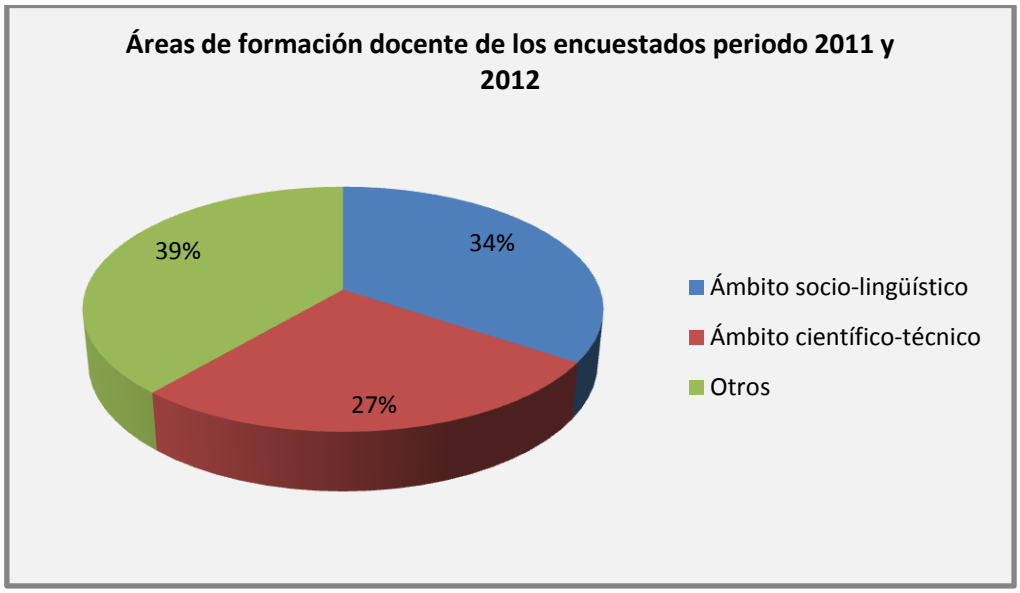


Fuente: Elaboración propia.

- Respecto a las áreas de formación docente de los encuestados en Albacete y Murcia en el periodo de 2012, destacaría que la mayoría de los encuestados con un porcentaje de 54% (Gráfico 21 y Gráfico 22), se sitúan en ámbitos de formación académica referentes a "otros ámbitos", esto supone que los cargos de orientador puede tener una amplia formación docente, podríamos deducir al situarse fuera de los campos científico-técnico y sociolingüístico, otros ámbitos de localización de los encuestados sería preferentemente los propios de la Psicología y Pedagogía, según los propios encuestados en algunas entrevistas.

- **Origen de formación académica o docente de los encuestados durante los periodos 2011 y 2012.**

GRÁFICO 23. ÁREAS DE FORMACIÓN DOCENTE DEL TOTAL ENCUESTADOS DURANTE EL PERIODO 2011 Y 2012



Fuente: Elaboración propia.

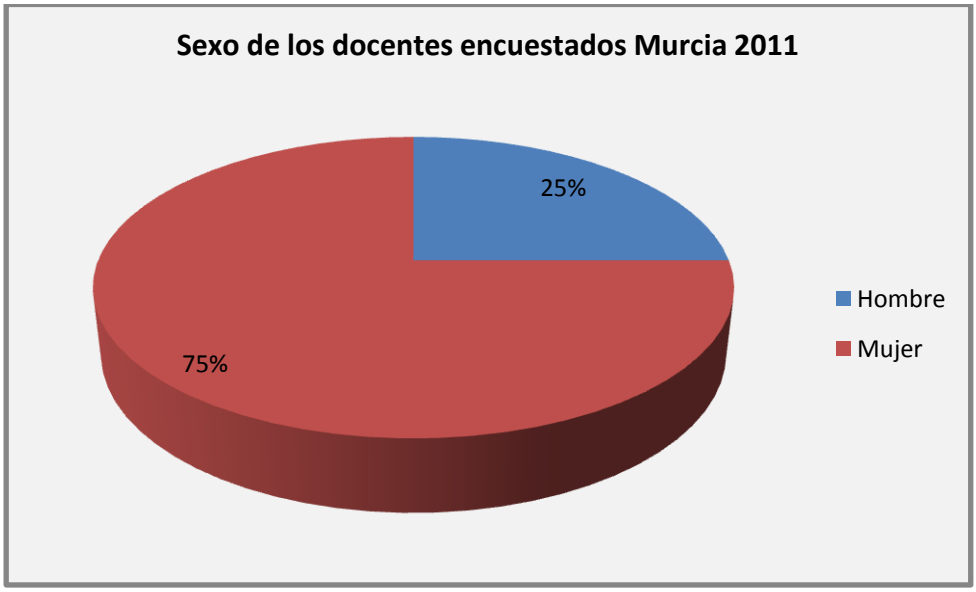
- En este sentido, encontramos que a nivel global predomina la formación docente en otros ámbitos con un porcentaje 39% (Gráfico 23), que nos lleva a deducir que los encuestados se situarían más en los campos de la Psicología y Pedagogía, especialidad inherente al cargo de la Jefatura del Departamento de Orientación.

1.2.4.- El sexo de los encuestados.

- **El sexo de los docentes encuestados en Murcia durante el periodo 2011.**

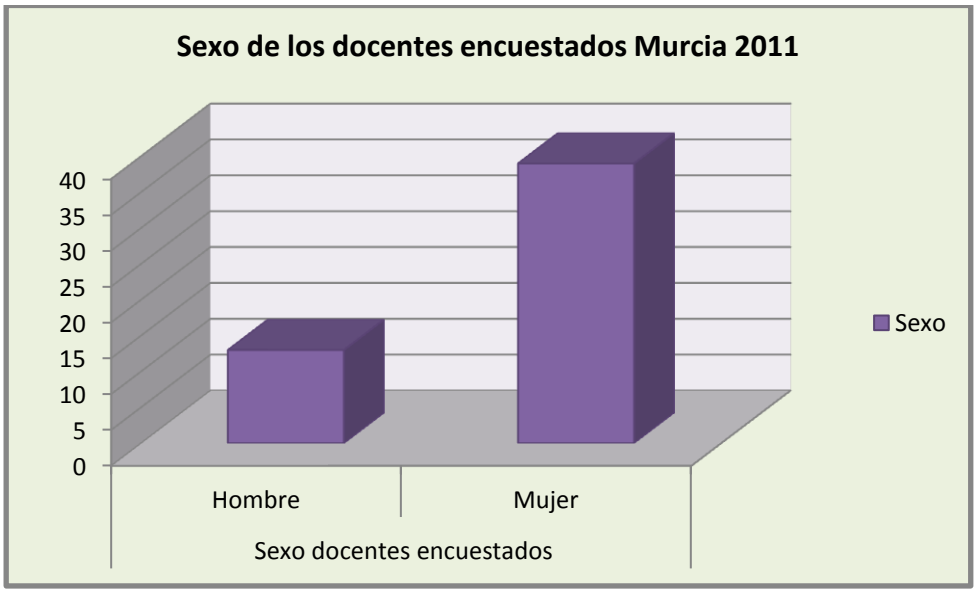
Los resultados con respecto al género que domina dentro del campo de la docencia como de los orientadores son abrumadoramente el género de la mujer frente al del hombre, datos incluidos en este cuestionario.

GRÁFICO 24. SEXO DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS EN MURCIA 2011



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 25.SEXO DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS MURCIA 2011



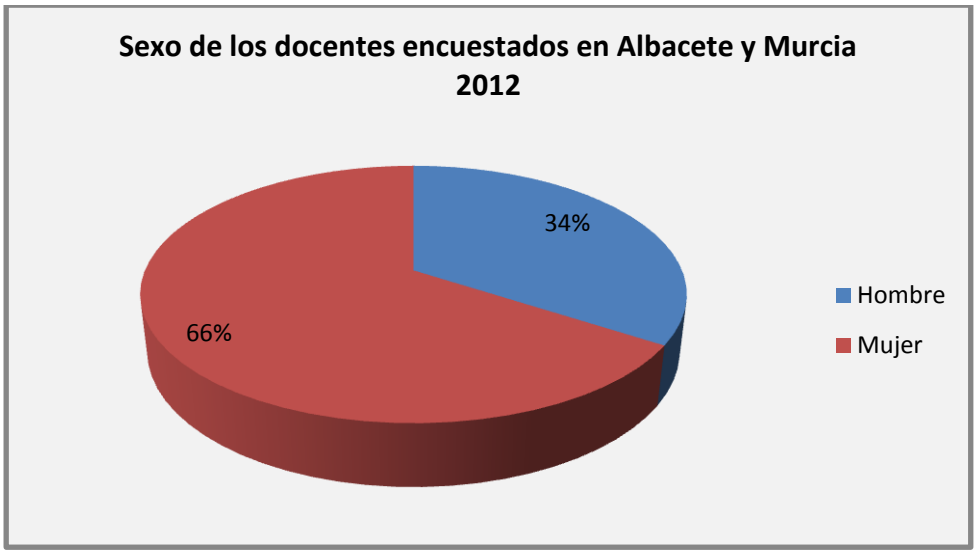
Fuente: Elaboración propia.

- A la vista de los resultados, el género femenino domina con un porcentaje de 75% (Gráfico 24 y Gráfico 25) con respecto al género hombre, datos que validan en situaciones semejantes de cuestionarios de otras investigaciones educativas, en las que

el género mujer domina en el campo profesional de la educación, no existiendo una paridad de géneros.

- **El sexo de los encuestados en Albacete y Murcia durante el periodo 2012.**

GRÁFICO 26. SEXO DE DOCENTES ENCUESTADOS EN ALBACETE Y MURCIA 2012



Fuente: Elaboración propia.

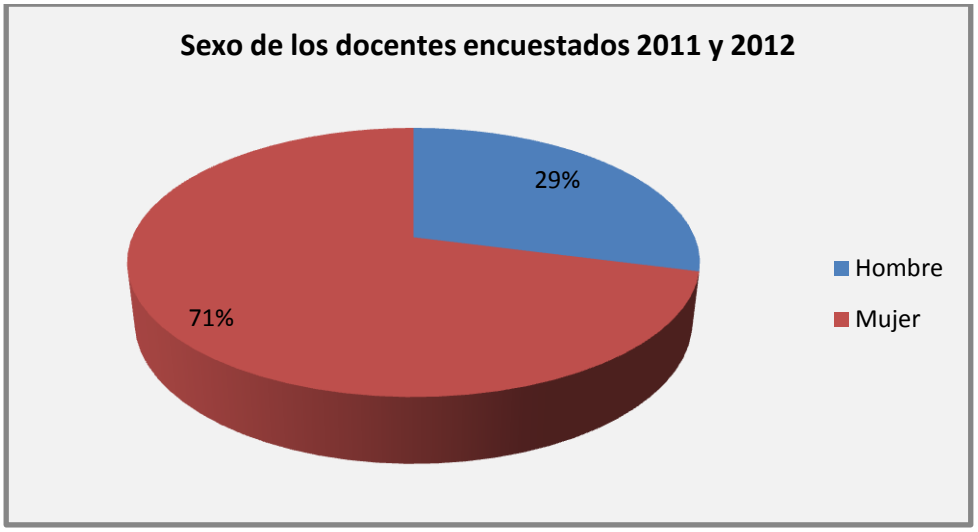
GRÁFICO 27. SEXO DE DOCENTES ENCUESTADOS ALBACETE Y MURCIA 2012

Fuente: Elaboración propia.

- El porcentaje del género mujer con un porcentaje del 66% (Gráfico 26 y Gráfico 27) de los encuestados menor con respecto al periodo del 2011, está motivado ya que hubo un mayor número de encuestados encontramos un mayor del género hombre en los IES urbanos, durante este periodo, sobre todo en las capitales de provincia como Albacete y Murcia. Datos que contrastamos no sólo con los contactos telefónicos que se mantuvimos para tener un contacto directo, sino también, con las entrevistas.

- **El sexo de los encuestados durante los periodos 2011 y 2012.**

GRÁFICO 28. SEXO ENCUESTADOS TOTAL DURANTE PERIODOS 2011 Y 2012



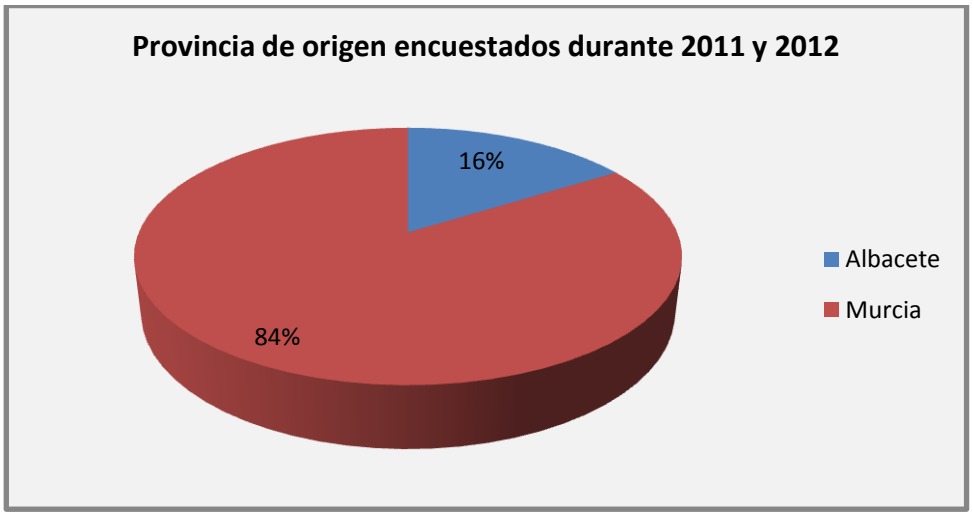
Fuente: Elaboración propia.

- Los resultados totales de los encuestados, resultan elocuentes, quedando abrumadoramente el género mujer con un porcentaje de 71% (Gráfico 28), como el profesional que domina como Jefe de Departamento de Orientación en los IES.

1.2.5. Las provincias de origen: Albacete y Murcia.

- **El resultado de las encuestas recogidas durante el periodo 2011 y 2012.**

GRÁFICO 29. PROVINCIA DE ORIGEN DE LOS ENCUESTADOS DURANTE PERIODOS 2011 Y 2012



Fuente: Elaboración propia.

- Los resultados totales obtenidos de los encuestados nos sitúan a la provincia de Murcia con un porcentaje de 84% mayoritariamente con respecto la provincia de Albacete con un porcentaje de 16%. Los factores que han influenciado han sido la ubicación geográfica próxima, las actitudes de los encuestados motivadas por las situaciones de cambios políticos que afectaban al marco educativo, desmotivación y carga burocrática excesiva de las Jefatura del Departamento de Orientación del IES.

1.2.6. La población de alumnado con Necesidades Educativas Especiales que abarcaba el estudio de investigación.

La población del alumnado con NEE que abarcó el estudio de la investigación educativa se estimó en base a los datos aportados por los cuestionarios y/o censos de los centros educativos de los que recibimos respuesta. Como podemos ver, la población de alumnado matriculado con NEE durante el periodo comprendido entre 2011 y 2012 se distribuyó de la siguiente manera:

GRÁFICO 30. ALUMNADO MATRICULADO NEE CENTROS SECUNDARIA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA

Fuente: Elaboración propia.

- El alumnado matriculado con NEE en los centros educativos sobre los que se pasó los cuestionarios, se estimo en la provincia de Murcia para el periodo 2011 de 814 alumnos/as. Además, el alumnado matriculado en el periodo 2012, para la provincia de Albacete fueron de 270 alumnos/as. Mientras que, para el mismo periodo, en la provincia de Murcia fueron de 350 alumnos/as, resultando un total 650 alumnos/as. A la vista de los resultados, para todo el periodo de aplicación de los cuestionarios durante los años 2011 y 2012, resultó un total de alumnado matricula en los centros encuestados de 1434 alumnos/as.(ANEXO II)

1.3. Análisis de los resultados de cada ítem.

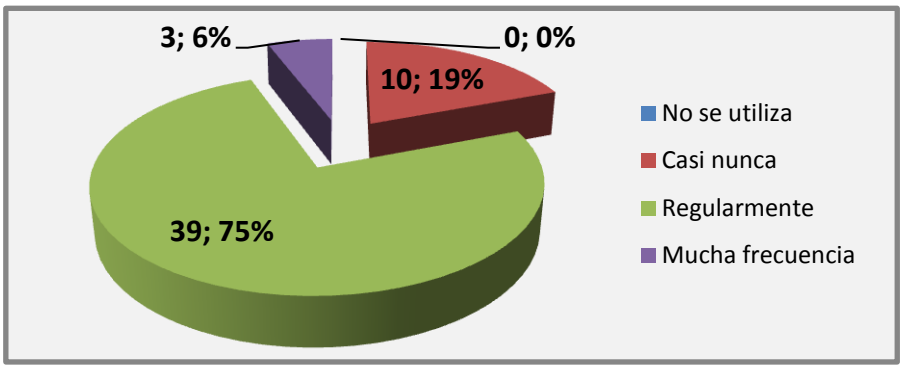
Dentro de este apartado se hará un estudio sobre la tipología de respuestas que han dado los encuestados sobre *"estrategias y medidas para el alumnado con NEE en la ESO"*, dando un análisis de carácter interpretativo en los fundamentos paradigmáticos y/o científicos del ámbito educativo por parte del investigador.

El cuestionario tiene preguntas que como indica Casanova (2011:218*)"…hablo de evaluar la calidad del docente,(…)"refiriendo siempre a hacerlo de acuerdo con las tareas que debe desempeñar en un marco inclusivo de educación…".*

1.3.1. Análisis de resultados de cada ítem encuestados durante el periodo 2011.

- **Pregunta nº1. La actitud del profesorado con el alumnado de NEE.**

GRÁFICO 31. ACTITUD CON EL ALUMNADO CON NEE 2011



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 1. ACTITUD POSITIVA CON EL ALUMNADO CON NEE 2011

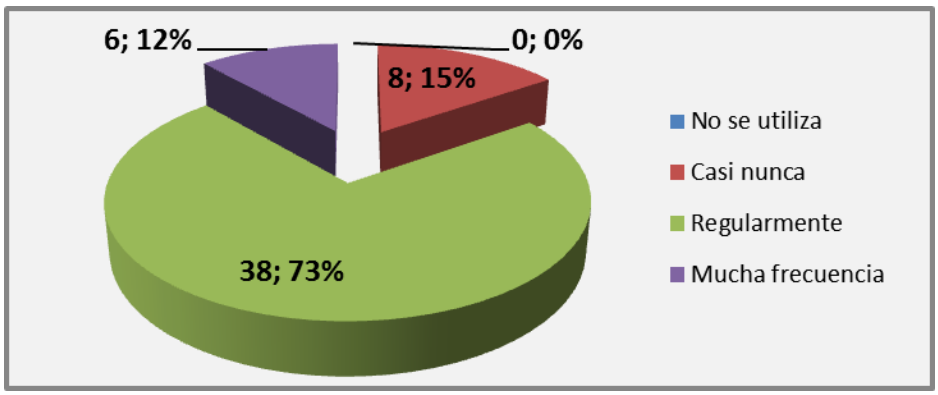
ACTITUD POSITIVA CON EL ALUMNADO NEE.	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	0	0,00	0	0	0,00
Casi nunca	10	0,19	19	10	0,19
Regularmente	39	0,75	75	49	0,94
Mucha frecuencia	3	0,06	6	52	1,00
	52				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 31 y tabla 1 .** Porcentaje de actitud hacia el alumnado: se sitúa en el marcador de "regularmente" en un 75%.

- **Pregunta nº2. Colaboración entre el profesorado con alumnado diverso de NEE.**

GRÁFICO 32. COLABORACIÓN ENTRE PROFESORADO/ALUMNADO DIVERSO 2011



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 2. COLABORACIÓN ENTRE PROFESORADO/ALUMNADO DIVERSO 2011

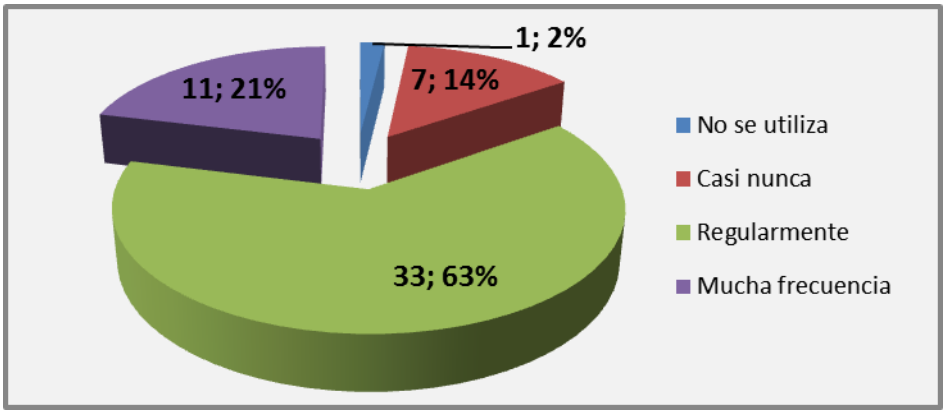
COLABORACIÓN ENTRE PROFESORADO CON ALUMNADO DIVERSO	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	0	0,00	0	0	0,00
Casi nunca	8	0,15	15	8	0,15
Regularmente	38	0,73	73	46	0,88
Mucha frecuencia	6	0,12	12	52	1,00
	52				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 32 y tabla 2.** Porcentaje de colaboración del profesorado: se siúa en el marcador "regularmente" con un 73%.

- **Pregunta nº3. La información y apoyo a las familias de alumnado con NEE.**

GRÁFICO 33.INFORMA Y APOYA A LAS FAMILIAS 201



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 3. INFORMA Y APOYA A LAS FAMILIAS 2011

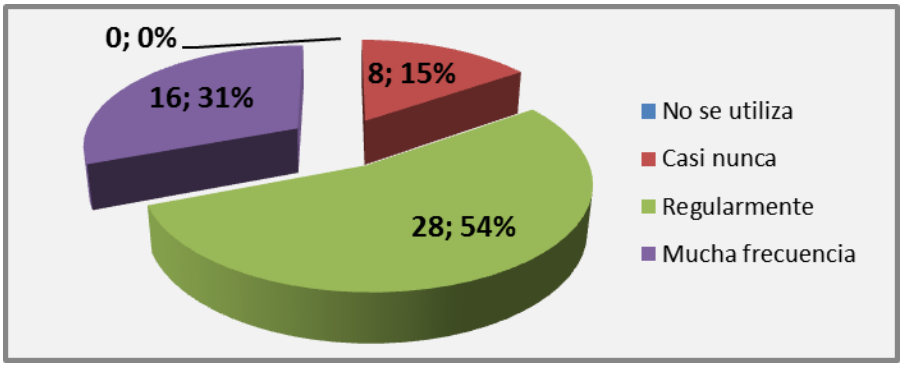
INFORMA Y APOYA A LAS FAMILIAS	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	1	0,02	2	1	0,02
Casi nunca	7	0,13	13	8	0,15
Regularmente	33	0,63	63	41	0,79
Mucha frecuencia	11	0,21	21	52	1,00
	52				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 33 y tabla 3.**Porcentaje de información y apoyo a las familias con alumnado con NEE: se sitúa en el marcador "regularmente" con un 63%.

- **Pregunta nº4. La coordinación entre los docentes que tiene alumnado con NEE en el aula.**

GRÁFICO 34. COORDINACIÓN ENTRE DOCENTES QUE TIENE ALUMNADO CON NEE EN EL AULA 2011



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 4. COORDINACIÓN ENTRE DOCENTES QUE TIENE ALUMNADO CON NEE EN EL AULA 2011

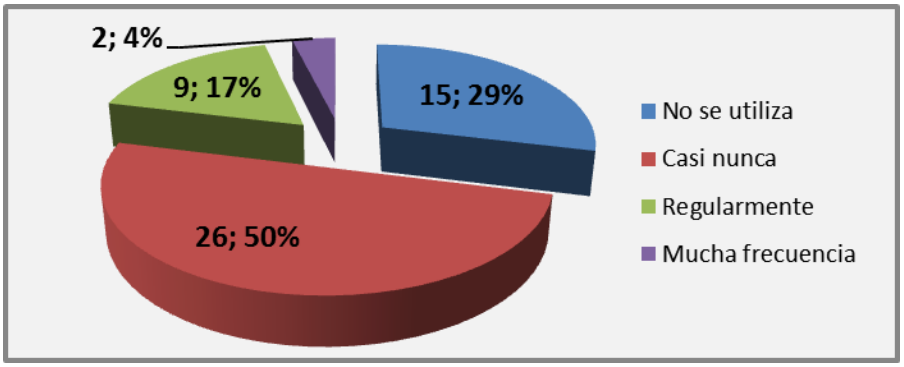
COORDINACIÓN ENTRE DOCENTES QUE TIENE ALUMNADO NEE EN AULA	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	0	0,00	0	0	0,00
Casi nunca	8	0,15	15	8	0,15
Regularmente	28	0,54	54	36	0,69
Mucha frecuencia	16	0,31	31	52	1,00
	52				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 34 y tabla 4.** Porcentaje de coordinación entre docentes con alumnado NEE: se sitúa en el marcador "regularmente" con un 54%.

- **Pregunta nº5. El apoyo del alumnado con NEE dentro del aula.**

GRÁFICO 35. APOYO DEL ALUMNADO CON NEE DENTRO DEL AULA 2011



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 5. APOYO DEL ALUMNADO CON NEE DENTRO DEL AULA 2011

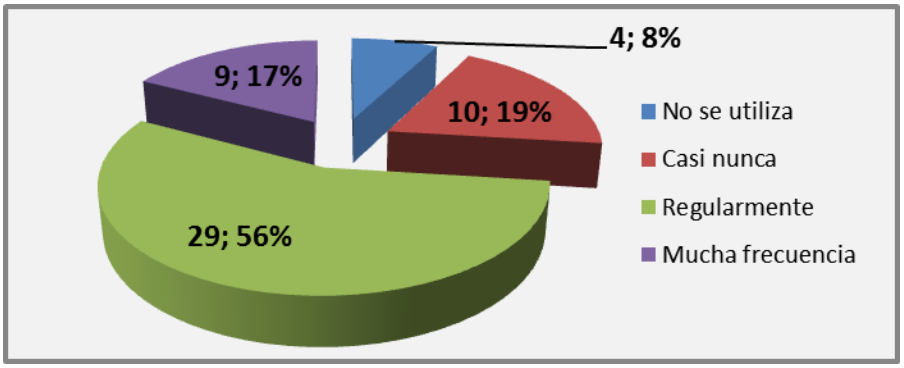
APOYO DEL ALUMNO CON NEE DENTRO DEL AULA	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	15	0,29	29	15	0,29
Casi nunca	26	0,50	50	41	0,79
Regularmente	9	0,17	17	50	0,96
Mucha frecuencia	2	0,04	4	52	1,00
	52				

Fuente: Elaboración propia

- **Gráfico 35 y tabla 5.**Porcentaje de apoyo del alumnado con NEE dentro del aula: se sitúa en el marcador "casi nunca" con un 50%. Implicando que la medida inclusiva de apoyo directo del alumnado con NEE en el aula de referencia no se aplica en un porcentaje elevado en los IES. Los motivos que aluden algunos entrevistados son: rentabilizar el rendimiento de los especialistas, distraen la clase, etc.

- **Pregunta nº6. Planificación de grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles.**

GRÁFICO 36. GRUPOS HETEROGÉNEOS Y AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES 2011



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 6. GRUPOS HETEROGÉNEOS Y AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES 2011.

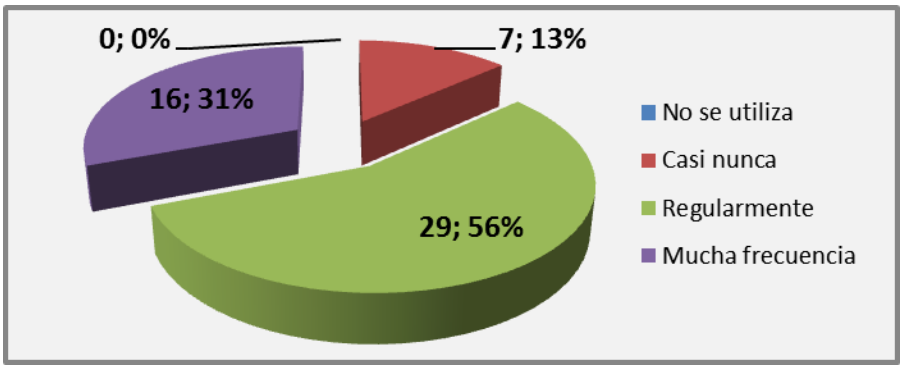
GRUPOS HETEREOGENEOS Y AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	4	0,08	8	4	0,08
Casi nunca	10	0,19	19	14	0,27
Regularmente	29	0,56	56	43	0,83
Mucha frecuencia	9	0,17	17	52	1,00
	52				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 36 y tabla 6.**Porcentaje de grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles: se sitúa en el marcador "regularmente con un 56%.

- **Pregunta nº7. La elaboración de Unidades Didácticas (UU.DD.) y Adaptaciones Curriculares (AA.CC.) para el alumnado diverso de NEE.**

GRÁFICO 37. ELABORACIÓN UU.DD. Y AA.CC PARA ALUMNDO DIVERSO 2011



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 7 .ELABORACIÓN UU.DD. Y AA.CC. PARA ALUMNADO DIVERSO 2011

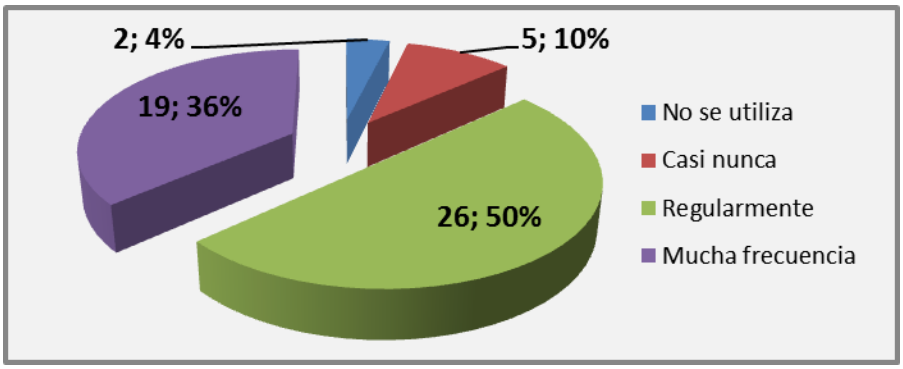
ELABORACIÓN UU.DD. Y AA.CC PARA ALUMNADO DIVERSO	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	0	0,00	0	0	0,00
Casi nunca	7	0,13	13	7	0,13
Regularmente	29	0,56	56	36	0,69
Mucha frecuencia	16	0,31	31	52	1,00
	52				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 37 y tabla 7.** Porcentaje en elaboración de UU.DD. y AA.CC. para el alumnado diverso: se sitúa en el marcador "regularmente" con un 56%.

❖ **Pregunta nº8. La existencia de Plan de Acogida para el alumnado con NEE.**

GRÁFICO 38 .PLAN DE ACOGIDA PARA ALUMNADO CON NEE 2011



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 8 .PLAN DE ACOGIDA PARA EL ALUMNADO CON NEE 2011

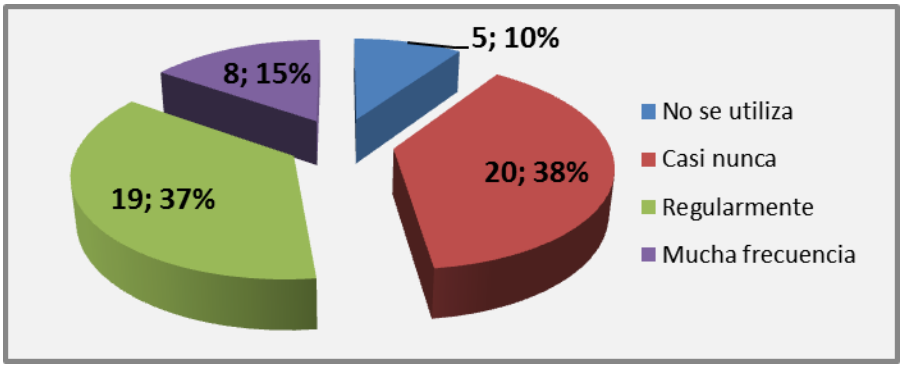
PLAN DE ACOGIDA PARA ALUMNADO CON NEE.	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	2	0,04	4	2	0,04
Casi nunca	5	0,10	10	7	0,13
Regularmente	26	0,50	50	33	0,63
Mucha frecuencia	19	0,37	37	52	1,00
	52				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 38 y tabla 8.**Porcentaje del plan de acogida para el alumnado con NEE: se sitúa en el marcador "regularmente" con un 50%.

❖ **Pregunta nº9. La accesibilidad arquitectónica y otros medios diversos de accesibilidad para el alumnado con NEE.**

GRÁFICO 39 .ACCESIBILIDAD ARQUITECTÓNICA Y A MEDIOS DIVERSOS 2011.



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 9. ACCESIBILIDAD ARQUITÉCTONICA Y A MEDIOS DIVERSOS 2011

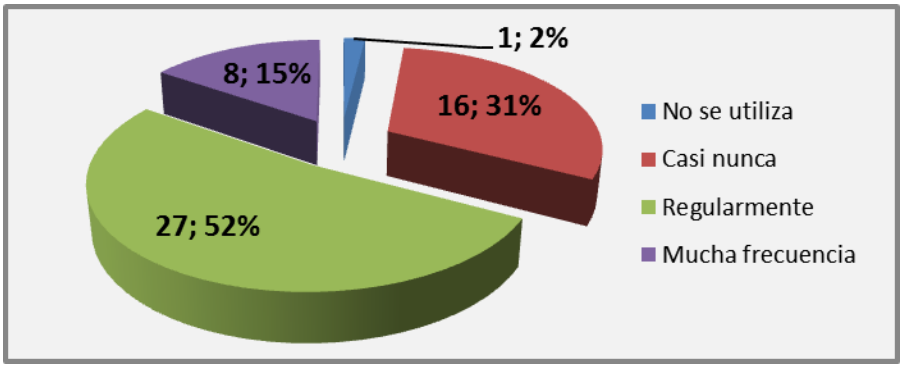
ACCESIBILIDAD ARQUITECTÓNICA Y MEDIOS DIVERSOS	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	5	0,10	10	5	0,10
Casi nunca	20	0,38	38	25	0,48
Regularmente	19	0,37	37	44	0,85
Mucha frecuencia	8	0,15	15	52	1,00
	52				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 39 y tabla 9.** Porcentaje de accesibilidad arquitectónica y a medios diversos del alumnado con NEE: se sitúa en el marcador "casi nunca" 38%. Nos indica que la accesibilidad que es una variable educativa necesaria para el alumnado con NEE, indica porcentajes elevados de incumplimiento, aunque el sumando de los otros marcadores, da respuestas satisfactorias a esta variable con un porcentaje total de 50%.

❖ **Pregunta nº10. El uso de las TICs para el alumnado con NEE.**

GRÁFICO 40 .USO DE LAS TICs 2011



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 10 .USO DE LOS TICs 2011

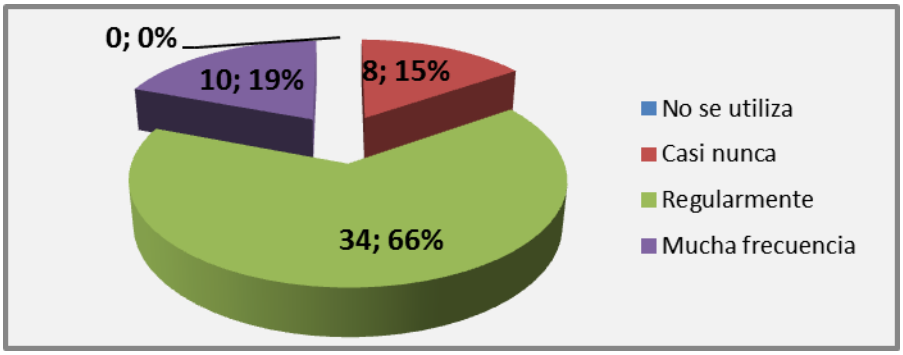
USO DE LAS TIC´S	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	1	0,02	2	1	0,02
Casi nunca	16	0,31	31	17	0,33
Regularmente	27	0,52	52	44	0,85
Mucha frecuencia	8	0,15	15	52	1,00
	52				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 40 y tabla 10.** Porcentaje en el uso de las TICs: se sitúa en el marcador "regularmente" con un 52%. Indicador que el uso de las TICs para el alumnado con NEE está generalizado.

❖ **Pregunta nº11. El uso de motivación y trabajo autónomo para el alumnado NEE.**

GRÁFICO 41 .MOTIVACIÓN Y TRABAJO AUTÓNOMO 2011



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 11.MOTIVACIÓN Y TRABAJO AUTÓNOMO 2011

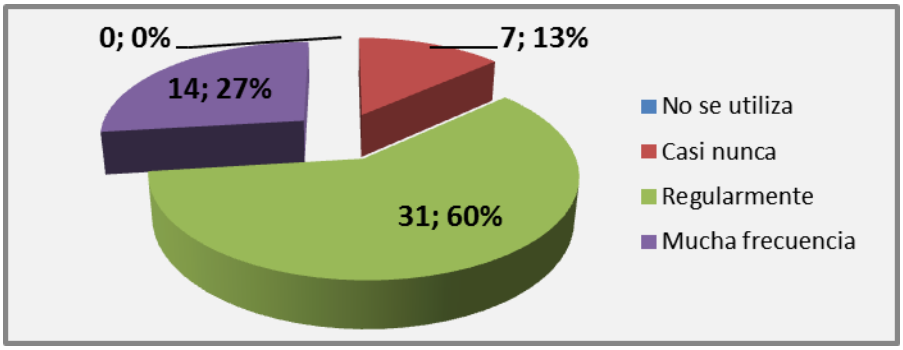
MOTIVACIÓN Y TRABAJO AUTONOMO	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	0	0,00	0	0	0,00
Casi nunca	8	0,15	15	8	0,15
Regularmente	34	0,65	65	42	0,81
Mucha frecuencia	10	0,19	19	52	1,00
	52				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 41 y tabla 11.** Porcentaje referente a la motivación y el trabajo autónomo para el alumnado con NEE: se sitúa en el marcador "regularmente" con un 65%. Indicador muy bueno ya que indica un establecimiento de relaciones de confianza en el aula.

❖ **Pregunta nº12. Participación familias en la Educación Inclusiva alumnado NEE.**

GRÁFICO 42. PARTICIPACIÓN FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA 2011



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 12 .PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA 2011.

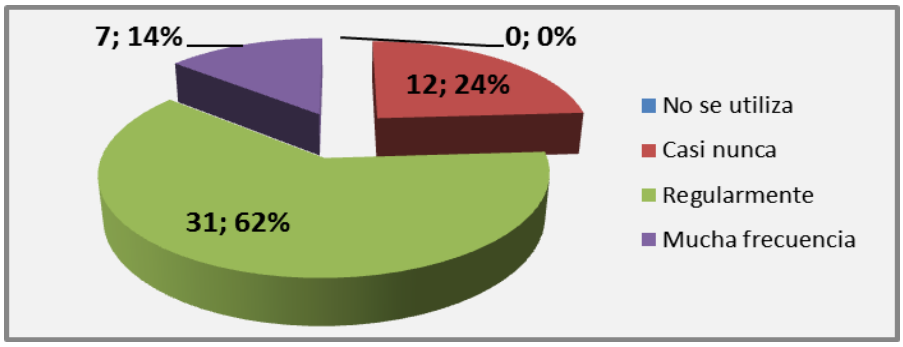
PARTICIPACIÓN FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	0	0,00	0	0	0,00
Casi nunca	7	0,13	13	7	0,13
Regularmente	31	0,60	60	38	0,73
Mucha frecuencia	14	0,27	27	52	1,00
	52				

Fuente: Elaboración propia.

➢ **Gráfico 43 y tabla 12.** Porcentaje de las familias en la Educación Inclusiva: se sitúa en el marcador "regularmente" con un 60%. Indicador muy bueno de los encuestados, aunque cuando se les entrevista individualmente no opinan lo mismo.

❖ **Pregunta nº13. Estrategias inclusivas de enseñanza-aprendizaje: Interacción social, Tutoría de iguales, Trabajo cooperativo, etc.**

GRÁFICO 43. INTERACCIÓN SOCIAL, TRABAJO COOPERATIVO, ETC…2011



Fuente: Elaboración propia

TABLA 13 . INTERACCIÓN SOCIAL, TRABAJO COOPERATIVO, ETC…2011

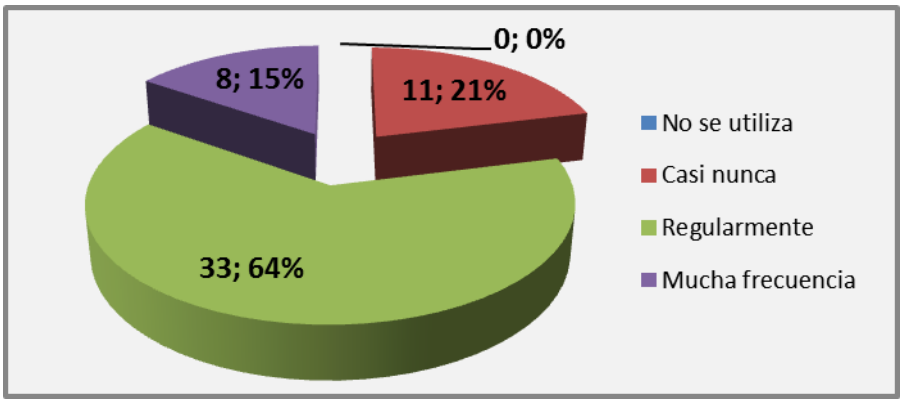
INTERACCIÓN SOCIAL, TUTORIA DE IGUALES, TRABAJO COOPERATIVO,ETC.	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	0	0,00	0	0	0,00
Casi nunca	12	0,23	23	12	0,23
Regularmente	31	0,60	60	43	0,83
Mucha frecuencia	7	0,13	13	50	0,96
	52				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 43 y tabla 13.**Porcentaje referente a estrategias de enseñanza y aprendizaje como interacción, trabajo cooperativo, tutoría de iguales, etc.: se sitúa en el marcador "regularmente" con un 60%. Estos valores son buenos ya que indican que se aplican estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para el alumnado con NEE en la ESO.

- **Pregunta nº14. La metodología interdisciplinar en el aula para el alumnado NEE.**

GRÁFICO 44. METODOLOGÍA INTERDISCIPLINAR 2011



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 14. METODOLOGÍA INTERDISCIPLINAR 2011

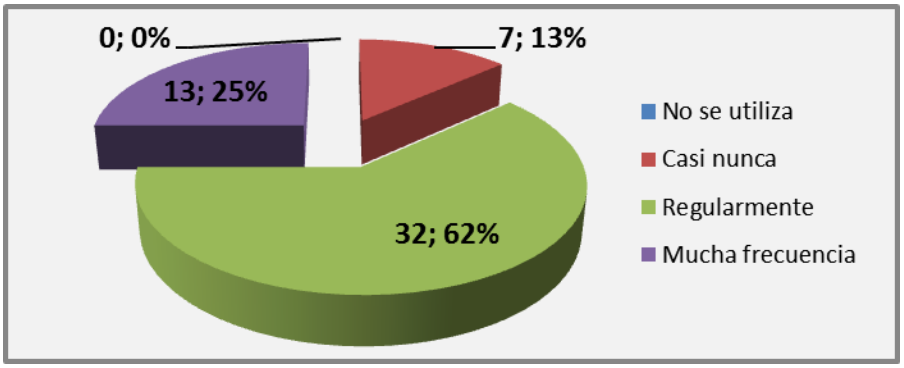
METODOLOGIA INTERDISCIPLINAR	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	0	0,00	0	0	0,00
Casi nunca	11	0,21	21	11	0,21
Regularmente	33	0,63	63	44	0,85
Mucha frecuencia	8	0,15	15	52	1,00
	52				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 44 y tabla 14.**Porcentaje referente a la metodología interdisciplinar que se utiliza en los IES: se sitúa en el marcador "regularmente" con un 63%. Estos valores son buenos ya que la proliferación en el 1ºCiclo de la ESO de los cursos de Refuerzos Curricular para alumnado repetidor y 2ºCiclo de la ESO Programas de Diversificación Curricular, están promoviendo esta interdisciplinariedad entre el profesorado.

- **Pregunta nº15. La evaluación atendiendo a la discapacidad y diversidad del alumnado con NEE.**

GRÁFICO 45. EVALUACIÓN ATENDIENDO A DISCAPACIDAD Y DIVERSIDAD 2011



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 15. EVALUACIÓN ATENDIENDO A DISCAPACIDAD Y DIVERSIDAD 2011

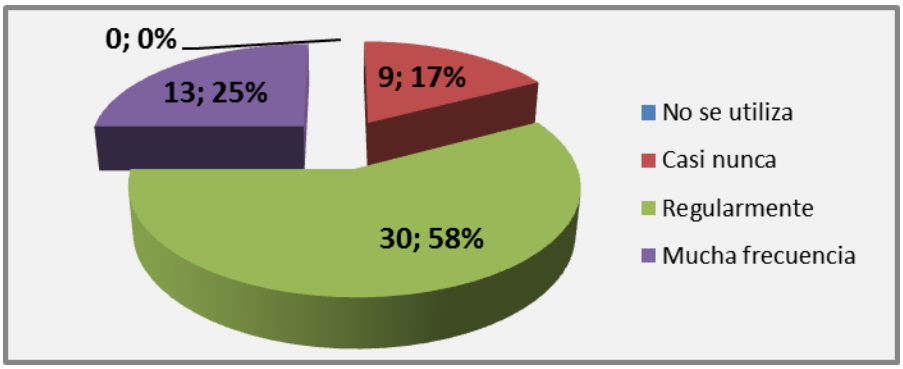
EVALUACIÓN ATENDIENDO A DISCAPACIDAD Y DIVERSIDAD	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	0	0,00	0	0	0,00
Casi nunca	7	0,13	13	7	0,13
Regularmente	32	0,62	62	39	0,75
Mucha frecuencia	13	0,25	25	52	1,00
	52				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 45 y tabla 15:** Porcentaje referente a la evaluación del alumnado con NEE atendiendo a la discapacidad y a la diversidad: se sitúa en el marcador "regularmente" con un 62%. Indica que esta variable cualitativa tiene unos resultados óptimos ya que el profesorado los tienen en cuenta a la hora de evaluar al alumnado con NEE.

- **Pregunta nº16. La evaluación atendiendo a los Saberes Prácticos y Habilidades del alumnado con NEE.**

GRÁFICO 46. EVALUACIÓN SABERES PRÁCTICOS Y HABILIDADES 2011



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 16. EVALUACIÓN SABERES PRÁCTICOS Y HABILIDADES 2011

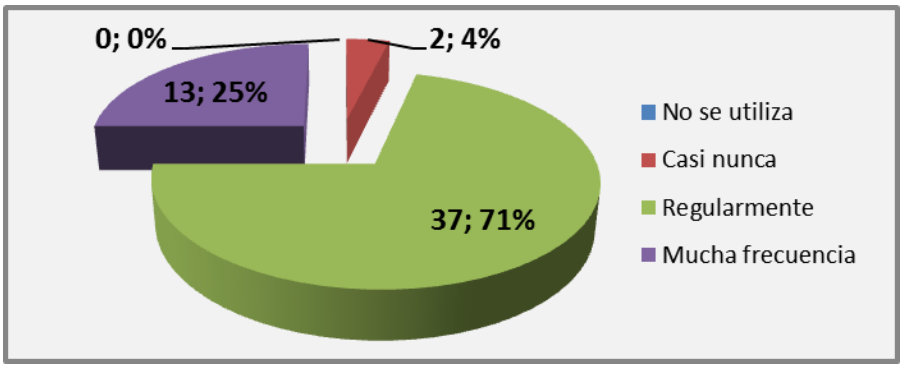
EVALUACIÓN ATENDIENDO SABERES PRÁCTICOS Y HABILIDADES	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	0	0,00	0	0	0,00
Casi nunca	9	0,17	17	9	0,17
Regularmente	30	0,58	58	39	0,75
Mucha frecuencia	13	0,25	25	52	1,00
	52				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 46 y tabla 16.** Porcentaje referente a la evaluación atendiendo más a saberes prácticos y las habilidades que poseen el alumnado con NEE: se sitúa en el marcador "regularmente" con un 58%. Porcentaje elevado sobre el uso de variables cualitativas según necesidades del alumno NEE por parte del profesorado al realizar su evaluación.

- **Pregunta nº17. Medidas de Tratamiento a la Diversidad que aumentan el rendimiento académico del alumnado con NEE.**

GRÁFICO 47. MEDIDAS DIVERSIDAD AUMENTO RENDIMIENTO ACADÉMICO ALUMNADO CON NEE 2011



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 17. MEDIDAS DIVERSIDAD AUMENTO RENDIMIENTO ACADÉMICO ALUMNADO CON NEE 2011

MEDIDAS DIVERSIDAD AUMENTAN RENDIMIENTO ACADÉMICO ALUMNO NEE.	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	0	0,00	0	0	0,00
Casi nunca	2	0,04	4	2	0,04
Regularmente	37	0,71	71	39	0,75
Mucha frecuencia	13	0,25	25	52	1,00
	52				

Fuente: Elaboración propia.

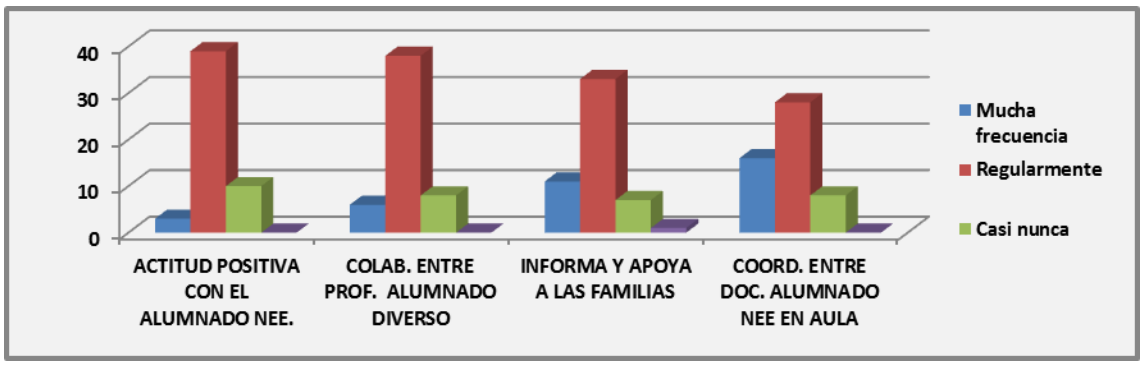
- **Gráfico 47 y tabla 17:** Porcentaje si las medidas de atención a la diversidad para el alumnado con NEE, consideraban que aumentan el rendimiento académico: se sitúa en el marcador "regularmente" con un 71%. Indica porcentaje excelente puesto que denota que se tiene en cuenta las medidas ordinarias y específicas para conseguir el rendimiento académico y la calidad que este tipo de alumnado demanda como sus iguales.

1.3.2. Análisis por indicadores de ámbito educativo de los resultados de cada ítem encuestados durante el periodo 2011.

Respecto a los resultados de los encuestados por indicadores de evaluación en este punto presentamos los resultados globales, con una visión de las respuestas por histogramas.

- **Indicadores referentes al Profesorado 2011.**

GRÁFICO 48 .INDICADORES REFERENTES AL PROFESORADO 2011



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 18. INDICADORES REFERENTES AL PROFESORADO 2011

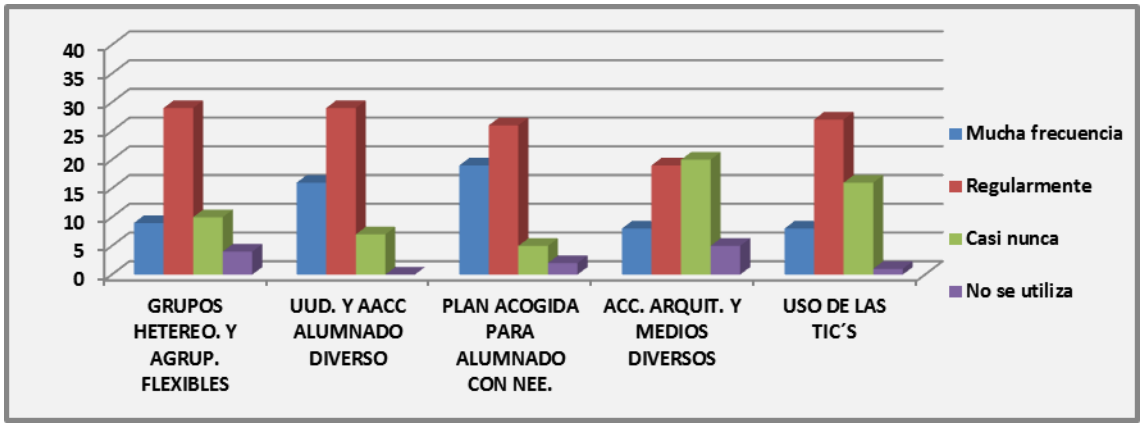
				INDICADORES REFERENTES AL PROFESORADO			
				Mucha frecuen	Regularmente	Casi nunca	No se utiliza
ACTITUD POSITIVA CON EL ALUMNADO NEE.				3	39	10	0
COLAB. ENTRE PROF. ALUMNADO DIVERSO				6	38	8	0
INFORMA Y APOYA A LAS FAMILIAS				11	33	7	1
COORD. ENTRE DOC. ALUMNADO NEE EN AULA				16	28	8	0
				36	**138**	**33**	**1**

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 48 y tabla 18.** Indicadores referentes al profesorado expresados por sus ítems, realizándose una comparación de las diferentes respuestas con una amplia respuesta de los encuestados en el marcador "regularmente". En este cuadro comparativo no se ha introducido el ítem referente al *"apoyo fuera del aula"*, ya que ha expresado una respuesta negativa en el marcador de *"casi nunca",* expresando la necesidad de trabajar este tipo de actitud del profesorado y su formación en las estrategias metodológicas inclusivas, que inciden en este ítem que está reflejado en el gráfico 35 y tabla 5 del análisis descriptivo del año 2011.

- **Indicadores referentes al Centro Educativo 2011.**

GRÁFICO 49. INDICADORES REFERENTES AL CENTRO EDUCATIVO 2011



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 19. INDICADORES REFERENTES AL CENTRO EDUCATIVO 2011

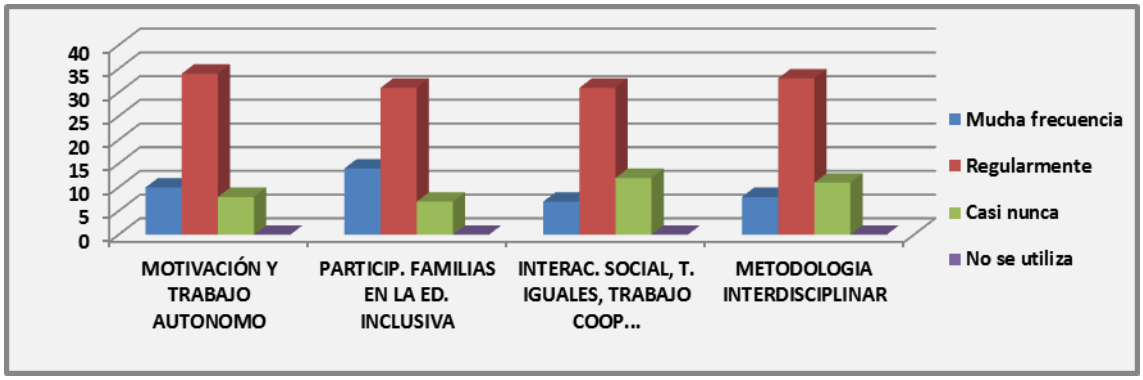
				INDICADORES REFERENTES AL CENTRO EDUCATIVO			
				Mucha frecuen	Regularmente	Casi nunca	No se utiliza
GRUPOS HETEREO. Y AGRUP. FLEXIBLES				9	29	10	4
UUD. Y AACC ALUMNADO DIVERSO				16	29	7	0
PLAN ACOGIDA PARA ALUMNADO CON NEE.				19	26	5	2
ACC. ARQUIT. Y MEDIOS DIVERSOS				8	19	20	5
USO DE LAS TIC´S				8	27	16	1
				60	**130**	**58**	**12**

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 49 y tabla 19**. Indicadores referentes al centro educativo expresados por sus ítems, realizándose una comparación de las diferentes respuestas con una amplia respuesta de los encuestados en el marcador "regularmente". La observación del gráfico 49 denota que en algunos ítems como son: *"la accesibilidad arquitectónica y a medios diversos"* y *"el uso de las TICs"*, se sitúan comparativamente algo más por debajo que los primeros ítems. Los motivos no cabe duda que se refieren entre otros: a la falta de adecuación de los edificios; y como no, recursos materiales y tecnológicos suficientes para todo el alumnado. Eso si, no olvidando que en la última década se han hecho grandes avances e inversiones en estos campos anteriormente mencionados.

- **Indicadores referentes a las Estrategias Metodológicas 2011.**

GRÁFICO 50. INDICADORES DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS 2011



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 20. INDICADORES DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS 2011

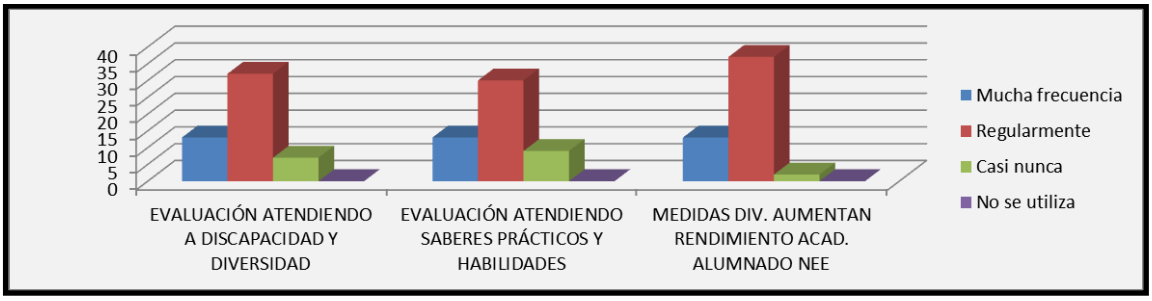
				INDICADORES DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS			
				Mucha frecuen	Regularmente	Casi nunca	No se utiliza
MOTIVACIÓN Y TRABAJO AUTONOMO				10	34	8	0
PARTICIP. FAMILIAS EN LA ED. INCLUSIVA				14	31	7	0
INTERAC. SOCIAL, T. IGUALES, TRABAJO COOP...				7	31	12	0
METODOLOGIA INTERDISCIPLINAR				8	33	11	0
				39	**129**	**38**	**0**

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 50 y tabla 20.** Indicadores referentes a las estrategias metodológicas que atañen a la enseñanza-aprendizaje expresados por sus ítems, realizándose una comparación de las diferentes respuestas, con una amplia respuesta por los encuestados en el marcador "regularmente". No denotando significatividad con la comparativa gráfica, aunque en las entrevistas personales expresen otras cosas.

  - **Indicadores referentes a la Evaluación Educativa 2011.**

GRÁFICO 51. INDICADORES DE EVALUACIÓN EDUCATIVA 2011



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 21. INDICADORES REFERENTES A LA EVALUACIÓN EDUCATIVA 2011

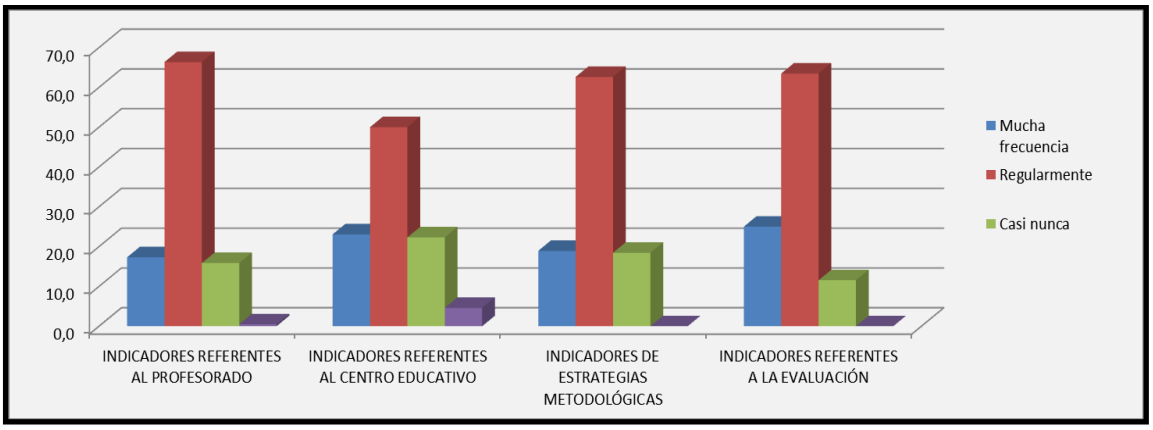
	INDICADORES REFERENTES A LA EVALUACIÓN			
	Mucha frecuenc	Regularmente	Casi nunca	No se utiliza
EVALUACIÓN ATENDIENDO A DISCAPACIDAD Y DIVERSIDAD	13	32	7	0
EVALUACIÓN ATENDIENDO SABERES PRÁCTICOS Y HABILIDADES	13	30	9	0
MEDIDAS DIV. AUMENTAN RENDIMIENTO ACAD. ALUMNADO NEE	13	37	2	0
	39	**99**	**18**	**0**

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 51 y tabla 21.** Indicadores referentes a la evaluación del alumnado con NEE expresados por sus ítems, realizándose una comparación de las diferentes respuestas, con una amplia respuesta de los encuestados en el marcador "regularmente". El análisis comparativo gráfico y resultado denota la aplicación de una evaluación con carácter inclusivo y la preocupación expresada en las entrevistas sobre: el rendimiento académico y salidas profesionales para el alumnado con NEE.

  - **Indicadores Totales de Resultados de los encuestados en el 2011.**

GRÁFICO 52. RESULTADOS TOTALES DE LOS ENCUESTADOS EN EL 2011



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 22. INDICADORES TOTALES RESULTADOS DE ENCUESTADOS EN 2011

	Mucha frecuencia		Regularmente		Casi nunca		No se utiliza		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	TOTAL
INDICADORES REFERENTES AL PROFESORADO	36	17,3	138	66,3	33	15,9	1	0,5	**208**
INDICADORES REFERENTES AL CENTRO EDUCATIVO	60	23,1	130	50,0	58	22,3	12	4,6	**260**
INDICADORES DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	39	18,9	129	62,6	38	18,4	0	0,0	**206**
INDICADORES REFERENTES A LA EVALUACIÓN	39	25,0	99	63,5	18	11,5	0	0,0	**156**

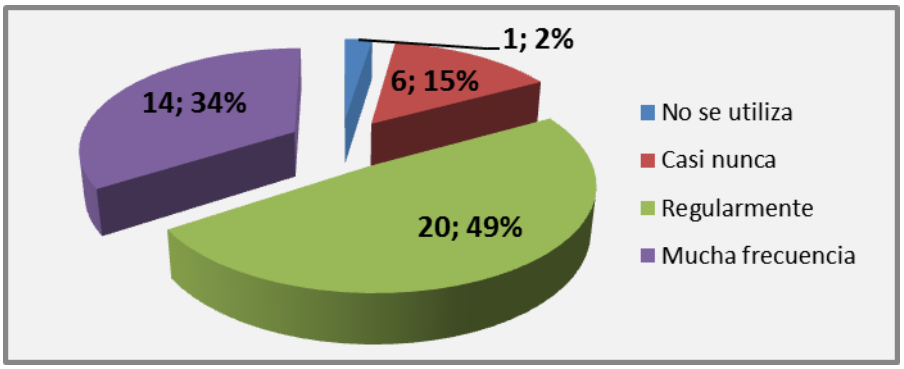
Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 52 y tabla 22.** Comparación de los indicadores referentes al profesorado, centro educativo, estrategias metodológicas y evaluación del periodo 2011. Al realizar el estudio nos da mayores porcentajes en e marcador que se sitúa en "regularmente", superior al 60% en los indicadores del profesorado, estrategias metodológicas y evaluación; mientras que en los porcentajes en el indicador al centro educativo se han situado en porcentajes de un 50%. Estos resultados nos lleva la necesidad de plantearse estudios de evaluación, innovación y calidad educativa en los IES, bajo el prisma de la Didáctica y Organización Escolar, con la inmersión paradigmática inclusiva.

1.3.3. Análisis de los resultados de cada ítem encuestados durante el periodo 2012.

- **Pregunta nº1. La actitud del profesorado con el alumnado de NEE 2012.**

GRÁFICO 53 .ACTITUD POSITIVA CON EL ALUMNADO DE NEE 2012



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 23. ACTITUD POSITIVA CON EL ALUMNADO DE NEE 2012

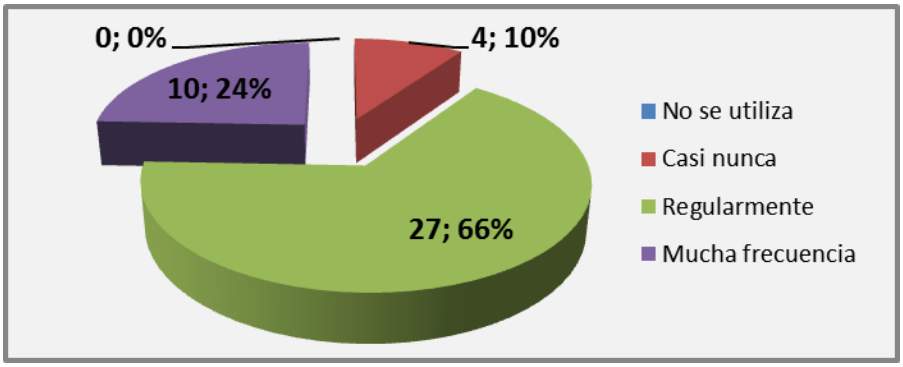
ACTITUD POSITIVA CON EL ALUMNADO NEE.	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	1	0,02	2	1	0,02
Casi nunca	6	0,15	15	7	0,17
Regularmente	20	0,49	49	27	0,66
Mucha frecuencia	14	0,34	34	41	1,00
	41				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 53 y tabla 23**. Porcentaje de actitud hacia el alumnado: se sitúa en el marcador de "regularmente" en un 49%. El porcentaje es válido, comparativamente con el año 2011 es bajo, aunque el porcentaje de respuestas con "mucha frecuencia" es un 34%. Entre otras razones que deducimos es: el menor número de encuestados en el año 2012, porcentaje elevado de encuestados del entorno rural, que por medio de las entrevistas y análisis de las variables nos dejó incidíos de esta situación..

- **Pregunta nº2. Colaboración entre profesorado y alumnado diverso NEE 2012.**

GRÁFICO 54. COLABORACIÓN PROFESORADO/ALUMNADO DIVERSO 2012



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 24. COLABORACIÓN PROFESORADO/ALUMNADO DIVERSO 2012

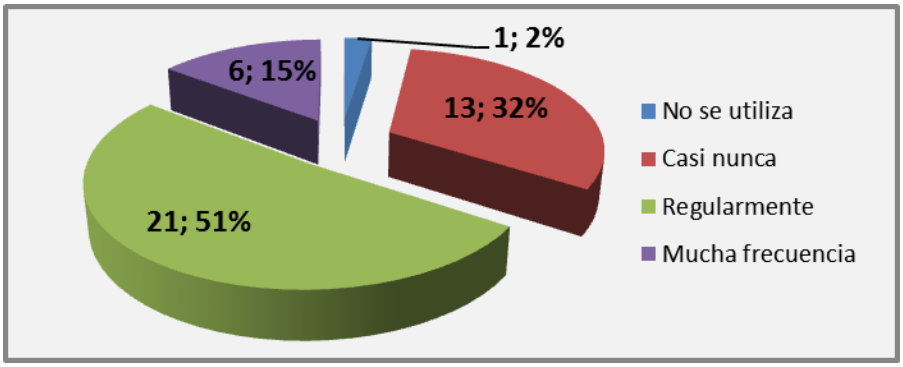
COLABORACIÓN ENTRE PROFESORADO CON ALUMNADO DIVERSO	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	0	0,00	0	0	0,00
Casi nunca	4	0,10	10	4	0,10
Regularmente	27	0,66	66	31	0,76
Mucha frecuencia	10	0,24	24	41	1,00
	41				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 54 y tabla 24.**Porcentaje de colaboración del profesorado con alumnado diverso: se sitúa en el marcador "regularmente" con un 66%. Los resultados son óptimos igual que en el año 2011.

- **Pregunta nº3. La información y apoyo a las familias de alumnado con NEE 2012.**

GRÁFICO 55. INFORMA Y APOYA A LAS FAMILIAS 2012



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 25. INFORMA Y APOYA A LAS FAMILIAS 2012

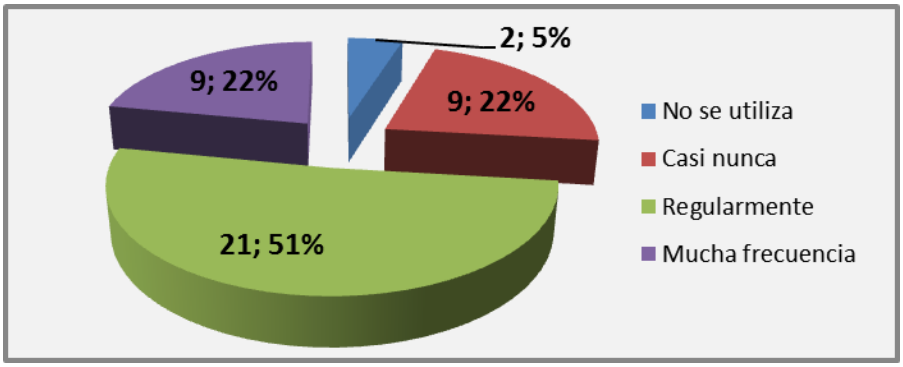
INFORMA Y APOYA A LAS FAMILIAS	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	1	0,02	2	1	0,02
Casi nunca	13	0,32	32	14	0,34
Regularmente	21	0,51	51	35	0,85
Mucha frecuencia	6	0,15	15	41	1,00
	41				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 55 y tabla 25**.Porcentaje de información y apoyo a las familias de alumnado con NEE: se sitúa en el marcador "regularmente" con un 51% datos comparativos con el año 2011 positivo. Ahora bien, como aclaramos en las entrevistas no quedaba muy claro esa información permanente a las familias.

- **Pregunta nº4. La coordinación entre los docentes que tiene alumnado con NEE en el aula 2012.**

GRÁFICO 56. COORDINACIÓN ENTRE DOCENTES QUE TIENEN ALUMNADO CON NEE EN EL AULA 2012



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 26. COORDINACIÓN ENTRE DOCENTES QUE TIENE ALUMNADO CON NEE EN EL AULA 2012

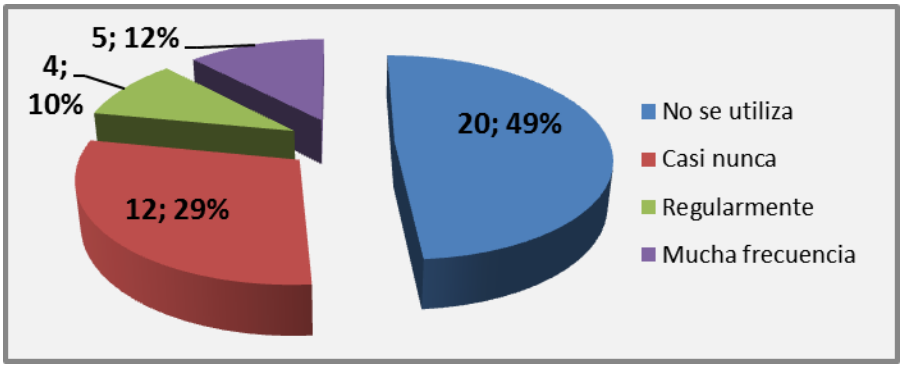
COORDINACIÓN ENTRE DOCENTES QUE TIENE ALUMNADO NEE EN AULA	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	2	0,05	5	2	0,05
Casi nunca	9	0,22	22	11	0,27
Regularmente	21	0,51	51	32	0,78
Mucha frecuencia	9	0,22	22	41	1,00
	41				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 56 y tabla 26.** Porcentaje de coordinación entre docentes que atienden alumnado con NEE: se sitúa en el marcador "regularmente" con un 51%, resultados casi similares al año 2011 que si sitúa con un 54%. En este aspecto deducimos que la coordinación entre el profesorado de área y especialista que da tratamiento educativo al alumnado con NEE debería ser más exhaustivo.

- **Pregunta nº5. El apoyo del alumnado con NEE dentro del aula 2012.**

GRÁFICO 57. APOYO DEL ALUMNADO CON NEE DENTRO DEL AULA 2012



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 27. APOYO DEL ALUMNADO CON NEE DENTRO DEL AULA 2012

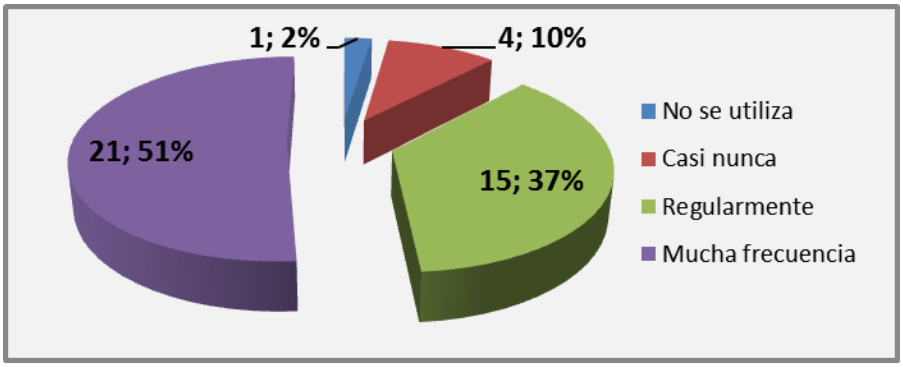
APOYO DEL ALUMNADO CON NEE DENTRO DEL AULA	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	20	0,49	49	20	0,49
Casi nunca	12	0,29	29	32	0,78
Regularmente	4	0,10	10	36	0,88
Mucha frecuencia	5	0,12	12	41	1,00
	41				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 57 y tabla 27.** Porcentaje de apoyo del alumnado con NEE dentro del aula: se sitúa en el marcador "no se utiliza" con un 49%, similar al porcentaje del año 2011 con un 50%. Los resultados para ser menor el número de encuestados resultan muy similares. Además, las motivaciones que explicitamos en este punto en el año 2011 se mantienen.

- **Pregunta nº6. Planificación de grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles 2012.**

GRÁFICO 58. GRUPOS HETEROGÉNEOS Y AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES 2012



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 28. GRUPOS HETEROGÉNEOS Y AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES 2012

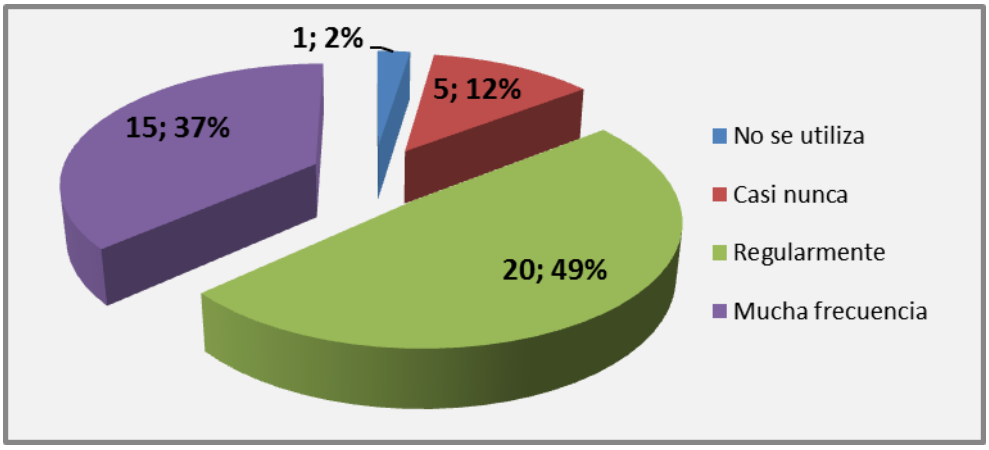
GRUPOS HETEREOGENEOS Y AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	1	0,02	2	1	0,02
Casi nunca	4	0,10	10	5	0,12
Regularmente	15	0,37	37	20	0,49
Mucha frecuencia	21	0,51	51	41	1,00
	41				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 58 y tabla 28.**Porcentaje de creación de grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles: se sitúan en el marcador "mucha frecuencia" con un 51%, comparativamente con el año 2011 que se situaba en el marcador "regularmente" con un 56% denota influencias del contexto y situación del año 2012. Entre los motivos encontrados: el liderazgo de el equipo directivo, los acuerdos de claustro, los programas específicos a los que se están adscritos (bilingües, programas de aulas abiertas con dificultades de aprendizaje o TGD, programas de ABC, altas capacidades, etc.), conllevando agrupamientos más heterogéneos, en los diferentes entornos de los IES.

- **Pregunta nº7. La elaboración de Unidades Didácticas (UU.DD.) y Adaptaciones Curriculares (AA.CC.) para el alumnado diverso de NEE 2012.**

GRÁFICO 59. ELABORACIÓN UU.DD. Y AA.CC. PARA ALUMNADO DIVERSO 2012



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 29. ELABORACIÓN DE UU.DD. Y AA.CC. PARA ALUMNADO DIVERSO 2012

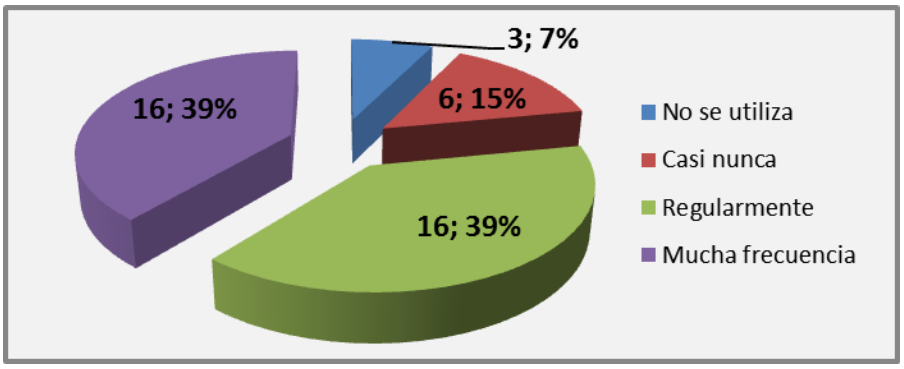
ELABORACIÓN UU.DD. Y AA.CC PARA ALUMNADO DIVERSO	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	1	0,02	2	1	0,02
Casi nunca	5	0,12	12	6	0,15
Regularmente	20	0,49	49	26	0,63
Mucha frecuencia	15	0,37	37	41	1,00
	41				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 59 y tabla 29.**Porcentaje en la elaboración de las UU.DD. y AA.CC. para el alumnado diverso: se sitúa en el marcador "regularmente" con un 49%, comparativamente con el año 2011 que se situó en un 56% tiene valores muy similares. Algunos entrevistados que realizaron las encuestas aluden que se debería ser más exigente con la aplicación de la normativa vigente en este apartado. Pero podemos concluir que se aplica esta medida inclusiva en los IES.

- **Pregunta nº8. La existencia de Plan de Acogida para el alumnado con NEE 2012.**

GRÁFICO 60. PLAN DE ACOGIDA PARA ALUMNADO CON NEE 2012



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 30. PLAN DE ACOGIDA PARA ALUMNADO CON NEE 2012

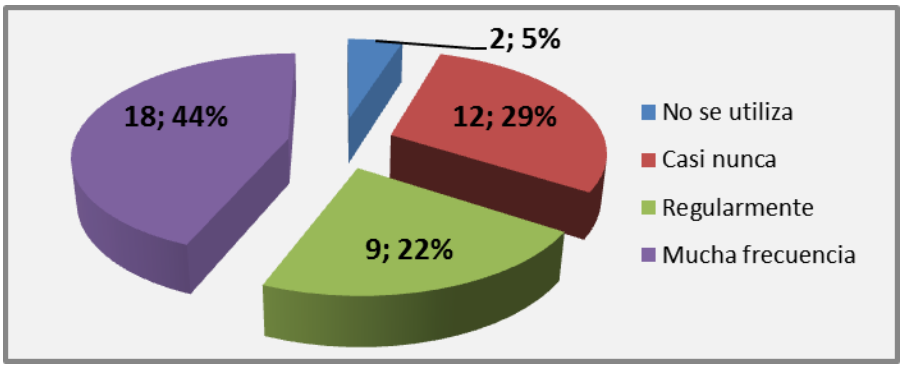
PLAN DE ACOGIDA PARA ALUMNADO CON NEE.	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	3	0,07	7	3	0,07
Casi nunca	6	0,15	15	9	0,22
Regularmente	16	0,39	39	25	0,61
Mucha frecuencia	16	0,39	39	41	1,00
	41				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 60 y tabla 30.**Porcentaje del plan de acogida para el alumnado con NEE: se sitúa en el marcador "regularmente" con un 39%, comparativamente con el año 2011 que se situaba con un 50% ha bajado. Pero estos porcentajes son óptimos cuando realizamos los sumandos con el marcador "mucha frecuencia" en 2011 y 2012.

❖ **Pregunta nº9. La accesibilidad arquitectónica y otros medios diversos de accesibilidad para el alumnado con NEE 2012.**

GRÁFICO 61. ACCESIBILIDAD ARQUITECTÓNICA Y MEDIOS DIVERSOS 2012



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 31. ACCESIBILIDAD ARQUITECTÓNICA Y MEDIOS DIVERSOS 2012

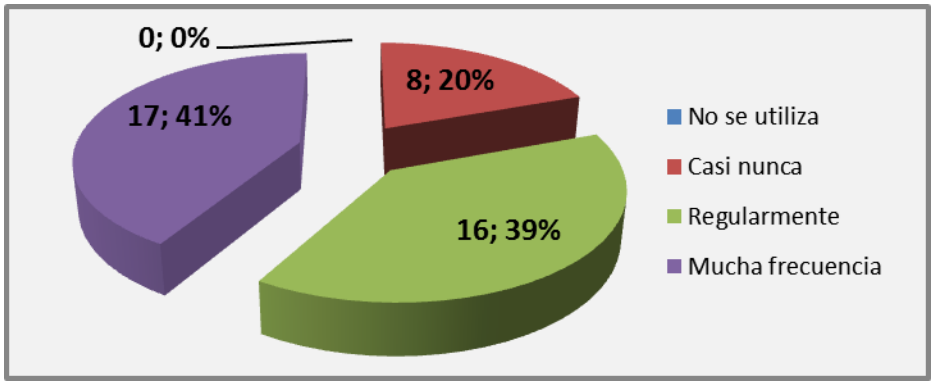
ACCESIBILIDAD ARQUITECTÓNICA Y MEDIOS DIVERSOS	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	2	0,05	5	2	0,05
Casi nunca	12	0,29	29	14	0,34
Regularmente	9	0,22	22	23	0,56
Mucha frecuencia	18	0,44	44	41	1,00
	41				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 61 y tabla 31.** Porcentaje en la accesibilidad arquitectónica y a medios diversos del alumnado con NEE: se sitúa en el marcador "mucha frecuencia" con un 44%, obteniéndose comparativamente con el año 2011 que si situaron en el marcador "regularmente" con un 37% unos resultados magníficos. Los motivos que se atienden son: los centros encuestados tienen una arquitectura más accesible, los centros encuestados están en proyectos de accesibilidad a la red (Moodle) y medios diversos, entre otros motivos.

❖ **Pregunta nº10. El uso de las TICs para el alumnado con NEE 2012.**

GRÁFICO 62.USO DE LAS TICs 2012



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 32. USO DE LAS TICs 2012

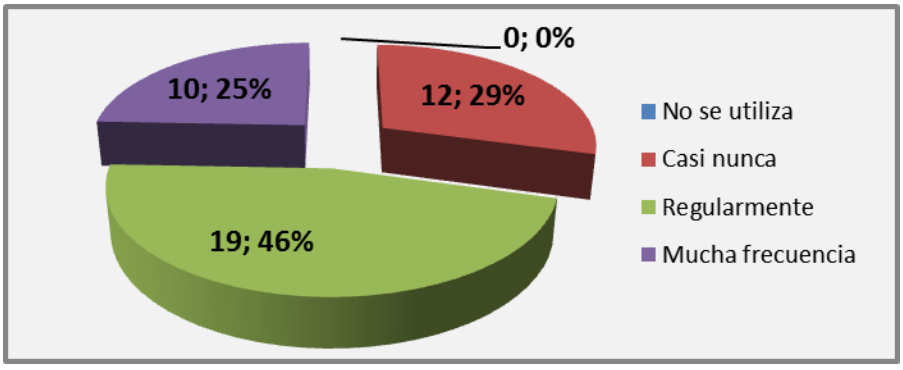
USO DE LAS TIC´S	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	0	0,00	0	0	0,00
Casi nunca	8	0,20	20	8	0,20
Regularmente	16	0,39	39	24	0,59
Mucha frecuencia	17	0,41	41	41	1,00
	41				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 62 y tabla 32.** Porcentaje en el uso de las TICs en el alumnado con NEE: se sitúa en el marcador "mucha frecuencia" con un 41%, datos que comparativamente con el año 2011 que se situaban en el marcador "regularmente" con 52% pueden ser calificados de inmejorables. Los motivos que podemos aducir son semejantes que anterior ítems.

- **Pregunta nº11. El uso de motivación y trabajo autónomo para el alumnado con NEE 2012.**

GRÁFICO 63. MOTIVACIÓN Y TRABAJO AUTÓNOMO 2012



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 33. MOTIVACIÓN Y TRABAJO AUTÓNOMO 2012

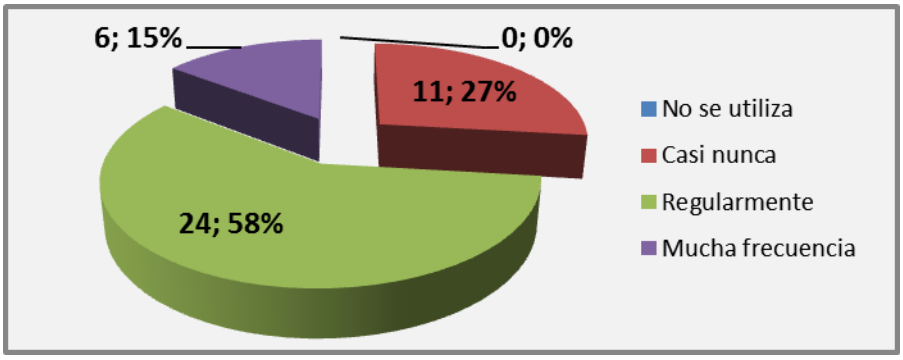
MOTIVACIÓN Y TRABAJO AUTONOMO	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	0	0,00	0	0	0,00
Casi nunca	12	0,29	29	12	0,29
Regularmente	19	0,46	46	31	0,76
Mucha frecuencia	10	0,24	24	41	1,00
	41				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 63 y tabla 33.** Porcentaje referente a la motivación y trabajo autónomo del alumnado con NEE: se sitúa en el marcador "regularmente" con un 46%, datos que comparativamente con el año 2011 que se situaban con un 65% no están mal. Los resultados totales son marcadamente positivos para estas estrategias inclusivas del alumnado con NEE en la ESO.

- **Pregunta nº12. La participación de las familias en la Educación Inclusiva del alumnado con NEE.**

GRÁFICO 64. PARTICIPACIÓN FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA 2012



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 34. PARTICIPACIÓN FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA 2012

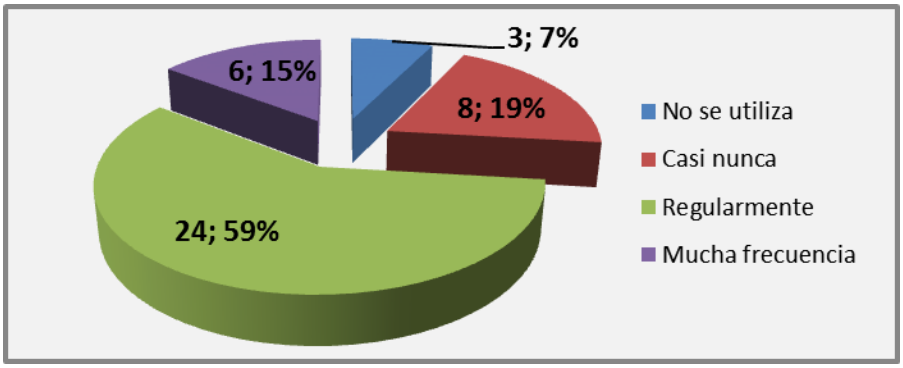
PARTICIPACIÓN FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	0	0,00	0	0	0,00
Casi nunca	11	0,27	27	11	0,27
Regularmente	24	0,59	59	35	0,85
Mucha frecuencia	6	0,15	15	41	1,00
	41				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 64 y tabla 34.** Porcentaje de participación de las familias en la Educación Inclusiva del alumnado con NEE: se sitúa en el marcador "regularmente" con un 59%, datos similares al año 2011 que si situaron en un 60%. Aunque, ya mencionamos que los entrevistados se quejan de la poca participación de las familias del alumnado con NEE.

❖ **Pregunta nº13. Estrategias inclusivas de enseñanza-aprendizaje: Interacción social, Tutoría de iguales, Trabajo cooperativo, etc.**

GRÁFICO 65. INTERACCIÓN SOCIAL, TRABAJO COOPERATIVO, ETC**.** 2012



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 35. INTERACCIÓN SOCIAL, TRABAJO COOPERATIVO, ETC**.** 2012

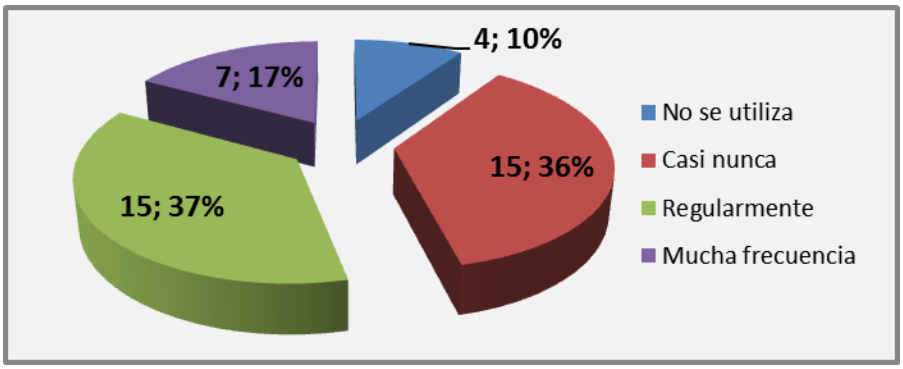
INTERACCIÓN SOCIAL, TUTORIA DE IGUALES, TRABAJO COOPERATIVO,ETC.	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	3	0,07	7	3	0,07
Casi nunca	8	0,20	20	11	0,27
Regularmente	24	0,59	59	35	0,85
Mucha frecuencia	6	0,15	15	41	1,00
	41				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 65 y tabla 35.** Porcentaje referente a estrategias de enseñanza y aprendizaje como interacción, trabajo cooperativo, tutoría de iguales, etc.: se sitúa en el marcador "regularmente" con un 59%, comparativamente con los resultados del año 2011 que se situaron con un 60%, son resultados semejantes. Por consiguiente, son concluyentes como ya mencionamos que indican las aplicaciones de estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para el alumnado con NEE en la ESO.

- **Pregunta nº14. La metodología interdisciplinar en el aula para el alumnado con NEE 2012.**

GRÁFICO 66. METODOLOGÍA INTERDISCIPLINAR 2012



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 36. METODOLOGÍA INTERDISCIPLINAR 2012

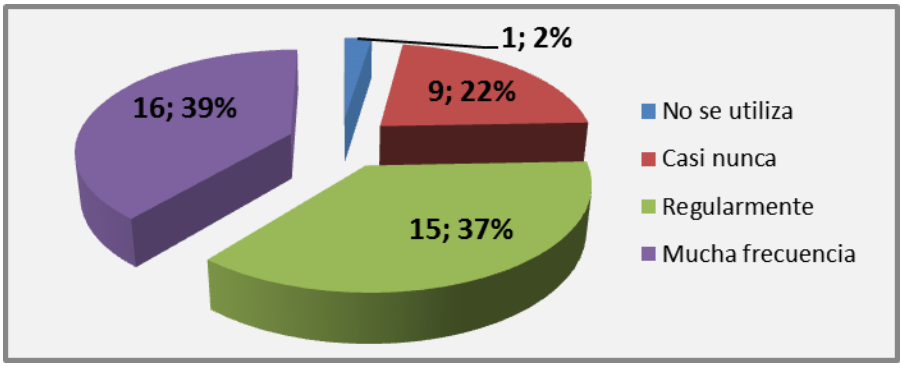
METODOLOGIA INTERDISCIPLINAR	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	4	0,10	10	4	0,10
Casi nunca	15	0,37	37	19	0,46
Regularmente	15	0,37	37	34	0,83
Mucha frecuencia	7	0,17	17	41	1,00
	41				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 66 y tabla 36.** Porcentaje referente a la metodología interdisciplinar: se sitúa en el marcador "regularmente" con un 37%, con un valor marcadamente bajo con respecto al año 2011 que se situaba en un 63%. Los motivos que podemos aducir entre otros: supresión de desdobles, programas de refuerzo curricular y/o programas de diversificación por motivos de la crisis económica; la escasez de su uso en los entornos rurales, actitud del profesorado, etc.

- **Pregunta nº15. La evaluación atendiendo a la discapacidad y diversidad del alumnado con NEE 2012.**

GRÁFICO 67. EVAL. ATENDIENDO A DISCAPACIDAD Y DIVERSIDAD 2012



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 37. EVALUACIÓN ATENDIENDO A DISCAPACIDAD Y DIVERSIDAD 2012

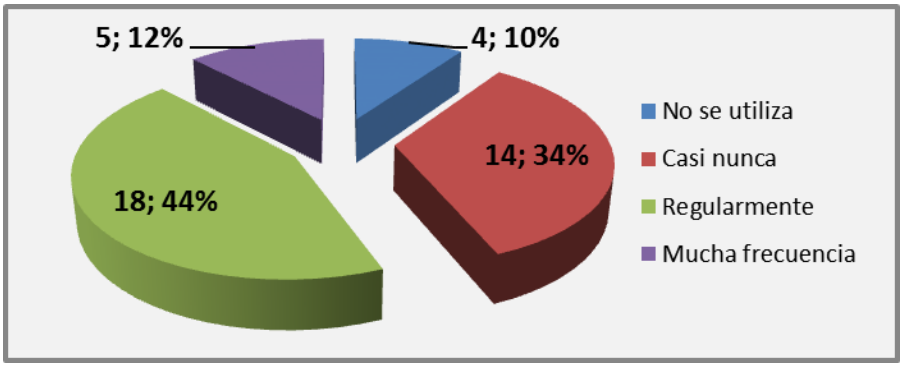
EVALUACIÓN ATENDIENDO A DISCAPACIDAD Y DIVERSIDAD	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	1	0,02	2	1	0,02
Casi nunca	9	0,22	22	10	0,24
Regularmente	15	0,37	37	25	0,61
Mucha frecuencia	16	0,39	39	41	1,00
	41				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 67 y tabla 37.** Porcentaje referente a la evaluación del alumnado con NEE atendiendo a su discapacidad y diversidad: se sitúa en el marcado con "mucha frecuencia" con un 39%, destacando unos valores óptimos por encima del 25% en los que si situó el año 2011. Las comparativas pueden venir entre otros factores por: la implicación de los claustros, equipos directivos y proyectos a los que estén acogidos, actitudes y formación, entre otras cosas.

- **Pregunta nº16. La evaluación atendiendo a los Saberes Prácticos y Habilidades del alumnado con NEE 2012.**

GRÁFICO 68. EVALUACIÓN SABERES PRÁCTICOS Y HABILIDADES 2012



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 38. EVALUACIÓN SABERES PRÁCTICOS Y HABILIDADES 2012

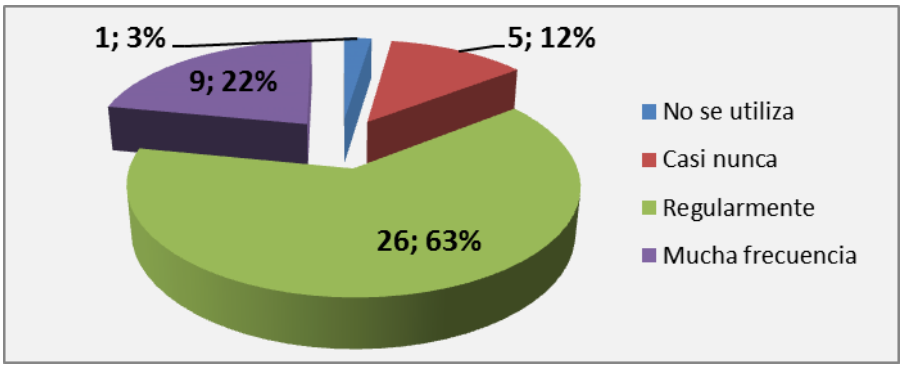
EVALUACIÓN ATENDIENDO SABERES PRÁCTICOS Y HABILIDADES	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	4	0,10	10	4	0,10
Casi nunca	14	0,34	34	18	0,44
Regularmente	18	0,44	44	36	0,88
Mucha frecuencia	5	0,12	12	41	1,00
	41				

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 68 y tabla 38.**Porcentaje referente a la evaluación del alumnado con NEE atendiendo a saberes prácticos y habilidades: se sitúa en el marcador "regularmente" con un 44%, datos que comparativamente con los del año 2011 que se situaban en 58% reflejan una línea conductora parecida.

- **Pregunta nº17. Medidas de Tratamiento a la Diversidad que aumentan el rendimiento académico del alumnado con NEE 2012.**

GRÁFICO 69. MEDIDAS DIVERSIDAD QUE AUMENTAN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO CON NEE 2012



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 39. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD QUE AUMENTAN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO ALUMNADO NEE 2012.

MEDIDAS DIVERSIDAD AUMENTAN RENDIMIENTO ACADÉMICO ALUMNADO NEE.	f. absoluta	f. relativa	%	f. abs. acum.	f. rel. acum.
No se utiliza	1	0,02	2	1	0,02
Casi nunca	5	0,12	12	6	0,15
Regularmente	26	0,63	63	32	0,78
Mucha frecuencia	9	0,22	22	41	1,00
	41				

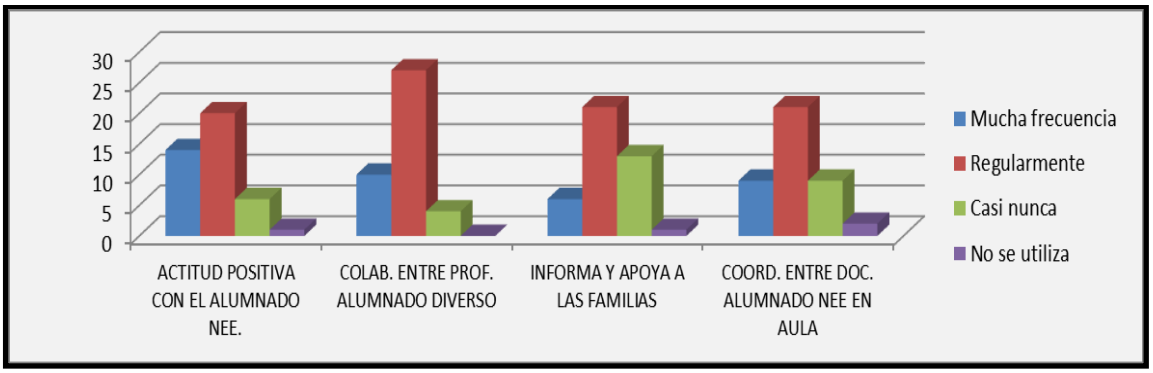
Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 69 y tabla 39.** Porcentaje sobre medidas de atención a la diversidad sobre el alumnado con NEE para que aumente el rendimiento académico y una salida profesional: se sitúa marcador "regularmente" con un 63%, comparativamente con el año 2011 que estaba situado en un 71%, los resultados son excelentes. Además, los profesores en las entrevistas mantienen su preocupación, puesto que manifiestan se les debe dar cauces de salida profesional para su inclusión en la sociedad.

1.3.4. Análisis por indicadores de ámbito educativo de los resultados de cada ítem encuestados durante el periodo 2012.

- **Indicadores referentes al Profesorado 2012.**

GRÁFICO 70. INDICADORES REFERENTES AL PROFESORADO 2012



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 40. INDICADORES REFERENTES AL PROFESORADO 2012

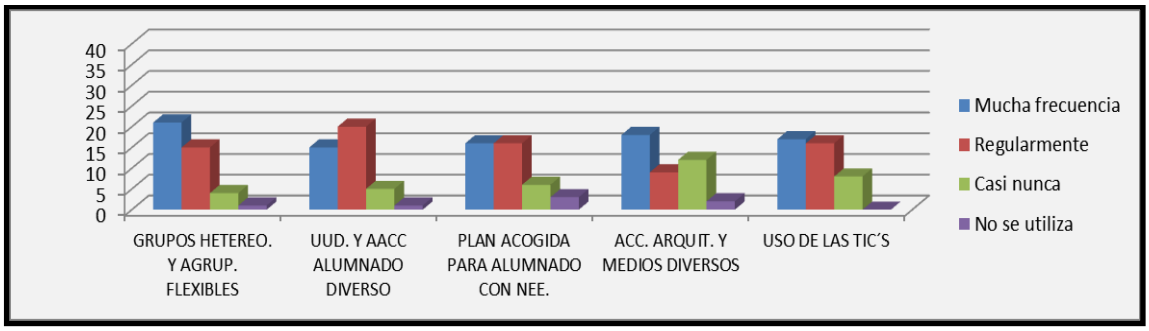
	INDICADORES REFERENTES AL PROFESORADO			
	Mucha frecuen	Regularmente	Casi nunca	No se utiliza
ACTITUD POSITIVA CON EL ALUMNADO NEE.	14	20	6	1
COLAB. ENTRE PROF. ALUMNADO DIVERSO	10	27	4	0
INFORMA Y APOYA A LAS FAMILIAS	6	21	13	1
COORD. ENTRE DOC. ALUMNADO NEE EN AULA	9	21	9	2
	29	**89**	**32**	**4**

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 70 y tabla 40.** Indicadores referentes al profesorado por sus ítems, realizándose una comparación de las diferentes respuestas con una amplia respuesta de los encuestados en el marcador "regularmente". En este cuadro comparativo no se ha introducido el ítem del *"apoyo dentro del aula"*, igualmente que en el periodo 2011, ya que supuso una respuesta negativa en el marcador "casi nunca", volviéndose a reiterar en este periodo de los encuestados del 2012, la necesidad de trabajar el tipo de actitud del profesorado y su formación en las estrategias metodológicas inclusivas que incidan en el ítem que queda reflejado en Gráfico 57.

- **Indicadores referentes al Centro Educativo 2012.**

GRÁFICO 71. INDICADORES REFERENTES AL CENTRO EDUCATIVO 2012



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 41. INDICADORES REFERENTES AL CENTRO EDUCATIVO 2012

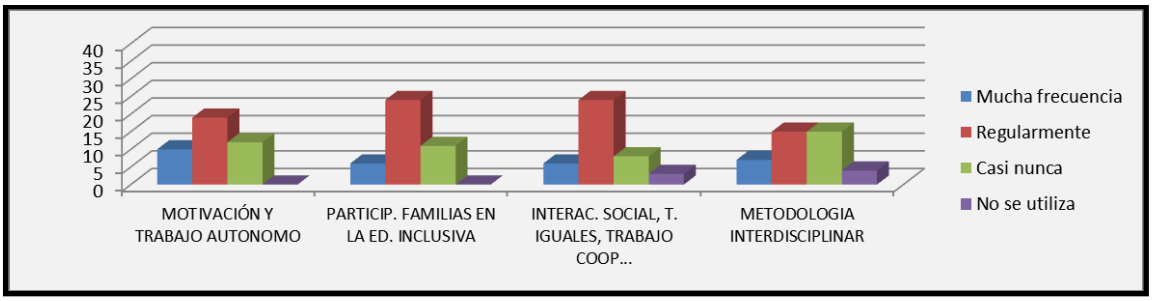
				INDICADORES REFERENTES AL CENTRO EDUCATIVO			
				Mucha frecuen	Regularmente	Casi nunca	No se utiliza
GRUPOS HETEREO. Y AGRUP. FLEXIBLES				21	15	4	1
UUD. Y AACC ALUMNADO DIVERSO				15	20	5	1
PLAN ACOGIDA PARA ALUMNADO CON NEE.				16	16	6	3
ACC. ARQUIT. Y MEDIOS DIVERSOS				18	9	12	2
USO DE LAS TIC´S				17	16	8	0
				87	**76**	**35**	**7**

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 71 y tabla 41.**Indicadores referentes al centro educativo expresados por sus ítems, realizándose una comparación de las diferentes respuestas con una amplia respuesta de los encuestados en el marcador "regularmente". En el análisis comparativo, que se puede realizar con el gráfico 71 con respecto al periodo 2011, nos indica claramente que en el año 2012 los "grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles "tienen unos resultados excelentes.

- **Indicadores referentes a las Estrategias Metodológicas 2012.**

GRÁFICO 72. INDICADORES REFERENTES A LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS 2012



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 42.INDICADORES REFERENTES A ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS 2012

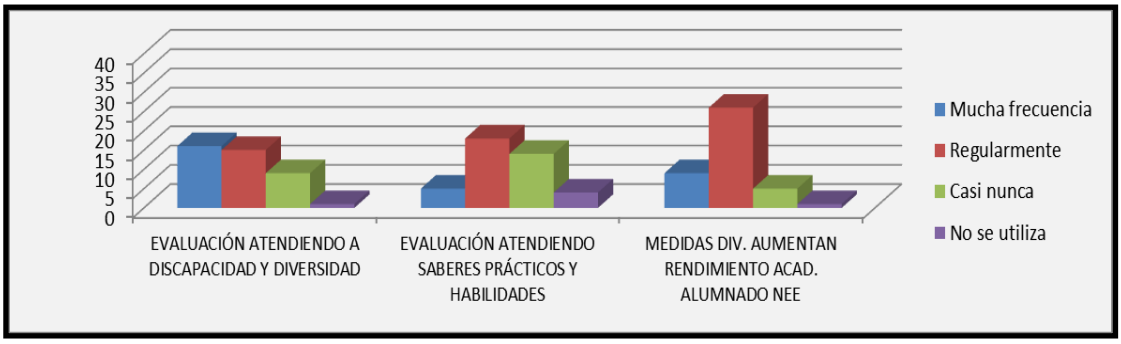
	INDICADORES DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS			
	Mucha frecuen	Regularmente	Casi nunca	No se utiliza
MOTIVACIÓN Y TRABAJO AUTONOMO	10	19	12	0
PARTICIP. FAMILIAS EN LA ED. INCLUSIVA	6	24	11	0
INTERAC. SOCIAL, T. IGUALES, TRABAJO COOP...	6	24	8	3
METODOLOGIA INTERDISCIPLINAR	7	15	15	4
	31	**82**	**46**	**7**

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 72 y tabla 42**. Indicadores referentes a las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje expresados por sus ítems, relazándose una comparación de las diferentes respuestas, con una amplia respuesta en el marcador "regularmente", datos comparativos al año 2011 semejantes. La excepción se da en el ítems *"metodología interdisciplinar"* que los encuestados han expresado sus respuestas en los marcadores "regularmente" y "casi nuca" con un porcentaje similares 37% (gráfico 66) por los motivos ya reseñados anteriormente.

- **Indicadores referentes a la Evaluación Educativa 2012.**

GRÁFICO 73. INDICADORES REFERENTES A EVALUACIÓN EDUCATIVA 2012



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 43. INDICADORES REFERENTES A EVALUACIÓN EDUCATIVA 2012

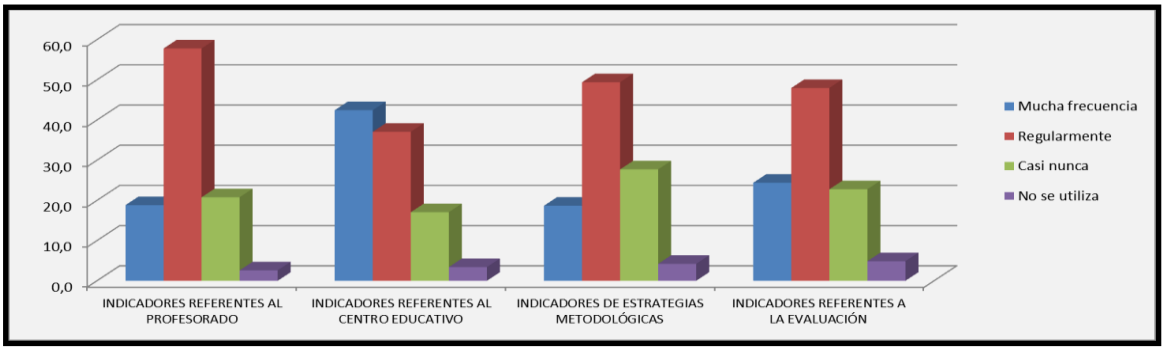
	INDICADORES REFERENTES A LA EVALUACIÓN			
	Mucha frecuen	Regularmente	Casi nunca	No se utiliza
EVALUACIÓN ATENDIENDO A DISCAPACIDAD Y DIVERSIDAD	16	15	9	1
EVALUACIÓN ATENDIENDO SABERES PRÁCTICOS Y HABILIDADES	5	18	14	4
MEDIDAS DIV. AUMENTAN RENDIMIENTO ACAD. ALUMNADO NEE	9	26	5	1
	30	**59**	**28**	**6**

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 73 y tabla 43.** Indicadores referentes a la evaluación metodológica expresados por sus ítems, realizándose una comparación de las diferentes respuestas, con una amplia respuesta de los encuestados en el marcador "regularmente", que coinciden en intención de respuesta con el año 2011.Además, podemos añadir que los marcadores "mucha frecuencia" "regularmente" son los más respondidos, ya que el interés de los encuestados por el rendimiento escolar y las salidas profesionales al alumnado con NEE es un tema de interés educativo en la secundaria.

- **Indicadores Totales de Resultados de los encuestados en el 2012.**

GRÁFICO 74. INDICADORES DE RESULTADOS DE ENCUESTADOS EN EL 2012.



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 44. INDICADORES TOTALES DE RESULTADOS DE LOS ENCUESTADOS EN EL 2012

	Mucha frecuencia		Regularmente		Casi nunca		No se utiliza		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	TOTAL
INDICADORES REFERENTES AL PROFESORADO	29	18,8	89	57,8	32	20,8	4	2,6	154
INDICADORES REFERENTES AL CENTRO EDUCATIVO	87	42,4	76	37,1	35	17,1	7	3,4	205
INDICADORES DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	31	18,7	82	49,4	46	27,7	7	4,2	166
INDICADORES REFERENTES A LA EVALUACIÓN	30	24,4	59	48,0	28	22,8	6	4,9	123

Fuente: Elaboración propia.

- **Gráfico 74 y tabla 44.**Comparación de los indicadores referentes al profesorado, centro educativo, estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Al realizar el estudio no da mayores porcentajes en el marcador "regularmente" en los indicadores profesorado, estrategias metodológicas y evaluación en porcentajes superior al 48%. Mientras que, las respuestas de los encuestados en indicador del centro educativo se sitúa en un porcentaje de 37%. Las respuestas de los encuestados comparándose con el periodo del 2011, son inferiores pero significativamente semejantes. Una vez más, la Organización Escolar de un centro educativo de Secundaria con sus componentes son relevantes como: liderazgo del equipo directivo, agrupamientos de alumnado, reglamento de régimen interno, Plan de Acción Tutorial, Plan de Atención a la Diversidad, etc.

2. Análisis de variables categóricas.

2.1. Las variables de la investigación.

Las variables que pretendíamos en nuestro cuestionario son variables cualitativas que han sido cuantificadas, para darles una mayor cientificidad. Aplicando el paradigma cuantificador o racionalista.

Las variables de la Investigación son de dos tipos variables dependientes e independientes.

Pérez Juste, Galán y Quintanal (2012:210) indica que: *"La variable independiente propia de la investigación experimental en sentido estricto es la que denominamos activa o estímulo, es decir, variables que pueden ser manipuladas directamente por el investigador. En la investigación ex-post-facto se trata con variables asignadas o atributivas, es, de variables que no pueden ser manipuladas sino medidas, procediéndose a continuación a la selección de los sujetos que reúnen las características definidas por el investigador…"*

- *Variable Independiente (V. I.):* Definida como *"la variable que es manipulada o modificada por el investigador para estudiar su efecto sobre una variable dependiente"* (McMillan y Schumacher, 2005:97). En nuestro caso, consideraremos como variables independientes las que se refieren a las características propias del encuestado:
  - Contexto geográfico
  - Situación administrativa.
  - Experiencia docente.
  - Ámbitos del desarrollo profesional.
  - Sexo.
  - Provincia.

- *Variable Dependiente (V.D):* Para Del Rio Sadonil (2005:368) es la *"Variable en que se aprecia el efecto producido por la variable independiente"*.

En nuestra investigación nos proponemos comprobar en qué medida las siguientes variables dependen de las anteriores:

1. El profesorado tiene una actitud positiva a la incorporación de alumnado con necesidades especiales o características diferentes al aula.
2. El profesorado colabora, participa, coordina en la atención de los alumnos con necesidades especiales o características diferentes.

3. El profesorado colabora, apoya e informa a las familias del alumnado con necesidades especiales o características diferentes.

4. El profesorado del aula de referencia y apoyo planifican, coordinan y evalúan conjuntamente el proceso educativo del alumnado con necesidades especiales o características diferentes.

5. El maestro de apoyo se incorpora al aula, en lugar de que el alumnado con necesidades especiales se retire al aula específica de apoyo.

6. El centro sigue el criterio básico de organizar los grupos-clases para que sean heterogéneos, permitiendo agrupar al alumnado flexible en determinadas horas lectivas o áreas del currículo.

7. Se elaboran unidades didácticas con sus adaptaciones curriculares significativas o no significativas, teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes del aula con necesidades especiales.

8. Se realiza un Plan de Acogida al alumnado y familias nuevas, como para el alumnado inadaptado que tiene necesidades especiales.

9. El centro está dotado con las dependencias arquitectónicas, medios y recursos humanos necesarios que ayuden al alumnado con necesidades especiales a circular, comunicarse con otros alumnos y desarrollo funcional de su actividad académica.

10. Se utilizan los ordenadores, casetes, medios audiovisuales por parte del profesorado y el alumno con necesidades especiales para mejorar su desarrollo del currículo.

11. El profesorado y el alumnado con necesidades especiales se establecen unas relaciones basadas en la motivación, información mutua sobre las fuentes que ayuden al aprendizaje y un clima de aprendizaje autónomo cuando se pueda según su discapacidad.

12. Las familias de alumnado con necesidades especiales están informadas adecuadamente y pueden involucrarse en la toma de decisiones en la construcción de las actividades docentes y toma de decisiones de sus hijos.

13. Se ofrece al alumnado con necesidades especiales métodos activos basadas en actividades de interacción social, tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo, trabajo autónomo y la elaboración de material propio para su aprendizaje.

14. Se promueve una metodología interdisciplinar basada en actividades progresivas y técnicas que faciliten los contenidos y transferencia de la información, regulando los contenidos según los problemas de aprendizaje.

15. El centro se esfuerza por ofrecer programaciones, estrategias metodológicas y evaluar a la diversidad de sus alumnos con necesidades especiales por diferentes vías de oferta educativa (agrupamientos, diversificación, aulas abiertas, etc.).

16. La educación del alumnado con necesidades especiales se basa en habilidades funcionales y saberes prácticos: salud, higiene, seguridad personal, equilibrio emocional, etc.)

17. Las medidas de atención a la diversidad han propiciado el rendimiento académico de los alumnos con necesidades especiales o características diferentes del aula.

2.2. Tests de contraste de Hipótesis.

Para Nieto y otros (2010:367*)* manifiesta que, *"…una hipótesis es una proposición, conjetura, que puede ser verdadera o falsa"*

En este apartado estudiamos la relación de dependencia entre pares de variables que han sido objeto de nuestro estudio de investigación, analizando su nivel de dependencia.

Para Nieto y otros (2010:472) indica que*:*

"…se produce una situación de dependencia obligatoria de la investigación a la informática, si se pretende garantizar cierto nivel de agilidad y calidad en la gestión a la informática, si se pretende garantizar cierto nivel de agilidad y calidad en la gestión de los documentos, lo que no significa que el ordenador haya sustituido al investigador".

El estudio de dos variables independientes o no, se realiza con un tests de contraste de Hipótesis, donde se tomarán como hipótesis nula- -: Las dos variables que son independientes y la hipótesis alternativa- -las dos variables que son dependientes. (Ferrán, 1996)

La utilización de la *"Prueba Chi-Cuadrado"* del SPSS, nos ayudó a que:

"…dentro de las pruebas no paramétricas, es decir, las que se realizan con variables de medidas en escala ordinal o nominal"(…)" podemos comprobar si existen o no diferencias estadísticamente significativas entre frecuencias observadas(datos extraídos de la realidad) y frecuencias teóricas (o esperadas). Hablamos en términos de frecuencias ya que con variables nominales o categóricas sólo podemos utilizar estadísticos de este tipo" (Castro y Ruiz, 2004:56)

Nuestro planteamiento es la búsqueda de la probabilidad de certeza que constataremos para un nivel del 95%, quedándonos un nivel crítico 5% (0,005)

Para poder aceptar o rechazar hipótesis nula- -, necesitamos de un estadístico que nos dé un determinado grado de confianza. En nuestra investigación educativa, basado en *"el estudio de tablas de contingencia"*, la prueba que utilizaremos, ya mencionada, será la Chi-cuadrado ( ), con la que trabajaremos con un nivel de confianza del 95%.

Es decir, si la prueba de Chi-cuadrado si sus resultados son grandes aceptaremos la Hipótesis nula, mientras que si son pequeños rechazaremos la Hipótesis alternativa.

Además, tenemos lo que llamamos el "grado de libertad" : Ejemplo: . Que correspondería con los valores de las filas del SPSS, mientras que con el valor de las columnas.

La aplicación del test, hemos usado la aplicación informática SPSS 17.0. Por tanto, Pardo y Ruiz (2002), nos referían que el test no da una determinada probabilidad, llamada por el programa informático SPSS *"Significación asintótica"*.

La probabilidad (que también llamamos *"nivel crítico"* o *"nivel de significación")* fuese muy pequeña, se rechazaría la Hipótesis nula, con lo que aceptaríamos que las dos variables o ambas variables son dependientes.

Por consiguiente, diríamos que a un nivel de confianza de 95%, exigiríamos que el *"nivel crítico"* esté por debajo de 0,05 para poder aceptar la dependencia de las variables. Dada esta circunstancia, estudiaremos la tabla de contingencia que relaciona las variables para deducir la manera que se manifiesta esta dependencia entre las variables.

2.3. Contexto geográfico

En este apartado, vamos a establecer la *"asociación"* entre las variables que componían nuestra investigación centrándonos en los ítems referidos al *"indicador del profesorado"*, que nos aportasen los datos suficientes para poder contrastar nuestras hipótesis secundarias, que en este apartado ha sido la primera:

"*Se constata una actitud positiva del profesorado, coordinación y colaboración hacía los alumnos con NEE en un marco de medidas y estrategias inclusivas."*

Anteriormente ya habíamos presentado en el *"análisis descriptivo"* algunos resultados que nos daban indicios del estudio de la investigación. En el caso del ítem 5, con unos resultados negativos, nos interesaba, poder obtener, más resultados que convenía comprobar. En definitiva, que también hemos reflejado en este apartado el ítem 5, aunque pertenezca al "indicador del centro educativo", que volveremos a presentar.

2.3.1. Dependencia del ítem1 con respecto al contexto geográfico:

TABLA 45. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEPENDENCIA DEL ITEM1 CON RESPECTO AL CONTEXTO GEOGRÁFICO.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,183[a]	6	,000
Razón de verosimilitudes	28,346	6	,000
N de casos válidos	93		

a. 6 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,24.

Fuente: Elaboración propia.

omo podemos observar, la prueba chi-cuadrado para estas 2 variables arroja un valor crítico de 0'000, lo que indica que sí existe dependencia entre la actitud positiva del profesorado frente a la incorporación del alumnado NEE al aula relacionado con el contexto geográfico del centro.

TABLA 46. TABLA DE CONTIGENCIA DEPEDENCIA DEL ITEM1 CON RESPECTO AL CONTEXTO GEOGRÁFICO.

Tabla de contingencia

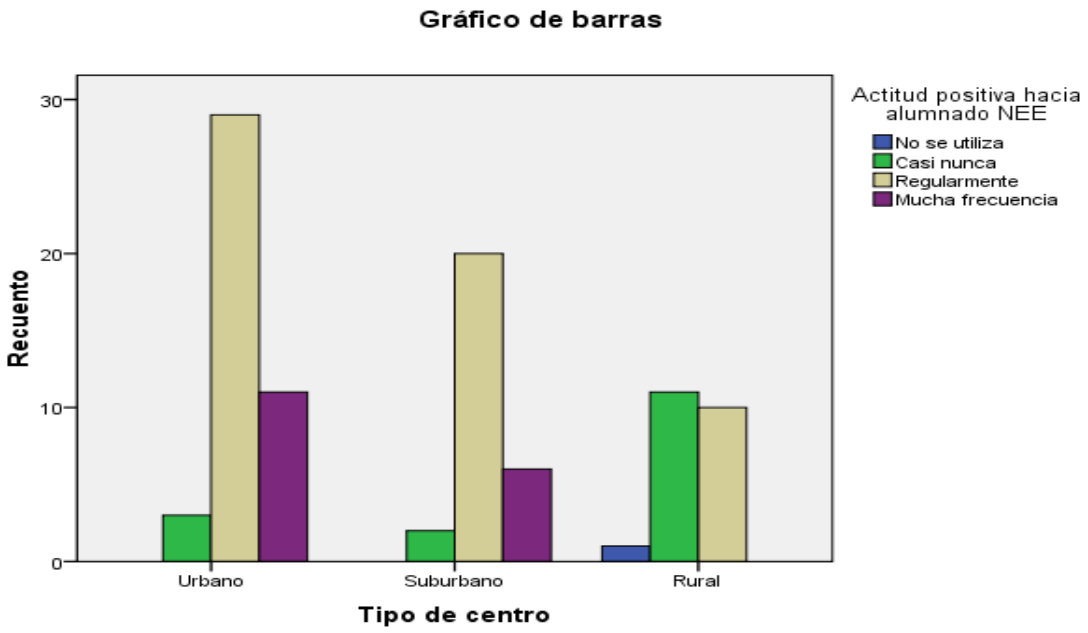
			Actitud positiva hacia alumnado NEE				Total
			No se utiliza	Casi nunca	Regularmente	Mucha frecuencia	
Tipo de centro	Urbano	Recuento	0	3	29	11	43
		% dentro de Tipo de centro	,0%	7,0%	67,4%	25,6%	100,0%
	Suburbano	Recuento	0	2	20	6	28
		% dentro de Tipo de centro	,0%	7,1%	71,4%	21,4%	100,0%
	Rural	Recuento	1	11	10	0	22
		% dentro de Tipo de centro	4,5%	50,0%	45,5%	,0%	100,0%
Total		Recuento	1	16	59	17	93
		% dentro de Tipo de centro	1,1%	17,2%	63,4%	18,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la dependencia, estudiamos la tabla de contingencia entre estas dos variables. En la que podemos comprobar que:

- El porcentaje más significativo de la actitud del profesorado con respecto al alumnado NEE es muy baja en el entorno rural en el marcador *" casi nunca"* con un 50% (Gráfico 75), aunque se ve contrarrestado con la respuesta en el marcador *"regularmente"* con un porcentaje 45,5%.

GRÁFICO 75. DEPENDENCIA DE LA ACTITUD DEL PROFESORADO RESPECTO AL ENTORNO.



Fuente: Elaboración propia.

La tabla de contingencia nos permite sacar las siguientes conclusiones:

- La actitud del profesorado en el entorno urbano de los encuestados respondieron en el marcador *"regularmente "*con un porcentaje 67,4%, en el suburbano con un porcentaje 71,4% y en el rural con un porcentaje de un 45,5%. Indican una marcada significatividad de referencia de que *"la actitud del profesorado para el alumnado con NEE en la ESO es positiva".* Además, unidos a los porcentajes de los marcadores con *"mucha frecuencia"* para el entorno urbano con un porcentaje 25,6%, y el suburbano con un porcentaje 21,4%. Nos van dando indicios que *"la actitud del profesorado para el alumnado con NEE en la ESO es óptima".*

  - En conclusión, en el total de respuestas de los 93 encuestados en los marcadores *"regularmente"* y *"con mucha frecuencia",* en el entorno urbano, suburbano y rural nos dieron unos porcentajes totales de 63,4% ("regularmente") y con un 18,3%

("mucha frecuencia), resultados totales en ambos marcadores de un 76,7%, así que podemos afirmar que *"existe una actitud positiva para este tipo de alumnado con NEE en la ESO".*

- Por consiguiente, se puede afirmar con respecto a nuestra hipótesis secundaria que sí: *"Se constata una actitud positiva del profesorado, coordinación y colaboración hacía los alumnos con NEE en un marco de medidas y estrategias inclusivas",* con respecto al tipo de centro, y con los datos aportados nos *"quedaría aprobada*", con una diferencia leve en los centros rurales.

2.3.2. Dependencia del ítem2 con respecto al contexto geográfico:

TABLA 47. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEPEDENCIA DEL ITEM2 CON RESPECTO AL CONTEXTO GEOGRÁFICO.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,053[a]	4	,000
Razón de verosimilitudes	30,990	4	,000
N de casos válidos	93		

a. 4 casillas (44,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,84.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, la prueba chi-cuadrado para estas 2 variables arroja un valor crítico de 0'000, lo que indica que sí existe dependencia entre la actitud positiva del profesorado con la colaboración, participación y coordinación en el tratamiento educativo de atención al alumnado con NEE con el contexto geográfico del centro.

TABLA 48. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEPEDENCIA DEL ITEM2 CON RESPECTO AL CONTEXTO GEOGRÁFICO.

Tabla de contingencia

			Colaboración y coordinación entre docentes en la atención alumnado NEE			
			Casi nunca	Regularmente	Mucha frecuencia	Total
Tipo de centro	Urbano	Recuento	3	27	13	43
		% dentro de Tipo de centro	7,0%	62,8%	30,2%	100,0%

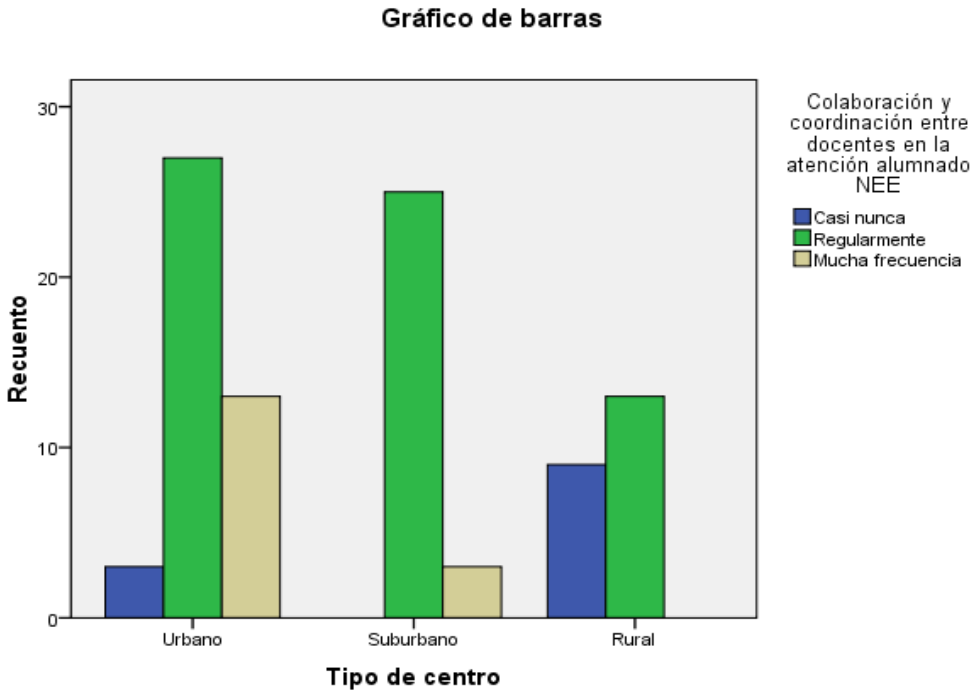
	Suburbano	Recuento	0	25	3	28
		% dentro de Tipo de centro	,0%	89,3%	10,7%	100,0%
	Rural	Recuento	9	13	0	22
		% dentro de Tipo de centro	40,9%	59,1%	,0%	100,0%
Total		Recuento	12	65	16	93
		% dentro de Tipo de centro	12,9%	69,9%	17,2%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la dependencia, estudiamos la tabla de contingencia entre estas dos variables. En la que podemos comprobar que:

- El porcentaje más significativo de la actitud del profesorado con la colaboración, participación y coordinación en el tratamiento educativo de atención al alumnado con NEE es muy baja en el entorno rural en el marcador *" casi nunca"* con un 40,9% (Gráfico 76)

GRÁFICO 76. DEPENDENCIA DE LA COORDINACIÓN PROFESORADO CON RESPECTO AL ENTORNO



Fuente: Elaboración propia.

La tabla de contingencia nos permite sacar las siguientes conclusiones:

- La colaboración, participación, coordinación del profesorado en el tratamiento educativo del alumnado con NEE de los encuestados en el entorno urbano respondieron en el marcador *"regularmente"* con un 62,8%, en suburbano con 89,3% y en el rural con un porcentaje de 59,1%. Además, unidos a los porcentajes de los marcadores con *"mucha frecuencia"* para el entorno urbano con un porcentaje 30,2%, y el suburbano con un porcentaje 10,7%. Indican una marcada significatividad de referencia de que *"la colaboración, participación y coordinación del profesorado en el tratamiento educativo del alumnado con NEE en la ESO es positiva".*

- En conclusión, en el total de respuestas de los 93 encuestados en los marcadores *"regularmente"* y *"con mucha frecuencia",* en el entorno urbano, suburbano y rural nos dieron unos porcentajes totales de 69,9% ("regularmente") y con un 17,2% ("mucha frecuencia"), resultados totales en ambos marcadores de un 87,1%, así que podemos concluir que *"existe una actitud positiva para la colaboración participación y coordinación en el tratamiento educativo del alumnado con NEE en la ESO"*, con un grado *"excelente".*

- Por consiguiente, se puede afirmar con respecto a nuestra hipótesis secundaria que sí: *"Se constata una actitud positiva del profesorado hacia el alumnado con NEE en marco de medidas y estrategias inclusivas"* con respecto al tipo de centro, y con los datos aportados nos *"quedaría aprobada*", con una diferencia leve con respectos a los centros rurales.

2.3.3. Dependencia del ítem3 con respecto al contexto geográfico:

TABLA 49. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEPEDENCIA DEL ITEM3 CON RESPECTO AL CONTEXTO GEOGRÁFICO

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	53,934[a]	6	,000
Razón de verosimilitudes	57,724	6	,000
N de casos válidos	93		

a. 5 casillas (41,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,47.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, la prueba chi-cuadrado para estas 2 variables arroja un valor crítico de 0’000, lo que indica que sí existe dependencia entre la información y apoyo de las familias al alumnado con NEE en la ESO con el entorno.

TABLA 50. TABLA DE CONTIGENCIA DEPEDENCIA DEL ITEM3 CON RESPECTO AL CONTEXTO GEOGRÁFICO

Tabla de contingencia

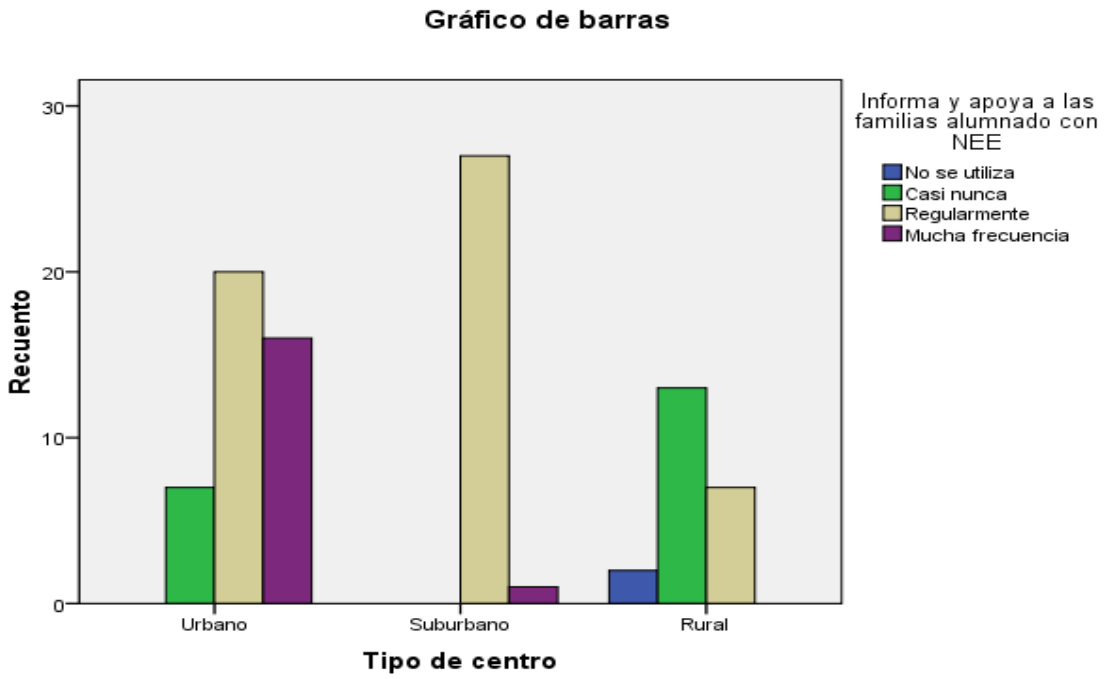
			Informa y apoya a las familias alumnado con NEE				
			No se utiliza	Casi nunca	Regularmente	Mucha frecuencia	Total
Tipo de centro	Urbano	Recuento	0	7	20	16	43
		% dentro de Tipo de centro	,0%	16,3%	46,5%	37,2%	100,0%
	Suburbano	Recuento	0	0	27	1	28
		% dentro de Tipo de centro	,0%	,0%	96,4%	3,6%	100,0%
	Rural	Recuento	2	13	7	0	22
		% dentro de Tipo de centro	9,1%	59,1%	31,8%	,0%	100,0%
Total		Recuento	2	20	54	17	93
		% dentro de Tipo de centro	2,2%	21,5%	58,1%	18,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la dependencia, estudiamos la tabla de contingencia entre estas dos variables. En la que podemos comprobar que:

- El porcentaje más significativo de la actitud del profesorado con respecto que se informa y apoya a las familias del alumnado con NEE en la ESO es muy baja en el entorno rural en el marcador *“casi nunca”* con un porcentaje 59, 1%. (Gráfico 77)

GRÁFICO 77. DEPENDENCIA DE LA COLABORACIÓN CON LAS FAMILIAS CON RESPECTO AL ENTORNO



Fuente: Elaboración propia.

La tabla de contingencia nos permite sacar las siguientes conclusiones:

- La información y apoyo de las familias con NEE en la ESO del profesorado en encuestado en el entorno urbano respondieron en el marcador *"regularmente"* con un 46,5%, en suburbano con 96,4% y en el rural con un porcentaje de 31.8%. Además, unidos a los porcentajes de los marcadores con *"mucha frecuencia"* para el entorno urbano con un porcentaje 37,2%, el suburbano con un porcentaje 3.6%. Indican una marcada significatividad de referencia de que *"la información y apoyo a las familias del alumnado con NEE en la ESO por el profesorado es positiva".*

- En conclusión, en el total de respuestas de los 93 encuestados en los marcadores *"regularmente"* y *"con mucha frecuencia",* en el entorno urbano, suburbano y rural nos dieron unos porcentajes totales de 58,1% ("regularmente") y con un 18,3% ("mucha frecuencia), resultados totales en ambos marcadores de un 76,4%, así que podemos concluir que *"existe una actitud positiva para la información y apoyo a las familias del alumnado con NEE en la ESO", con un grado óptimo.*

- Por consiguiente, se puede afirmar sobre nuestra hipótesis secundaria que si *"se constata una actitud positiva del profesorado hacia el alumnado con NEE en marco de medidas y estrategias inclusivas"* según el tipo de centro, y con los datos aportados nos *"quedaría aprobada*", con una diferencia leve respecto a los centros rurales.

2.3.4. Dependencia del ítem4 con respecto al contexto geográfico:

TABLA 51. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEPENDENCIA DEL ITEM4 CON RESPECTO AL CONTEXTO GEOGRÁFICO

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	44,434[a]	6	,000
Razón de verosimilitudes	50,414	6	,000
Asociación lineal por lineal	22,498	1	,000
N de casos válidos	93		

a. 4 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,47.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, la prueba chi-cuadrado para estas 2 variables arroja un valor crítico de 0'000, lo que indica que sí existe dependencia entre la coordinación.

TABLA 52. TABLA DE CONTIGENCIA DEPENDENCIA DEL ITEM4 CON RESPECTO AL CONTEXTO GEOGRÁFICO

Tabla de contingencia

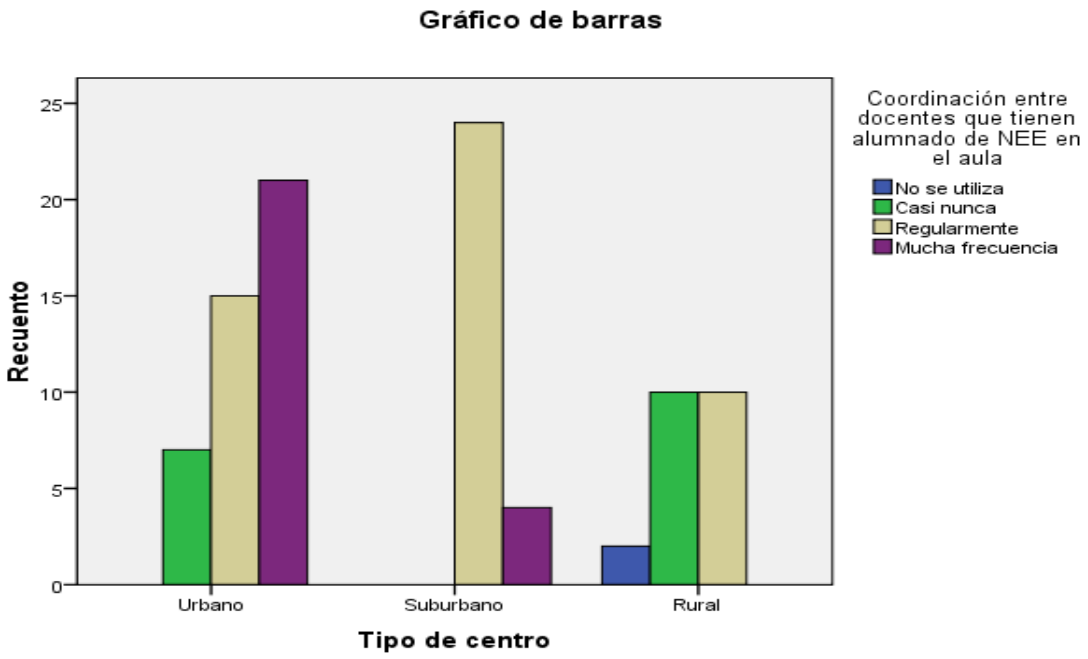
			Coordinación entre docentes que tienen alumnado de NEE en el aula				
			No se utiliza	Casi nunca	Regularmente	Mucha frecuencia	Total
Tipo de centro	Urbano	Recuento	0	7	15	21	43
		% dentro de Tipo de centro	,0%	16,3%	34,9%	48,8%	100,0%
	Suburbano	Recuento	0	0	24	4	28
		% dentro de Tipo de centro	,0%	,0%	85,7%	14,3%	100,0%
	Rural	Recuento	2	10	10	0	22
		% dentro de Tipo de centro	9,1%	45,5%	45,5%	,0%	100,0%
Total		Recuento	2	17	49	25	93
		% dentro de Tipo de centro	2,2%	18,3%	52,7%	26,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la dependencia, estudiamos la tabla de contingencia entre estas dos variables. En la que podemos comprobar que:

- El porcentaje más significativo de la actitud del profesorado con respecto que se informa y apoya a las familias del alumnado con NEE en la ESO es muy baja en el entorno rural en el marcador "casi nunca" con un porcentaje 45,5% (Gráfico 78)

GRÁFICO 78. DEPENDENCIA COORDINACIÓN PROFESORADO DE AREA Y APOYO CON RESPECTO AL ENTORNO



Fuente: Elaboración propia.

La tabla de contingencia nos permite sacar las siguientes conclusiones:

- La coordinación entre el profesorado que atiende al alumnado con NEE en la ESO, tanto en su aula de referencia como en la de apoyo del profesorado encuestado en el entorno urbano respondieron en el marcador *"regularmente"* con un 34,9%, en suburbano con 85,7% y en el rural con un porcentaje de 45,5%. Además, unidos a los porcentajes de los marcadores con *"mucha frecuencia"* para el entorno urbano con un porcentaje 48,8%, el suburbano con un porcentaje 14.3%. Indican una marcada significatividad de referencia de que *"la coordinación entre el profesorado que atiende al alumnado con NEE en la ESO, tanto en el aula de referencia como en la de apoyo es positiva".*

- En conclusión, en el total de respuestas de los 93 encuestados en los marcadores *"regularmente"* y *"con mucha frecuencia",* en el entorno urbano, suburbano y rural nos dieron unos porcentajes totales de 52,7% ("regularmente") y con un 26,9% ("mucha frecuencia), resultados totales en ambos marcadores de un 79,6%, así que podemos concluir que *"existe una actitud positiva para la coordinación entre el profesorado que atiende al alumnado con NEE en la ESO, tanto en el aula de referencia como en la de apoyo", con un grado óptimo.*

- Por consiguiente, se puede afirmar con respecto a nuestra hipótesis secundaria que sí: *"Se constata una actitud positiva del profesorado hacia el alumnado con NEE en marco de medidas y estrategias inclusivas"* con respecto al tipo de centro, y con los datos aportados nos *"quedaría aprobada*", con una diferencia leve con respectos a los centros rurales.

2.3.5. Dependencia del ítem5 con respecto al contexto geográfico:

Antes de proseguir, hemos querido *"asociar*" esta variable que pertenece al *"indicador del centro educativo"* con el contexto geográfico, ya que en el análisis descriptivo nos dieron resultados negativos en la aplicación de esta estrategia inclusiva, para poder estimar los resultados en la investigación.

TABLA 53. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEPEDENCIA DEL ITEM5 CON RESPECTO AL CONTEXTO GEOGRÁFICO

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	53,246[a]	6	,000
Razón de verosimilitudes	56,277	6	,000
Asociación lineal por lineal	32,123	1	,000
N de casos válidos	93		

a. 5 casillas (41,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,66.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, la prueba chi-cuadrado para estas 2 variables arroja un valor crítico de 0'000, lo que indica que sí existe dependencia entre el contexto geográfico

en el que se sitúa el IES y los apoyos del alumnado con NEE si se realiza dentro del aula de referencia.

TABLA 54. TABLA DE CONTINGENCIA DEPEDENCIA DEL ITEM5 CON RESPECTO AL CONTEXTO GEOGRÁFICO

Tabla de contingencia

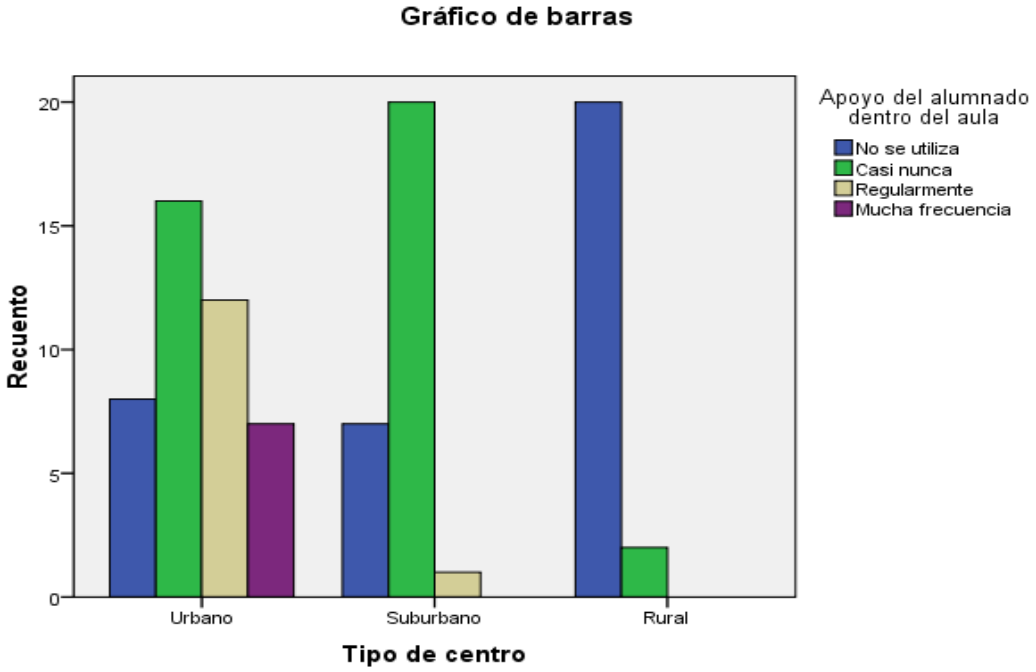
			Apoyo del alumnado dentro del aula				
			No se utiliza	Casi nunca	Regularmente	Mucha frecuencia	Total
Tipo de centro	Urbano	Recuento	8	16	12	7	43
		% dentro de Tipo de centro	18,6%	37,2%	27,9%	16,3%	100,0%
	Suburbano	Recuento	7	20	1	0	28
		% dentro de Tipo de centro	25,0%	71,4%	3,6%	,0%	100,0%
	Rural	Recuento	20	2	0	0	22
		% dentro de Tipo de centro	90,9%	9,1%	,0%	,0%	100,0%
Total		Recuento	35	38	13	7	93
		% dentro de Tipo de centro	37,6%	40,9%	14,0%	7,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la dependencia, estudiamos la tabla de contingencia entre estas dos variables. En la que podemos comprobar que:

- El porcentaje más significativo de la actitud del profesorado con respecto al apoyo del alumndo con NEE dentro del aula de referencia, por parte profesorado encuestado se sitúan en el entorno urbano en el marcador *"no se utiliza"* con un porcetnaje de 18,6%, en el entrono suburbano con un porcentaje de 25% y en el rural con un 90,9%.A efectos prácticos, siendo este último el más significativo, ya que se informa y apoya a las familias del alumnado con NEE en la ESO, de forma muy baja en el entorno rural, que a su vez las respuestas en el marcador *"casi nunca"* se sitúan con un porcentaje 45,5% (Gráfico 79).

GRÁFICO 79. DEPENDENCIA DEL APOYO DENTRO DEL AULA CON RESPECTO AL ENTORNO.



Fuente: Elaboración propia.

La tabla de contingencia nos permite sacar las siguientes conclusiones:

- El apoyo del alumnado con NEE dentro del aula de referencia del profesorado encuestado en el entorno urbano respondieron en el marcador *"casi nunca"* con un 37,2%, en suburbano con 71,4% y en el rural con un porcentaje de 9,1%. Además, unidos a los porcentajes de los marcadores con *"casi nunca"* que ya hemos mencionado. Indican una marcada significatividad de referencia de que *"el apoyo del alumnado con NEE en la ESO no se realiza con asiduidad",* dándonos unos resultados claramente *"negativos en esta estrategia inclusiva".*

- En conclusión, en el total de respuestas de los 93 encuestados en los marcadores *"no se utiliza"* y *"casi nunca",* en el entorno urbano, suburbano y rural nos dieron unos porcentajes totales de 37,6% ("no se utiliza") y con un 26,9% ("casi nunca"), resultados totales en ambos marcadores de un 40,9%, así que podemos concluir que *" no existe una actitud positiva para la realización de los apoyos dentro del aula del alumnado con NEE en la ESO" , con un grado negativo, sobre todo en el contexto geográfico rural.*

- Por consiguiente, se puede afirmar con respecto a nuestra hipótesis secundaria que sí: *"Se constata una actitud positiva del profesorado hacia el alumnado con NEE en*

marco de medidas y estrategias inclusivas" con respecto al tipo de centro, y con los datos aportados nos *"quedaría aprobada*", en un contexto global excepto en *"la estrategia inclusiva de realizar los apoyos del alumnado con NEE en la ESO dentro del aula de referencia".*

2.3.6. Dependencia de varios ítems con respecto al contexto geográfico:

El estudio relacionado de la variable cualitativa "contexto geográfico" donde se sitúa el IES con respecto a las 17 variables (17 ítems), presentaron una dependencia alta.

En este caso, se observó, que tras la prueba chi-cuadrado relacionando las variables que se manejaron con el estadístico, arrojaron un valor crítico de 0'000, lo que nos indicó que existían una dependencia entre esta variable *"contexto geográfico"* con las otras variables relacionadas en el estudio de investigación educativa, centrándonos en las que nos resultaron más interesantes para el apoyo de nuestra hipótesis principal e hipótesis secundarias.

Lógicamente, nos centramos en la primera hipótesis secundaria: "*Se constata una actitud positiva del profesorado, coordinación y colaboración hacía los alumnos con NEE en un marco de medidas y estrategias inclusivas."*

Las datos aportados por SPSS nos resultan elocuentes ya que la variable entorno parece que influye en las distintas variables de la investigación, sobre todo arrojando unos datos positivos a nivel global, representado en la tabla que expondremos.

El resumen de las tablas de contingencia del estadístico entre estas variables relacionadas dio como resultado (Tabla 55):

TABLA 55. TABLA RESUMEN DE CONTIGENCIA DEPENDENCIA DEL CONTEXTO GEOGRÁFICO RESPECTO A VARIAS VARIABLES (17 ITEMS)

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de centro * Actitud positiva hacia alumnado NEE	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Tipo de centro * Colaboración y coordinación entre docentes en la atención alumnado NEE	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Tipo de centro * Informa y apoya a las familias alumnado con NEE	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Tipo de centro * Coordinación entre docentes que tienen alumnado de NEE en el aula	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%

Tipo de centro * Apoyo del alumnado dentro del aula	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Tipo de centro * Grupos hetereogéneos y agrupamientos flexibles	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Tipo de centro * Elaboración de UU.DD. y AA.CC. para alumnado diverso	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Tipo de centro * Plan de acogida para alumnado con NEE	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Tipo de centro * Accesibilidad arquitectónica y medios diversos	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Tipo de centro * Uso de las TICS	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Tipo de centro * Motivación y trabajo autónomo	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Tipo de centro * Participación de las familias en la educación inclusiva	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Tipo de centro * Interacción social, trabajo cooperativo, etc.	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Tipo de centro * Metodología interdisciplinar	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Tipo de centro * Evaluación atendiendo a discapacidad y diversidad	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Tipo de centro * Evaluación atendiendo a saberes prácticos y habilidades	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Tipo de centro * Medidas diversidad aumentan rendimiento académico alumnado NEE	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

2.4. Situación administrativa.

En este apartado, vamos a establecer la *"asociación"* entre las variables que componían nuestra investigación, excepto el item8, centrándonos en los ítems referidos al *"indicador del centro educativo"*, para que nos aportasen los datos suficientes para poder contrastar nuestras hipótesis secundarias, que en este apartado ha sido la segunda:

"Se organiza en los centros de Educación Secundaria Obligatoria medidas ordinarias y específicas con el alumnado con NEE en la ESO derivadas de la Educación Inclusiva".

2.4.1. Dependencia del ítem5 con respecto a la situación administrativa:

Como ya hemos presentado los conceptos básicos de sobre la *"asociación"* de estas variables referentes a otros indicadores educativos. Pues bien, en este apartado se repiten para poder tomar más datos objetivos que nos den las condiciones que en el "*análisis descriptivo"* y/o anteriores estadísticos producen esos resultados.

TABLA 56. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEPENDENCIA DEL ITEM5 CON RESPECTO A LA SITUACIÓN ADMINISTRATIVA

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	44,950[a]	3	,000
Razón de verosimilitudes	52,243	3	,000
Asociación lineal por lineal	27,680	1	,000
N de casos válidos	93		

a. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,58.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, la prueba chi-cuadrado para estas 2 variables arroja un valor crítico de 0’000, lo que indica que sí existe dependencia entre la situación administrativa de los docentes y los apoyos del alumnado con NEE si se realiza dentro del aula de referencia.

TABLA 57. TABLA DE CONTIGENCIA DEPENDENCIA DEL ITEM5 CON RESPECTO A LA SITUACIÓN ADMINISTRATIVA

Tabla de contingencia

			Apoyo del alumnado dentro del aula				
			No se utiliza	Casi nunca	Regularmente	Mucha frecuencia	Total
Situación administrativa	Funcionario	Recuento	14	38	13	7	72
		% dentro de Situación administrativa	19,4%	52,8%	18,1%	9,7%	100,0%
	Interino	Recuento	21	0	0	0	21
		% dentro de Situación administrativa	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
Total		Recuento	35	38	13	7	93
		% dentro de Situación administrativa	37,6%	40,9%	14,0%	7,5%	100,0%

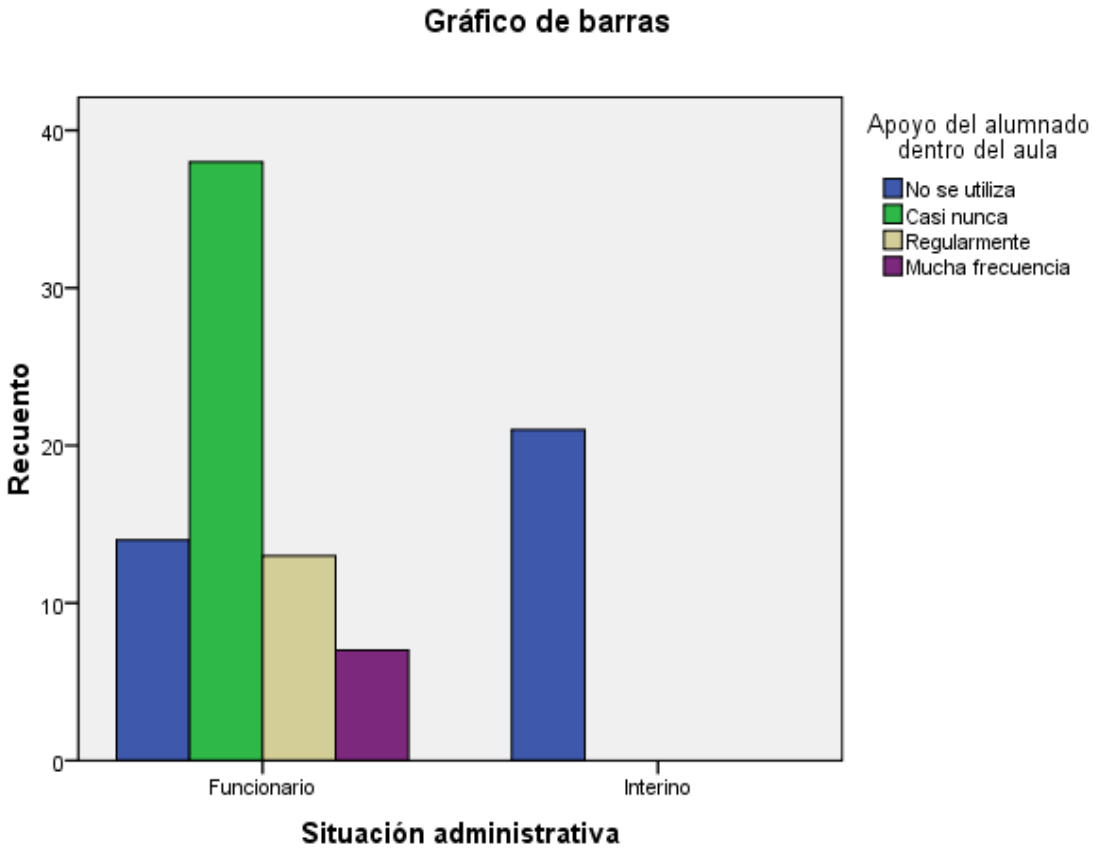
Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la dependencia, estudiamos la tabla de contingencia entre estas dos variables. En la que podemos comprobar que:

- El porcentaje más significativo de la actitud del profesorado con respecto al apoyo del alumndo con NEE dentro del aula de referencia sitúan sus respuestas para el funcionario interino en el marcador *"no se utiliza*" con un porcetnaje de 100% y en el funcionario con un porcentaje de 19,4% siendo muy significativo.(Gráfico 80).

  Observese, que en la muestra el porcentaje de profesorado interino supone un porcentaje 23% (Gráfico 13), mientras que el valor del funcionario de carrera supone un porcentaje de 77% (Gráfico 13), siendo más representativo el funcionario de carrera.

GRÁFICO 80. DEPENDENCIA DEL APOYO DENTRO DEL AULA CON RESPECTO A LA SITUACIÓN ADMINISTRATIVA.



Fuente: Elaboración propia.

La tabla de contingencia nos permite sacar las siguientes conclusiones:

- El apoyo del alumnado con NEE dentro del aula de referencia del profesorado encuestado según su situación administrativa los interinos respondieron en el marcador *"casi nunca"* con un porcentaje 0% y los funcionarios con un porcentaje de 52,8%. Además, unidos a los porcentajes de los marcadores con *"casi nunca"* que ya hemos mencionado. Indican una marcada significatividad de referencia de que *"el apoyo del alumnado con NEE en la ESO no se realiza con asiduidad",* tanto en el funcionariado interino como funcionariado de carrera, dándonos unos resultados claramente *"negativos en esta estrategia inclusiva de organización de centro educativo".*

- En conclusión, en el total de respuestas de los 93 encuestados en los marcadores *"no se utiliza"* y *"casi nunca",* en los funcionarios interinos y funcionarios de carrera, nos dieron unos porcentajes totales de 37,6% ("no se utiliza") y con un porcentaje de 40,9% ("casi nunca"), con unos resultados totales en ambos marcadores de un 78,5%, así que podemos concluir que *" no existe una actitud positiva para la realización de los apoyos dentro del aula del alumnado con NEE en la ESO" , independientemente de la condición de ser funcionario interino o de carrera, con un grado negativo.*

- Obsérvese que los resultados totales en los marcadores *"regularmente"* y *"con mucha frecuencia"*, nos dieron un porcentajes totales de 14%("regularmente") y con un porcentaje 7,5%, con unos resultados totales de ambos marcadores de un 21,5%, así que podemos concluir que el porcentaje de *"aplicación en la estrategia educativa de organización de los apoyos dentro del aula siguen siendo muy escasa a nivel global".*

- Por consiguiente, se puede afirmar con respecto a nuestra hipótesis secundaria que no: *"Se organiza en los centros de Educación Secundaria Obligatoria medidas ordinarias y específicas con el alumnado con NEE en la ESO derivadas de la Educación Inclusiva",* es decir, *"no lo suficientemente"* con respecto a "*los apoyos dentro del aula de referencia de forma continuada para el alumnado con NEE en la ESO"*, independientemente de que se sea funcionario interino o funcionario de carrera, y con los datos aportados nos *" no quedaría aprobada esta estrategia organizativa a nivel de centro educativo*", en un contexto global la determinación de los *" apoyos fuera del aula"*, vendrían determinado por factores como: la especificidad del alumnado, rendimiento de los recursos humanos del profesorado de apoyo, etc.

2.4.2. Dependencia del ítem6 con respecto a la situación administrativa:

TABLA 58. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEPENDENCIA DEL ITEM6 CON RESPECTO A LA SITUACIÓN ADMINISTRATIVA

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	72,433[a]	3	,000
Razón de verosimilitudes	72,446	3	,000
Asociación lineal por lineal	48,521	1	,000
N de casos válidos	93		

a. 3 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,13.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, la prueba chi-cuadrado para estas 2 variables arroja un valor crítico de 0'000, lo que indica que sí existe dependencia entre la situación administrativa de los docentes y las estrategias de agrupamiento del centro educativo en grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles.

TABLA 59. TABLA DE CONTIGENCIA DEPEDENCIA DEL ITEM6 CON RESPECTO A LA SITUACIÓN ADMINISTRATIVA

Tabla de contingencia

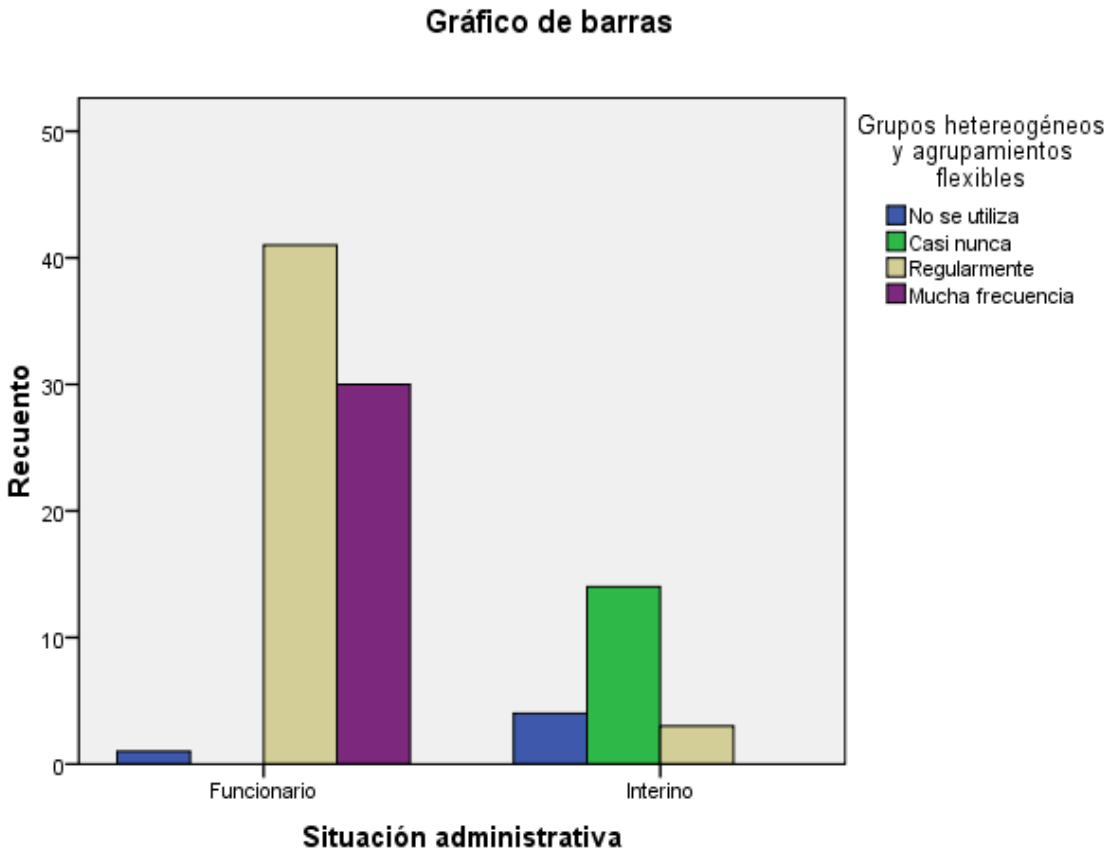
			Grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles				Total
			No se utiliza	Casi nunca	Regularmente	Mucha frecuencia	
Situación administrativa	Funcionario	Recuento	1	0	41	30	72
		% dentro de Situación administrativa	1,4%	,0%	56,9%	41,7%	100,0%
	Interino	Recuento	4	14	3	0	21
		% dentro de Situación administrativa	19,0%	66,7%	14,3%	,0%	100,0%
Total		Recuento	5	14	44	30	93
		% dentro de Situación administrativa	5,4%	15,1%	47,3%	32,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la dependencia, estudiamos la tabla de contingencia entre estas dos variables. En la que podemos comprobar que:

- El porcentaje más significativo de la actitud del profesorado con respecto al agrupamiento del alumnado en grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles el profesorado encuestado funcionario interino sitúa su respuesta en el marcador *"casi nunca"* con un porcentaje de un 66,7% siendo muy significativo la respuesta negativa.(Gráfico 81). Observese, que en la muestra el porcentaje de profesorado interino supone un porcentaje 23% (Gráfico 13), mientras que el valor del funcionario de carrera supone un porcentaje de 77% (Gráfico 13), siendo más representativo el funcionario de carrera. Por consiguiente, podemos deducir que algunas situaciones de los funcionarios interinos encuestados, factores como : eventualidad, itinerancia, recortes en educación por la crisis económica,etc. Condicionantes que puedan haber influenciado sobre sus respuestas.

GRÁFICO 81. DEPENDENCIA DE LOS AGRUPAMIENTOS HETEROGÉNEOS Y AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES RESPECTO A SU SITUACIÓN ADMINISTRATIVA



Fuente: Elaboración propia.

La tabla de contingencia nos permite sacar las siguientes conclusiones:

- El funcionario de carrera encuestado con referencia a las medidas organizativas del centro educativo de organizar grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles a respondido situando sus respuestas en los marcadores "regularmente" con un porcentaje de 56,9% y en el marcador "con mucha frecuencia" con un porcentaje de 41,7%. Indican una marcada significatividad de referencia de que *"la formación de grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles para alumnado con NEE en la ESO se realizan con asiduidad,* para el funcionariado carrera no tanto para el funcionario interino, pero como la representatividad en la muestra es menor, podemos afirmar que hay unos *"resultados positivos en esta estrategias inclusivas de la organización de los centros educativos".*

- En conclusión, en el total de respuestas de los 93 encuestados en los marcadores *"regularmente"* y *"con mucha frecuencia",* en los funcionarios interinos y funcionarios de carrera, nos dieron unos porcentajes totales de 47,3% ("regularmente") y con un porcentaje de 32.3% ("con mucha frecuencia"), con unos resultados totales en ambos marcadores de un 79,6%, así que podemos concluir que: *" sí existe una organización de centro educativo por grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles para el alumnado con NEE en la ESO con un grado óptimo".*

- Por consiguiente, se puede afirmar con respecto a nuestra hipótesis secundaria que sí: *"Se organiza en los centros de Educación Secundaria Obligatoria medidas ordinarias y específicas con el alumnado con NEE en la ESO derivadas de la Educación Inclusiva",* es decir, *" atendiendo a grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles para el alumnado con NEE en la ESO"*, independientemente de que se sea funcionario interino o funcionario de carrera, y con los datos aportados nos "*quedaría aprobada esta estrategia organizativa a nivel de centro educativo*", en un contexto global la determinación de *" las respuestas del funcionariado interino"*, vendrían determinado por factores que ya hemos mencionado.

2.4.3. Dependencia del ítem7 con respecto a la situación administrativa:

TABLA 60. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEPENDENCIA DEL ITEM7 CON RESPECTO A LA SITUACIÓN ADMINISTRATIVA

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,682[a]	3	,000
Razón de verosimilitudes	26,357	3	,000
Asociación lineal por lineal	21,251	1	,000
N de casos válidos	93		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,682[a]	3	,000
Razón de verosimilitudes	26,357	3	,000
Asociación lineal por lineal	21,251	1	,000
N de casos válidos	93		

a. 3 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,23.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, la prueba chi-cuadrado para estas 2 variables arroja un valor crítico de 0,000, lo que indica que sí existe dependencia entre la situación administrativa de los docentes y la realización de Unidades Didácticas y las Adaptaciones Curriculares para el alumnado diverso.

TABLA 61. TABLA DE CONTINGENCIA DEPENDENCIA DEL ITEM7 CON RESPECTO A LA SITUACIÓN ADMINISTRATIVA.

Tabla de contingencia

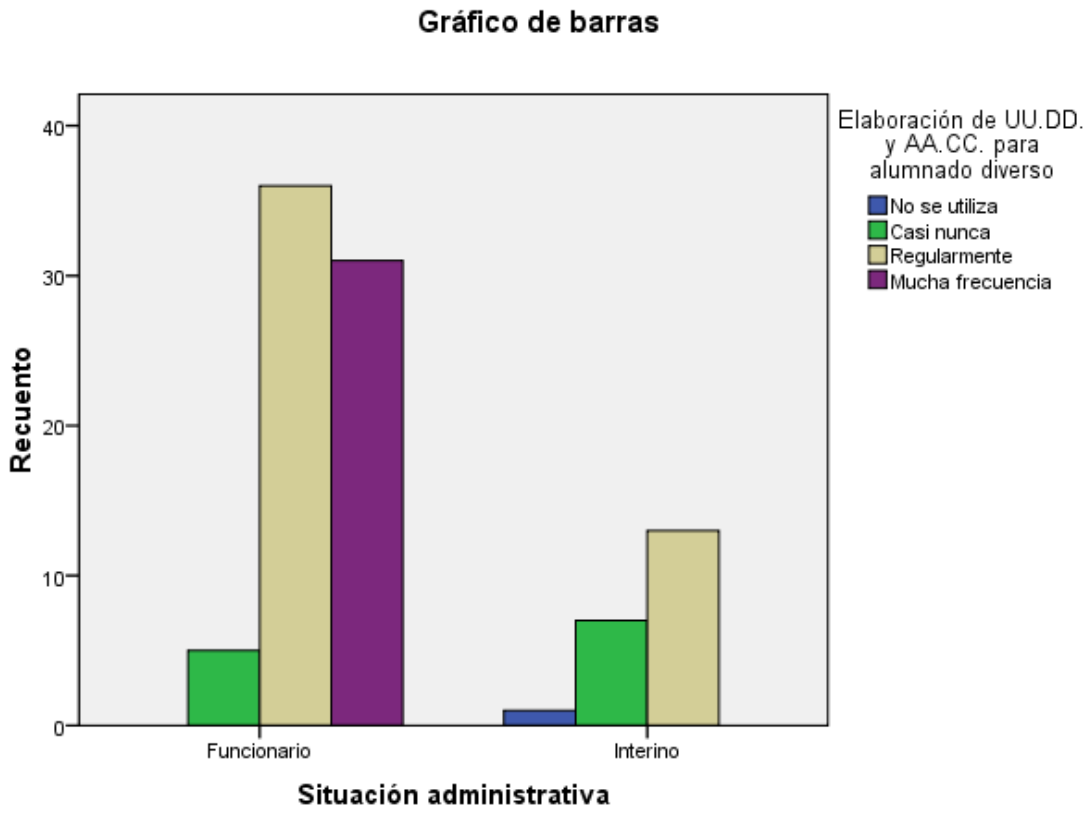
			Elaboración de UU.DD. y AA.CC. para alumnado diverso				
			No se utiliza	Casi nunca	Regularmente	Mucha frecuencia	Total
Situación administrativa	Funcionario	Recuento	0	5	36	31	72
		% dentro de Situación administrativa	,0%	6,9%	50,0%	43,1%	100,0%
	Interino	Recuento	1	7	13	0	21
		% dentro de Situación administrativa	4,8%	33,3%	61,9%	,0%	100,0%
Total		Recuento	1	12	49	31	93
		% dentro de Situación administrativa	1,1%	12,9%	52,7%	33,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la dependencia, estudiamos la tabla de contingencia entre estas dos variables. En la que podemos comprobar que:

- El porcentaje más significativo de la actitud del profesorado con respecto al agrupamiento del alumnado en grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles el profesorado encuestado funcionario interino sitúa su respuesta en el marcador *"casi nunca"* con un porcentaje de un 33,3% siendo muy significativo la respuesta negativa.(Gráfico 82). Observese, que en la muestra el porcentaje de profesorado interino supone un porcentaje 23% (Gráfico 13), mientras que el valor del funcionario de carrera supone un porcentaje de 77% (Gráfico 13), siendo más representativo el funcionario de carrera. Por consiguiente, podemos deducir que algunas situaciones de los funcionarios interinos encuestados, factores como : eventualidad, itinerancia, recortes en educación por la crisis económica,etc. Condicionantes que puedan haber influenciado sobre sus respuestas.

GRÁFICO 82. DEPENDENCIA DE LA ELABORACIÓN DE UU.DD Y AA.CC. CON RESPECTO A LA SITUACIÓN ADMINISTRATIVA



Fuente: Elaboración propia.

La tabla de contingencia nos permite sacar las siguientes conclusiones:

- El funcionario de carrera encuestado con referencia a las medidas organizativas del centro educativo de organizar grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles a respondido situando sus respuestas en los marcadores *"regularmente"* con un porcentaje de 50% y en el marcador *"con mucha frecuencia"* con un porcentaje de 43,1%, mientras que el funcionario interino ha respondido en el marcador *"regularmente*" con un porcentaje de 61,9%. Indican una marcada significatividad de referencia de que *"la formación de grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles para alumnado con NEE en la ESO se realizan con asiduidad,* con más valor par el funcionariado carrera igualmente para el funcionario interino, salvo excepciones en algunas de sus respuestas, pero podemos afirmar que hay unos *"resultados positivos en estas estrategias inclusivas de la organización de los centros educativos".*

- En conclusión, en el total de respuestas de los 93 encuestados en los marcadores *"regularmente"* y *"con mucha frecuencia",* en los funcionarios interinos y funcionarios de carrera, nos dieron unos porcentajes totales de 57,7% ("regularmente") y con un porcentaje de 33,3% ("con mucha frecuencia"), con unos resultados totales en ambos marcadores de un 91%, así que podemos concluir que: *" sí existe una organización de centro educativo por grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles para el alumnado con NEE en la ESO" con un grado excelente".*

- Por consiguiente, se puede afirmar con respecto a nuestra hipótesis secundaria que sí: *"Se organiza en los centros de Educación Secundaria Obligatoria medidas ordinarias y específicas con el alumnado con NEE en la ESO derivadas de la Educación Inclusiva",* es decir, *" atendiendo a grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles para el alumnado con NEE en la ESO"*, independientemente de que se sea funcionario interino o funcionario de carrera, y con los datos aportados nos " *quedaría aprobada esta estrategia organizativa a nivel de centro educativo*", salvo algunas excepciones minoritarias.

2.4.4. Dependencia del ítem9 con respecto a la situación administrativa:

Durante el *"análisis descriptivo"* como los procesos estadísticos realizados nos lleva a seleccionar la asociación de unas determinadas variables por la "*representatividad"* que suelen tener para el alumnado con NEE en la ESO como: *"el acceso arquitectónico y la accesibilidad a medios diversos"*, que fomenten *su "inclusión en los centros educativos".* Esta dimensión viene representada por el ítem 9.

TABLA 62. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEPENDENCIA DEL ITEM9 CON RESPECTO A LA SITUACIÓN ADMINISTRATIVA

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	47,953[a]	3	,000
Razón de verosimilitudes	55,494	3	,000
Asociación lineal por lineal	38,198	1	,000
N de casos válidos	93		

a. 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,58.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, la prueba chi-cuadrado para estas 2 variables arroja un valor crítico de 0'000, lo que indica que sí existe dependencia entre la situación administrativa de los docentes y la accesibilidad arquitectónica y medios diversos del alumnado con NEE en la ESO.

TABLA 63. TABLA DE CONTINGENCIA DEPENDENCIA DEL ITEM9 CON RESPECTO A LA SITUACIÓN ADMINISTRATIVA

Tabla de contingencia

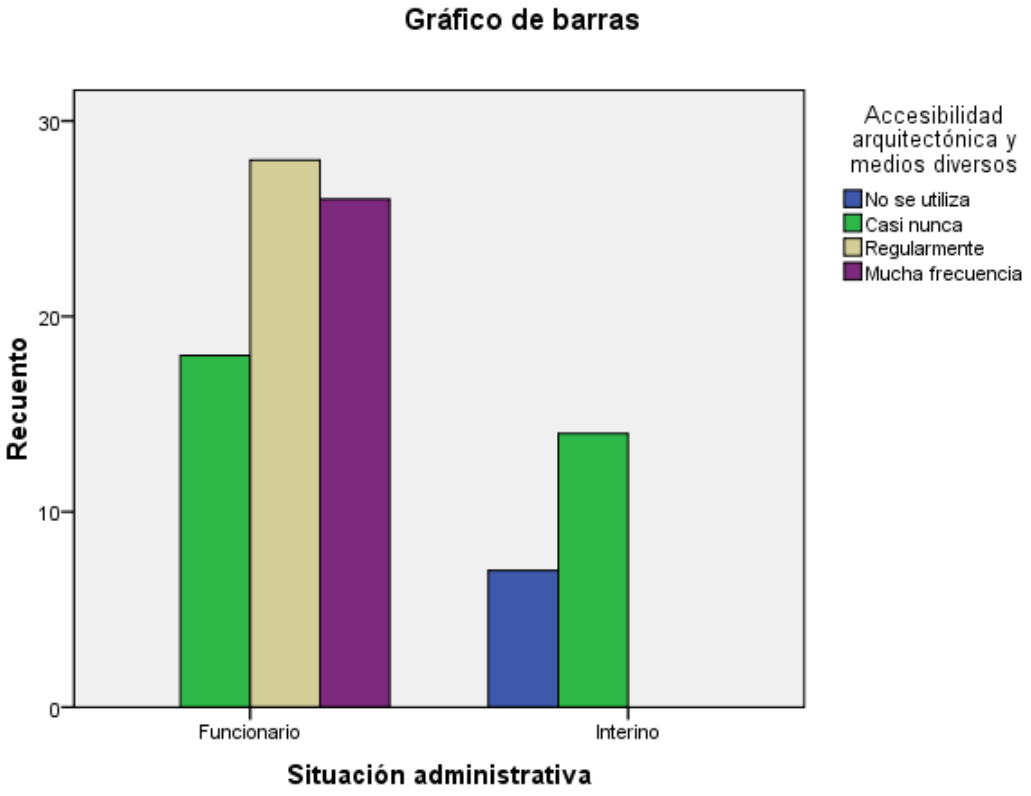
			Accesibilidad arquitectónica y medios diversos				
			No se utiliza	Casi nunca	Regularmente	Mucha frecuencia	Total
Situación administrativa	Funcionario	Recuento	0	18	28	26	72
		% dentro de Situación administrativa	,0%	25,0%	38,9%	36,1%	100,0%
	Interino	Recuento	7	14	0	0	21
		% dentro de Situación administrativa	33,3%	66,7%	,0%	,0%	100,0%
Total		Recuento	7	32	28	26	93
		% dentro de Situación administrativa	7,5%	34,4%	30,1%	28,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la dependencia, estudiamos la tabla de contingencia entre estas dos variables. En la que podemos comprobar que:

- El porcentaje más significativo de la actitud del profesorado con respecto a la accesibilidad arquitéctonica y medios diversos para el alumando con NEE en la ESO el profesorado funcionario interino encuestado sitúa su respuesta en el marcador *"casi nunca"* con un porcentaje de un 66,7% siendo muy significativo la respuesta negativa.(Gráfico 83). Observese, que en la muestra el porcentaje de profesorado interino supone un porcentaje 23% (Gráfico 13), mientras que el valor del funcionario de carrera supone un porcentaje de 77% (Gráfico 13), siendo más representativo el funcionario de carrera. Por consiguiente podemos deducir que algunas situaciones de los funcionarios interinos encuestados, factores como : eventualidad, itinerancia, recortes en educación por la crisis económica,etc. Condicionantes que puedan haber influenciado sobre sus respuestas.

- **GRÁFICO 83.** DEPENDENCIA DE LA ACCESIBILIDAD ARQUITECTÓNICA Y MEDIOS DIVERSOS CON RESPECTO A LA SITUACIÓN ADMINISTRATIVA



Fuente: Elaboración propia.

La tabla de contingencia nos permite sacar las siguientes conclusiones:

- El funcionario de carrera encuestado con referencia a la accesibilidad arquitectónica y medios diversos para el alumnado con NEE en la ESO, medidas organizativas del

centro educativo, respondió situándose sus respuestas en los marcadores *"regularmente"* con un porcentaje de 38,9% y en el marcador *"con mucha frecuencia"* con un porcentaje de 36,1%, mientras que el funcionario interino ha respondido en el marcador *"regularmente*" con un porcentaje de negativo. Indican una marcada significatividad de referencia de que *"la accesibilidad arquitectónica y de los medios diversos son vistos de forma diferente según la condición administrativa".* En general, si realizamos las respuestas de los funcionarios de carrera encuestados nos daría un porcentaje de 75%, con un valor positivo. Por consiguiente, *"salvo las excepciones ya presentes en algunas respuestas de los funcionarios interinos encuestados existe una asiduidad en la aplicación de accesibilidad arquitectónica y medios diversos para el alumnado con NEE en la ESO".*

- En conclusión, en el total de respuestas de los 93 encuestados en los marcadores *"regularmente"* y *"con mucha frecuencia",* en los funcionarios interinos y funcionarios de carrera, nos dieron unos porcentajes totales de 30,1% ("regularmente") y con un porcentaje de 28% ("con mucha frecuencia"), con unos resultados totales en ambos marcadores de un , así que 58,1% podemos concluir que: *" sí existe una organización de centro educativo para la accesibilidad arquitectónica y medios diversos para el alumnado con NEE en la ESO con un grado suficiente".*

- Por consiguiente, se puede afirmar con respecto a nuestra hipótesis secundaria que sí: *"Se organiza en los centros de Educación Secundaria Obligatoria medidas ordinarias y específicas con el alumnado con NEE en la ESO derivadas de la Educación Inclusiva",* es decir, *"atendiendo a la accesibilidad arquitectónica y medios diversos para el alumnado con NEE en la ESO",* independientemente de que se sea funcionario interino o funcionario de carrera, y con los datos aportados nos " *quedaría aprobada esta estrategia organizativa a nivel de centro educativo*", salvo algunas excepciones minoritarias que implican una mejora organizativa en los centros educativos.

2.4.5. Dependencia del ítem10 con respecto a la situación administrativa:

TABLA 64. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEPENDENCIA ÍTEM10 CON RESPECTO A LA SITUACIÓN ADMINISTRATIVA

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	48,674[a]	3	,000
Razón de verosimilitudes	48,618	3	,000
Asociación lineal por lineal	37,640	1	,000
N de casos válidos	93		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	48,674[a]	3	,000
Razón de verosimilitudes	48,618	3	,000
Asociación lineal por lineal	37,640	1	,000
N de casos válidos	93		

a. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,23.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, la prueba chi-cuadrado para estas 2 variables arroja un valor crítico de 0'000, lo que indica que sí existe dependencia entre la situación administrativa de los docentes y el uso de las TICS del alumnado con NEE en la ESO.

TABLA 65. TABLA DE CONTINGENCIA DEPENDENCIA DEL ITEM10 CON RESPECTO A LA SITUACIÓN ADMINISTRATIVA

Tabla de contingencia

			Uso de las TICS				Total
			No se utiliza	Casi nunca	Regularmente	Mucha frecuencia	
Situación administrativa	Funcionario	Recuento	0	7	40	25	72
		% dentro de Situación administrativa	,0%	9,7%	55,6%	34,7%	100,0%
	Interino	Recuento	1	17	3	0	21
		% dentro de Situación administrativa	4,8%	81,0%	14,3%	,0%	100,0%
Total		Recuento	1	24	43	25	93
		% dentro de Situación administrativa	1,1%	25,8%	46,2%	26,9%	100,0%

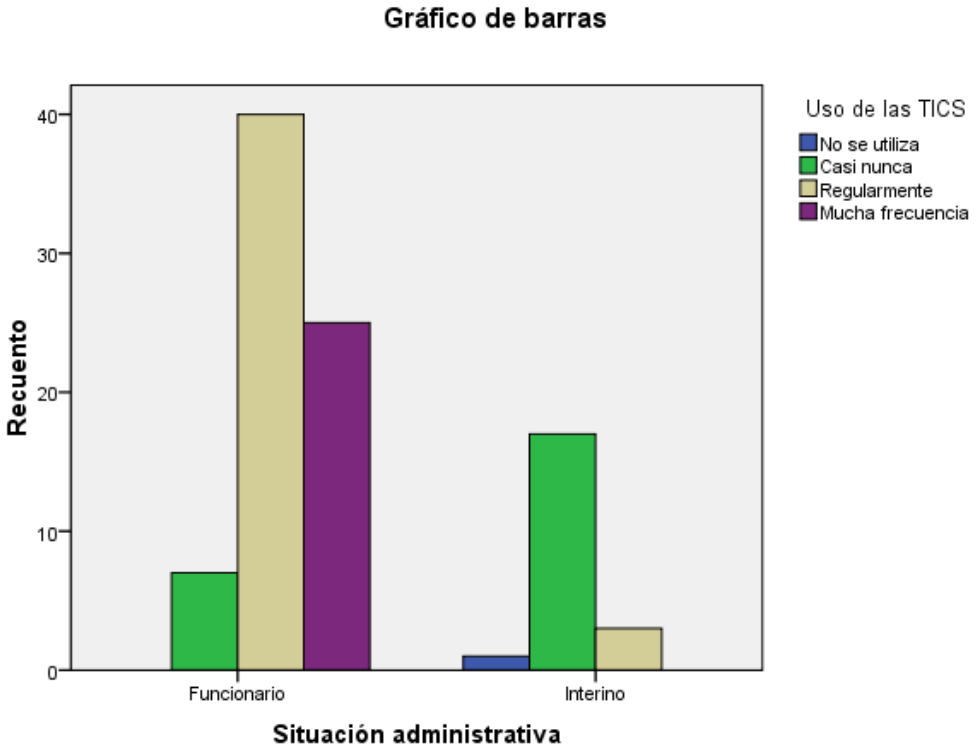
Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la dependencia, estudiamos la tabla de contingencia entre estas dos variables. En la que podemos comprobar que:

- El porcentaje más significativo de la actitud del profesorado con respecto al uso de las TICs para el alumando con NEE en la ESO el profesorado funcionario interino encuestado sitúa su respuesta en el marcador *"casi nunca"* con un porcentaje de un 81% siendo muy significativo la respuesta negativa.(Gráfico 84).

  Observese, que en la muestra el porcentaje de profesorado interino supone un porcentaje 23% (Gráfico 13), mientras que el valor del funcionario de carrera supone un porcentaje de 77% (Gráfico 13), siendo más representativo el funcionario de carrera. Por consiguiente, podemos deducir que algunas situaciones de los funcionarios interinos encuestados, factores como : eventualidad, itinerancia, recortes en educación por la crisis económica,etc…, condicionantes que puedan haber influenciado sobre sus respuestas.

GRÁFICO 84. DEPENDENCIA DEL USO DE LAS TICs POR EL ALUMNADO CON NEE EN LA ESO CON RESPECTO A LA SITUACIÓN ADMINISTRATIVA



Fuente: Elaboración propia.

La tabla de contingencia nos permite sacar las siguientes conclusiones:

- El funcionario de carrera encuestado con referencia al Uso de las TICs para el alumnado con NEE en la ESO, medidas organizativas del centro educativo, sus respuestas se sitúan en los marcadores *"regularmente"* con un porcentaje de 55,6% y en el marcador *"con mucha frecuencia"* con un porcentaje de 34,7%. Las respuestas

del funcionario interino se sitúan en el marcador *"regularmente*" con un porcentaje 14,3 %. Indican una marcada significatividad de referencia de que *"el Uso de las TICs son vistos de forma diferente según la condición administrativa".* En general, si realizamos las respuestas de ambos marcadores señalados de los funcionarios de carrera encuestados nos daría un porcentaje de 90,3%, con un valor excelente. Por consiguiente, *"salvo las excepciones ya presentes en algunas respuestas de los funcionarios interinos encuestados existe una asiduidad en la aplicación del Uso de las TICs para el alumnado con NEE en la ESO".*

- En conclusión, en el total de respuestas de los 93 encuestados en los marcadores *"regularmente"* y *"con mucha frecuencia",* en los funcionarios interinos y funcionarios de carrera, nos dieron unos porcentajes totales de 46,2% ("regularmente") y con un porcentaje de 26,9% ("con mucha frecuencia"), con unos resultados totales en ambos marcadores de un porcentaje de 73,1% , podemos concluir que: *" sí existe una organización de centro educativo para el Uso de las TICs para el alumnado con NEE en la ESO con un grado óptimo".*

- Por consiguiente, se puede afirmar con respecto a nuestra hipótesis secundaria que sí: *"Se organiza en los centros de Educación Secundaria Obligatoria medidas ordinarias y específicas con el alumnado con NEE en la ESO derivadas de la Educación Inclusiva",* es decir, *"atendiendo al Uso de las TICs para el alumnado con NEE en la ESO",* independientemente de que se sea funcionario interino o funcionario de carrera, y con los datos aportados nos " *quedaría aprobada esta estrategia organizativa a nivel de centro educativo*", salvo algunas respuestas minoritarias que conllevan un estudio para la mejora organizativa en los centros educativos de secundaria.

2.4.6. Dependencia de varios ítems con respecto a la situación administrativa:

El estudio relacionado de la variable cualitativa *"situación administrativa"* del profesorado encuestado con respecto a las 17 variables (17 ítems), presentaron una dependencia alta.

En este caso, se observó, que tras la prueba chi-cuadrado relacionando las variables que se manejaron con el estadístico, arrojaron un valor crítico de 0'000, lo que nos indicó que existían una dependencia entre esta variable *"situación administrativa"* con las otras variables relacionadas en el estudio de investigación, centrándonos en las que nos resultaron más interesantes para el apoyo de nuestra hipótesis principal e hipótesis secundarias.

Lógicamente, nos centramos en la segunda hipótesis secundaria: *"Se organiza en los centros de Educación Secundaria Obligatoria medidas ordinarias y específicas con el alumnado con NEE en la ESO derivadas de la Educación Inclusiva"*

Anteriormente, ya hemos presentado algunas variables que mostraban relaciones de "asociación".

En la gráficas nos han quedado más explicitas las relación que existen entre las diversas variables.

Por eso siempre conviene exponer a modo de resumen los resultados que el programa SPSS nos presenta de las diferentes variables, para poder hacernos una idea de cuál puede ser el modelo educativo que se asocia con las estrategias y medidas educativas de carácter inclusivo que estamos llevando en esta investigación.

En esta investigación se trata siempre de presentar el resumen de las tablas de contingencia del estadístico entre las diversas variables para poder analizarlas en campo cualitativo.

El resumen de las tablas de contingencia del estadístico entre estas variables relacionadas dio como resultado (Tabla 66):

TABLA 66. TABLA RESUMEN DE CONTINGENCIA DEPENDENCIA DE LA SITUACIÓN ADMINISTRATIVA RESPECTO A VARIAS VARIABLES (17 ITEMS)

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Situación administrativa * Actitud positiva hacia alumnado NEE	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Situación administrativa * Colaboración y coordinación entre docentes en la atención alumnado NEE	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Situación administrativa * Informa y apoya a las familias alumnado con NEE	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Situación administrativa * Coordinación entre docentes que tienen alumnado de NEE en el aula	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Situación administrativa * Apoyo del alumnado dentro del aula	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Situación administrativa * Grupos hetereogéneos y agrupamientos flexibles	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Situación administrativa * Elaboración de UU.DD. y AA.CC. para alumnado diverso	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%

Situación administrativa * Plan de acogida para alumnado con NEE	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Situación administrativa * Accesibilidad arquitectónica y medios diversos	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Situación administrativa * Uso de las TICS	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Situación administrativa * Motivación y trabajo autónomo	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Situación administrativa * Participación de las familias en la educación inclusiva	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Situación administrativa * Interacción social, tutoría de iguales, trabajo cooperativo, etc.	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Situación administrativa * Metodologia interdisciplinar	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Situación administrativa * Evaluación atendiendo a discapacidad y diversidad	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Situación administrativa * Evaluación atendiendo a saberes prácticos y habilidades	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Situación administrativa * Medidas diversidad aumentan rendimiento académico alumnado NEE	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

2.5. Experiencia docente.

En este apartado, vamos a establecer la *"asociación"* entre las variables que componían nuestra investigación, centrándonos en los ítems referidos al *"indicador del estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje de carácter inclusivo"*, para que nos aportasen los datos suficientes para poder contrastar nuestras hipótesis secundarias, que en este apartado ha sido la tercera hipótesis secundaria:

"Se demuestra la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje de carácter inclusivo para el alumnado con NEE en la ESO".

Por otra parte, si atendemos a nuestros objetivos de la implementación de la Educación Inclusiva para el alumnado con NEE en la ESO, hemos optado por los ítems 13 y 14, ya que representan: *"el ofrecimiento de métodos activos basados en la interacción social, tutoría de iguales, aprendizaje cooperativo, trabajo autónomo, etc.*", así como el *"uso de una metodología interdisciplinar"*.

2.5.1. Dependencia del ítem13 con respecto a la experiencia docente:

TABLA 67. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEPENDENCIA DEL ITEM13 CON RESPECTO A LA EXPERIENCIA DOCENTE

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,638[a]	6	,000
Razón de verosimilitudes	27,527	6	,000
Asociación lineal por lineal	7,146	1	,008
N de casos válidos	93		

a. 7 casillas (58,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,97.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, la prueba chi-cuadrado para estas 2 variables arroja un valor crítico de 0'000, lo que indica que sí existe dependencia entre la experiencia de los docentes y el uso de estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje de carácter inclusivo como interacción social, tutoría de iguales, trabajo cooperativo, etc. para el alumnado de NEE en la ESO.

TABLA 68. TABLA DE CONTINGENCIA DEPENDENCIA DEL ITEM13 CON RESPECTO A LA EXPERIENCIA DOCENTE

Tabla de contingencia

			Interacción social, tutoría de iguales, trabajo cooperativo, etc.				
			No se utiliza	Casi nunca	Regularmente	Mucha frecuencia	Total
Experiencia docente	De 0 a 5 años	Recuento	0	0	10	8	18
		% dentro de Experiencia docente	,0%	,0%	55,6%	44,4%	100,0%
	De 6 a 10 años	Recuento	3	5	11	0	19
		% dentro de Experiencia docente	15,8%	26,3%	57,9%	,0%	100,0%
	Más de 10 años	Recuento	2	15	34	5	56
		% dentro de Experiencia docente	3,6%	26,8%	60,7%	8,9%	100,0%
Total		Recuento	5	20	55	13	93

Tabla de contingencia

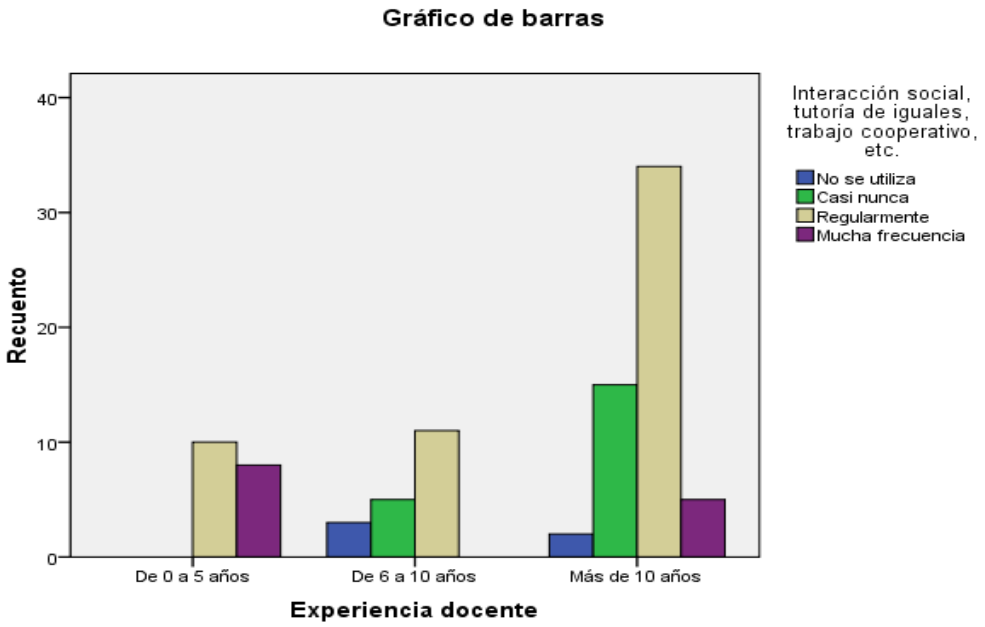
			Interacción social, tutoría de iguales, trabajo cooperativo, etc.				
			No se utiliza	Casi nunca	Regularmente	Mucha frecuencia	Total
Experiencia docente	De 0 a 5 años	Recuento	0	0	10	8	18
		% dentro de Experiencia docente	,0%	,0%	55,6%	44,4%	100,0%
	De 6 a 10 años	Recuento	3	5	11	0	19
		% dentro de Experiencia docente	15,8%	26,3%	57,9%	,0%	100,0%
	Más de 10 años	Recuento	2	15	34	5	56
		% dentro de Experiencia docente	3,6%	26,8%	60,7%	8,9%	100,0%
Total		Recuento	5	20	55	13	93
		% dentro de Experiencia docente	5,4%	21,5%	59,1%	14,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la dependencia, estudiamos la tabla de contingencia entre estas dos variables. En la que podemos comprobar que:

- El porcentaje más significativo de la actitud del profesorado con respecto al uso de las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje (interación social, tutorial de iguales, trabajo cooperativo,etc.) para el alumnado con NEE en la ESO, los encuestados se han sitúado sus respuestas en los marcadores *"casi nunca"* de los encuestados "De 6 a 10 años" con un porcentaje de 26,3% y de "Más de 10 años" con un porcentaje de 26, 8% , sitúandonos su respuesta en el marcador *"casi nunca"* con un porcentaje de un 53,1%(Gráfico 85), aunque el grado de significatividad no parece muy grande, se ve compensado por otros marcadores respondidos por los encuestados Observese, que en la muestra el porcentaje de profesorado que ha respondido "casi nunca" ha sido profesorado con una experiencia de más de 6 años. Por consiguiente, podemos deducir que algunas situaciones de la experiencia de los encuestados, factores como : falta de formación, estrés, desmotivación, recortes en el campo de la educación, etc. Condicionantes que puedan haber influenciado sobre sus respuestas.

GRÁFICO 85. DEPENDENCIA DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE COMO INTERACCIÓN SOCIAL, TUTORIA DE IGUALES, TRABAJO COOPERATIVO, ETC PARA EL ALUMNADO CON NEE EN LA ESO CON RESPECTO A LA EXPERIENCIA DOCENTE



Fuente: Elaboración propia.

La tabla de contingencia nos permite sacar las siguientes conclusiones:

- La experiencia docente de los encuestados con referencia al uso de las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje inclusivas (interacción social, tutoría de iguales, trabajo cooperativo, etc.) para el alumnado con NEE en la ESO, medidas cuyas respuestas de los encuestados se han situado en el marcador *"regularmente"* con una experiencia docente *" De 0 a 5 años"* con un porcentaje de 55, 6%, *"De 6 a 10 años"* con un porcentaje de 57,9% y de *"Más de 10 años"* con un porcentaje de 60,7%. Los encuestados han respondido en marcador *"con mucha frecuencia"* con una experiencia docente "De 0 a 5 años" con un porcentaje de 44,5% y de "Más de 10 años" con un porcentaje de 8.9%.. Nosotros consideramos que los resultados son óptimos ya que el total de las respuestas de los encuestados en el marcador "regularmente" han respondido próximo al 60%. Además, en las respuestas de los encuestados en el marcador "con mucha frecuencia" nos daría un porcentaje superior al 50%, siendo un resultado positivo.

- En general, si analizamos las respuestas de ambos marcadores señalados por los encuestados, como ya hemos mencionado nos daría con un valor positivo. Por consiguiente, *"salvo las excepciones mencionadas en algunas respuestas de los encuestados con más años de experiencia docente, existe una asiduidad en el uso de*

las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con carácter inclusivo para el alumnado con NEE en la ESO".

- En conclusión, en el total de respuestas de los 93 encuestados en los marcadores *"regularmente"* y *"con mucha frecuencia",* en los diferentes tramos de años de experiencia docente, nos dieron unos porcentajes totales de 59,1% ("regularmente") y con un porcentaje de 14% ("con mucha frecuencia"), con unos resultados totales en ambos marcadores de un porcentaje de 73,1% , podemos concluir que: *" sí existe un uso de estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje de carácter inclusivo para el alumnado con NEE en la ESO con un grado óptimo".*

- Por consiguiente, se puede afirmar con respecto a nuestra hipótesis secundaria que sí: *"Se demuestra la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje de carácter inclusivo para el alumnado con NEE en la ESO".*es decir, *"atendiendo al uso de las estrategias metodológicas como: interacción social, tutorial de iguales, trabajo cooperativo, etc. para el alumnado con NEE en la ESO",* independientemente de los año de experiencia docente de los encuestados, y con los datos aportados nos *"quedaría aprobada estas estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje de carácter inclusivo en los IES*", excepto algunas respuestas minoritarias que conllevan un estudio para la mejora en la formación del profesorado en los centros de secundaria.

2.5.2. Dependencia del ítem14 con respecto a la experiencia docente:

TABLA 69. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEPENDENCIA DEL ITEM14 CON RESPECTO A LA EXPERIENCIA DOCENTE

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,659[a]	6	,000
Razón de verosimilitudes	28,137	6	,000
Asociación lineal por lineal	2,527	1	,112
N de casos válidos	93		

a. 5 casillas (41,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,77.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, la prueba chi-cuadrado para estas 2 variables arroja un valor crítico de 0'000, lo que indica que sí existe dependencia entre la experiencia de los docentes y el uso de la metodología interdisciplinar para el alumnado con NEE en la ESO.

TABLA 70. TABLA DE CONTINGENCIA DEPENDENCIA DEL ITEM14 CON RESPECTO A LA EXPERIENCIA DOCENTE

Tabla de contingencia

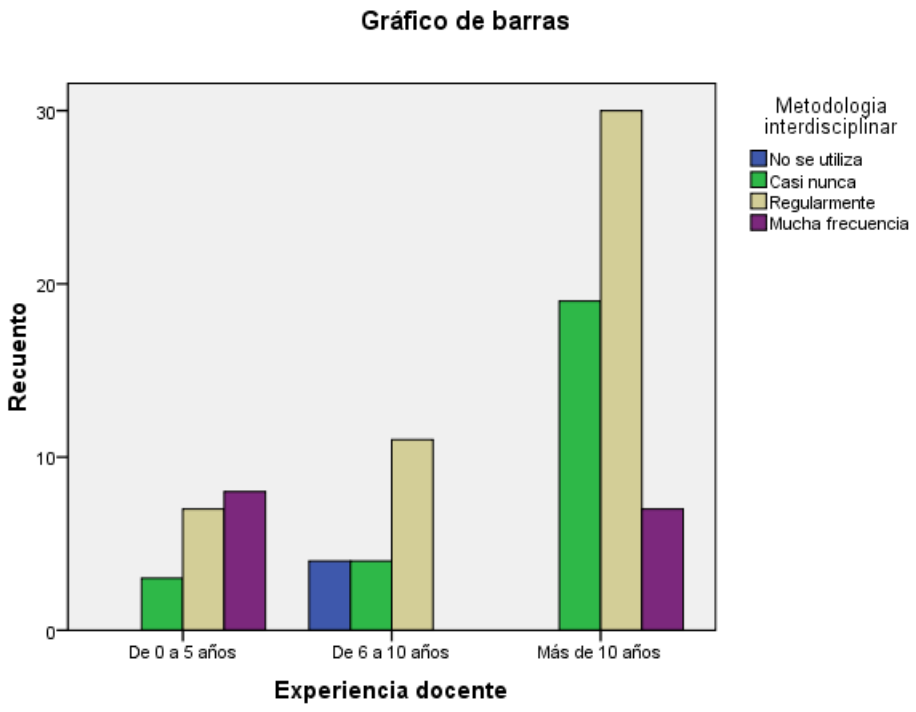
			Metodología interdisciplinar				
			No se utiliza	Casi nunca	Regularmente	Mucha frecuencia	Total
Experiencia docente	De 0 a 5 años	Recuento	0	3	7	8	18
		% dentro de Experiencia docente	,0%	16,7%	38,9%	44,4%	100,0%
	De 6 a 10 años	Recuento	4	4	11	0	19
		% dentro de Experiencia docente	21,1%	21,1%	57,9%	,0%	100,0%
	Más de 10 años	Recuento	0	19	30	7	56
		% dentro de Experiencia docente	,0%	33,9%	53,6%	12,5%	100,0%
Total		Recuento	4	26	48	15	93
		% dentro de Experiencia docente	4,3%	28,0%	51,6%	16,1%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la dependencia, estudiamos la tabla de contingencia entre estas dos variables. En la que podemos comprobar que:

- El porcentaje más significativo de la actitud del profesorado según su experiencia docente con respecto al uso de la metodologia interdisciplinar para el alumnado con NEE en la ESO, los encuestados han sitúado sus respuestas en el marcador *"casi nunca"* respectivamente de los encuestados "De 0 a 5 años" con un porcentaje de 16,7%, "De 6 a 10 años" con un porcentaje de 21,1% y con "Más de 10 años" con un porcentaje de 33,9% (Gráfico 86), el grado de significatividad no siendo muy grande, ya que se ve compensado por otros marcadores respondidos por los encuestados Observese, que en la muestra el porcentaje de profesorado que ha respondido "casi nunca" ha sido profesorado con una experiencia de más de 6 años. Por consiguiente, podemos deducir que algunas situaciones relacionados con los años de experiencia de los encuestados,existen factores como : falta de formación, estrés, desmotivación, recortes en el campo de la educación, etc. Condicionantes que puedan haber influenciado sobre sus respuestas. Estos condicionantes, se ven compensados por otras respuestas de los encuestados de carácter positivo.

GRÁFICO 86. DEPENDENCIA DEL USO DE LA METODOLOGÍA INTERDISCIPLINAR CON RESPECTO A LA EXPERIENCIA DOCENTE



Fuente: Elaboración propia.

La tabla de contingencia nos permite sacar las siguientes conclusiones:

- La experiencia docente de los encuestados con referencia al uso de la metodología interdisciplinar para el alumnado con NEE en la ESO, cuyas respuestas de los encuestados se han situado en los marcadores *"regularmente"* con una experiencia docente de "De 0 a 5 años*"* con un porcentaje de 38,9%, *"*De 6 a 10 años" con un porcentaje de 57,9% y de *"*Más de 10 años*"* con un porcentaje de 53,6%. Además, los encuestados han respondido en el marcador *"con mucha frecuencia"* con una experiencia docente "De 0 a 5 años" con un porcentaje de 44,4% y de "Más de 10 años" con un porcentaje de 12,5%. Nosotros consideramos que los resultados son óptimos ya que el total de las respuestas de los encuestados en el marcador *"regularmente"* han respondido próximo al 60%. Por otro lado, en las respuestas de los encuestados en el marcador *"con mucha frecuencia*" nos daría un porcentaje superior al 50%, siendo un resultado positivo.

- En general, si consideramos las respuestas de ambos marcadores señalados por los encuestados, como ya hemos mencionado, nos daría con un valor positivo. Por consiguiente, *"salvo las excepciones ya presentes en algunas respuestas los años de experiencia docente de los encuestados denotan que existe una asiduidad en el uso de*

la metodología interdisciplinar con carácter inclusivo para el alumnado con NEE en la ESO".

- En conclusión, en el total de respuestas de los 93 encuestados en los marcadores *"regularmente"* y *"con mucha frecuencia",* en los diferentes tramos de años de experiencia docente, nos dieron unos porcentajes totales de 51,6% ("regularmente") y con un porcentaje de 16,1% ("con mucha frecuencia"), con unos resultados totales en ambos marcadores de un porcentaje de 67,7% , podemos concluir que: *" sí existe un uso de la metodología interdisciplinar para el alumnado con NEE en la ESO con un grado positivo".*

- Por consiguiente, se puede afirmar con respecto a nuestra hipótesis secundaria que sí: *"Se demuestra la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje de carácter inclusivo para el alumnado con NEE en la ESO".*es decir, *"atendiendo al uso de la metodología interdisciplinar para el alumnado con NEE en la ESO",* independientemente de los año de experiencia docente de los encuestados, y con los datos aportados nos *"quedaría aprobada"*, con algunas excepciones de excepto respuestas minoritarias que conllevan un estudio para la mejora en la formación del profesorado en los centros educativos de secundaria.

2.5.3. Dependencia de varios ítems con respecto a la experiencia docente:

El estudio relacionado de la variable cualitativa *"años de experiencia"* del profesorado encuestado con respecto a las 17 variables (17 ítems), presentaron una dependencia alta.

En este caso, se observó, que tras la prueba chi-cuadrado relacionando las variables que se manejaron con el estadístico, arrojaron un valor crítico de 0,000, lo que nos indicó que existían una dependencia entre esta variable *"años de experiencia"* con las otras variables relacionadas en el estudio de investigación, centrándonos en las que nos resultaron más interesantes para el apoyo de nuestra hipótesis principal e hipótesis secundarias.

Lógicamente, nos centramos en la tercera hipótesis secundaria:

"Se demuestra la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje de carácter inclusivo para el alumnado con NEE en la ESO".

El resumen de las tablas de contingencia del estadístico entre estas variables relacionadas dio como resultado (Tabla 71):

TABLA 71. TABLA RESUMEN DE CONTINGENCIA DEPENDENCIA DE LOS AÑOS DE EXPERIENCIA RESPECTO A VARIAS VARIABLES (17 ITEMS)

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Experiencia docente * Actitud positiva hacia alumnado NEE	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Experiencia docente * Colaboración y coordinación entre docentes en la atención alumnado NEE	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Experiencia docente * Informa y apoya a las familias alumnado con NEE	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Experiencia docente * Coordinación entre docentes que tienen alumnado de NEE en el aula	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Experiencia docente * Apoyo del alumnado dentro del aula	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Experiencia docente * Grupos hetereogéneos y agrupamientos flexibles	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Experiencia docente * Elaboración de UU.DD. y AA.CC. para alumnado diverso	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Experiencia docente * Plan de acogida para alumnado con NEE	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Experiencia docente * Accesibilidad arquitectónica y medios diversos	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Experiencia docente * Uso de las TICS	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Experiencia docente * Motivación y trabajo autónomo	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Experiencia docente * Participación de las familias en la educación inclusiva	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Experiencia docente * Interacción social, tutoría de iguales, trabajo cooperativo, etc.	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Experiencia docente * Metodologia interdisciplinar	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Experiencia docente * Evaluación atendiendo a discapacidad y diversidad	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Experiencia docente * Evaluación atendiendo a saberes prácticos y habilidades	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Experiencia docente * Medidas diversidad aumentan rendimiento académico alumnado NEE	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

2.6. Ámbitos del desarrollo profesional.

En este apartado, la formación académica de los encuestados es la que vamos a establecer la *"asociación"* entre las variables que componían nuestra investigación, centrándonos en los ítems referidos al *"indicador de la evaluación educativa de carácter inclusivo referidas al alumnado con NEE en la ESO"*, para que nos transmitan los datos suficientes para poder contrastar nuestras hipótesis secundarias, que en este apartado ha sido la cuarta hipótesis secundaria:

"Se preparan criterios y medidas de evaluación con carácter inclusivo para el alumnado con NEE en la ESO."

Sin duda, si atendemos a nuestros objetivos de la implementación de la evaluación en la Educación Inclusiva para el alumnado con NEE en la ESO.Y desde esa óptica, hemos optado por los ítems 15, ítem 16 e ítem 17, ya que representan descubrir más sobre cómo se evalúa al alumnado con NEE: *"la evaluación del alumnado con NEE con un carácter inclusivo, es una obligación mucho más importante, ya que presupone cómo se debe y puede preparar".*

En definitiva, los ítems elegidos han de atender *"no sólo la evaluación del dominio de ciertas habilidades intelectuales o prácticas, sino buscar una calidad de resultados que encauce su salida profesional".*

2.6.1. Dependencia del ítem15 con respecto a los ámbitos de desarrollo profesional:

TABLA 72. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEPENDENCIA DEL ITEM15 CON RESPECTO A LOS ÁMBITOS DE DESARROLLO PROFESIONAL

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,664[a]	6	,000
Razón de verosimilitudes	25,947	6	,000
Asociación lineal por lineal	11,919	1	,001
N de casos válidos	93		

a. 4 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,27.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, la prueba chi-cuadrado para estas 2 variables arroja un valor crítico de 0'000, lo que indica que sí existe dependencia entre los ámbitos de desarrollo profesional de los docentes y el uso de la evaluación atendiendo a la discapacidad y diversidad del alumnado en la ESO.

TABLA 73. TABLA DE CONTINGENCIA DEPENDENCIA DEL ITEM15 CON RESPECTO A LOS ÁMBITOS DE DESARROLLO PROFESIONAL

Tabla de contingencia

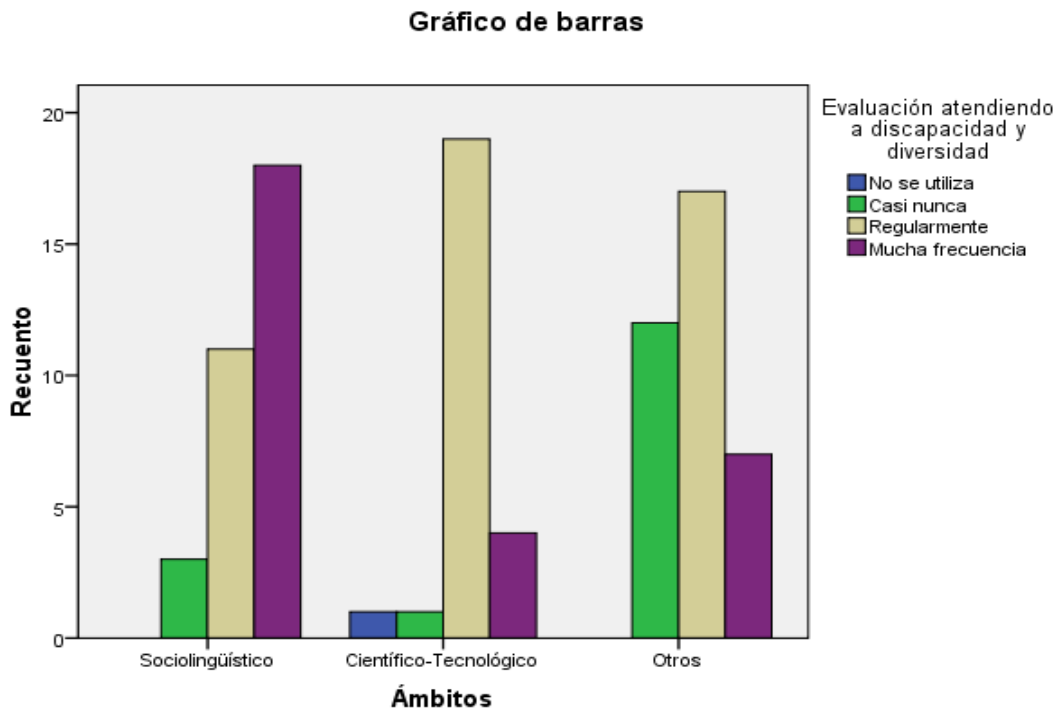
			Evaluación atendiendo a discapacidad y diversidad				
			No se utiliza	Casi nunca	Regularmente	Mucha frecuencia	Total
Ámbitos	Sociolingüístico	Recuento	0	3	11	18	32
		% dentro de Ámbitos	,0%	9,4%	34,4%	56,3%	100,0%
	Científico-Tecnológico	Recuento	1	1	19	4	25
		% dentro de Ámbitos	4,0%	4,0%	76,0%	16,0%	100,0%
	Otros	Recuento	0	12	17	7	36
		% dentro de Ámbitos	,0%	33,3%	47,2%	19,4%	100,0%
Total		Recuento	1	16	47	29	93
		% dentro de Ámbitos	1,1%	17,2%	50,5%	31,2%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la dependencia, estudiamos la tabla de contingencia entre estas dos variables. En la que podemos comprobar que:

- Las respuestas de los encuestados situados en "*Otros"* según su orígen de los ámbitos de desarrollo profesional destaca las respuestas situadas en el marcador "*casi nunca"* con un porcentaje 33,3% (Gráfico 87) con respecto al uso de una evaluación atendiendo a la discapacidad y diversidad con ciertas respuestas negativas.Observese, que en la muestra el porcentaje de encuestados con grado positivo a este item es superior a esta respuesta.

GRÁFICO 87. DEPENDENCIA LA EVALUACIÓN CON CARÁCTER INCLUSIVO CON RESPECTO A LOS ÁMBITOS DE DESARROLLO PROFESIONAL



Fuente: Elaboración propia.

La tabla de contingencia nos permite sacar las siguientes conclusiones:

- En los ámbitos de desarrollo profesional con referencia a la evaluación atendiendo a la discapacidad y diversidad los encuestados han situado sus respuestas en los marcadores *"regularmente",* tal y como recogemos, en el ámbito científico-técnico ha sido con un porcentaje de 76%, en el ámbito socio-lingüísticos con un porcentaje de 34,4% y en "otros" ámbitos con un porcentaje de 47%. Pues bien, las respuestas en los marcadores *"con mucha frecuencia"* se han situado en el mismo orden, dentro del ámbito científico-técnico con un porcentaje de 16%, en el ámbito socio-lingüístico con un porcentaje de 56,3% y en "otros "ámbitos con un porcentaje de 19,4%. Los resultados entre ambos marcadores denotan un buen indicador positivo de este ítem.

- En general, si consideramos las respuestas de ambos marcadores señalados por los encuestados, como ya hemos mencionado, nos daría con un valor óptimo. Por consiguiente, *"salvo las excepciones ya presentes en algunas respuestas en "otros" ámbitos, los encuestados denotan que existe una calificación evaluadora basada en la discapacidad y la diversidad del alumnado".*

- En conclusión, en el total de respuestas de los 93 encuestados en los marcadores *"regularmente"* y *"con mucha frecuencia",* en los diferentes ámbitos de desarrollo profesional, los resultados han sido respectivamente un porcentaje de 50,5%("regularmente") y un porcentaje de 31,2%("con mucha frecuencia") , con unos resultados totales en ambos marcadores de un porcentaje de 81,7%, podemos concluir que: *"sí existe un uso de medidas evaluadoras atendiendo a la discapacidad y la diversidad con un grado excelente".*

- Por consiguiente, se puede afirmar con respecto a nuestra hipótesis secundaria que sí: *"Se preparan criterios y medidas de evaluación con carácter inclusivo para el alumnado con NEE en la ESO."* es decir, *"atendiendo que las pruebas evaluadoras tengan en cuenta la discapacidad y diversidad del alumnado",* independientemente de ámbitos de desarrollo profesional de los encuestados, y con los datos aportados nos *"quedaría aprobada"*, la hipótesis que nos hemos planteado respecto a medidas evaluadoras inclusivas.

2.6.2. Dependencia del ítem16 con respecto a los ámbitos de desarrollo profesional:

TABLA 74. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEPENDENCIA DEL ITEM16 CON RESPECTO A LOS ÁMBITOS DE DESARROLLO PROFESIONAL

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	41,930[a]	6	,000
Razón de verosimilitudes	49,225	6	,000
Asociación lineal por lineal	18,894	1	,000
N de casos válidos	93		

a. 4 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,34.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, la prueba chi-cuadrado para estas 2 variables arroja un valor crítico de 0'000, lo que indica que sí existe dependencia entre los ámbitos de desarrollo profesional de los docentes y el uso de la evaluación atendiendo a los saberes prácticos y habilidades de cada alumno con NEE.

TABLA 75. TABLA DE CONTINGENCIA DEPENDENCIA DEL ITEM16 CON RESPECTO A LOS ÁMBITOS DE DESARROLLO PROFESIONAL

Tabla de contingencia

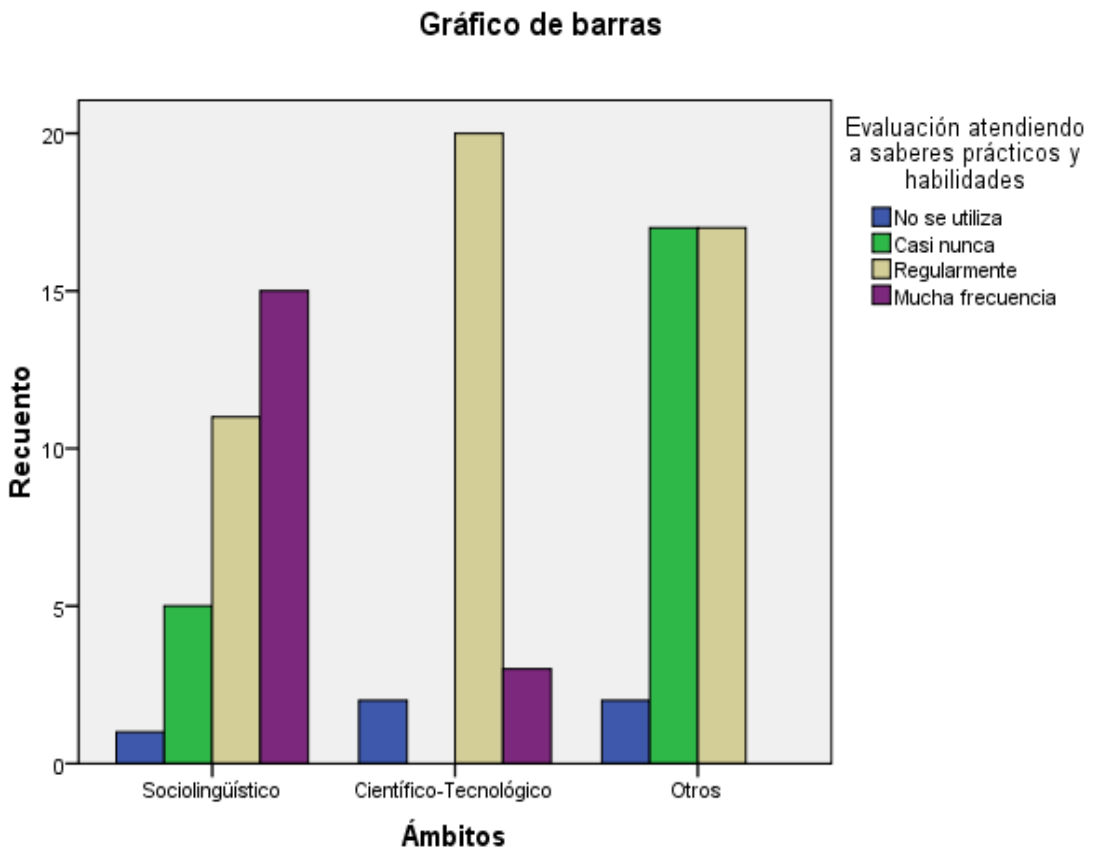
			Evaluación atendiendo a saberes prácticos y habilidades				
			No se utiliza	Casi nunca	Regularmente	Mucha frecuencia	Total
Ámbitos	Sociolingüístico	Recuento	1	5	11	15	32
		% dentro de Ámbitos	3,1%	15,6%	34,4%	46,9%	100,0%
	Científico-Tecnológico	Recuento	2	0	20	3	25
		% dentro de Ámbitos	8,0%	,0%	80,0%	12,0%	100,0%
	Otros	Recuento	2	17	17	0	36
		% dentro de Ámbitos	5,6%	47,2%	47,2%	,0%	100,0%
Total		Recuento	5	22	48	18	93
		% dentro de Ámbitos	5,4%	23,7%	51,6%	19,4%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la dependencia, estudiamos la tabla de contingencia entre estas dos variables. En la que podemos comprobar que:

- Las respuestas de los encuestados situados en "*Otros"* según su orígen de los ámbitos de desarrollo profesional destaca las respuestas situadas en el marcador "*casi nunca"* con un porcentaje 47,2% (Gráfico 88) con respecto al uso de una evaluación atendiendo a los saberes prácticos y habilidades del alumnado con NEE representan respuestas negativas. Pero resulta relativamente, ya que en la muestra el porcentaje de encuestados con grado positivo a este item es superior a esta respuesta.

GRÁFICO 88. DEPENDENCIA DE LA EVALUACIÓN ATENDIENDO A SABERES PRÁCTICOS Y HABILIDADES CON CARÁCTER INCLUSIVO CON RESPECTO A LOS ÁMBITOS DE DESARROLLO PROFESIONAL



Fuente: Elaboración propia.

La tabla de contingencia nos permite sacar las siguientes conclusiones:

- En los ámbitos de desarrollo profesional con referencia a la evaluación atendiendo a los saberes prácticos y las habilidades del alumnado con NEE los encuestados han situado sus respuestas en los marcadores *"regularmente",* tal y como recogemos, en el ámbito científico-técnico ha sido con un porcentaje de 80%, en el ámbito socio-lingüísticos con un porcentaje de 34,4% y en "otros" ámbitos con un porcentaje de 47,2%. Pues bien, las respuestas en los marcadores *"con mucha frecuencia"* se han situado en el mismo orden, dentro del ámbito científico-técnico con un porcentaje de 12% y en el ámbito socio-lingüístico con un porcentaje de 46,9%. Los resultados entre ambos marcadores denotan un buen indicador positivo de este ítem.

- En general, si consideramos las respuestas de ambos marcadores señalados por los encuestados, como ya hemos mencionado, nos daría con un valor óptimo. Por

consiguiente, *"salvo las excepciones ya presentes en algunas respuestas en "otros" ámbitos, los encuestados denotan que existe una calificación evaluadora basada los saberes prácticos y habilidades del alumnado con NEE".*

- En conclusión, en el total de respuestas de los 93 encuestados en los marcadores *"regularmente"* y *"con mucha frecuencia",* en los diferentes ámbitos de desarrollo profesional, los resultados han sido respectivamente un porcentaje de 51,6%("regularmente") y un porcentaje de 19,4%("con mucha frecuencia") , con unos resultados totales en ambos marcadores de un porcentaje de 71%, podemos concluir que: *" sí existe un uso de medidas evaluadoras atendiendo los saberes prácticos y habilidades del alumnado con NEE con un grado excelente".*

- Por consiguiente, se puede afirmar con respecto a nuestra hipótesis secundaria que sí: *"Se preparan criterios y medidas de evaluación con carácter inclusivo para el alumnado con NEE en la ESO."* es decir, *"atendiendo que las pruebas evaluadoras tengan en cuenta saberes prácticos y las habilidades del alumnado con NEE",* independientemente de ámbitos de desarrollo profesional de los encuestados, y con los datos aportados nos *"quedaría aprobada"*, la hipótesis que nos hemos planteado respecto a medidas evaluadoras inclusivas.

2.6.3. Dependencia del ítem17 con respecto a los ámbitos de desarrollo profesional:

TABLA 76. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEPENDENCIA DEL ITEM17 CON RESPECTO A LOS ÁMBITOS DE DESARROLLO PROFESIONAL

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,203[a]	6	,002
Razón de verosimilitudes	21,898	6	,001
Asociación lineal por lineal	16,640	1	,000
N de casos válidos	93		

a. 6 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,27.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, la prueba chi-cuadrado para estas 2 variables arroja un valor crítico de 0'002, lo que indica que sí existe dependencia entre los ámbitos de

desarrollo profesional de los docentes y el uso de las medidas de la diversidad aumenta el rendimiento académico y la calidad del alumnado con NEE.

TABLA 77. TABLA DE CONTINGENCIA DEPENDENCIA DEL ITEM17 CON RESPECTO A LOS ÁMBITOS DE DESARROLLO PROFESIONAL

Tabla de contingencia

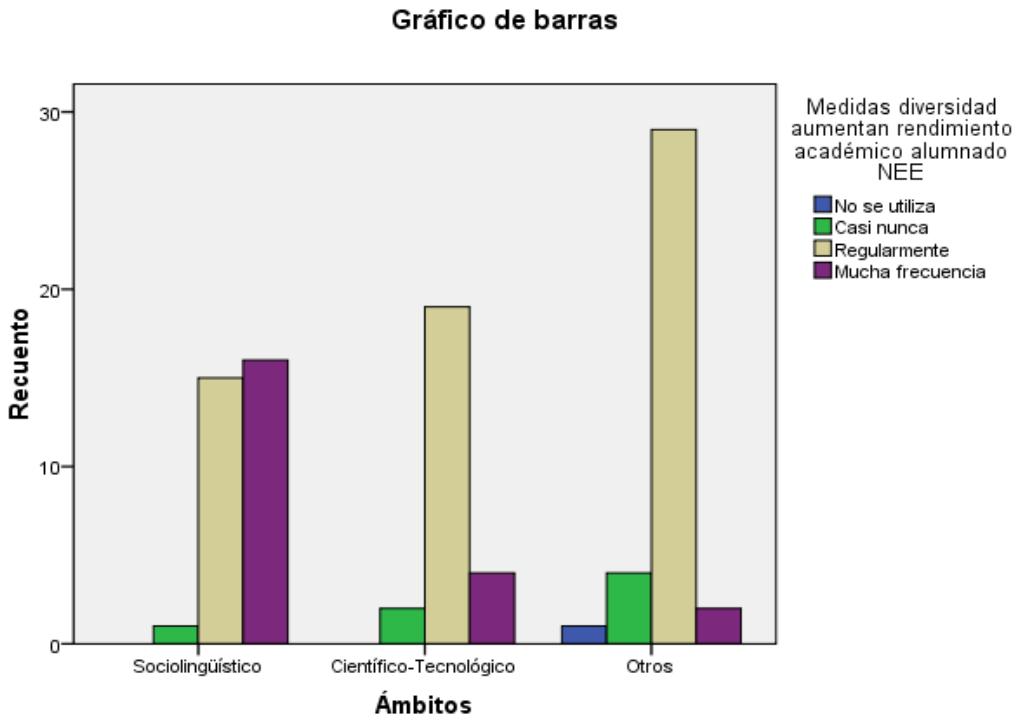
			Medidas diversidad aumentan rendimiento académico alumnado NEE				
			No se utiliza	Casi nunca	Regularmente	Mucha frecuencia	Total
Ámbitos	Sociolingüístico	Recuento	0	1	15	16	32
		% dentro de Ámbitos	,0%	3,1%	46,9%	50,0%	100,0%
	Científico-Tecnológico	Recuento	0	2	19	4	25
		% dentro de Ámbitos	,0%	8,0%	76,0%	16,0%	100,0%
	Otros	Recuento	1	4	29	2	36
		% dentro de Ámbitos	2,8%	11,1%	80,6%	5,6%	100,0%
Total		Recuento	1	7	63	22	93
		% dentro de Ámbitos	1,1%	7,5%	67,7%	23,7%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la dependencia, estudiamos la tabla de contingencia entre estas dos variables. En la que podemos comprobar que:

- Las respuestas de los encuestados situados en "*Otros"* según su orígen de los ámbitos de desarrollo profesional destaca las respuestas situadas en el marcador "*casi nunca"* con un porcentaje 11,1% (Gráfico 89) con respecto al uso de una evaluación atendiendo a las mediddas de diversidad para el aumento del rendimiento académico y la calidad en el alumnado con NEE representa unas respuestas escasamente negativas. Resulta evidente, ya que en la muestra el porcentaje de encuestados con grado positivo a este item es superior a esta respuesta que los resultados serán excelentes.

GRÁFICO 89. DEPENDENCIA DE LA EVALUACIÓN ATENDIENDO A LAS MEDIDAS DE DIVERSIDAD QUE AUMENTAN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA CALIDAD PARA EL ALUMNADO DE NEE CON RESPECTO A LOS ÁMBITOS DE DESARROLLO PROFESIONAL



Fuente: Elaboración propia.

La tabla de contingencia nos permite sacar las siguientes conclusiones:

- En los ámbitos de desarrollo profesional con referencia a las medidas de diversidad que mejoran el rendimiento académico y la calidad de la educación del alumnado con NEE los encuestados han situado sus respuestas en los marcadores *"regularmente",* tal y como recogemos, en el ámbito científico-técnico ha sido con un porcentaje de 76%, en el ámbito socio-lingüísticos con un porcentaje de 46,9% y en "otros" ámbitos con un porcentaje de 80,6%. Pues bien, las respuestas en los marcadores *"con mucha frecuencia"* se han situado en el mismo orden, dentro del ámbito científico-técnico con un porcentaje de 16%, en el ámbito socio-lingüístico con un porcentaje de 50% y en "otros" ámbitos con un porcentaje de 5,6%. Los resultados entre ambos marcadores denotan un buen indicador excelente de este ítem.

- En general, si consideramos las respuestas de ambos marcadores señalados por los encuestados, como ya hemos mencionado, nos daría con un valor excelente. Por consiguiente, *"salvo las excepciones ya presentes en algunas respuestas en "otros" ámbitos, los encuestados denotan que existe uso de las medidas de la diversidad para*

el aumento del rendimiento académico y la calidad del alumnado con NEE en la calificación evaluadora".

- En conclusión, en el total de respuestas de los 93 encuestados en los marcadores *"regularmente"* y *"con mucha frecuencia",* en los diferentes ámbitos de desarrollo profesional, los resultados han sido respectivamente un porcentaje de 67,7%("regularmente") y un porcentaje de 23,7%("con mucha frecuencia") , con unos resultados totales en ambos marcadores de un porcentaje de 91,3%, podemos concluir que: *" sí existe un uso de las medidas de diversidad para el aumento del rendimiento académico y la calidad del alumnado con NEE en la calificación evaluadora con un grado excelente".*

- Por consiguiente, se puede afirmar con respecto a nuestra hipótesis secundaria que sí: *"Se preparan criterios y medidas de evaluación con carácter inclusivo para el alumnado con NEE en la ESO."* es decir, *"atendiendo que las pruebas evaluadoras recojan las medidas de atención a la diversidad para el aumento del rendimiento académico y la calidad del alumnado con NEE",* independientemente de ámbitos de desarrollo profesional de los encuestados, y con los datos aportados, *"quedaría aprobada"* la hipótesis planteada respecto a las medidas evaluadoras inclusivas.

2.6.3. Dependencia de varios ítems respecto a ámbitos de desarrollo profesional:

El estudio relacionado de la variable cualitativa *"los ámbitos de desarrollo profesional"* del profesorado encuestado con respecto a las 17 variables (17 ítems), presentaron una dependencia alta.

En este caso, se observó, que tras la prueba chi-cuadrado relacionando las variables que se manejaron con el estadístico, arrojaron un valor crítico entre 0,000 y 0.008, lo que nos indicó que existían una dependencia entre esta variable *"años de experiencia"* con las otras variables relacionadas en el estudio de investigación, centrándonos en las que nos resultaron más interesantes para el apoyo de nuestra hipótesis principal e hipótesis secundarias.

Lógicamente, nos centramos en la cuarta hipótesis secundaria: *"Se preparan criterios y medidas de evaluación con carácter inclusivo para el alumnado con NEE en la ESO."* El resumen de las tablas de contingencia del estadístico entre estas variables relacionadas dio como resultado (Tabla 78):

TABLA 78. TABLA RESUMEN DE CONTINGENCIA DEPENDENCIA DE LOS ÁMBITOS DE DESARROLLO PROFESIONAL RESPECTO A VARIAS VARIABLES (17 ITEMS)

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbitos * Actitud positiva hacia alumnado NEE	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Ámbitos * Colaboración y coordinación entre docentes en la atención alumnado NEE	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Ámbitos * Informa y apoya a las familias alumnado con NEE	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Ámbitos * Coordinación entre docentes que tienen alumnado de NEE en el aula	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Ámbitos * Apoyo del alumnado dentro del aula	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Ámbitos * Grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Ámbitos * Elaboración de UU.DD. y AA.CC. para alumnado diverso	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Ámbitos * Plan de acogida para alumnado con NEE	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Ámbitos * Accesibilidad arquitectónica y medios diversos	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Ámbitos * Uso de las TICS	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Ámbitos * Motivación y trabajo autónomo	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Ámbitos * Participación de las familias en la educación inclusiva	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Ámbitos * Interacción social, tutoría de iguales, trabajo cooperativo, etc.	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Ámbitos * Metodología interdisciplinar	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Ámbitos * Evaluación atendiendo a discapacidad y diversidad	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Ámbitos * Evaluación atendiendo a saberes prácticos y habilidades	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%
Ámbitos * Medidas diversidad aumentan rendimiento académico alumnado NEE	93	100,0%	0	,0%	93	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

2.7. Sexo.

En este apartado, vamos a establecer la *"asociación"* entre las variables que componían nuestra investigación centrándonos en los ítem1 referidos al *"indicador del profesorado" e item5 referidos al "indicador de medidas organizativas de carácter inclusivo del centro educativo""*, que nos aportasen los datos suficientes para poder contrastar nuestras hipótesis secundarias, que en este apartado vamos a utiliza la primera y segunda hipótesis secundarias, comprobando con ello el grado de significatividad de los datos que hemos ido analizando: :

- *"Se constata una actitud positiva del profesorado, coordinación y colaboración hacía los alumnos con NEE en un marco de medidas y estrategias inclusivas".*
- *"Se organiza en los centros de Educación Secundaria Obligatoria medidas ordinarias y específicas con el alumnado con NEE en la ESO derivadas de la Educación Inclusiva".*

Anteriormente ya habíamos presentado en el *"análisis descriptivo"* algunos resultados que nos daban indicios del estudio de la investigación. En el caso del ítem 1 y el ítem 5, con unos resultados positivos y negativos, nos interesaba, poder obtener, más resultados que convenía comprobar, relacionándolo con el sexo de los encuestados. En definitiva, profundizar en los estudios de los ítems que nos aportan las herramientas informáticas para desarrollar nuestros planteamientos en las conclusiones de la investigación.

2.7.1. Dependencia del ítem1 con respecto al sexo de los encuestados:

TABLA 79. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEPENDENCIA DEL ITEM1 CON RESPECTO AL SEXO DE LOS ENCUESTADOS

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,116[a]	3	,249
Razón de verosimilitudes	4,294	3	,231
Asociación lineal por lineal	3,956	1	,047
N de casos válidos	93		

a. 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,25.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, la prueba chi-cuadrado para estas 2 variables arroja un valor crítico de 0,249, lo que indica que sí existe dependencia entre el sexo de los docentes y el uso de las medidas de la diversidad aumenta el rendimiento académico y la calidad del alumnado con NEE.

TABLA 80. TABLA DE CONTINGENCIA DEPENDENCIA DEL ITEM1 CON RESPECTO AL SEXO DE LOS ENCUESTADOS

Tabla de contingencia

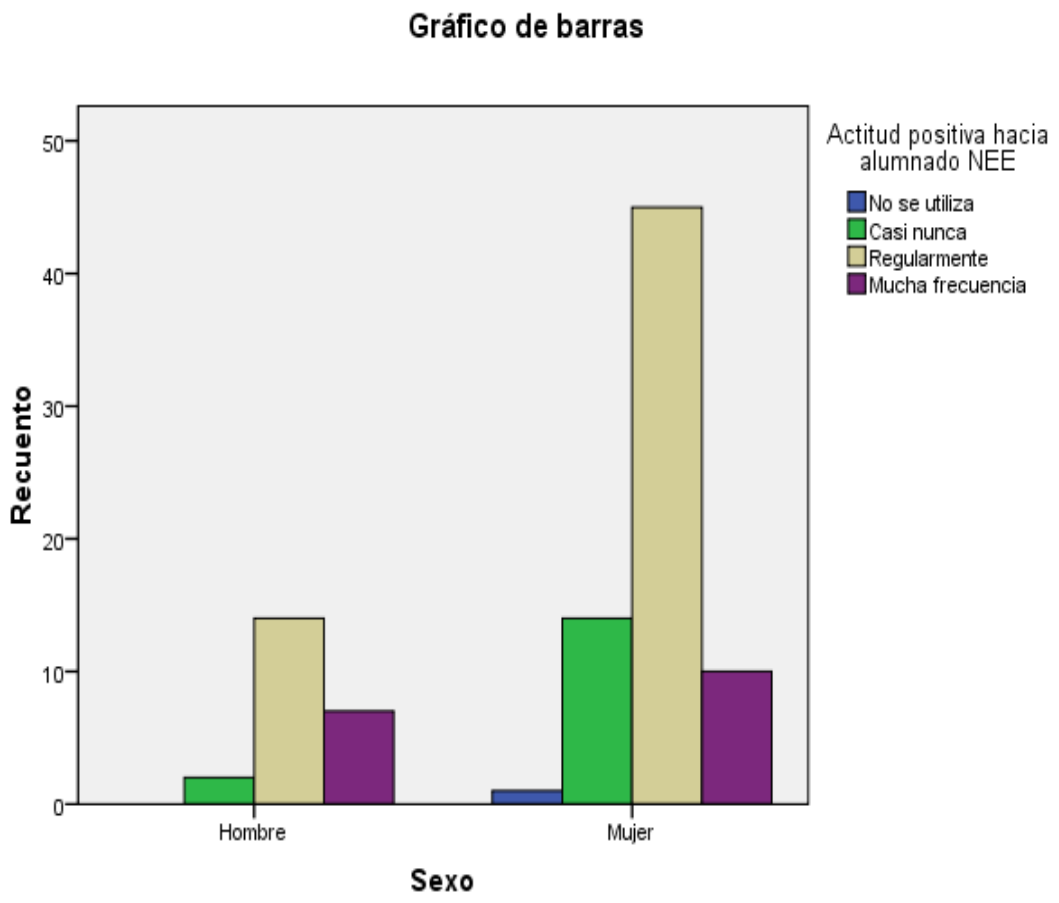
			Actitud positiva hacia alumnado NEE				
			No se utiliza	Casi nunca	Regularmente	Mucha frecuencia	Total
Sexo	Hombre	Recuento	0	2	14	7	23
		% dentro de Sexo	,0%	8,7%	60,9%	30,4%	100,0%
	Mujer	Recuento	1	14	45	10	70
		% dentro de Sexo	1,4%	20,0%	64,3%	14,3%	100,0%
Total		Recuento	1	16	59	17	93
		% dentro de Sexo	1,1%	17,2%	63,4%	18,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la dependencia, estudiamos la tabla de contingencia entre estas dos variables. En la que podemos comprobar que:

- Las respuestas de los encuestados situados en el *"género mujer*" destaca las respuestas situadas en el marcador "*casi nunca"* con un porcentaje 20% (Gráfico 90) con respecto a la actitud positiva hacia el alumnado con NEE unas respuestas escasamente negativas. Sin embargo, ya que en la muestra el porcentaje de encuestados con grado positivo a este item es superior a esta respuesta que los resultados serán excelentes. Además, el porcentaje del género mujer de los encuestados es de un 75% (Gráfico 28) frente al género hombre con un 25% (Gráfico 28) con respecto a la muestra.

GRÁFICO 90. DEPENDENCIA DE LA ACTITUD DEL PROFESORADO RESPECTO AL SEXO DE LOS ENCUESTADO



Fuente: Elaboración propia.

La tabla de contingencia nos permite sacar las siguientes conclusiones:

- En el sexo de los encuestados con referencia a la actitud positiva del alumnado con NEE los encuestados han situado sus respuestas en los marcadores *"regularmente",* tal y como recogemos, en el sexo mujer ha sido con un porcentaje 64,3% y en el sexo hombre con un porcentaje de 64,3%. Pues bien, las respuestas en los marcadores *"con mucha frecuencia"* se han situado en el mismo orden, dentro del sexo mujer con un porcentaje de 30,4% y en el sexo hombre con un porcentaje de 14,3%. Los resultados entre ambos marcadores denotan un buen indicador excelente de este ítem.

- En general, si consideramos las respuestas de ambos marcadores señalados por los encuestados, como ya hemos mencionado, nos daría con un valor excelente. Por consiguiente, *"salvo las excepciones ya presentes en algunas respuestas en género*

mujer, los encuestados denotan que tienen una actitud positiva hacia el alumnado con NEE indistintamente el sexo del encuestado".

- En conclusión, en el total de respuestas de los 93 encuestados en los marcadores *"regularmente"* y *"con mucha frecuencia",* en los diferentes sexos de los profesionales de la educación, los resultados han sido respectivamente un porcentaje de 63,4%("regularmente") y un porcentaje de 18,3%("con mucha frecuencia") , con unos resultados totales en ambos marcadores de un porcentaje de 81,7%, podemos concluir que: *" sí existe una actitud positiva hacia el alumnado con NEE indistintamente el sexo de los profesionales de las educación con un grado excelente".*

- Por consiguiente, se puede afirmar con respecto a nuestra hipótesis secundaria que sí: *"Se constata una actitud positiva del profesorado, coordinación y colaboración hacía los alumnos con NEE en un marco de medidas y estrategias inclusivas".* es decir, *"atendiendo al sexo de los profesionales de la educación"* de los encuestados, y con los datos aportados nos *"quedaría aprobada"*, la hipótesis que nos hemos planteado respecto a la actitud positiva hacia el alumnado con NEE indistintamente el sexo del profesional de la educación que los atienda.

2.7.2. Dependencia del ítem5 con respecto al sexo de los encuestados:

TABLA 81. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEPEDENCIA DEL ITEM5 CON RESPECTO AL SEXO DE LOS ENCUESTADOS

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,987[a]	3	,000
Razón de verosimilitudes	22,414	3	,000
Asociación lineal por lineal	10,125	1	,001
N de casos válidos	93		

a. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,73.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, la prueba chi-cuadrado para estas 2 variables arroja un valor crítico de 0’000, lo que indica que sí existe dependencia entre el sexo de los docentes y el apoyo del alumnado con NEE dentro del aula de referencia.

TABLA 82. TABLA DE CONTINGENCIA DEPENDENCIA DEL ITEM5 CON RESPECTO AL SEXO DE LOS ENCUESTADOS

Tabla de contingencia

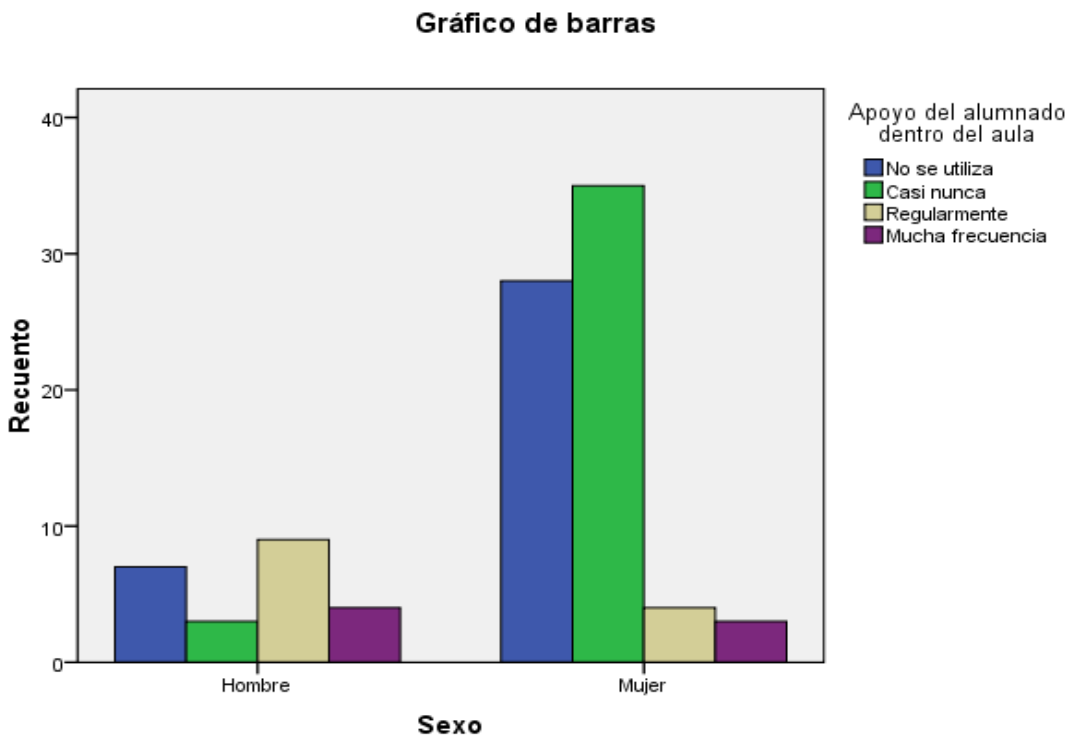
			Apoyo del alumnado dentro del aula				Total
			No se utiliza	Casi nunca	Regularmente	Mucha frecuencia	
Sexo	Hombre	Recuento	7	3	9	4	23
		% dentro de Sexo	30,4%	13,0%	39,1%	17,4%	100,0%
	Mujer	Recuento	28	35	4	3	70
		% dentro de Sexo	40,0%	50,0%	5,7%	4,3%	100,0%
Total		Recuento	35	38	13	7	93
		% dentro de Sexo	37,6%	40,9%	14,0%	7,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la dependencia, estudiamos la tabla de contingencia entre estas dos variables. En la que podemos comprobar que:

- Las respuestas de los encuestados situados en el *“género mujer*” destaca las respuestas situadas en los marcadores “no se utiliza” con un porcentaje de un 40% y en “*casi nunca”* con un porcentaje 50% (Gráfico 91) con respecto a los apoyos dentro del aula para el alumnado con NEE, respuestas bastante negativa. Igualmente, que para el “género masculino” (Gráfico 91). A partir de estos resultados nos hace presuponer que no se aplican estas medidas organizativas de los apoyos dentro del aula en los centros educativos.

GRÁFICO 91. DEPENDENCIA DEL APOYO DEL ALUMNADO CON NEE DENTRO DEL AULA RESPECTO AL SEXO DE LOS ENCUESTADOS



Fuente: Elaboración propia.

La tabla de contingencia nos permite sacar las siguientes conclusiones:

- En el sexo de los encuestados con referencia al apoyo del alumnado con NEE dentro del aula los encuestados de *"género mujer"* han situado sus respuestas en los marcadores *"no se utiliza"* con un porcentaje de 40% y en el marcador "casi nunca" con un porcentaje de 50%. Los encuestados del *"género hombre"* han situado sus respuestas en los marcadores *"no se utiliza"* con un porcentaje de 30,4% y en el marcador *"casi nunca"* con un porcentaje de 13%. Pues bien, los encuestados de *"género hombre"* han respondido en los marcadores *"regularmente"* con un porcentaje de 39,1% y en el marcador *"con mucha frecuencia"* con un porcentaje de 17,4%. Respecto al *"género mujer "*se han situado en el mismo orden, en los marcadores "regularmente" con un porcentaje de 5,7%% y en el marcador "con mucha frecuencia" con un porcentaje de 4,3%. Los resultados entre ambos marcadores denotan indicadores negativos. Se puede ver y observar (Gráfico 91), que la mujer responde menos a los apoyos dentro del aula como medida organizativa inclusiva del centro educativo.

- En general, si consideramos las respuestas de ambos marcadores señalados por los encuestados, como ya hemos mencionado, nos daría con un valor negativo. Por consiguiente, *"salvo las excepciones ya presentes en algunas respuestas en género hombre que han dado unas respuestas más positivas, los encuestados denotan que no usan la medida específica de apoyo dentro del aula para el alumnado con NEE que los centros educativos suelen organizar".*

- En conclusión, en el total de respuestas de los 93 encuestados en los marcadores *"no se utiliza"* y *"casi nunca",* en los diferentes sexos de los profesionales de la educación, los resultados han sido respectivamente un porcentaje de 37,6%("no se utiliza") y un porcentaje de 40,9%("casi nunca") , con unos resultados totales en ambos marcadores de un porcentaje de 78,5%, podemos concluir que: *" no existe una actitud positiva hacia los apoyos dentro del aula del alumnado con NEE indistintamente el sexo de los profesionales de las educación con grado negativo".*

- Por consiguiente, se puede afirmar con respecto a nuestra hipótesis secundaria que sí: *"Se constata una actitud negativa del profesorado indistintamente del sexo, hacia los apoyos del alumnado con NEE dentro del aula, dentro del marco organizativo de carácter inclusivo de los centros educativos* "es decir, *"atendiendo al sexo de los profesionales de la educación"* de los encuestados, y con los datos aportados *" no quedaría aprobada"*, la hipótesis que nos hemos planteado respecto a la actitud positiva hacia los apoyos dentro del aula del alumnado con NEE indistintamente el sexo del profesional de la educación que los atienda.

2.8. Provincia.

Como veremos, vamos a establecer la *"asociación"* entre las variables que componían nuestra investigación centrándonos en los ítem 14 referidos al *"indicador de las estrategias metodológicas inclusivas de enseñanza y aprendizaje para alumnado con NEE " e* item17 *referidos al "indicador de las medidas de evaluación de carácter inclusivo que atiendan al alumnado con NEE"*, para poder apoyarnos en nuestro análisis cualitativo con los datos suficientes para contrastar nuestras hipótesis secundarias, que en este apartado vamos a utilizar la tercera y cuarta hipótesis secundarias, comprobando con ello el grado de significatividad de los datos que hemos ido analizando:

- *Se demuestra la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje de carácter inclusivo para el alumnado con NEE en la ESO.*

- *Se preparan criterios y medidas de evaluación con carácter inclusivo para el alumnado con NEE en la ESO.*

Anteriormente ya habíamos presentado en el *"análisis descriptivo"* algunos resultados que nos daban indicios del estudio de la investigación. En el caso del ítem 14 y el ítem 17, con unos resultados positivos, nos interesaba, poder obtener, más resultados que convenía comprobar, relacionándolos con la provincia de los encuestados. En definitiva, profundizar en los estudios de los ítems que nos aportan las herramientas informáticas para desarrollar nuestros planteamientos en las conclusiones de la investigación.

Ya inmersos en el trabajo de investigación, nuestro diseño pretende formalizar unas reflexiones que con estas herramientas y estos análisis nos ayuden a formalizar reflexiones de la investigación en sí.

2.8.1. Dependencia del ítem14 con respecto a la provincia de procedencia del encuestado:

TABLA 83. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEPENDENCIA DEL ITEM14 CON RESPECTO A LA PROVINCIA DE LOS ENCUESTADOS

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,080[a]	3	,000
Razón de verosimilitudes	24,350	3	,000
Asociación lineal por lineal	19,612	1	,000
N de casos válidos	93		

a. 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,65.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, la prueba chi-cuadrado para estas 2 variables arroja un valor crítico de 0'000, lo que indica que sí existe dependencia entre la provincia de los docentes encuestados y el uso de la metodología interdisciplinar para el alumnado con NEE.

TABLA 84. TABLA DE CONTINGENCIA DEPENDENCIA DEL ITEM14 CON RESPECTO A LA PROVINCIA DE LOS ENCUESTADOS

Tabla de contingencia

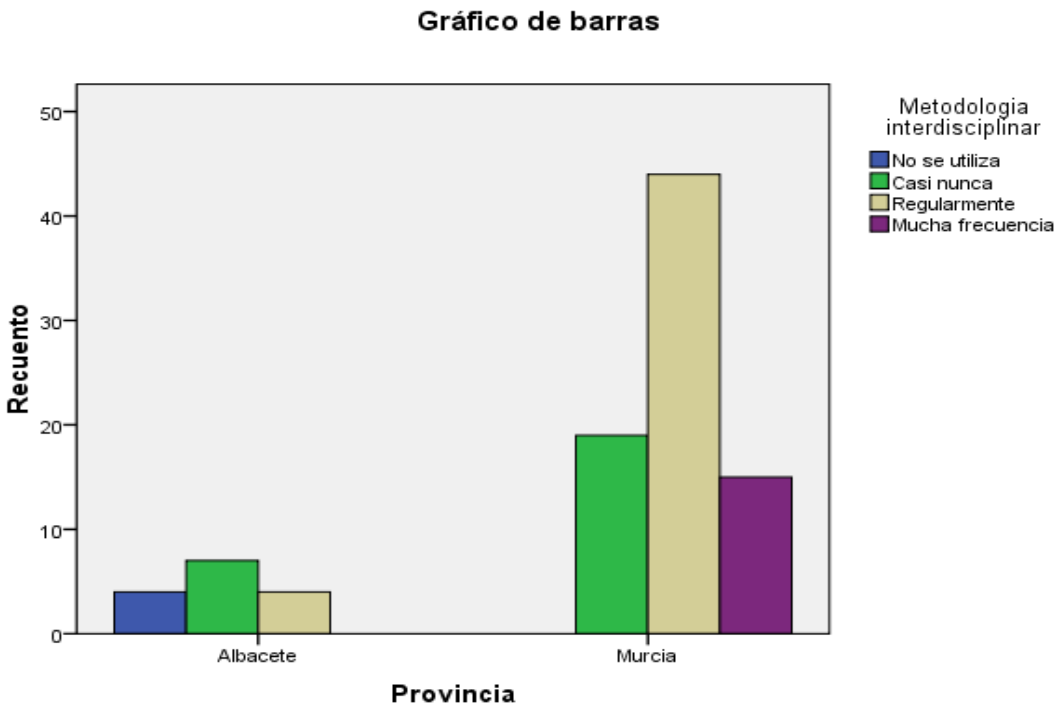
			Metodología interdisciplinar				
			No se utiliza	Casi nunca	Regularmente	Mucha frecuencia	Total
Provincia	Albacete	Recuento	4	7	4	0	15
		% dentro de Provincia	26,7%	46,7%	26,7%	,0%	100,0%
	Murcia	Recuento	0	19	44	15	78
		% dentro de Provincia	,0%	24,4%	56,4%	19,2%	100,0%
Total		Recuento	4	26	48	15	93
		% dentro de Provincia	4,3%	28,0%	51,6%	16,1%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la dependencia, estudiamos la tabla de contingencia entre estas dos variables. En la que podemos comprobar que:

- Las respuestas de los encuestados situados en LA *"provincia de Albacete*" destaca las respuestas situadas en los marcadores *"casi nunca"* con un porcentaje de un 46,7% y en "*casi nunca"* con un porcentaje 50% (Gráfico 92) con respecto al uso de la metodología interdisciplinar para el alumnado con NEE, respuestas bastante negativa. Igualmente, que para la *"provincia de Murcia"*(Gráfico 92) con un porcentaje de 24,4%. Estos resultados, son una manera de anticiparse al contexto. Desde el inicio, sobre el estudio descriptivo vimos que la muestra de encuestados de Albacete era inferior a los de Murcia..En el proceso nos determinará que los resultados son positivos con respecto a estos datos de las respuestas dadas en ese momento.

GRÁFICO 92. DEPENDENCIA DEL USO DE LA METODOLOGÍA INTERDISCIPLINAR CON RESPECTO A LA PROVINCIA DE LOS ENCUESTADOS



Fuente: Elaboración propia.

La tabla de contingencia nos permite sacar las siguientes conclusiones:

- Atendiendo a la provincia de procedencia de los encuestados con referencia al uso de la metodología interdisciplinar para el alumnado con NEE. Los encuestados procedentes de la *"provincia de Albacete"* ha situado las respuestas en los marcadores *"regularmente"* con un porcentaje de 26,7% y los encuestados de la "provincia de Murcia" con un porcentaje de 56,4%.Los encuestados de la "provincia de Albacete" no han situado ninguna respuesta en el marcador *"con mucha frecuencia"*, mientras que los encuestados de "provincia de Murcia" han situado en este marcador con un porcentaje de 19,2%. No debemos olvidar que el mayor porcentaje de la muestra se sitúa en la provincia de Murcia, ámbitos urbano y suburbano, al contrario de la provincia de Albacete que se concentra en ámbitos urbano (capital de provincia) y rural.. Se puede ver y observar (Gráfico 92), que la provincia de Albacete responde menos a las encuestas que la provincia de Murcia por el tamaño de la muestra. Los resultados serán lo suficientemente positivos para alguna conclusión sobre esta realidad.
- En general, si consideramos las respuestas de ambos marcadores señalados por los encuestados, como ya hemos mencionado, nos daría con un valor relativamente positivo. Por consiguiente, *"salvo las excepciones ya presentes en algunas respuestas*

en provincia de Albacete, los encuestados denotan que usan la medida de enseñanza y aprendizaje con una metodología interdisciplinar para el alumnado con NEE en grado positivo".

- En conclusión, en el total de respuestas de los 93 encuestados en los marcadores *"regularmente"* y *"con mucha frecuencia",* en los dos provincias mencionadas con respecto a los encuestados, los resultados han sido respectivamente un porcentaje de 51,6%("regularmente") y un porcentaje de 16,1%("con mucha frecuencia") , con unos resultados totales en ambos marcadores de un porcentaje de 67,7%, podemos concluir que: *" si existe el uso de la metodología interdisciplinar para el alumnado con NEE indistintamente de la procedencia provincial de los encuestados con grado positivo".*

- Por consiguiente, se puede afirmar con respecto a nuestra hipótesis secundaria que sí: *"Se demuestra la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje de carácter inclusivo para el alumnado con NEE en la ESO.* "es decir, *"atendiendo al origen provincial de los profesionales de la educación"*, y con los datos aportados *"quedaría aprobada"*, la hipótesis que nos hemos planteado respecto al uso de la metodología interdisciplinar para el alumnado con NEE indistintamente del origen provincial del profesional de la educación.

2.8.2. Dependencia del ítem17 con respecto a la provincia de procedencia del encuestado:

TABLA 85. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEPEDENCIA DEL ITEM17 CON RESPECTO A LA PROVINCIA DE LOS ENCUESTADOS

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,148[a]	3	,246
Razón de verosimilitudes	3,415	3	,332
Asociación lineal por lineal	1,031	1	,310
N de casos válidos	93		

a. 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,16.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, la prueba chi-cuadrado para estas 2 variables arroja un valor crítico de 0'246, lo que indica que sí existe dependencia entre la provincia de los docentes encuestados y el uso de las medidas de diversidad para aumentar el rendimiento académico como de calidad para el alumnado con NEE.

TABLA 86. TABLA DE CONTINGENCIA DEPENDENCIA DEL ITEM17 CON RESPECTO A LA PROVINCIA DE LOS ENCUESTADOS.

Tabla de contingencia

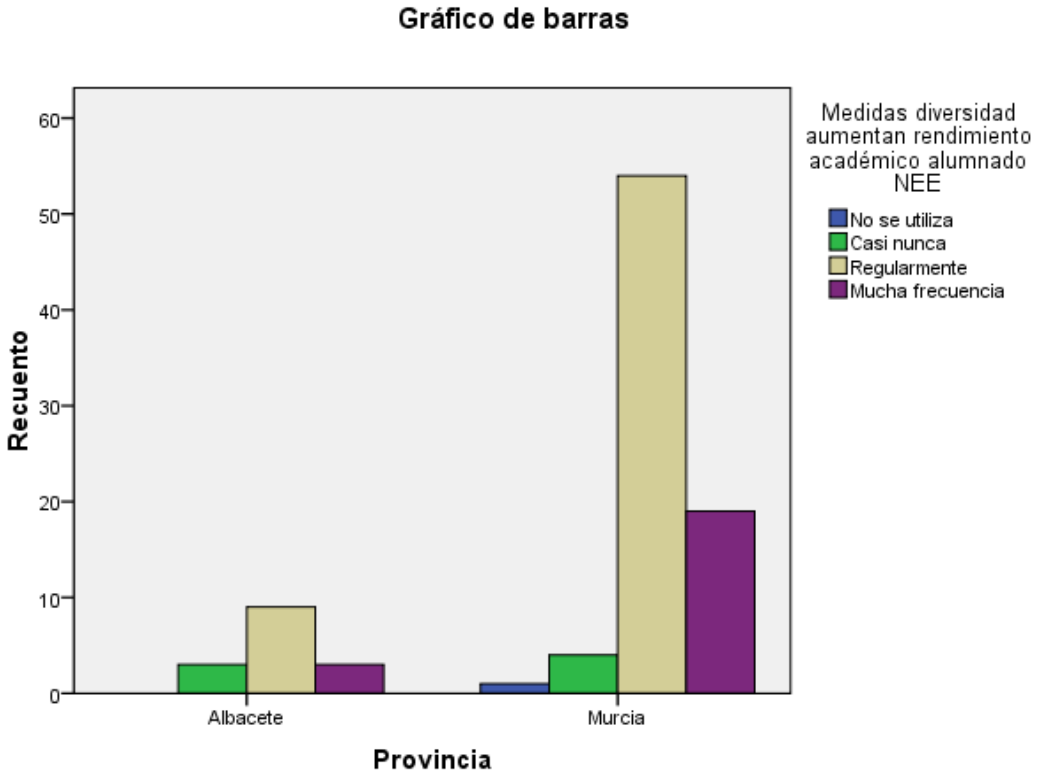
			Medidas diversidad aumentan rendimiento académico alumnado NEE				Total
			No se utiliza	Casi nunca	Regularmente	Mucha frecuencia	
Provincia	Albacete	Recuento	0	3	9	3	15
		% dentro de Provincia	,0%	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
	Murcia	Recuento	1	4	54	19	78
		% dentro de Provincia	1,3%	5,1%	69,2%	24,4%	100,0%
Total		Recuento	1	7	63	22	93
		% dentro de Provincia	1,1%	7,5%	67,7%	23,7%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la dependencia, estudiamos la tabla de contingencia entre estas dos variables. En la que podemos comprobar que:

- Las respuestas de los encuestados situados en "*provincia de Albacete"*destaca las respuestas situadas en el marcador "*casi nunca"* con un porcentaje 20% (Gráfico 93) con respecto al uso de una evaluación atendiendo a las mediddas de diversidad para el aumento del rendimiento académico y la calidad en el alumnado con NEE representa unas respuestas escasamente negativas. Resulta evidente, ya que en la muestra el porcentaje de encuestados con grado positivo a este item es superior a esta respuesta ,ya que los resultados serán excelentes. Además, no olvidemos el análisis dado que los encuestados de la provincia de Albacete suponían una parte menor del conjunto de la muestra.

GRÁFICO 93. DEPENDENCIA DE LA EVALUACIÓN ATENDIENDO A LAS MEDIDAS DE DIVERSIDAD QUE AUMENTAN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA CALIDAD PARA EL ALUMNADO DE NEE CON RESPECTO A LA PROVINCIA DE PROCEDENCIA DEL ENCUESTADO



Fuente: Elaboración propia.

La tabla de contingencia nos permite sacar las siguientes conclusiones:

- Atendiendo a la provincia de origen de los encuestados con referencia a las medidas de diversidad que mejoran el rendimiento académico y la calidad de la educación del alumnado con NEE los encuestados. En la *"provincia de Albacete"* han situado sus respuestas en los marcadores *"regularmente"* con un porcentaje de 60%, y en los encuestados en la *"provincia de Murcia"* con un porcentaje de 69,2%. Por otro lado, los encuestados en la *"provincia de Albacete*" en los marcadores *"con mucha frecuencia"* se han situado en un porcentaje de 20% y en los encuestados en la *"provincia de Murcia"* se han situado con un porcentaje de 24,4%. Los resultados entre ambos marcadores denotan un buen indicador excelente de este ítem.

- En general, si consideramos las respuestas de ambos marcadores señalados por los encuestados, como ya hemos mencionado, nos daría con un valor excelente. Por consiguiente, *"salvo las excepciones ya presentes en algunas respuestas en la*

"provincia de Albacete", los encuestados denotan que existe uso de las medidas de la diversidad para el aumento del rendimiento académico y la calidad del alumnado con NEE en la calificación evaluadora indistintamente del origen de la provincia".

- En conclusión, en el total de respuestas de los 93 encuestados en los marcadores *"regularmente"* y *"con mucha frecuencia",* en los diferentes ámbitos de desarrollo profesional, los resultados han sido respectivamente un porcentaje de 67,7%("regularmente") y un porcentaje de 23,7%("con mucha frecuencia") , con unos resultados totales en ambos marcadores de un porcentaje de 91,3%, podemos concluir que: *" sí existe un uso de las medidas de diversidad para el aumento del rendimiento académico y la calidad del alumnado con NEE en la calificación evaluadora indistintamente del origen de la provincia del encuestado con un grado excelente".*

- Por consiguiente, se puede afirmar con respecto a nuestra hipótesis secundaria que sí: *""Se preparan criterios y medidas de evaluación con carácter inclusivo para el alumnado con NEE en la ESO."* es decir, *"atendiendo que las pruebas evaluadoras recojan las medidas de atención a la diversidad para el aumento del rendimiento académico y la calidad del alumnado con NEE",* independientemente del origen provincial de los encuestados, y con los datos aportados nos *"quedaría aprobada"*, la hipótesis que nos hemos planteado respecto a medidas evaluadoras inclusivas.

2.9. Resultados generales de los Tests contrastes hipótesis con todas las variables.

Antes de proseguir, procede realizar una tabla (Tabla 81) resumen del *"valor crítico de la prueba de Chi-cuadrado"* que nos han dado al pasar el estadístico con el programa informático SPSS V17, *"asociando"* aquellas variables que por su *"nivel crítico"* tenían dependencia.

Aquí, los valores altos, entre las variables, resultan que no son dependientes entre sí, ya que, su *"nivel crítico"* tiene que estar por debajo de 0,05, como expusimos en otro apartado.

TABLA 87.VALOR CRÍTICO DE LA PRUEBA CHI-CUADRADO EN LAS VARIABLES CONTRASTADAS

	Tipo Centro	Sit.Adminitrativa	Exp.Docente	Ámbitos	Sexo	Provincia
Item1	0,000	0,000	0,027	0,007	0,249	0,741
Item2	0,000	0,000	0,001	0,027	0,006	0,598
Item3	0,000	0,000	0,000	0,001	0,001	0,061
Item4	0,000	0,000	0,000	0,000	0,053	0,011
Item5	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,274
Item6	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,144

Item7	0,000	0,000	0,000	0,001	0,020	0,080
Item8	0,000	0,000	0,000	0,000	0,015	0,974
Item9	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,241
Item10	0,004	0,000	0,000	0,008	0,003	0,681
Item11	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,152
Item12	0,000	0,000	0,000	0,000	0,057	0,054
Item13	0,002	0,000	0,000	0,002	0,004	0,018
Item14	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000
Item15	0,000	0,000	0,000	0,000	0,003	0,066
Item16	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,025
Item17	0,000	0,002	0,000	0,002	0,002	0,246

Fuente: Elaboración propia.

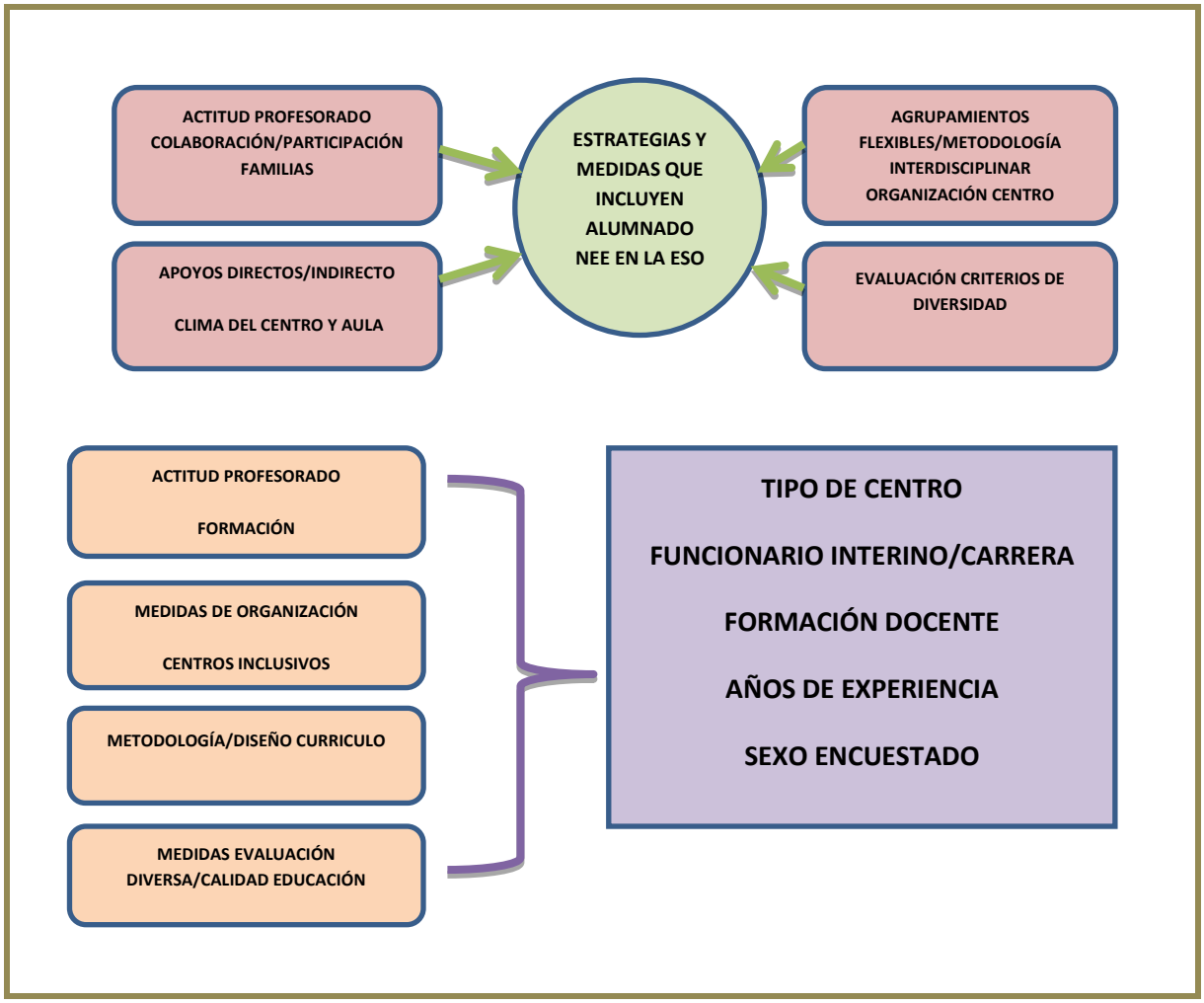
Por una parte, del estudio comparativo del "valor crítico" de Chi-cuadrado de todas las variables que hemos sometido a nuestra investigación, un porcentaje elevado tenían una dependencia entre sí, como podemos observar (Tabla 81). Algunas variables que se "asociaron" con la provincia de origen nos dieron un *"valor crítico"* alto, es decir, la dependencia entre las variables no existía. Por lo tanto, teníamos que rechazar la . En la tabla 81, vienen reflejadas los "valores críticos" en amarillo que por su valor, presuponía su rechazo.

En el estudio de las tablas de contingencia asociadas a estas variables, podemos extraer conclusiones a la vista de la tabla muy relacionadas con el paradigma de la Educación Inclusiva como:

- El fomentar la participación activa social y académica.
- La perspectiva de un mundo para todos pero con todos, unido a la enseñanza de un aprendizaje constructivista basado en las habilidades del alumnado según sus capacidades.
- El poder ofrecer unas enseñanzas prácticas adaptadas, tanto en la metodología como en la evaluación.
- El poder establecer una agrupación multiedad y flexible. No sólo en grupos heterogéneos sino también los desdobles de grupos.
- La incorporación del uso de la tecnología en el aula, como herramienta igualmente como medio de acceso a la información en la Web.

La interpretación es ahora más fácil e intuitiva a comprobar los valores críticos del Chi-cuadrado, y sus asociaciones entre las diversas variables que se han ido analizando, tanto descriptivamente como cuantitativamente.

ESQUEMA 5. LAS VARIABLES QUE PRESENTAN DEPENDENCIA CON INCLUSIÓN ALUMNADO NEE EN LA ESO.



Fuente: Elaboración propia.

CAPITULO III. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN.

En todo proyecto de investigación educativa culmina con la extracción de una serie de conclusiones establecidas por medio de la revisión teórica y el análisis de los datos obtenidos a través de la aplicación del cuestionario, entrevistas y el grupo de discusión o debate. En general, que den repuesta a las cuestiones planteadas por los objetivos del estudio.

En este capítulo se pasará a unas conclusiones generales, que resumen de manera global los resultados de los estudios finales de la investigación.

A continuación presentaremos las conclusiones específicas directamente relacionadas con los objetivos e hipótesis formulados dentro de la metodología de la investigación educativa inicialmente marcadas.

Para concluir, con algunas propuestas de intervención de futuras líneas de investigación que tiene como meta mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje para el alumnado con NEE en la ESO, bajo el paradigma de una Educación Inclusiva.

1. Conclusiones generales.

Las conclusiones generales son aquellas que están relacionadas de una manera directa con el objeto del estudio educativo de la tesis: una investigación evaluativa de la implementación de las medidas y estrategias de carácter inclusivo se realizan para el alumnado con NEE en la ESO, en las provincias de Albacete y Murcia.

Un análisis previo de la composición de la muestra seleccionada para el estudio y algunas implicaciones de la naturaleza del estudio, nos han deducido las siguientes:

- La participación de los docentes encuestados ha tenido una variabilidad según el periodo que se ha pasado el cuestionario. En el año 2011, la participación fue excelente con una amplia acogida, se pusieron en contacto para que se le explicase los motivos del cuestionario. En el año 2012, la participación fue bien acogida, aunque nos vimos obligados a un contacto más directo o telefónico para la explicación del estudio, sobre todo en la provincia de Albacete. Aun así, se participó con una suficiencia, que nos permite afirmar que el conjunto de la muestra y los datos aportados de naturaleza cuantitativa tienen una gran precisión.

- La población que se estimó de alumnado matriculado con NEE de los centros sobre los que se pasó la encuesta fue durante este periodo de unos 1434 alumnos/as con NEE.

- El cuestionario se dirigió a los jefes y jefas de los Departamentos de Orientación de los IES, ya que considerábamos que eran las personas más idóneas para poder responder a las cuestiones, ya que suponía mejor conocimiento de los *"indicadores para evaluar la Educación Inclusiva"* (Casanova, 2011) como:

  - La actitud del profesorado.
  - La organización del centro.
  - El clima del centro y del aula.
  - El diseño de los elementos curriculares.
  - La participación de y colaboración con las familias.

- La mayoría de los docentes que respondieron a la encuesta procedían de centros de entornos urbano con un porcentaje de 40%, suburbano con un porcentaje de 34% y rural con un porcentaje de 26%. Destacaba que la concentración de los entornos urbano y suburbano, se centraron en la provincia de Murcia en su mayoría, coincidiendo con la distribución de la población de la provincia. Igualmente, en la provincia de Albacete se concentraban en los entornos rural y urbano (capital de la provincia), coincidiendo con los estudios de concentración de la población de esta provincia.

- La mayoría de los encuestados tenían una filiación con la administración educativa como funcionario de carrera de 77 encuestados/as frente a 21 funcionarios interinos/as.

- La población fueron los institutos de Educación Secundaria Obligatoria de carácter público, fueron seleccionados por el investigador por considerar que se ajustaban a la investigación, ya que las medidas de diversidad y tratamiento educativo para el alumnado con NEE están más extendidas en el sector público. Para concluir, la población se definió como finita con un total de 158 centros.

- Los ámbitos de formación de los encuestados se centraban mayoritariamente en el ámbito científico-técnico con un porcentaje de 39%, el ámbito socio-lingüístico con un porcentaje de 34% y "otros" ámbitos con un porcentaje de 27%. La deducción es que la formación académica del encuestado no va en correlación con el puesto que ocupa, la lectura de los años de experiencia docente de muchos de los encuestados que pasan "Más de 10 años", nos hace suponer que su formación no se correlaciona con la formación académica que se exige para ocupar la jefatura del departamento de Orientación. No obstante, no debemos olvidar, que muchos docentes se habilitaron u obtuvieron la especialidad de Psicología y Pedagogía del Cuerpo de Secundaria a lo largo de los años de la implantación de la LOGSE.

- De los 93 encuestados de la muestra seleccionados 66 (71%) eran mujeres y 27(29%) hombres. Para determinar una amplia mayoría del género mujer en la investigación.

- La mayoría tenía una experiencia docente "De más de 5 años", concentrándose la mayor parte de los docentes encuestados en "Más de 10 años".

- Destaca que la mayoría de los encuestados pertenecen a la provincia de Murcia con un porcentaje de 84% frente a la provincia de Albacete con un porcentaje de 16%.
  Las herramientas metodológicas que hemos utilizado en la tesis han sido muy valiosas.

Cabe señalar que con los programas informáticos *SPSS*, programa muy completo, y el *Microsoft Excel*, hemos obtenido nuestros fines con un desarrollo más pormenorizado.

Para determinar la asociación entre las diferentes variables cualitativas se realizó:

- El programa estadístico SPSS se realizó el ***"Coeficiente del Alfa de Cronbach"***, nos sirvió para medir la ***fiabilidad*** obteniendo ***0,981***, lo que se puede considerar **"excelente".** Por lo tanto, nuestro test queda comprobado que los ítems se manifiestan como homogéneos.

- Un ***"análisis descriptivo"*** de todos los ítems (variables), que usamos el *Microsoft Excel*, para poder realizar sencillos análisis conceptuales que nos ayudarán a obtener valoraciones cualitativas.

- Se realizó un ***"análisis de variables"*** con un contraste de hipótesis con el estadístico Chi-cuadrado, que por medio del procesamiento del programa SPSS, nos dieron para la mayoría de las variables un nivel de confianza del 95%, con una exigencia de nivel crítico que estuviese por debajo de 0,05 para poder aceptar la dependencia de las variables. En esta situación, se estudiaron ***"las tablas de contingencia"*** de las que se deducía de forma manifiesta esta dependencia entre las variables. Caso excepcionales (Tabla 81), nos daban un valor crítico excelente.

En general, ***podemos afirmar que se demuestra* que *se implementan las medidas y estrategias de carácter inclusivo para el alumnado con NEE en la ESO en las provincias de Albacete y Murcia.*** Aunque, bien es cierto, que su aceptación no es plena, ya que *"se rechaza"* alguna estrategia, como*" los apoyos dentro del aula para el alumnado con NEE".*

Los resultados obtenidos permiten extraer una serie de *"conclusiones generales"*:

- Se aplican y ejecutan con una frecuencia aceptable las estrategias y medidas con carácter inclusivo para el alumnado con NEE de la ESO en las provincias de Albacete y Murcia, correlacionándose con la legislación educativa vigente regional y/o estatal con el paradigma de la Educación Inclusiva que inspira esta legislación regional de ambas administraciones educativas sobre las que se rigen las dos provincias.
- Los planes de Acogida, el uso de las AA.CC., uso de las TICs, las medidas de motivación, la formación de grupos heterogéneos, los agrupamientos flexibles, el

trabajo cooperativo, las estrategias de trabajo autónomo y saberes prácticos como la enseñanza interdisciplinar están ampliamente establecidas entre las medidas y estrategias inclusivas en las dos provincias.

- En las medidas específicas del apoyo dentro del aula para el alumnado con NEE no se están aplicando lo suficientemente por los datos aportados tanto por los encuestados como por los entrevistados. Los factores que influyen para que no se apliquen son: falta de formación del profesorado, dependencia de la tipología de la discapacidad del alumno, necesidad de un mayor rendimiento de los recursos humanos y la coordinación entre docentes que dificulta su puesta en práctica -por las grandes necesidades de horario para su puesta en práctica-.

- Con respecto a la interrelación con las familias aparece que se practican en porcentajes elevados la interacción con las familias, quedando a libre interpretación si existe esa correlación con los diferentes tipos de familia. En lo referido, que la actitud del profesorado puede variar en función de la discapacidad y la participación de la familia en la educación de su hijo/a con NEE.

- Del mismo modo, la accesibilidad arquitectónica y otros medios de acceso al currículo quedan reflejados como que están extendidos, pero los porcentajes de respuestas en marcadores diferentes nos llevan a pensar que los medios de acceso al currículo sigue teniendo dificultad por parte del alumno con discapacidad, en función del tipo de centro, a pesar de todos los esfuerzos de las autoridades educativas regionales de las dos provincias.

- En lo referido a la evaluación nos reflejó que se están aplicando criterios de Educación Inclusiva, basados en la diversidad y la discapacidad, así como en los saberes prácticos, que parecen que aumentan su rendimiento y la calidad educativa para el alumnado con NEE. Estos datos se deben correlacionar con el grado de absentismo escolar de algunos alumnos y alumnas con discapacidad, que en algunos centros suele ser elevado. Si bien, en los centros educativos están adscritos a programas de absentismo escolar en colaboración con los ayuntamientos, que han conseguido un bajo índice de absentismo escolar en algunos municipios.

2. Conclusiones específicas.

Las conclusiones específicas se refieren de dar una respuesta a las cuestiones u objetivos específicos planteados dentro de esta investigación.

En el diseño y desarrollo de la investigación realizamos una correlación de las hipótesis secundarias con el análisis de variables que han quedado reflejadas en otros capítulos.

A partir de esta consideración que es básica y fundamental abordar los resultados de las pruebas realizadas con los objetivos específicos.

- **En el primer objetivo** de nuestro estudio indicábamos propusimos lo siguiente:

  "Analizar documentos pedagógicos, legislativos, investigaciones y buenas prácticas referentes al alumnado con Necesidades Educativas Especiales en la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) referentes a la Educación Inclusiva".

Las conclusiones que, hemos obtenido con el trabajo de investigación realizado han sido las siguientes:

- ✓ La Educación Inclusiva se presenta como un paradigma frente a la crisis.

- ✓ La actitud positiva del profesorado hacia un todo tipo de alumnado incluido el que tiene discapacidad, no cuesta dinero.

- ✓ La puesta en marcha de medidas y estrategias de carácter inclusivo no suponen mayor aumento de recursos económicos ya que existen en los institutos:
  ¡Cambio de mentalidad!.

- ✓ La utilización de los recursos didácticos que los profesores tienen a su alcance en los institutos como: la biblioteca; salones de actos para representación o dramatización; talleres de tecnología; laboratorios; cámaras de fotos digitales para la elaboración de diapositivas; retroproyector para escribir con transparencias siendo más rápido que con la tiza; proyector de objetos ópacos que es muy útil para enfocar imágenes o páginas de libros; mapas murales clásicos; Cassette que permite con una bobina de cinta magnética grabar y ser magnetófono (aunque está en desuso); Disco Compacto de Audio o CD-Audio que con el disco fonográfico de metal de pequeño tamaño es muy usado: TV; sistemas de grabación de videocámaras digitales; etc.

- ✓ El uso de las TICs da una posibilidad al aprendizaje "formal" o "no formal" a toda la comunidad educativa, como comunidad abierta, sobre todo la accesibilidad a la red para el alumnado con NEE con: podcast o archivo de audio,; redes sociales (Tuenti o Facebook); Blogs gratuitos; plataformas de aprendizaje abierta y libres como el Moodle (basadas en el constructivismo y el aprendizaje colaborativo);etc.

- ✓ La actitud positiva del profesorado para diversificar los "métodos de enseñanza-aprendizaje" como un miembro que interactúa con su alumnado, dándose una reciprocidad de información y acción educativa.

- ✓ Un currículo abierto y adaptado a las necesidades y habilidades de todo el alumnado del aula.

- ✓ Enseñar a todo el alumnado aceptar y apreciar las diferencias, ya que la aceptación mutua conlleva el establecimiento de un sentimiento de "comunidad y pertenencia al aula".

- ✓ El uso del trabajo cooperativo, trabajo por proyectos de investigación y la enseñanza multinivel entre otras prácticas educativas.

- ✓ Y por último, la participación activa de las familias en la educación de sus hijos e hijas, en la convivencia del instituto y en la mediación para la resolución de conflictos o problemas.

- ➢ **En el segundo de los objetivos** de nuestra investigación educativa respondía al siguiente enunciado:

"Conocer la actitud, conocimiento y formación del profesorado hacia la inclusión."

En esta línea, el análisis de los datos de la investigación cualitativa nos desveló las siguientes conclusiones:

- ✓ El profesorado tiene una actitud positiva hacia el alumnado con NEE ya que sus respuestas se sitúan en marcadores positivos.

- ✓ El profesorado se coordinaba con asiduidad según los datos obtenidos con arreglo a la normativa legal regional vigente en las dos provincias.

- ✓ Aunque existen diferentes actitudes del profesorado derivadas del entorno donde se sitúa el centro o los años de experiencia, según se recogen en los análisis de variables.

- ✓ El profesorado en las entrevistas demanda más formación y conocimiento sobre la Educación Inclusiva.

- **En el tercero de los objetivos** se propuso con el siguiente enunciado:

  ”*Comprobar si se aplican medidas organizativas de atención a la diversidad para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales en ESO, por parte del Centro Educativo.”*

Igualmente, las conclusiones extraídas en relación con este objetivo fueron:

- ✓ En los centros se realizan agrupamientos heterogéneos y agrupamientos flexibles, ya que la normativa educativa lo permite, como por la diversidad del alumnado que suelen tener por aula, independientemente del alumno con discapacidad.

- ✓ Los datos aportados nos resultan elocuentes ya que en los entornos rurales parecen que estas medidas de agrupamientos heterogéneos y agrupamientos flexibles presentan más dificultad. La circunstancia que se dan son centros de menor número de alumnado como falta de liderazgo por parte del equipo directivo (según algunos entrevistados). Causas que se deben seguir trabajando para implementar la Educación Inclusiva en la ESO.

- ✓ Los agrupamientos heterogéneos, agrupamientos flexibles y los desdobles de las aulas materia se hacen posible en los centros urbanos y/o suburbanos acogidos a proyectos de investigación o preferentes como: Altas Capacidades, Alumnado Motórico, Aulas Abiertas con TGD, Aulas Abiertas de Problemas Específicos del Aprendizaje, etc.

- ✓ Además, las medidas ordinarias y específicas que recoge las normativas regionales vigentes de las dos provincias propician entre otras cosas: Grupos de Refuerzo Curricular para el 1ºCiclo de la ESO, la Diversificación Curricular para 2ºCiclo de la ESO y los Programas de Iniciación Profesional, tanto ordinarios como especiales para el alumnado con NEE.

- ✓ Entre otras medidas, que hemos constatado que los centros educativos de ambas provincias suelen llevar acabo son los Planes de Acogida, Planes de Acción Tutorial y Planes de Atención a la Diversidad, que engloban el los Proyectos Educativos de Centro.

- ✓ El uso generalizado de la elaboración de las Unidades Didácticas y las Adaptaciones Curriculares Significativas para el alumnado con NEE, está muy extendido. Igualmente, a lo largo del estudio se ha constatado que en el entorno rural no se utiliza, pero como ya se indicó el número de encuestados sobre la muestra es proporcionalmente pequeño.

- ✓ La existencia de Programas de Compensación Educativa para el alumnado con desfase curricular o escolarización tardía que no tienen necesidad de Adaptaciones Significativas del Currículo.

- ✓ La realización de apoyos directos e indirectos del alumnado con NEE en la ESO. Aunque, con los datos aportados quedó claro que *"mayoritariamente no se realizan los apoyos dentro del aula de referencia*". Por medio, grupo de discusión y entrevistas, nos quedó claro que prefieren que salgan fuera del aula. Por tanto, debemos seguir con un programa de *"mentalización de cambio de actitud para esta estrategia inclusiva".*

- ✓ En este modelo de investigación, el uso de las TICs ha dado como resultado un elevado nivel, ya que los centros educativos han tenido acceso a los medios informáticos en los años anteriores. Aunque, algunas respuestas según el análisis de las variables referentes al entorno rural y funcionariado interino referían un uso escaso, pero con respecto a la mayoría de la muestra los resultados eran óptimos.

- ✓ La accesibilidad arquitectónica y otros medios diversos que ayuden al alumnado con NEE ha tenido una respuesta suficiente en total de la muestra. Pero han surgido según el análisis de variables opiniones del funcionariado interino que alude que no se utilizan, y otras, en el grupo de discusión y entrevistas, que la accesibilidad arquitectónica no queda clara tras más de 25 años de integración del alumnado con NEE en el sistema educativo.

- ➢ **En el cuarto objetivo**, nos lo plateamos de la siguiente manera:

"*Analizar si se realizan algunas estrategias metodológicas de Educación Inclusiva con el alumnado con Necesidades Educativas Especiales en la ESO".*

Bajo el enfoque de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de carácter inclusivo, incluimos las siguientes conclusiones del estudio:

- ✓ El fomento de la motivación en las estrategias de enseñanza y aprendizaje está ampliamente extendido entre el profesorado con una actitud favorable, aunque existan matices de respuesta según el entorno, sexo o filiación con la administración. Ya que nos ha quedado claro, en el grupo de discusión y en las entrevistas que la motivación "intrínseca" e "intrínseca" promueve la pertenencia de todos a la "comunidad abierta de un instituto". Aún más, para el alumnado con NEE.

- ✓ Dentro de las estrategias de enseñanza y aprendizaje propiamente dichas como el Trabajo Autónomo y el Trabajo Cooperativo, el profesorado presenta conciencia de su necesidad e implementación ante la diversidad. No sólo del alumnado con NEE, sino también con todo el alumnado. Los resultados del cuestionario que ha sido favorable, unido al grupo de discusión y entrevistas que nos han corroborado esta estrategia inclusiva.

- ✓ El uso de la metodología interdisciplinar está asumido como estrategia inclusiva por un amplio espectro de los encuestados. Atendiendo esta variable según los encuestados los resultados de algunas opiniones no han sido favorables como el profesorado que por sus años de experiencia docente, conllevan un desgaste profesional. No obstante, en conjunto de las respuestas de la muestra han dado unos resultados positivos.

- ➢ **En el quinto objetivo**, que nos hemos planteado en nuestra investigación, quisimos mencionar la participación de las familias del alumnado con NEE y la interrelación de la comunidad educativa, dentro de la vida del instituto. El objetivo fue enunciado de la siguiente manera:

"*Comprobar si en las relaciones profesorado-alumno-familia-centro educativo se establecen cauces de la Educación Inclusiva".*

Las conclusiones que hemos sacado de este objetivo son:

- ✓ La información y apoyo a las familias del alumnado con NEE por parte del profesorado ha dado en un grado óptimo. Una vez más, las respuestas en el entorno rural no es suficientemente positivo, igualmente que en alguna entrevista de los encuestados. Pero centrándonos en conjunto de las respuestas de la muestra está ampliamente usadas por el profesorado. Las excepciones estarían con respecto al tipo de familia y comportamiento del alumno según su discapacidad.

- ✓ La participación de las familias en la toma de decisiones sobre la educación y futuro profesional del alumnado con NEE nos han dado un resultado elevado. No se puede generalizar, ya que existen diferentes tipos de familias, pero la preocupación por su formación, rendimiento académico y salida profesional les lleva a intentar

mantener unos cauces y/o contactos con el profesorado según las respuestas de los encuestados y entrevistados.

- Por último, en **el sexto objetivo** respondía al siguiente enunciado:

”*Analizar si se ofrecen -y consideran- las medidas de evaluación de carácter inclusivo como vehículo de calidad en la educación y formación de los alumnos con Necesidades Educativas Específicas en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en las provincias de Albacete y Murcia.”*

Este objetivo procedía a evaluar de manera específica la evaluación que se utiliza en los institutos respecto al alumnado con NE, y como no, su rendimiento académico y la calidad que se les ofrece para su salida profesional. Las conclusiones obtenidas han sido las siguientes:

- ✓ La actitud del profesorado con respecto a la evaluación basado en saberes prácticos y habilidades propias del alumnado con NEE ha sido excelente los resultados de los encuestados. El planteamiento de un modelo de evaluación formativa, que contribuya a las competencias para su salida profesional ha sido una constante entre los entrevistados. Además, la necesidad de un currículo adaptado para este tipo de alumnado diverso, no sólo con NEE sino también con problemas que se suelen dar dentro del ámbito de los institutos.

- ✓ El aumento del rendimiento académico con las medidas de la diversidad también han tenido unas respuestas positivas. El encuestado ha respondido en marcadores positivos que podíamos dar la actitud como excelentes. Por último, concluir que los entrevistados veían las salidas profesionales para este tipo de alumnado como una preocupación, y que, la promoción de los Programas de Iniciación Profesional es la más justa y viable en la normativa educativa regional vigente para las dos provincia.

- Y como **conclusión final**: Los resultados del trabajo de investigación basado en los estudios documentales, análisis legislativos, estudios cualitativos y cuantitativos nos lleva a mencionar que:

“Se confirma que se usan las estrategias y medidas de Educación Inclusiva para el alumnado con NEE en la ESO, en las provincias de Albacete y Murcia”.

3. Propuestas de intervención.

En este trabajo de investigación hemos podido comprobar que uso de estrategias y medidas con carácter inclusivo para el alumnado con NEE en las provincias de Albacete y Murcia, tienen una actitud bastante favorable en su uso.

En base a todo ello, no es menos necesario que la administración y la sociedad, sigan avanzando el camino que ya llevamos recorrido. Y que las demandas para el profesorado, todo tipo de alumnado diverso y el tratamiento de la diversidad no se pierdan por motivos económicos y/o circunstancias políticas. Ya que la educación necesita una continuidad, tanto en la mejora como en la investigación.

En base a ello, se considera necesario seguir interviniendo en:

- La formación del profesorado y las buenas prácticas educativas del profesorado, que fomentan la "visión global" de estas medidas y estrategias que se pueden usar para todo el alumnado, y como no, específicamente para el alumnado con NEE. La implementación de la Educación Inclusiva debe venir con la organización de la formación del propio centro educativo o instituto.

- La dinamización más operativa en la elaboración de un currículo más abierto y adaptado, por medio de la coordinación entre docentes y familias, conllevando una plasmación real a la elaboración de las Unidades Didácticas y las Adaptaciones Curriculares.
- Hacer cumplir la normativa vigente con respecto a los apoyos dentro del aula de referencia, según la discapacidad, las actividades puntuales y los consejos orientadores de los Departamentos de Orientación.

- La colaboración con las familias no se debe ceñir a una simple entrevista, entrega de notas, parte de faltas de conductas disruptivas o absentismo escolar, debe tener una fluidez en la valoración de las habilidades del alumno con NEE y su salida profesional, camino hacia la autonomía personal e inclusión social. En este aspecto, se debe fomentar el asociacionismo desde el propio instituto, bien al AMPA o asociación relacionada con la discapacidad del alumnado.

- Por último, implementar las estrategias y cauces para las salidas profesionales que desde los Departamentos de Orientación se ofrecen todo tipo de alumnado. Cabe así, una especial mención al alumnado con NEE. Es decir, la necesidad de una buena colaboración de los departamentos didácticos con el Departamento de Orientación, ya que son "las propuestas trasversales" llevan un buen fin para el alumnado.

4. Prospectivas de investigación.

En este apartado, nos proponemos futuras líneas dentro del campo de la investigación del área de la Didáctica y Organización Escolar que nos permitan profundizar aún más en este paradigma de la Educación Inclusiva. Dentro de nuestras propuestas están:

- Las investigaciones transversales, tras establecer un plan de investigación sobre el rendimiento académico en función de sus habilidades, que permita valorar a un grupo de alumnado con NEE en la ESO en diferentes puntos temporales como son 1º ESO, 2º ESO y 4º ESO.

- Las investigaciones longitudinales, tras establecer un plan de investigación sobre estrategias de apoyo del alumnado con NEE dentro del aula, ya que se basa en el estudio observacional al mismo grupo de alumnado de manera repetida a lo largo de un periodo de dos años, requiriéndose manejo de datos cualitativos y estadísticos para estos dos cursos.

IV

BIBLIOGRAFÍA, REFERENCIAS LEGISLATIVAS Y WEBGRAFÍAS

1.-BIBLIOGRAFÍA.

- AINSCOW, M (2012): "Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. (Making schools more inclusive: lessons from internacional reserach)". *Revista Educación Inclusiva Vol.5, nº1*. pp.39-49.
- ALVAREZ-PEREZ, L. (1998): "Las dificultades de aprendizaje y las necesidades educativas especiales en un contexto de atención a la diversidad". En R. Pérez y otros (Coord.). *Educación y Diversidad. XIII Actas de Universidades y Educación Especial*. Universidad de Oviedo. pp. 617-631.
- AGENCIA DE LOS ESTADOS UNIDOS PARA DESRROLLO INTERNACIONAL (USAID) (2005): *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*.pp.1-20.
- ALLÚE MARTÍNEZ, M. (2008): *Entorno a la construcción social de la (Dis) capacidad.* En Téllez Infates, A., Martínez Guirao (Coords.) y cols.(Ed.), *Capacidad y Discapacidad en un Mundo Plural*.pp.19-30.Universidad Miguel Hernández: SIEG.
- ANDRÉS PUEYO, A. (1997): *Manual de psicología diferencial*. Madrid: McaGraw-Hill.
- APARICIO ÁGREDA, M.L. (2009): "El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días"*: XV Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009.Coord. Mª Reyes Berruezo Albéniz y otros. *"Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación"*.pp.129-138.
- ARAMENDI, P., VEGA, A. y SANTIAGO, K. ((2011):" Los programas de Atención a la Diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: Estudio Comparado" .*Revista de Educación, nº356.Septiembre-diciembre 2011*, pp.185-209.
- ARIÉS, P. (1973): *L´enfant et la vie familiale sous L´Ancien Régime*. Editions du Paris: Seuil.
- ARIÉS, P. (1986*):* "La Infancia". *Revista de Educación, nº281*, pp.5-17.
- ARIÉS P. (1987): *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- ARNAIZ, P. (1985): *Proyecto Docente.* Universidad de Murcia

- ARNÁIZ, P. (1997): *Integración, segregación, inclusión*. ARNAIZ SÁNCHEZ P. y DE HARO RODRÍGUEZ, R. (Coords.). *Diez años de Integración en España.* Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad. pp. 333-353.
- ARNÁIZ, P. (1999): "La formación del profesorado de Educación Secundaria y la atención a la diversidad*". Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, Vol., 3,2.* Universidad de Granada.
- ARNÁIZ, P., CASTEJÓN, J.L., GARRIDO, C.F., y ROJO, A. (2001): "Evaluación del Proyecto Unesco en la región de Murcia: necesidades educativas especiales en aula. XXI": *Revista de Educación, Norteamérica, Vol.3, enero 2011*.Universidad de Huelva.
- ARNÁIZ, P., CASTRO, M. y MARTINEZ, R. (2008): Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria. Educación y Diversidad. *Revista inter-universitaria sobre discapacidad e interculturalidad*, Cap.2, pp.35-59.
- ARNÁIZ, P. y BALLESTER, F. (2009): "La formación del profesorado de Educación Secundaria y la Atención a la Diversidad". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado,* Vol.3, nº2, 1999, pp.1-23.Universidad de Granada.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Grup92.
- AVRAMIDIS, E., y NORWICH, B. (2004). "Las actitudes del profesorado hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía de la materia". *Entre Dos Mundos: Revista de Traducción Sobre Discapacidad Visual*, 25 (25-44).
- BAENA JIMÉNEZ, J.J. (2008): "Antecedentes de la Educación Especial*". Innovaciones y Experiencias Educativas.*Nº13, diciembre de 2008. Granada.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (1983): *Pedagogía Diferencial. Aproximación a una ciencia*. Universidad de Barcelona.
- BARTON, L. (Comp.) (1998): *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata.
- BECKER, H.S. (1971*): Los extraños: sociología de la desviación*. Buenos Aires.: Tiempo Contemporáneo.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1971): *The social construction of reality*. Peguin: Harmondsworth.
- BERMEJO GARCÍA, J. y MAÑOS DE BALANZÓ,Q. (s.f.): *"Guía de Buenas Practicas en Alojamientos de personas con discapacidad".* Consejería de Bienestar Social y Vivienda del Principáu D´Asturies. Oviedo

- BENEDITO, V. (1986): *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- BLANCO GARCÍA, A.I. (1992): "Educación Especial y Sociología". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* nº13, Enero/Abril, pp.201-208.Universidad de León.
- BRENNAN, W.K (1988): *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: MEC-Siglo XXI.
- BOGDAN, T.(1989): *"Sociología de la Educación Especial"* en R. J. Morris y Batt, *Educación Especial. Investigaciones y Tendencias*. Buenos Aires: Panamericana.
- BOLIVAR, A. (1995): *El conocimiento de la enseñanza*.p.110. Granada: FORCE.
- BONBOIR, A. (1991): La pedagogía correctiva. (Trad. Hernández Alonso, Luis). Madrid: Ediciones Morata.
- BOOTH, T. (1998): *The poverty of especial education: theries to the rescue?,* en C. CLARK; DYSON, A. & MILLWARD.(eds.): *Theorising Sepcial Education*. London, Routledge, pp. 79-98.
- BOVER F.; CARDONA, G.; CLAVERA, A.M.; CORTINA, L.; GONZÁLEZ R. y OTROS (1995): Gran Larousse Universal. Vol.24.pp.8814-8829.Barcelona: Ediciones Plaza y Janés.
- BÜNGE, M. (1965): *Causalidad. El principio de la Causalidad en la ciencia moderna.* E.D.E.V.D.E.B.A. Buenos Aires.
- BURRELL I FLORIA, G. (Coord.); BOVER, F.; CARDONA, G.; GLAVERA; A.M.; CORTINA, L. y OTROS (1993): Gran Larousse Universal. Vol.1.pp.301-306.Barcelona: Ediciones Plaza y Janés.
- CALVO BUEZAS, T. (1995): *Aprender a vivir la diferencia*. En Vela Mayor nº5, pp.13-18.
- CALVO BUEZAS, T. (2003): *La escuela ante al Inmigración y el Racismo*. Orientaciones de Educación Intercultural. Madrid: Editorial Popular.
- CARDONA MOLTÓ, M.C. (2006*): Diversidad y educación inclusiva.* Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa. Madrid: Pearson.
- CASANOVA, M.A. (1990): *Educación Especial: hacia la Integración.* Escuela Española. Madrid.
- CASANOVA, M.A. y RODRÍGUEZ H.J. (2009): *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: Editorial Muralla.

- CASTRO, M. y RUÍZ, C. (2004*): Análisis y tratamiento de datos de investigación educativa.* ICE-Universidad de Murcia. Murcia: DM.
- CHAMORRO SÁNCHEZ, J. (2008): "Respuestas a la Diversidad". *Innovación y Experiencias Educativas.* Nº13-Diciembre.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- CONNELL, R.W. (1997): *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Morata.
- CUENCA POSADA, M.A. (2008): *Estudio sobre las necesidades educativas especiales.* Colección Científica. Almería: Háblame Ediciones Tutorial.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN y CULTURA. REGIÓN DE MURCIA (2004): "Medidas Educativas Específicas en Secundaria". *PRONEEP*. pp.9-292.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.* Madrid: Santillana: UNESCO.
- DEL RÍO SADORNIL, D. (2005): *Diccionario-glosario de Metodología de la Investigación Social.* Madrid: UNED.
- DEL RÍO SADORNIL, D. (Coord.) y MARTINEZ GONZÁLEZ M.C. (2007): *Orientación educativa y tutoría*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- DeSeCo (2003): *Key competencies for a successful life and a well-fuctioning soicety*. D.S.Rychen & L.H. Salgonik.(eds.).Trad. al español: *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social.* (1ªed.en español, 2006).
- DEXTER, L.A. (1956): *"Towards a Sociology of the Mentally Defective" American Journal of mental deficiency*, nº61, 10-16.
- ECHEITA, G. (2006): *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.
- EDUCAR (2003): "Los Pilares del Plan de Igualdad". *Revista EDUCAR en Castilla-La Mancha*, Nº 19.
- ESCUDERO, J.M. (1981): *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- ESTRELA, M.J., GIL SAURA, E. y OTROS (1995): *Sistemas neoconómicos y Tercer Mundo.* Barcelona: Nau Llibres.p.136.
- ETXEBERRIA, F. (1996): "Educación y Diversidad". *XI Congreso Nacional de Pedagogía.* San Sebastian.

- FABER, B. (1968): *Mental retardation: its social contex and social consequences*. Boston.: Houghton Mifflin.
- FRANCÁ PORTÍ, J.M. (1992): "Educación multicultural. Una consecuencia de la evolución del homo sapiens". En P. Fermoso (Ed.). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras.* Madrid: Narcea. pp.71-92.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1973): "Acepciones y divisiones de la Didáctica". En *Enciclopedia de Didáctica Aplicada*, 1 Vol. Barcelona: Labor. pp 20-30.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1974): *Didáctica.* Madrid: UNED.
- FERNÁNDEZ, A. (1974): *Didáctica*. Madrid: UNED
- FERRÁN, M (1996): *SPSS para Windows. Programación y análisis estadístico*. Madrid: McGraw-Hill.
- FERRÁNDEZ, A y SARRAMON, J. (Coord.).(1987): *Didáctica y tecnología de la Educación*. Madrid: Anaya.
- FULLAT, O., y SARRAMONA, J. (1982): *Cuestiones de Educación.*. Barcelona: CEAC.
- GARCIA HOZ, V. (1968): *Principios de Pedagogía Sistemática.* Madrid: Rialp.
- GARCIA HOZ, V. (1988): "Pedagogía Diferencial y Pedagogía General. El principio de complementariedad de los métodos de investigación". *Bordón,* Vol.40:4, pp.631-630.
- GARCÍA GÓMEZ, R.J y SANZ FERNÁNDEZ, F. (1997): "El trabajo del profesorado en contextos educativos problemáticos (1): Atención a la diversidad". *Educación Permanente. Formación del Profesorado*. Madrid: UNED.
- GARANTO, J. (1984): "Educación Especial". En SANVISENS, A. (Dir.) *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova, pp.306-336.
- GENTO PALACIOS, S. (2003): *Integración e inclusión de calidad*. Gento Palacios, S. (Coord.). *Educación Especial (I)*. Madrid: Sanz y Torres.
- GENTO PALACIOS, S. (2004): *Guía Práctica para la Investigación en Educación.* Madrid: Sanz y Torres.
- GOFFMAN, E (1961): *Asylums.* Garden City. Nueva York. Anchor.
- GOFFMAN, E (1963): *Stigma.* Notes on the Management of spoiled identity. Englewood.
- GONZÁLEZ CASTAÑON, D. (2001). "Déficit, deficiencia y discapacidad" *Topía en la Clínica* nº5. Argentina.

- GONZÁLEZ M.T; MÉNDEZ GARCÍA, R.M. y RODRÍGUEZ ENTRENA, M.J. (2009): "Medidas de Atención a la Diversidad: Legislación, características, análisis y valoración". *Profesorado, revista del currículum y formación del profesorado*, Vol.13, nº3. pp.80-105.
- GONZÁLEZ ORTIZ, J.L. (1999): *Geografía de la Región de Murcia*. Murcia: Editora Regional de Murcia.
- GRANADO ALCÓN, M.C (2005): *El contexto de la educación especial: bases psicológicas para el diseño y desarrollo de prácticas educativas adaptadas*. Huelva: Publicaciones de la Universidad.
- GUERRERO FONTAO, M.P. (2000): *Introducción a la Investigación Etnográfica en Educación Especial.* Salamanca: Amarú.
- GÚTIEZ CUEVAS, P. (2003): "Bases Psicopedagogícas de la Educación Especial". GENTO PALACIOS, S. (Coord*). Educación Especial I.* Madrid: Sanz y Torres, pp.7-84.
- HERSH SALGANIK, L; URS M. y KONSTANT, W.J. (1999): *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. Ed. Oficina Federal de Estadística de Suiza (OFE). Neuchatel: OCDE.
- HEWARD, W. y ORLNASKY, M. (1992): *Programas de Educación Especial*. Barcelona: CEAC.
- IBAÑEZ LÓPEZ, P. (2002): *Las discapacidades*. *Orientación e Intervención Educativa*. Madrid: Dykinson.
- INFORME OLIVENZA (2010): *"*Las personas con discapacidad". *Observatorio Estatal de la Discapacidad.* p.528.Badajoz.
- JIMENEZ FERNÁNDEZ, C. (1987): *Cuestiones sobre Bases Referenciales de la Educación*. Madrid: UNED.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C (1997): *Pedagogía diferencial*. Madrid: UNED.
- KUHN, T.S. (1980): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: F.C.E
- LEVOTIN, R. (1984): *La diversidad humana*. Barcelona: Labor.
- LÓPEZ URQUÍZAR, N y SOLA MARTÍNEZ, T. (1998*): "*La educación especial y los sujetos con necesidades educativas especiales". LOU ROYO, M.A. y LOPEZ URQUÍZAR, N (Coords.). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*: Editorial Pirámide, pp. 21-37.

- MADRID IZQUIERDO, J.M. (2007*): "*La política educativa de la Unión Europea al servicio del desarrollo económico con cohesión social". *Revista Española de Educación Comparada,* 13, pp.253-284.
- MACARULLA, I. y SAIZ M. (Coords.) (2009): *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: Graó.
- MALLART, J. (2001). *Didáctica General para Psicopedagogos, Cap.I Didáctica: concepto, objetivo y finalidad*. Madrid: UNED.
- MANZINI, V. (2001): *Multiculturalidad, Interculturalidad: Conceptos y estrategias*. Bolonia: Universidad de Boloña.
- MARTÍN, E., MAURI T. y OTROS. (2011): *Orientación Educativa: Atención a la diversidad y educación inclusiva.* 15, Vol. II. Barcelona: Graó.
- M.E.C. (1987): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- M.E.C.(1994): *Libro blanco para la reforma del Sistema Educativo.* Parte II, Cap.C, pp.163-169. Madrid: MEC.
- M.E.C. (1992): *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares.* Madrid: MEC.
- M.E.C. (1994). *La Educación Especial en el marco de la LOGSE* (p.17). Madrid: MEC.
- MENA MERCHÁN, B. (1994): "Necesidades Educativas Especiales. Análisis Crítico y Funcional de la Inadaptación Psicopatológica en la Escuela. Propuestas para una Evaluación Psicológica y una Psicopedagogía Alternativas". *AULA*, Vol.VI, pp.19-28
- MERCER, C. D. (1991): *Dificultades de aprendizaje* (1 y 2). Barcelona: CEAC.
- MARCHESÍ, A. y MARTÍN, E.(1992): *Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales.* En Varios Autores, *Desarrollo psicológico y educativo III*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍN, E., MAURI, T. (Coords), CUEVAS, I.,ECHEITA, G. y OTROS (2011): *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* nº12, Vol. II. Barcelona. Graó
- MARTÍN PLIEGO, F. y RUIZ-MAYA, L. (1995)*: Estadística I: Probabilidad.* Madrid: AC.

- MARTÍN PLIEGO, F. y RUIZ-MAYA, L. (1995): *Estadística II: Inferencia*. Madrid: AC.
- MEDINA GONZALEZ, V., GARCIA SERVAN, S., FERNANDEZ GARCÍA, M.D., BENITEZ MARTINEZ, S. y PERALES REYES, A. (2008) "Atención a la diversidad en educación infantil". *Revista de Innovación y Experiencias Educativas.*
- MEDINA RIVILLA, A. y SEVILLANO GARCÍA, M.L. (2010): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Editorial Universitas. UNED.
- MERINO ÁLVAREZ, A (1915*): Geografía histórica del territorio de la actual provincia de Murcia.* Madrid. Imp. Del Patronato de Huérfanos de Intendencia e Intervención Militares (Hay reed. Facsímil: Murcia. R. Academia Alfonso X el Sabio, 1981).
- MOLINA SAORÍN, J. y ILLÁN ROMEU, N. (2008): *Educar para la diversidad en la escuela actual. Una experiencia práctica de integración curricular*. Sevilla: Editorial MAD.
- MOÑINO, J. (1789): *España dividida en provincias e intendencias y su división en partidos, corregimientos, alcaldías mayores, gobiernos políticos y militares, así de realengo como de órdenes, abadengos y señoríos.* 2 tomos. (Atlas Global de la Región de Murcia). Madrid: Imprenta Real.
- MOYA OTERO, J. y LUENGO HORCAJO, F. (2010): "La concreción curricular de las competencias básicas: un modelo adaptativo e integrado. CEE". *Revista Participación Educativa, 15,* pp.127-141.
- MURILLO TORRECILLA, F.J. (Coord.); ARRIMADAS GÓMEZ, I.; CALZÓN ÁLVAREZ, J. y OTROS. (1997): "Sistema Educativo Nacional" Español. *Ministerio de Educación y Cultura., Centro de Documentación e Investigación Educativa (CIDE). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultur*a (OEI).Cap.II.pp.5.
- NANDA, S. (1987): *Antropología cultural.* México: Editorial Iberoamericana.
- NASSIF, R. (1989): *Pedagogía General.* Buenos Aires: Kapelusz.
- NAVARRO BARBA, J. (2011): "Igualdad de oportunidades para una educación de calidad: atención a la diversidad en la Región de Murcia". *Congreso Nacional de Diversidad, Calidad y Equidad Educativas. 23 y 24 de noviembre (2011*). *Ponencias.pp.1-29.* Murcia: Consejería de Educación, Fomento y Empleo. CARM.-Universidad de Murcia.
- NIETO MARTÍN, S. (Ed.) y OTROS (2010): *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa.* Madrid: Dykinson.

- OLIVA, J (1996): *Critica de la razón didáctica. Materiales para el diseño y desarrollo del currículum.* Madrid: Playor.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1997): "Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad". *INSERSO*.
- PADILLA GÓNGORA, D. y SÁNCHEZ LÓPEZ, P. (2001): *Bases Psicológicas de la Educación Especial.* Almería: Grupo Editorial Universitario.
- PALOMARES, A. (1998): *Educación Especial y Atención a la Diversidad*. Albacete: Editorial Universidad.
- PALOMARES, A. (2003): "La formación del profesorado y la respuesta a la diversidad". *Ensayos*, 18, pp.263-276.
- PALOMARES, A. (2004): *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI.* Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha
- PALOMARES, A. y GARROTE, D. (2008): "Educación, Democracia e Interculturalidad". *Ensayos*, 23, pp, 327-343.
- PALOMARES, A. GARROTE, D. y GONZÁLEZ, A.C, (2012): "La escuela inclusiva en la ESO: una realidad en la región de Murcia". *Congreso Internacional XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial.Comunicación*,pp.1175-1182 Universidad de Cádiz
- PALOMARES A, y GONZÁLEZ, A.C. (2012): "La educación inclusiva en el alumnado con NEE de la ESO. Región de Murcia" *Bases de la revista Educar, nº 48*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- PARDO, A. y RUIZ, M.A. (2002*): SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- PARRILLA LATAS, A. (1997): "La construcción de la educación especial desde la didáctica: el perfil de un debate académico". *Enseñanza*, nº15, pp.231-240.
- PARRILLA LATAS, A. (2002): "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*". Revista de Educación*, núm. 327, p.11-29.
- PARSON, T. (1952): *The Social System*. Chicago: University of Chicago Prees.
- PÉREZ GÓMEZ, A.(1978): *Epistemología y Educación*. Salamanca: Ed. Sígueme
- PÉREZ JUSTE, R., GALÁN GONZÁLEZ, A. y QUINTANAL DIAZ (2012): *Métodos y diseños de investigación en educación.* Madrid: UNED:

- PETERS, S.J (2003): *Educación integrada: Lograr una educación para todos, incluidos aquellos con discapacidades y necesidades educativas especiales.* Preparado para el Grupo de Discapacidad Banco Mundial
- PLANELLA, J. (2006): *"*Subjetividad, Disidencia y Discapacidad. Practicas de Acompañamiento Social". *Fundación ONCE*,.pp.98-104.
- PLANS P. (1982): "Introducción*".* En González Ortiz, J.L. (Dir.), *Geografía de la Región de Murcia*. pp. 17-29.
- POLAINA-LORENTE, A. (Dir.), ÁVILA ENCIO, C. y RODRIGUEZ ZAFRA, M. (1991): *Tratado de Educación Personalizada.* Madrid: Ed. RIALP.
- PORTER, G.L. y STONE, J.A.(2001): "Les 6 estratègies clau per al suport de la inclusió a la escola i a la clase", *Suporrts*, 5(2).
- QUINTANA, G. (1996): *La psicología de la personalidad y sus trastornos*. Madrid: Editorial CCS.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la Lengua Española. Vigésimo segunda Edición.* Madrid.
- RTVE.ES (2011): "Recortes en educación la punta del iceberg de la situación "insostenible" de los profesores". Noticias de España del día 19 de septiembre de 2011.
- RODRIGUEZ LLOPIS, M. (1998): *Historia de la Región de Murcia*. Editora Regional de Murcia.
- RODRIGUEZ TEJADA, R.M. (2009): *La Atención a la Diversidad en la ESO. Actitudes del Profesorado y Necesidades Educativas Especiales*. Badajoz: Diputación Provincial.
- ROMERO DÍAZ, A.(Coord.); ALONSO SARRÍA, F.; VICENTE ALBADALEJO, M; CEBRIÁN ABELLÁN, A. y OTROS (2007): *Atlas global de la Región de Murcia,* pp.30-39. Murcia: Edita La Verdad.
- RUIZ RUIZ, M.E. (1995): **"**La respuesta a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria". *Tabanque. Revista pedagógica*, nº10-11, pp.193-200.
- RUTTER, M. y OTROS. (eds) (1970: *Educational Health and Behaviour.* Londres. Longman.
- SÁNCHEZ MANZANO, E. (1994): *Introducción a la Educación Especial*. Madrid: Editorial Complutense.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A y TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1997): *Educación Especial I: Perspectiva Curricular, Organizativa y Profesional*. Madrid: Pirámide.

- SÁNCHEZ PALOMINO, A. (2007): "Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* Nº59-60, pp.149-182.

- SÁNCHEZ PALOMINO, A, BERNAL BRAVO, C, CARRIÓN MARTÍNEZ, J.J., GRANADOS GONZÁLEZ, J., GUTIÉRREZ CÁCERES, R., LUQUE DE LA ROSA, A. y NÖELLE LÁZARO, M. (2011): *La Educación Especial y Mundo Digital.* Almería: Editorial Universidad de Almería.

- SÁNCHEZ VERDÚ, A y MARTÍNEZ TORRES, F (2006): "Situación del murciano entre las lenguas del Estado Español". *Conferencia pronunciada con motivo del XXV Aniversario de la peña huertana "El Mortero",* 4 de septiembre de 2006. Murcia

- SANTIAGO NIETO, M. (Editor), BERROCAL DE LUNA,E.,BUENDÍA EISMAN,L., y OTROS (2010): *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa.* Madrid: DYKINSON.

- SARANSON, S.B. y DORIS, J. (1979*): Educational Handicap, public policy and social history.* New York: The Free Prees.

- SCHALOCK, R. L. (2001): "*Hacia una nueva concepción de la discapacidad". Siglo Cero,* 30 (1), pp.5-20.

- SEGURA ARTERO, P. (1991)*: "*Delimitación histórica del territorio de la Región de Murcia". En *Atlas. Región de Murcia.* La Opinión de Murcia. pp.13-24.

- SHEFF, P. y LUCKMANN, T. (1966): *Being Mentally ill. A sociological Theory*. Chicago. Aldine. Publishing.

- SILVA SALINAS, S. (2007): *Atención a la diversidad. Necesidades educativas: guía de actuación para docentes.*(2ª Edición). Vigo: Ideaspropias Editorial.

- SOLA MARTÍNEZ, T. y LÓPEZ URQUIZAR, N. (1998): "Aspectos organizativos y funcionales de la educación especial". LOU ROJO, M.A. y LOPEZ URQUIZAR.N. (Coords.) *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial.*Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 21-39.

- SOLA MARTÍNEZ, T. y LÓPEZ URQUIZAR, N. (1998): " La educación especial y los sujetos con necesidades educativas especiales. LOU ROJO, M.A. y LÓPEZ URQUIZAR, N. (Coords.) *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial.* Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 83-106.

- SOLA MARTÍNEZ, T., LÓPEZ URQUÍZAR, N. y CÁCERES RECHE, M.P. (2009): *La educación Especial en su Enmarque Didáctico y Organizativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1990): *Curriculum Considerations in Inclusive Classooms. Facilitating Learning for all Students.* Baltimore: Paulh Brookes
- SCHAWARTZ, H. y JACOBS, J. (1984): *Sociología cualitativa*. México: Trillas.
- TÉLLEZ INFANTES, A. y MARTÍNEZ GUIRAO, J.E. (2008): *Capacidad y discapacidad en un mundo plural*. Universidad Miguel Hernández: SIEG.
- TIMÓN BENÍTEZ, L. y HORMIGO GAMARRO, F. (Coords.) (2010): *La Atención a la Diversidad en el Marco Escolar*. Sevilla: Wanceulen.
- TOBIAS PHILLIP V.(1994): *The evolution of early hominids*, en: Companion Encyclopdia of Anthoropology,. Humanity, Culture and Social Life. Routledge. New York.
- TYLOR, E.B. (1871): "La Ciencia de la Cultura". En J.S. Kahn.(1975). *El concepto de Cultura: Textos Fundamentales.* Barcelona: Anagrama. pp.29-46
- VAN STEENLANDT D. (1991*): La integración de niños discapacitados a la educación común.* . Santiago de Chile: UNESCO (OREALC).
- VILAR GARCÍA, M.J. (2004a): *Territorio y ordenación administrativa en la España contemporánea. Los orígenes de la actual región unipronvincial de Murcia*. Murcia: Asamblea Regional de Murcia-R. Academia Alfonso X El Sabio.
- VILAR GARCÍA, M.J. (2004b): "El primer proyecto liberal de división provincial de España*". Anales de historia contemporánea*., nº20. pp.21-64.
- VILAR GARCÍA, M.J. (2004c): "Concordato de 1851 y reordenación del territorio eclesiástico en España: la diócesis de Cartagena. Hispania Sacra"- (*C.S.I.C.*), vol.LVI, nº114.pp.617-636.
- VERDUGO ALONSO, M.A. (2003): *De la segregación a la Inclusión Escolar*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración de la Comunidad (INICO)
- ULJENS, M. (1997): *School Didactics and learning. A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. Hove: Psychological.
- WARNOCK, M. (1987,b*):* "Encuentro sobre necesidades de educación especial*". Revista de Educación,* Nº Extraordinario, pp.47-73.
- ZABALZA, M.A. (1989): *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (1990): "Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento". En Medina, A y Sevillano, M.L. *Didáctica. Adaptación*. V.I.pp.85-220. Madrid: UNED.

- ZABALZA, A. y ARNAU, L. (2007): *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona: Graó.

2.-REFERENCIAS LEGISLATIVAS.

- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA.(CE).(1978)
- INSTRUMENTO DE RATIFICACION DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006 (BOE, 21/04/2008).
- LEY de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857(Ley Moyano).
- LEY 14/1970, 4 de agosto (BOE 6 agosto), de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- LEY 13/1982 de 7 de abril (BOE 30 de abril), de Integración Social de los Minusválidos (LISMI).
- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio (BOE 4 de julio), Reguladora del derecho a la Educación (LODE).
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre (BOE 4 de octubre), de Ordenación General del Sistema Educativo Español (LOGSE).
- LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre (BOE 21 de noviembre), de la Participación la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos (LOEGCE).
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre (BOE 24 de diciembre), de Calidad de la Educación. (LOCE).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo (BOE 4 de mayo), de Educación. (LOE).
- REAL DECRETO 1151/1975, de 23 de mayor (BOE 3 de junio), por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial.
- REAL DECRETO 2639/1982, de 15 de octubre (BOE 22 de octubre) de Ordenación de la Educación Especial.
- REAL DECRETO 334/1985, de 6 de marzo (BOE 16 de marzo), de Ordenación de la Educación Especial.

- REAL DECRETO 696/1995, de 28 de abril (BOE 2 de junio), de Ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre (BOE de 8 de diciembre de 2006), por el que se establecen las enseñanzas mínimas en la Educación Primaria.

- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre (BOE 4 de enero de 2007), por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre (BOE de 5 de enero de 2007), por el que se establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

- RESOLUCIÓN del 15 de junio de 1989 (BOE 22 de agosto, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se transforman las unidades de Educación Especial en aulas ordinarias de EGB.

2.1. REFERENCIAS LEGISLATIVAS DE ALBACETE (COMUNIDAD AUTONOMA CASTILLA-LA MANCHA).

- DECRETO 43/2005, de 26 de abril de 2005, por el que se regula la Orientación educativa y profesional de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, 29/4/2005).

- DECRETO nº115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (DOCM, 02/11/2005).

- DECRETO 67/2007, de 29 de mayo de 2007, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la Educación infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM, 1/6/07).

- DECRETO 68/2007 por el que se establece y ordena el currículo de la Educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM, 1/6/07).

2.2. REFERENCIAS LEGISLATIVAS DE MURCIA (COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA

- CIRCULAR informativa de la Dirección General de Promoción Educativa e Innovación para la organización de las medidas de compensación educativa y

atención educativa al alumnado de integración tardía dirigida a los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia. (BORM, 13/09/2007).

- CIRCULAR informativa de la Dirección General de Promoción Educativa e Innovación sobre la organización y desarrollo de las medidas de compensación educativa y atención educativa al alumnado con integración tardía al sistema educativo español en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos. (BORM,03/09/2008).

- ORDEN de 12 de marzo de 2002 por la que se regula el proceso de escolarización de alumnos extranjeros con necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas en los centros sostenidos con fondos públicos. (BORM, 16/03/2002).

- ORDEN de 16 de diciembre de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen y regulan las aulas de acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia. (BORM, 31/12/2005).

- ORDEN de 20 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (BORM, 02/03/2006).

- ORDEN de 18 de octubre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regula la impartición del programa específico de español para Extranjeros y se proponen orientaciones curriculares (BORM, 06/11/2007).

- RESOLUCIÓN de 13 de septiembre de 2001 de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad, por la que se dictan medidas para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la Educación Secundaria Obligatoria en los centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Murcia. (BORM, 13/09/2001).

- RESOLUCIÓN de 3 de septiembre de 2003, de la Dirección General de Enseñanzas Escolares, por la que se dictan instrucciones para el funcionamiento de lo departamentos de orientación sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (BORM, 01/09/2003).

- RESOLUCIÓN de 17 de enero de 2008, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se autoriza la impartición del Programa Específico de Español para Extranjeros a partir del curso 2007-2008 (BORM, 11/02/2008).

3.- WEBGRAFÍA.

- COLOMINA I CASTANYER, J. (s.f.): *El murciano como resultado del contacto lingüístico medieval castellano-catalán.* Universidad de Alicante.
  - Recuperado el 26 de mayo de 2012:
  - http://www.galera-granada.es/diccionario/historiapanocho.htm#inicio

- CRA "ALONSO QUIJANO" (2008): "Documentos del centro". Cuenca.
  - Recuperado el día 2 de abril de 2012:
  - http://edu.jccm.es/cra/aquijano/documentos/index.html

- CUBERO, F.J. (s.f.*): La diversidad lingüística en España.*
  - Recuperado el día 26 de mayo de 2012:
  - http://www.elcastellano.org/lenguas.html

- EFQM (FUNDACIÓN EUROPEA PARA LA GESTIÓN DE LA CALIDAD):
  - Recuperado el día 2 de abril de 2012.
  - http://www.tqm.es/TQM/ModEur/ModeloEuropeo.htm

- GARCÍA FIGUERO, A.T. (2010*):" Inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, como principio rector de la educación del siglo XXI, versus exclusión".* Publicado el día 8 de marzo de 2010 en EDUCAWEB. Maestra Infantil en el CEIP San Isidoro de Torre del Campo (Jaén).
  - Recuperado el 29 de marzo de 2012:
  - http://www.educaweb.com/noticia/2010/03/08/inclusion-alumnado-necesidades-educativas-especiales-14131.html

- GARCÍA SORIANO, J (s.f.): *Origen de la lengua murciana*.
  - Recuperado el día 26 de mayo de 2012:
  - http://www.galera-granada.es/diccionario/historiapanocho.htm#inicio

- GRANADO ALCÓN, M.C (2005): El contexto de la educación especial: bases psicológicas para el diseño y desarrollo de prácticas educativas adaptadas. Universidad de Huelva. *Revista de Psicología para América Latina, nº4 mes agosto*. México.
  - Recuperado el día 23 de febrero del 2012:
  - http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1870-350X2005000200003&script=sci_arttext

- IES. "JIMENEZ DE LA ESPADA" DE CARTAGENA (2010): *Plan de Atención a la Diversidad*.
  - Recuperado el día 7 de abril de 2012:

- http://www.murciaeduca.es/iesjimenezdelaespada/sitio/index.cgi?wid_item=121&wid_seccion=1

- IES."PEÑAS NEGAS" DE MORA (2008): *Plan de Orientación y de Atención a la Diversidad.* Albacete.
  - Recuperado el día 2 de abril de 2012:
  - http://edu.jccm.es/ies/mora/attachments/219_PLAN%20DE%20ATENCI%C3%93N%20A%20LA%20DIVERSIDAD.pdf

- MEDINA GONZALEZ, V.; GARCIA SERVAN, S.; FERNANDEZ GARCÍA, M.D.; BENITEZ MARTINEZ, S y PERALES REYES; A.(2008*):* Atención a la diversidad en educación infantil. *Revista de Innovación y Experiencias Educativas. Nº mes de 2008. Granada.*
  - Recuperado el 14 de febrero de 2012:
  - http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/VARIOS_DIVERSIDAD.pdf

- NAVARRO SÁNCHEZ, A.C. (2003): *El patrimonio lingüístico de la Cuenca del Segura: una riqueza idiomática necesitada de protección urgentísima por la vía jurídica, política e institucional.*
  - Recuperado el día 11 de marzo de 2012:
  - http://www.llenguamaere.com/escarculles/patrimonio_llinguistico_cuenca_seguraACNS.pdf

- ORIENTAMRED:
  - http://www.orientared.com/atendiv.php

V

ANEXOS

ANEXOS I.-CENSO DE INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ALBACETE Y MURCIA.

1.-CENSO INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (IES)-PROVINCIA ALBACETE

1. **Sin Denominación -**

[02010011]
Sección de Instituto de Educación Secundaria
Cl. Francisco Belmonte, 1
Albacete
(Albacete)
CP :02006
967219942
967219942
02007757.cp@edu.jccm.es

Público

2. **Al-Basit**

[02004240]
Instituto de Educación Secundaria
Av. de España, 42
Albacete
(Albacete)
CP :02006
967505326
967228716
ies.albasit@iesalbasit.es
http://edu.jccm.es/ies/albasit

Público

3. **Alto de los Molinos**

[02000556]
Instituto de Educación Secundaria
Cl. Arado, 53
Albacete
(Albacete)
CP :02006
967231720
967231453
02000556.ies@edu.jccm.es

Público

4. **Amparo Sanz**

[02003481]
Instituto de Educación Secundaria
Cl. Tomas Edison, S/N
Albacete
(Albacete)
CP :02001
967665501
967665500
02003481.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies.amparosanz

Público

5. **Andrés de Vandelvira**

[02000738]
Instituto de Educación Secundaria
Av. Cronista Mateo y Sotos, S/N
Albacete
(Albacete)
CP :02006
967523423
967210311
02000738.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies.andresdevandelvira

Público

6. Bachiller Sabuco
[02000714]
Instituto de Educación Secundaria
Av. España, 5
Albacete
(Albacete)
CP :02002
967506626
967229540
secretario@sabuco.com

7. Diego de Siloé
[02004008]
Instituto de Educación Secundaria
Cl. Mejico, S/N
Albacete
(Albacete)
CP :02006
967500264
967500204
02004008.ies@edu.jccm.es

Público

8. Don Bosco
[02000741]
Instituto de Educación Secundaria
Ps. de la Cuba, 43
Albacete
(Albacete)
CP :02006
967216192
967215405
02000741.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies.donbosco

Público

9. Federico García Lorca
[02004941]
Instituto de Educación Secundaria
Cl. Pintor Quijada, 1
Albacete
(Albacete)
CP :02006
967550099
967505130
02004941.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/fgarcialorca

10. Julio Rey Pastor
[02004331]
Instituto de Educación Secundaria
Cl. Huerta de Marzo, S/N
Albacete
(Albacete)
CP :02002
967524179
967522262
02004331.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies.julioreypastor

Público

11. Leonardo Da Vinci
[02003892]
Instituto de Educación Secundaria
Cl. la Paz, S/N
Albacete
(Albacete)
CP :02006
967502136
967238997
02003892.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/leonardo-da-vinci

Público

12. Los Olmos

[02000453]
Instituto de Educación Secundaria
Cl. Letur, S/N
Albacete
(Albacete)
CP :02006
967241954
967193170
02000453.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies.losolmos

13. Parque Lineal

[02000763]
Instituto de Educación Secundaria
Ps. de la Cuba, 53
Albacete
(Albacete)
CP :02006
967523785
967219112
02000763.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/parquelineal

Público

14. Pinar de Salomón

[02008919]
Instituto de Educación Secundaria Obligatoria
Cl. Escuelas, S/N
Aguas Nuevas
(Albacete)
CP :02049
967273416
967273874
02008919.ieso@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/pinardesalomon

Público

15. Ramón y Cajal

[02004410]
Instituto de Educación Secundaria
Cl. Muñoz Seca, 19
Albacete
(Albacete)
CP :02002
967511240
967503511
02004410.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/rycalba

16. Tomás Navarro Tomás

[02000726]
Instituto de Educación Secundaria
Av. España, 40
Albacete
(Albacete)
CP :02006
967220313
967220353
02000726.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/tnt

Público

17. Universidad Laboral

[02000799]
Instituto de Educación Secundaria
Av. de la Mancha, S/N
Albacete
(Albacete)
CP :02006
967210061
967210561

uni@universidadlaboral.com
http://edu.jccm.es/ies/universidadlaboralab

Alcaraz (Albacete)

Público

18. Pedro Simón Abril

[02004082]
Instituto de Educación Secundaria
Ps. de San Francisco, 32
Alcaraz
(Albacete)
CP :02300
967380571
967380730
02004082.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/simonabril

19. Escultor José Luis Sánchez

[02004011]
Instituto de Educación Secundaria
Av. Jose Hernandez de la Asuncion, 2
Almansa
(Albacete)
CP :02640
967311681
967343800
02004011.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/escultorjlsanchez

Público

20. Herminio Almendros

[02004951]
Instituto de Educación Secundaria
Cl. Blasco Ibañez, S/N
Almansa
(Albacete)
CP :02640
967318036
967318034
02004951.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/halmendros

Público

21. José Conde García

[02001202]
Instituto de Educación Secundaria
Av. Jose Hernandez de la Asuncion, 4
Almansa
(Albacete)
CP :02640
967340694
967340694
02001202.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/joseconde

22. Pascual Serrano

[02005104]
Instituto de Educación Secundaria Obligatoria
Cr. Estacion, S/N
Alpera
(Albacete)
CP :02690
967330925
967330924
02005104.ieso@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ieso.pascualserrano

Balazote (Albacete)

Público

23. Vía Heraclea

[02005116]
Instituto de Educación Secundaria Obligatoria

Cl. Progreso, S/N
Balazote
(Albacete)
CP :02320
967360268
967367015
02005116.ieso@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/via_heraclea

Bonillo (El) (Albacete)

Público

24. Las Sabinas
[02004422]
Instituto de Educación Secundaria
Cl. Don Quijote, S/N
Bonillo (El)
(Albacete)
CP :02610
967370048
967371112
02004422.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/elbonillo

25. Bonifacio Sotos
[02004604]
Instituto de Educación Secundaria
Cl. Extramuros, S/N
Casas-Ibañez
(Albacete)
CP :02200
967461136
967460756
02004604.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/bsotos

Caudete (Albacete)

Público

26. Pintor Rafael Requena
[02004367]
Instituto de Educación Secundaria
Cl. Poeta Evaristo Bañon, 2
Caudete
(Albacete)
CP :02660
965827166
965827112
02004367.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/pintorrafaelrequena

Chinchilla de Monte-Aragón (Albacete)

Público

27. Cinxella
[02005207]
Instituto de Educación Secundaria Obligatoria
Cl. del Pueblo Saharaui, S/N
Chinchilla de Monte-Aragon
(Albacete)
CP :02520
967260605
967260653
02005207.ieso@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ieso.cinxella

28. Sierra del Segura
[02003582]
Instituto de Educación Secundaria
Av. Luis Vives, S/N
Elche de la Sierra
(Albacete)
CP :02430
967411144

967410073
02003582.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies.sierradelsegura

Fuente-Álamo (Albacete)

Público

29. Miguel de Cervantes
[02005001]
Instituto de Educación Secundaria
Cl. Antonio Cerdan Milla, S/N
Fuente-Alamo
(Albacete)
CP :02651
967321452
967321331
02005001.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/fuentealamo

Hellín (Albacete)

Público

30. Cristóbal Lozano
[02001974]
Instituto de Educación Secundaria
Pz. Plaza España, 2
Hellin
(Albacete)
CP :02400
967302746
967300153
02001974.ies@edu.jccm.es

31. Izpisúa Belmonte
[02000601]
Instituto de Educación Secundaria
Av. de la Constitución, 29
Hellin
(Albacete)
CP :02400
967300401
967300161
02000601.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/4hellin

Público

32. Justo Millán
[02003491]
Instituto de Educación Secundaria
Cm. Viejo de Isso, S/N
Hellin
(Albacete)
CP :02400
967300284
967301702
02003491.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/justomillan

Público

33. Melchor de Macanaz
[02001962]
Instituto de Educación Secundaria
Av. Castilla-La Mancha, 5
Hellin
(Albacete)
CP :02400
967301571
967301571
02001962.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/mmacanaz

34. Río Júcar
[02004434]
Instituto de Educación Secundaria

Av. Levante, S/N
Madrigueras
(Albacete)
CP :02230
967484841
967485001
02004434.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/riojucar

Munera (Albacete)

Público

35. Bodas de Camacho
[02005131]
Instituto de Educación Secundaria Obligatoria
Cl. Bodas de Camacho, S/N
Munera
(Albacete)
CP :02612
967372846
967372158
02005131.ieso@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ieso.bodasdecamacho

Nerpio (Albacete)

Público

36. Sin Denominación -
[02005141]
Sección de Instituto de Educación Secundaria
Cl. Escuelas, S/N
Nerpio
(Albacete)
CP :02530
967438081
967438810
02005141.SES@EDU.JCCM.ES
http://edu.jccm.es/ses/nerpio

37. Belerma
[02005153]
Instituto de Educación Secundaria Obligatoria
Cl. Principe de Asturias, 32
Ossa de Montiel
(Albacete)
CP :02611
967377726
967377727
02005153.ieso@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ieso.belerma

Pozo Cañada (Albacete)

Público

38. Alfonso Iniesta
[02005165]
Instituto de Educación Secundaria Obligatoria
Cl. Federico García Lorca, 2
Pozo Cañada
(Albacete)
CP :02510
967250725
967250724
02005165.ieso@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/pozocanada

Riópar (Albacete)

Público

39. Sin Denominación -
[02008865]
Sección de Instituto de Educación Secundaria
Cl. Rosario, S/N
Riopar
(Albacete)

CP :02450
967435026
967435026
02008865.ses@edu.jccm.es
http:// http://edu.jccm.es/ies/riopar/

40. Doctor Alarcón Santón
[02002760]
Instituto de Educación Secundaria
Av. de Castilla la Mancha, 60
Roda (La)
(Albacete)
CP :02630
967441473
967441472
02002760.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/alarconsanton

Público

41. Maestro Juan Rubio
[02002784]
Instituto de Educación Secundaria
Cl. San Jose, 12
Roda (La)
(Albacete)
CP :02630
967441752
967441545
02002784.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/maestrojuanrubio

Socovos (Albacete)

Público

42. José Isbert

[02004379]

Instituto de Educación Secundaria

Cl. Carril del Ciego, 19

Tarazona de la Mancha

(Albacete)

CP :02100

967497364

967497362

02004379.ies@edu.jccm.es

http://edu.jccm.es/ies/joseisbert

Tobarra (Albacete)

Público

43. Encomienda de Santiago

[02005177]
Instituto de Educación Secundaria Obligatoria
Lg. Zona Escolar, 2
Socovos
(Albacete)
CP :02435
967420937
967420951
02005177.ieso@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ieso.encomienda

44. Cristóbal Pérez Pastor
[02004446]

Instituto de Educación Secundaria
Ps. Guijarral, S/N
Tobarra
(Albacete)
CP :02500
967328632
967328632
02004446.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies.cristobalperezpastor

Villamalea (Albacete)

Público

45. Río Cabriel

[02005013]
Instituto de Educación Secundaria Obligatoria
Cl. Larga, 112
Villamalea
(Albacete)
CP :02270
967486136
967483069
02005013.ieso@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ieso/riocabriel

46. Cencibel

[02005189]
Instituto de Educación Secundaria
Av. Francisco Tomas y Valiente, S/N
Villarrobledo
(Albacete)
CP :02600
967137510
967137510
02005189.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/villarrobledo

Público

47. Octavio Cuartero

[02003651]
Instituto de Educación Secundaria
Av. Menendez Pelayo, S/N
Villarrobledo
(Albacete)
CP :02600
967145723
967143986
02003651.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/octaviocuartero

Público

48. Virrey Morcillo

[02003120]
Instituto de Educación Secundaria
Av. Menendez Pelayo, S/N
Villarrobledo
(Albacete)
CP :02600
967146200
967140881
02003120.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/virreymorcillo

49. Beneche

[02004458]
Instituto de Educación Secundaria
Cl. Fuente Somera, S/N
Yeste
(Albacete)
CP :02480
967431350
967431103
02004458.ies@edu.jccm.es
http://edu.jccm.es/ies/beneche

Fuente: Anpe-Cartagena

2.-CENSO INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (IES)-PROVINCIA DE MURCIA

Tipo	Denominación	Domicilio	Email
1. RURAL	IES ABANILLA	C/ REYES CATÓLICOS, S/N Localidad: ABANILLA Municipio: ABANILLA	30011880@murciaeduca.es
2. SUBURBANO	IES ALCÁNTARA	C/INDEPENDENCIA,BARRIO LAS TEJERAS Localidad: ALCANTARILLA Municipio: ALCANTARILLA	30002404@murciaeduca.es
3. SUBURBANO	IES ALFONSO ESCÁMEZ	BARRIO DE COLON,S/N Localidad: AGUILAS Municipio: ÁGUILAS	30000328@murciaeduca.es
4. URBANO	IES ALFONSO X EL SABIO	C/VISTALEGRE,S/N Localidad: MURCIA Municipio: MURCIA	30006151@murciaeduca.es
5. SUBURBANO	IES ALJADA	C/ ERMITA VIEJA, Nº 26 Localidad: PUENTE TOCINOS Municipio: MURCIA	30009010@murciaeduca.es
6. RURAL	IES ALQUIBLA	CARRIL DEL MOLINO Localidad: ALBERCA DE LAS TORRES Municipio: MURCIA	30011843@murciaeduca.es
7. RURAL	IES ALQUIPIR	C/SAN AGUSTIN, 4 Localidad: CEHEGIN Municipio: CEHEGÍN	30009009@murciaeduca.es
8. URBANO	IES ANTONIO ARÉVALO	C/ GRECIA, S/Nº - POLÍGONO DEL ENSANCHE Localidad: CARTAGENA Municipio: CARTAGENA	
9. URBANO	IES ANTONIO MENARGUEZ COSTA	C/JAEN,S/N Localidad: ALCAZARES (LOS) Municipio: ALCÁZARES (LOS)	30012835@murciaeduca.es
10. URBANO	IES ARZOBISPO LOZANO	AVDA.DE LEVANTE, 20 Localidad: JUMILLA Municipio: JUMILLA	30003202@murciaeduca.es
11. URBANO	IES BEN ARABI	C/ANTONIO LAURET, NUM. 4 Localidad: CARTAGENA Municipio: CARTAGENA	30011776@murciaeduca.es
12. URBANO	IES CAÑADA DE LAS ERAS	C/CARRETERA DEL CHORRICO, S/N Localidad: MOLINA DE SEGURA Municipio: MOLINA DE SEGURA	30012288@murciaeduca.es
13. RURAL	IES CARTHAGO SPARTARIA	C/MANUEL BOBADILLA Localidad: PALMA (LA) Municipio: CARTAGENA	30005284@murciaeduca.es
14. SUBURBANO	IES D. ANTONIO HELLIN COSTA	AVD.PEDRO MUÑOZ BLAYA Localidad: PUERTO DE MAZARRON Municipio: MAZARRÓN	30012771@murciaeduca.es
15. URBANO	IES D. JUAN DE LA CIERVA Y CODORNIÚ	C/ SAN ANTONIO, Nº 84 Localidad: TOTANA Municipio: TOTANA	30007475@murciaeduca.es
16. URBANO	IES DIEGO TORTOSA	C/JUAN XXIII, 47 Localidad: CIEZA Municipio: CIEZA	30002763@murciaeduca.es
17. URBANO	IES DOMINGO VALDIVIESO	C/ANTONIO MACHADO,S/N-APTDO. 108 Localidad: MAZARRON Municipio: MAZARRÓN	30010942@murciaeduca.es
18. URBANO	IES DOS MARES	C/ CABO SAN ANTONIO, 22 Localidad: CUARTEROS (LOS) Municipio: SAN PEDRO DEL PINATAR	30005338@murciaeduca.es
19. RURAL	IES D.PEDRO GARCIA AGUILERA	CTRA.DE SAN JUAN,S/N - APTO.CORREOS 53 Localidad: MORATALLA Municipio: MORATALLA	30008856@murciaeduca.es
20. URBANO	IES DR.PEDRO GUILLEN	AVDA.POLIDEPORTIVO,S/N Localidad: ARCHENA Municipio: ARCHENA	30008753@murciaeduca.es

21. URBANO	IES "EDUARDO LINARES LUMERAS"	C/ Don Quijote, Avda. París. La Molineta Localidad: MOLINA DE SEGURA Municipio: MOLINA DE SEGURA	30018837@murciaeduca.es
22. SUBURBANO	IES EL BOHÍO	EL BOHIO Localidad: DOLORES (LOS) Municipio: CARTAGENA	30008996@murciaeduca.es
23. URBANO	IES EL CARMEN	C/ CARTAGENA, S/Nº-Cuartel de Artillería Localidad: MURCIA Municipio: MURCIA	30008352@murciaeduca.es
24. SUBURBANO	IES EL PALMAR	CTRA.MAZARRON,KM.2 Localidad: PALMAR (EL) O LUGAR DE DON JUAN Municipio: MURCIA	30008698@murciaeduca.es
25. RURAL	IES EMILIO PEREZ PIÑERO	C/CULTURA,S/N Localidad: CALASPARRA Municipio: CALASPARRA	30010553@murciaeduca.es
26. URBANO	IES EUROPA	C/ MIGUEL ÁNGEL BLANCO, S/Nº Localidad: AGUILAS Municipio: ÁGUILAS	30001230@murciaeduca.es
27. RURAL	IES FEDERICO BALART	Avda. de Alhama, s/n Localidad: PLIEGO Municipio: PLIEGO	30018321@murciaeduca.es
28. RURAL	IES FELIPE DE BORBON	C/. CRONISTA OFICIAL JOSE ANTONIO MARÍN Localidad: CEUTI Municipio: CEUTÍ	30011685@murciaeduca.es
29. SUBURBANO	IES FELIPE II	ZONA DEL MOLINO, LA CAÑADICA-APDO. 357 Localidad: MAZARRON Municipio: MAZARRÓN	30018254@murciaeduca.es
30. URBANO	IES FLORIDABLANCA	C/MIGUEL HERNANDEZ,S/N Localidad: MURCIA Municipio: MURCIA	30006161@murciaeduca.es
31. URBANO	IES FRANCISCO DE GOYA	C/ LUCHADOR, 77 Localidad: MOLINA DE SEGURA Municipio: MOLINA DE SEGURA	30008340@murciaeduca.es
32. URBANO	IES FRANCISCO ROS GINER	C/ MARÍA AGUSTINA, S/N Localidad: LORCA Municipio: LORCA	30003445@murciaeduca.es
33. URBANO	IES FRANCISCO SALZILLO	C/MUSEO DE LA HUERTA,S/N Localidad: ALCANTARILLA Municipio: ALCANTARILLA	30000471@murciaeduca.es
34. RURAL	I.E.S.O. GALILEO	CTRA. DE MIRANDA, S/Nº Localidad: POZO ESTRECHO Municipio: CARTAGENA	30018205@murciaeduca.es
35. RURAL	IES GERARDO MOLINA	AVDA.GERARDO MOLINA,S/N Localidad: TORRE-PACHECO Municipio: TORRE-PACHECO	30008881@murciaeduca.es
36. RURAL	IES GIL DE JUNTERON	AVDA. TODOS LOS SANTOS,3 Localidad: BENIEL Municipio: BENIEL	30012860@murciaeduca.es
37. RURAL	IES GINES PEREZ CHIRINOS	AVDA.DRA.ROBLES,1 Localidad: CARAVACA DE LA CRUZ Municipio: CARAVACA DE LA CRUZ	30001308@murciaeduca.es
38. URBANO	IES INFANTA ELENA	AVDA.DE LA LIBERTAD,S/N Localidad: JUMILLA Municipio: JUMILLA	30009319@murciaeduca.es
39. URBANO	IES INFANTE D.JUAN MANUEL	C/ MIGUEL DE UNAMUNO, 2 Localidad: MURCIA Municipio: MURCIA	30006185@murciaeduca.es
40. URBANO	IES INGENIERO DE LA CIERVA	CTRA.STA.CATALINA,CARRIL PENCHOS Localidad: MURCIA Municipio: MURCIA	30010978@murciaeduca.es
41. URBANO	IES ISAAC PERAL	PASEO ALFONSO XIII, 59 Localidad: CARTAGENA Municipio: CARTAGENA	30001746@murciaeduca.es
42. URBANO	IES J. MARTÍNEZ RUIZ (AZORÍN)	CAMINO REAL, 1 - APDO. 648 Localidad: YECLA Municipio: YECLA	30007864@murciaeduca.es
43. URBANO	IES JIMENEZ DE LA ESPADA	PASEO ALFONSO XIII, 4 Localidad: CARTAGENA Municipio: CARTAGENA	30001758@murciaeduca.es
44. URBANO	IES JOSÉ IBAÑEZ MARTIN	C/ JERONIMO SANTA FE,S/N APTDO. CORREOS Localidad: LORCA Municipio: LORCA	30003457@murciaeduca.es
45. URBANO	IES JOSE L.CASTILLO PUCHE	C/JATIVA, 2 Localidad: YECLA Municipio: YECLA	30007876@murciaeduca.es

46. URBANO	IES JOSE PLANES	C/ MAESTRO PEDRO PEREZ ABADIA, 2 Localidad: MURCIA Municipio: MURCIA	30010577@murciaeduca.es
47. URBANO	IES JUAN CARLOS I	C/REINA DOÑA SOFIA,S/N Localidad: MURCIA Municipio: MURCIA	30011879@murciaeduca.es
48. URBANO	IES JUAN SEBASTIAN ELCANO	CTRA.DE TENTEGORRA S/N Localidad: CARTAGENA Municipio: CARTAGENA	30008650@murciaeduca.es
49. SUBURBANO	IES LA BASILICA	Urbanización La Basílica Localidad: ALGEZARES Municipio: MURCIA	30013542@murciaeduca.es
50. SUBURBANO	IES LAS SALINAS DEL MAR MENOR	PARAJE DE LA BOCAMANGA Localidad: MANGA DEL MAR MENOR (LA) Municipio: CARTAGENA	30012896@murciaeduca.es
51. URBANO	IES LICENCIADO FRANCISCO CASCALES	AVDA.TENIENTE FLOMESTA Localidad: MURCIA Municipio: MURCIA	30008686@murciaeduca.es
52. URBANO	IES LOS ALBARES	VEREDA DE MORCILLO,S/N Localidad: CIEZA Municipio: CIEZA	30002775@murciaeduca.es
53. RURAL	IES LOS CANTOS	ZONA EQUIPAMIENTOS"LOS CANTOS" C/MIGUEL Localidad: BULLAS Municipio: BULLAS	30011867@murciaeduca.es
54. SUBURBANO	IES LOS MOLINOS	PAZ DE AQUISGRAN, S/N Localidad: CARTAGENA Municipio: CARTAGENA	30013505@murciaeduca.es
55. RURAL	IES LUIS MANZANARES	AVDA.MIGUEL DE CERVANTES,S/N Localidad: TORRE-PACHECO Municipio: TORRE-PACHECO	30007323@murciaeduca.es
56. URBANO	IES MANUEL TARRAGA ESCRIBANO	C/SANCHO PANZA,S/N Localidad: SAN PEDRO DEL PINATAR Municipio: SAN PEDRO DEL PINATAR	30008480@murciaeduca.es
57. URBANO	IES MAR MENOR	C/ CABO ROCHE, Nº9 Localidad: SANTIAGO DE LA RIBERA Municipio: SAN JAVIER	30013451@murciaeduca.es
58. URBANO	IES MARIA CEGARRA SALCEDO	C/RAMON PARELLO, 3 Localidad: UNION (LA) Municipio: UNIÓN (LA)	30007736@murciaeduca.es
59. URBANO	IES MARIANO BAQUERO GOYANES	C/TORRE DE ROMO, N. 88 Localidad: MURCIA Municipio: MURCIA	30010966@murciaeduca.es
60. SUBURBANO	IES MARQUES DE LOS VELEZ	C/LOS CHOPOS,S/N Localidad: PALMAR (EL) O LUGAR DE DON JUAN Municipio: MURCIA	30006392@murciaeduca.es
61. SUBURBANO	IES MEDITERRANEO	C/ CORAL, 44 - URB. MEDITERRÁNEO Localidad: CARTAGENA Municipio: CARTAGENA	30012276@murciaeduca.es
62. URBANO	IES MIGUEL DE CERVANTES	AVDA.MIGUEL DE CERVANTES,N. 3 Localidad: MURCIA Municipio: MURCIA	30006197@murciaeduca.es
63. SUBURBANO	IES MIGUEL ESPINOSA	C/PEDRO I, S/N, BARRIO SAN BASILIO Localidad: MURCIA Municipio: MURCIA	30011338@murciaeduca.es
64. URBANO	IES MIGUEL HERNANDEZ	C/MIGUEL HERNÁNDEZ, 28 Localidad: ALHAMA DE MURCIA Municipio: ALHAMA DE MURCIA	30011764@murciaeduca.es
65. RURAL	IES MONTE MIRAVETE	AVDA. EUROPA, 1 - URB. MONTEGRANDE Localidad: TORREAGUERA Municipio: MURCIA	30012999@murciaeduca.es
66. RURAL	I.E.S.O. Nº 2	PLAN PARCIAL LOS MELOCOTONEROS, BARRIO D Localidad: TORRES DE COTILLAS (LAS) Municipio: TORRES DE COTILLAS (LAS)	
67. SUBURBANO	IES NUM. 6	Bº DE SAN CRISTOBAL, CAÑADA MORALES Localidad: LORCA Municipio: LORCA	30019064@murciaeduca.es
68. URBANO	IES NÚMERO 3 DE YECLA	C/. PÁRROCO MARTÍNEZ GUILLAMÓN COLINDANT Localidad: YECLA Municipio: YECLA	

69. RURAL	IES ORÓSPEDA	CRTA. DE NERPIO, HACIENDA DE LA NOGUERA. Localidad: ARCHIVEL Municipio: CARAVACA DE LA CRUZ	30013499@murciaeduca.es
70. RURAL	IES ORTEGA Y RUBIO	C/GRAN VIA, 6 Localidad: MULA Municipio: MULA	30004668@murciaeduca.es
71. RURAL	I.E.S.O. PEDANÍAS ALTAS	CAÑADA DEL ALJIBE Localidad: PACA (LA) Municipio: LORCA	30013530@murciaeduca.es
72. SUBURBANO	IES PEDRO PEÑALVER	PARAJE DE CASA TEJADA Localidad: ALGAR (EL) Municipio: CARTAGENA	30012744@murciaeduca.es
73. SUBURBANO	IES POETA JULIAN ANDUGAR	AVDA.POETA JULIAN ANDUGAR,14 Localidad: SANTOMERA Municipio: SANTOMERA	30006823@murciaeduca.es
74. SUBURBANO	IES POETA SÁNCHEZ BAUTISTA	CARRIL VEREDA DE LA CRUZ Localidad: LLANO DE BRUJAS Municipio: MURCIA	30013554@murciaeduca.es
75. URBANO	IES POLITECNICO	C/GRECIA, 56 Localidad: CARTAGENA Municipio: CARTAGENA	30001801@murciaeduca.es
76. URBANO	IES PRADO MAYOR	C/ MAGALLANES, Nº 1 Localidad: TOTANA Municipio: TOTANA	30009332@murciaeduca.es
77. URBANO	IES PRINCIPE DE ASTURIAS	C/ JUAN ANTONIO DIMAS, S/N - APARTADO 436 Localidad: LORCA Municipio: LORCA	30011855@murciaeduca.es
78. RURAL	I.E.S.O. PUEBLOS DE LA VILLA	CTRA. DE LAS PALAS, Nº 100 APTDO.CORREOS Localidad: FUENTE ALAMO Municipio: FUENTE ÁLAMO DE MURCIA	30019052@murciaeduca.es
79. RURAL	IES RAMBLA DE NOGALTE	C/SAN JAVIER,S/N Localidad: PUERTO LUMBRERAS Municipio: PUERTO LUMBRERAS	30011341@murciaeduca.es
80. URBANO	IES RAMON ARCAS MECA	AVDA.JUAN CARLOS I, NUM. 72 Localidad: LORCA Municipio: LORCA	30011697@murciaeduca.es
81. URBANO	IES RAMON Y CAJAL	SENDA ESTRECHA, Nº 13 Localidad: MURCIA Municipio: MURCIA	30008558@murciaeduca.es
82. RURAL	IES RECTOR DON FRANCISCO SABATER GARCÍA	C/ DEL PINO, 5 - APTD. 71 Localidad: CABEZO DE TORRES Municipio: MURCIA	30012872@murciaeduca.es
83. URBANO	IES REY CARLOS III	AVDA. LAS ACACIAS, 23 Localidad: AGUILAS Municipio: ÁGUILAS	30000316@murciaeduca.es
84. RURAL	IES RIBERA DE LOS MOLINOS	C/ MOLINO PINTADO, S/N Localidad: MULA Municipio: MULA	30009320@murciaeduca.es
85. RURAL	IES RICARDO ORTEGA	AVDA. DEL MAR MENOR,7 Localidad: FUENTE ALAMO Municipio: FUENTE ÁLAMO DE MURCIA	30008467@murciaeduca.es
86. RURAL	IES ROMANO GARCIA	AV. DE LEVANTE, S/N - PAGO DEL SALADAR Localidad: LORQUI Municipio: LORQUÍ	30013581@murciaeduca.es
87. URBANO	IES RUIZ DE ALDA	C/ISAAC PERAL,S/N Localidad: SAN JAVIER Municipio: SAN JAVIER	30008133@murciaeduca.es
88. URBANO	IES SAAVEDRA FAJARDO	AVDA.SAN JUAN DE LA CRUZ, S/N Localidad: MURCIA Municipio: MURCIA	30006173@murciaeduca.es
89. RURAL	IES SABINA MORA	C/ PEDRO GOMEZ MESEGUER, LA LOMA Localidad: ROLDAN Municipio: TORRE-PACHECO	30012963@murciaeduca.es
90. RURAL	IES SALVADOR SANDOVAL	LOS PULPITES Localidad: TORRES DE COTILLAS (LAS) Municipio: TORRES DE COTILLAS (LAS)	30010981@murciaeduca.es
91. SUBURBANO	IES SAN ISIDORO	C/JUAN GARCIA,S/N Localidad: DOLORES (LOS) Municipio: CARTAGENA	30010152@murciaeduca.es
92. SUBURBANO	IES SAN JUAN BOSCO	BARRIO SAN ANTONIO,S/N Localidad: LORCA Municipio: LORCA	30003469@murciaeduca.es

93. RURAL	IES SAN JUAN DE LA CRUZ	C/MIGUEL ESPINOSA,S/N Localidad: CARAVACA DE LA CRUZ Municipio: CARAVACA DE LA CRUZ	30001291@murciaeduca.es
94. SUBURBANO	IES SANGONERA LA VERDE	CTRA. MURCIA-MAZARRÓN, KM. 5 Localidad: SANGONERA LA VERDE O ERMITA NUEVA Municipio: MURCIA	30013566@murciaeduca.es
95. URBANO	IES SANJE	AVDA. FERNANDO III EL SANTO, Nº28 Localidad: ALCANTARILLA Municipio: ALCANTARILLA	30008790@murciaeduca.es
96. SUBURBANO	IES SANTA LUCIA	C/ DOÑA CONSTANZA, 2 Localidad: SANTA LUCIA Municipio: CARTAGENA	30002428@murciaeduca.es
97. RURAL	IES SANTA MARIA DE LOS BAÑOS	C/PARAJE LAS JUMILLICAS Localidad: FORTUNA Municipio: FORTUNA	30011971@murciaeduca.es
98. SUBURBANO	I.E.S.O. SIERRA ALMENARA	CTRA. PULPI S/N, APARTADO 100 Localidad: PURIAS Municipio: LORCA	30013529@murciaeduca.es
99. URBANO	IES SIERRA MINERA	AVDA. CIUDAD DE LINARES, S/N Localidad: UNION (LA) Municipio: UNIÓN (LA)	30008901@murciaeduca.es
100. URBANO	IES VALLE DE LEIVA	C/DR.FLEMING,S/N Localidad: ALHAMA DE MURCIA Municipio: ALHAMA DE MURCIA	30000626@murciaeduca.es
101. RURAL	IES VALLE DEL SEGURA	AVDA.DEL RIO SEGURA, 10 Localidad: BLANCA Municipio: BLANCA	30012756@murciaeduca.es
102. RURAL	IES VEGA DEL ARGOS	C/VIRGEN DEL PILAR,S/N Localidad: CEHEGIN Municipio: CEHEGÍN	30002568@murciaeduca.es
103. URBANO	IES VEGA DEL TADER	AVDA.GUTIERREZ MELLADO,S/N Localidad: MOLINA DE SEGURA Municipio: MOLINA DE SEGURA	30004322@murciaeduca.es
104. RURAL	IES VICENTE MEDINA	AVDA.DANIEL AYALA,S/N Localidad: ARCHENA Municipio: ARCHENA	30000766@murciaeduca.es
105. RURAL	IES VILLA DE ABARÁN	C/ CONSTANTINO GÓMEZ CANO, nº 1 Localidad: ABARAN Municipio: ABARÁN	30013441@murciaeduca.es
106. SUBURBANO	IES VILLA DE ALGUAZAS	C/ AMÉRICA , S/N Localidad: ALGUAZAS Municipio: ALGUAZAS	30012847@murciaeduca.es
107. SUBURBANO	IES	C/ FCO. JOSÉ VICENTE ORTEGA, NUM. 2-4 Localidad: ALQUERIAS Municipio: MURCIA	30004929@murciaeduca.es
108. SUBURBANO	IES	AVDA.MONTEAZAHAR,S/N Localidad: BENIAJAN Municipio: MURCIA	30010280@murciaeduca.es
109. RURAL	I.E.S.O.	C/ MAESTRO ESPADA, S/Nº Localidad: LIBRILLA Municipio: LIBRILLA	30018217@murciaeduca.es

Fuente: Anpe-Cartagena

ANEXO II. CENSO ALUMNADO CON NEE MATRICULADO EN LA PROVINCIA DE ALBACETE Y MURCIA DURANTE LOS CURSOS 2009/10 Y 2010/11

1.-CENSO ALUMNADO CON NEE MATRICULADO EN EL CURSO 2009/10 EN LA PROVINCIA DE ALBACETE

Centro	Discapacidad Psíquica	Discapacidad Auditiva	Discapacidad Visual	Discapacidad Motórica	TGD / TEA	Pluridficiencia	Total	ALUMNADO ESO1	ALUMNADO ESO2	ALUMNADO ESO3	ALUMNADO ESO4

Al-Basit	2	3	1	0	0	0	6	62	73	59	43
Amparo Sanz	6	0	0	1	0	0	7	97	98	97	78
Andrés de Vandelvira	6	0	0	1	0	2	9	148	144	143	120
Bachiller Sabuco	7	0	0	1	0	0	8	77	75	81	75
Diego de Siloé	5	0	1	0	0	0	6	114	124	143	114
Don Bosco	3	0	0	0	1	0	4	98	89	86	66
Federico García Lorca	9	1	1	1	0	0	12	160	151	131	108
Julio Rey Pastor	3	0	0	1	2	0	6	107	96	102	88
Leonardo da Vinci	14	1	0	1	0	1	17	138	145	125	105
Los Olmos	6	1	0	1	3	0	11	136	122	134	119
Nº 15	3	0	0	2	0	0	5	116	86	0	0
Parque Lineal	5	0	0	1	2	0	8	114	112	103	88
Ramón y Cajal	4	0	0	0	0	0	4	131	131	168	133
Tomás Navarro Tomás	0	0	0	1	0	0	1	66	68	70	71
Universidad Laboral	4	1	0	0	0	0	5	158	147	167	123
Pinar de Salomón	2	0	0	0	1	0	3	64	50	50	32
Vía Heráclea	2	0	0	1	0	0	3	67	76	37	33
Cinxella	1	0	0	0	0	0	1	48	55	48	51
Alfonso Iniesta	4	0	0	0	0	0	4	47	33	37	25
José Isbert	10	0	0	1	0	0	11	78	90	59	64
Escultor José Luis Sánchez	2	0	0	0	0	0	2	92	70	82	88
Herminio Almendros	4	0	1	0	0	1	6	127	112	96	96
José Conde	1	0	0	0	1	0	2	97	95	73	49
Pascual Serrano	1	0	0	0	1	0	2	35	35	23	31
Pintor Rafael Requena	3	1	0	1	1	1	7	124	99	114	75
Bonifacio Sotos	6	0	0	2	0	0	8	127	139	91	77
Río Júcar	1	1	0	0	0	0	2	113	103	87	72
Río Cabriel	0	0	0	0	0	0	0	60	53	53	37
Cristóbal Lozano	2	0	1	0	0	0	3	69	78	73	61
Izpisúa Belmonte	2	0	1	1	0	1	5	112	113	78	81
Justo Millán	6	0	0	1	0	0	7	80	73	63	66
Melchor de Macanaz	2	1	0	1	0	0	4	93	96	65	47
Miguel de Cervantes	2	1	0	1	0	0	4	56	63	53	38
Cristóbal Pérez Pastor	9	0	0	2	0	0	11	141	97	104	66
Pedro Simón Abril	1	0	0	0	0	0	1	76	62	52	44

Sierra del Segura	2	0	0	0	0	0	2	44	51	43	36
SES Nerpio	0	0	0	0	0	0	0	18	14	9	11
SES Riópar	1	2	0	0	0	0	3	14	26	10	12
Encomienda de Santiago	4	0	0	1	1	0	6	36	53	32	30
Beneche	1	0	0	0	0	0	1	24	32	28	22
Doctor Alarcón Santón	4	2	0	0	0	0	6	91	114	92	84
Maestro Juan Rubio	4	0	0	0	1	0	5	121	134	73	73
Cencibel	13?	1	0	2	0	1	17	98	100	91	57
Octavio Cuartero	9	0	0	1	0	1	11	113	119	93	83
Virrey Morcillo	6	0	0	2	0	0	8	134	110	111	84
Las Sabinas	0	0	0	0	0	0	0	52	61	55	46
Bodas de Camacho	6	1	0	0	0	0	7	45	46	42	27
Belerma	1	0	0	0	0	0	1	28	25	38	26

Fuente: Servicios Periféricos de Albacete de la Consejería de Educación de Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

2.-CENSO ALUMNADO CON NEE MATRICULADO EN EL CURSO 2010/11 EN LA PROVINCIA DE ALBACETE

Centro	Discapacidad Psíquica	Discapacidad Auditiva	Discapacidad Visual	Discapacidad Motórica	TGD / TEA	Pluridefiiciencia	Total	ALUMNADO ESO1	ALUMNADO ESO 2	ALUMNADO ESO3	ALUMNADO ESO 4
Al-Basit	3	3	0	0	0	0	6	48	50	56	40
Amparo Sanz	6	0	0	1	0	0	7	85	90	92	80
Andrés de Vandelvira	4	0	0	1	0	2	7	166	146	140	120
Bachiller Sabuco	4	0	0	0	0	0	4	77	77	74	85
Diego de Siloé	5	0	1	0	0	0	6	130	101	107	125
Don Bosco	3	0	0	0	1	0	4	96	94	90	62
Federico García Lorca	7	1	0	2	0	0	10	153	143	150	114
Julio Rey Pastor	3	0	0	1	1	0	5	110	105	98	101
Leonardo da Vinci	14	2	0	0	0	1	17	146	124	116	111
Los Olmos	7	1	0	1	2	0	11	133	126	119	115
Nº 15	3	0	0	2	0	0	5	101	103	91	0
Parque Lineal	3	0	0	0	2	0	5	102	105	104	83
Ramón y Cajal	4	0	0	0	0	0	4	130	128	130	143
Tomás Navarro Tomás	0	0	0	1	0	0	1	64	62	57	59
Universidad Laboral	4	1	0	0	0	0	5	176	155	143	147
Pinar de Salomón	2	0	0	0	1	0	3	59	63	50	40
Vía Heráclea	2	0	0	1	0	0	3	62	72	54	34

Cinxella	1	0	0	0	0	0	1	52	43	60	34
Alfonso Iniesta	4	0	0	0	0	0	4	28	41	23	31
José Isbert	10	0	0	1	0	0	11	93	72	74	59
Escultor José Luis Sánchez	2	0	0	0	1	0	3	106	92	67	67
Herminio Almendros	4	0	1	0	0	1	6	123	130	95	84
José Conde	1	0	0	0	1	0	2	80	91	75	50
Pascual Serrano	1	0	0	0	1	0	2	45	44	34	20
Pintor Rafael Requena	3	1	0	1	1	1	7	105	114	88	94
Bonifacio Sotos	6	0	0	2	0	0	8	141	134	88	69
Río Júcar	1	1	0	0	0	0	2	98	106	79	78
Río Cabriel	0	0	0	0	0	0	0	67	49	50	43
Cristóbal Lozano	0	0	1	0	0	0	1	100	68	56	70
Izpisúa Belmonte	2	0	1	0	0	1	4	104	114	80	69
Justo Millán	6	0	0	1	0	0	7	96	71	61	51
Melchor de Macanaz	2	1	0	1	0	0	4	91	94	61	46
Miguel de Cervantes	2	1	0	1	0	0	4	66	55	54	41
Cristóbal Pérez Pastor	9	0	0	2	0	0	11	100	130	79	79
Pedro Simón Abril	1	0	0	0	0	0	1	77	60	39	50
Sierra del Segura	2	2	0	0	0	0	4	51	39	37	40
SES Nerpio	0	0	0	0	0	0	0	16	18	11	9
SES Riópar	1	2	0	0	0	0	3	13	17	17	10
Encomienda de Santiago	4	0	0	1	1	0	6	58	38	39	27
Beneche	1	0	0	1	0	0	2	22	25	26	29
Doctor Alarcón Santón	2	1	0	0	0	0	3	135	77	95	72
Maestro Juan Rubio	4	0	0	0	0	0	4	121	103	96	64
Cencibel	11	1	0	2	0	1	15	110	92	88	61
Octavio Cuartero	8	0	0	1	0	1	10	124	97	120	84
Virrey Morcillo	6	0	0	2	0	0	8	119	126	110	87
Las Sabinas	0	0	0	0	0	0	0	52	57	50	44
Bodas de Camacho	5	1	0	0	0	0	6	47	51	37	36
Belerma	1	0	0	0	0	0	1	23	25	30	27

Fuente: Servicios Periféricos de Albacete de la Consejería de Educación de Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

3.- CENSO ALUMNADO CON NEE MATRICULADO EN EL CURSO 2009/10 EN LA PROVINCIA DE MURCIA

ALUMNADO ACNEAE EN CENTROS DE LA REGIÓN DE MURCIA DEL CURSO 2009/10								
	Audit.	**Intelec.**	**Mot.**	**Pluridefic.**	**TGD**	**Trast Graves de conducta/ personalid.**	**Visual.**	**Total general**
Bch (diurno)	10	3	17		4	3	17	**54**
CFGM	0	13	5	1	1	4	0	**24**
CFGS	0	0	2	0	0	0	0	**2**
E.Prim.	165	2281	201	139	246	74	23	**3129**
ESO	54	1113	60	32	64	76	6	**1405**
E.Inf.	64	604	177	95	200	30	20	**1190**
PCPI	3	198	8	19	10	21	0	**259**
Total general	**296**	**4212**	**470**	**286**	**525**	**208**	**66**	**6063**

Fuente: Consejería de Educación, Fomento y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

4.- CENSO ALUMNADO CON NEE MATRICULADO EN EL CURSO 2010/11 EN LA PROVINCIA DE MURCIA

ALUMNADO ACNEAE EN CENTROS DE LA REGIÓN DE MURCIA DEL CURSO 2011/12								
	Audit.	**Intelec.**	**Mot.**	**Pluridefic.**	**TGD**	**Trast Graves de conducta/ personalid.**	**Visual.**	**Total general**
Bch (diurno)	13	2	15		11	1		**42**
CFGM	5	8	9	0	2	4	2	**30**
CFGS	0	0	4	0	0	0	1	**5**
E.Prim.	168	2416	244	151	302	115	10	**3406**
ESO	78	1474	71	44	116	72	10	**1865**
E.Inf.	74	606	159	95	221	25	11	**1191**
PCPI	1	239	9	14	13	14	2	**292**
Total general	**339**	**4745**	**511**	**304**	**665**	**231**	**36**	**6831**

Fuente: Consejería de Educación, Fomento y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

ANEXO III. MODELOS DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA SOBRE MEDIDAS Y ESTRATGIAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA ALUMNADO CON NEE EN LA ESO EN LAS PROVINCIAS DE ALBACETE Y MURCIA.

Nombre:
Género:
Tipo de Centro/Etapa Educativa:
Experiencia docente:
Provincia:
Fecha de realización:

En el cuestionario referente a las *"Medidas y Estrategias de Educación Inclusiva para el alumnado con NEE en la ESO"* ha respondido Vd. a las preguntas del mismo. Con este fin, me gustaría realizar unas preguntas sobre el mismo, intentaremos abordar en esta entrevista algunos aspectos que nos ayuden a interpretar de forma más adecuada aquellas preguntas que ha querido expresar su opinión personal.

1. ¿Qué aspectos del cuestionario destacaría por su experiencia personal? ¿y por qué?

2. ¿Cuál es la actitud que tiene usted. con respecto a medidas y estrategias organizativas de Educación Inclusiva y Tratamiento a la Diversidad en la ESO?

3. ¿Como profesional de la educación qué opina de que el alumnado sea educado en régimen de inclusión en los diferentes cursos de la ESO? ¿Piensa que pueden llevar acabo los apoyos directos dentro del aula con un currículo normal adaptado?

4. ¿Qué medidas de inclusión, tomaría usted, más convenientes, en general, para el alumnado de NEE en la ESO?,¿y qué medidas considera que no funcionan?.

5. ¿Cree usted que las medidas y estrategias que los centros de secundaria ofrecen al alumnado con NEE son ventajosas? ¿y para el profesorado, familias o comunidad educativa?

6. ¿Cómo mejoraría usted la inclusión del alumnado con NEE en los centros de secundaria que promoviera su participación , rendimiento académico y salida profesional?.

7. ¿Considera usted importante que las familias participen en la toma de decisiones en la toma de decisiones referentes al estudio, rendimiento académico y salida profesional del alumnado con NEE en los centros educativos de secundaria?.

8. ¿ Cómo debería llevarse acabo el tratamiento educativo inclusivo y diverso del alumnado con NEE procedentes de otras culturas?.

9. ¿Cómo trataría usted la inclusión y tratamiento del alumnado con Altas Capacidades?.¿ Centros de excelencia?, ¿Centros ordinarios?.¿Separados del alumnado con discapacidad diversa?.

10. ¿Me podría explicitar de forma breve, casos de alumnado con NEE que atiende usted? ¿y qué tipo de estrategia o medidas aplicaría usted para la inclusión en los centros de secundaria?¿Modificaría la normativa vigente en algún aspecto?

1.-EJEMPLO DE ENTREVISTA EN MURCIA.

ENTREVISTA SOBRE MEDIDAS Y ESTRATGIAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA ALUMNADO CON NEE EN LA ESO EN LAS PROVINCIAS DE ALBACETE Y MURCIA.

Nombre:	XXX.
Género:	Hombre
Tipo de Centro/Etapa Educativa:	IES/ESO
Experiencia docente:	30 años
Provincia:	Murcia
Fecha de realización:	3 de mayo 2011

En el cuestionario referente a las *"Medidas y Estrategias de Educación Inclusiva para el alumnado con NEE en la ESO"* ha respondido Vd. a las preguntas del mismo. Con este fin, me gustaría realizar unas preguntas sobre el mismo, intentaremos abordar en esta entrevista algunos aspectos que nos ayuden a interpretar de forma más adecuada aquellas preguntas que ha querido expresar su opinión personal.

1. ¿Qué aspectos del cuestionario destacaría por su experiencia personal? ¿y por qué?

"En todos los aspectos referentes al alumnado con NEE el factor humano es sin duda el más importante. Por tanto destacaría del cuestionario todos los aspectos que tienen que ver con el profesorado, tanto a nivel del profesional responsable de llevar a cabo el trabajo directo con los alumnos y alumnas como al nivel del claustro y E. Directivo.

Para poder conseguir una mejora notable en los alumnos con NEE, es imprescindible contar con la colaboración e implicación de todos los miembros del claustro, colaborando activamente con el PT y coordinando las acciones educativas puestas en práctica".

2. ¿Cuál es la actitud que tiene usted. con respecto a medidas y estrategias organizativas de Educación Inclusiva y Tratamiento a la Diversidad en la ESO?

"Pienso que mi actitud ante estas medidas y estrategias es positiva, con implicación y coordinado con el profesor de PT. Si bien es cierto que el trabajo diario en ocasiones nos lleva a

dejar en un segundo plano los alumnos "diferentes", no es menos cierto que en muchas ocasiones este trabajo te produce unas satisfacciones personales que no se obtienen con otros alumnos.

En muchas ocasiones los alumnos con NEE están inmersos en una problemática familiar compleja e importante .Nosotros nos encontramos con la dificultad añadida de que el entorno familiar no favorece el desarrollo de las medidas tomadas y además no podemos intervenir en él."

3. ¿Como profesional de la educación qué opina de que el alumnado sea educado en régimen de inclusión en los diferentes cursos de la ESO? ¿Piensa que pueden llevar acabo los apoyos directos dentro del aula con un currículo normal adaptado?

"Opino que no se bebe tratar todos los casos de la misma manera. En algunos casos la inclusión/integración será positiva y otros casos claramente no. Se debería realizar un estudio individualizado que determinaría qué es lo mejor para cada caso.

En cuanto a que los apoyos directos se realicen dentro o fuera del aula pienso que por muy diferentes causas son más efectivas los realizados fuera del aula. Aunque puntualmente, casos muy concretos, con niveles curriculares ligeramente más bajos, el apoyo directo dentro del aula pueda ser muy positivo en momentos puntuales siempre que dicho apoyo no se dilate en el tiempo. Sin embargo creo que cuando nos encontramos con desfases curriculares más importantes son más efectivos los apoyos fuera del aula de referencia. La atención a los alumnos con niveles muy heterogéneos es más "rentable" en términos educativos si los apoyos se realizan fuera del aula y en grupos bastante reducidos."

4. ¿Qué medidas de inclusión, tomaría usted, más convenientes, en general, para el alumnado de NEE en la ESO?,¿y qué medidas considera que no funcionan?.

"Considero que las medidas que no funcionan de ninguna manera son las que se basan en la celebración del "día de…", acciones meramente de limpieza de imagen que sólo ocultan la dura realidad. Incluir a los alumnos con NEE en el aula no es ni mucho menos integrarlos, es simplemente incluirlos. La integración es un proceso que requiere mucho tiempo, mucha comprensión por parte de todos los implicados, educadores, alumnos/ compañeros, equipos directivos, administración en todos sus niveles y padres de los alumnos del grupo de los que no son de NEE."

5. ¿Cree usted que las medidas y estrategias que los centros de secundaria ofrecen al alumnado con NEE son ventajosas? ¿y para el profesorado, familias o comunidad educativa?

"Las medidas adoptadas sobre el papel, en teoría o convenientemente legisladas son ventajosas, pero llevarlas a la práctica es más complejo. Como he comentado anteriormente, para conseguir una mínimamente correcta integración es necesaria la implicación, no sólo del profesional que directamente es responsable de su aplicación con los alumnos de NEE, sino de todos los miembros del claustro, cada uno en su nivel de responsabilidad, compañeros de los

alumnos y padres de todos los alumnos, con NEE o no.

Desgraciadamente creo que no siempre se encuentran las condiciones óptimas para conseguir los objetivos que la legislación recoge en estos casos, es más, dría que más bien son escasos los centros que reúnen esas condiciones necesarias para lograrlo."

6. ¿Cómo mejoraría usted la inclusión del alumnado con NEE en los centros de secundaria que promoviera su participación , rendimiento académico y salida profesional?.

"La integración de los alumnos con NEE mejoraría si realmente se llevaran a cabo las directrices marcadas en la legislación vigentes y siempre que todos los implicados asuman sus responsabilidades. Les centros ordinarios de secundaria deben procurar llevar al alumnado a sus máximos niveles de formación académica.

La formación inicial profesional para su integración laboral, pasaría en mi opinión por la creación de centros específicos de formación profesional, pueden ser los Centros Integrados de Formación Profesional, que creen cursos formativos adaptados a las diferentes necesidades y en contacto con empresas que promuevan su la integración en el mundo de las prácticas laborales y posterior integración laboral para la que ya existe en la actualidad legislación que facilita sus contratación. Ciertamente los tiempos socioeconómicos que vivimos no son los más adecuados para conseguir estos objetivos."

7. ¿Considera usted importante que las familias participen en la toma de decisiones en la toma de decisiones referentes al estudio, rendimiento académico y salida profesional del alumnado con NEE en los centros educativos de secundaria?.

"Es muy importante que las familias participen en la toma de decisiones que afecten a la formación de sus hijos e hijas. Sin embargo no siempre es posible ya que en muchas ocasiones las familias de estos alumnos están inmersas en situaciones problemáticas. En otros casos, con bastante frecuencia, hay familias que no asumen la situación real y por tanto no son capaces de decidir en su cierta medida las posibilidades reales de formación y los límites de sus hijos."

8. ¿ Cómo debería llevarse acabo el tratamiento educativo inclusivo y diverso del alumnado con NEE procedentes de otras culturas?.

"No debería ser diferente al tratamiento dado al alumnado con NEE procedente de otras culturas. Pienso que la discriminación positiva es tan maliciosa como la negativa. Tan sólo si es necesario por dificultades idiomáticas con los progenitores sería necesario la intervención de traductores o la figura del mediador social, que ya existe en los IES".

9. ¿Cómo trataría usted la inclusión y tratamiento del alumnado con Altas Capacidades?.¿ Centros de excelencia?, ¿Centros ordinarios?.¿Separados del alumnado con discapacidad diversa?.

"Pienso que el alumnado con altas capacidades debe ser atendido en centros específicos con los medios adecuados para atender las necesidades de estos alumnos, al menso a partir de los primeros cursos de la ESO. A menudo, y así lo confirman muchos casos históricos, los alumnos con altas capacidades han sufrido fracasos estrepitosos en sus estudios cuando éstos han sido desarrollados en centros ordinarios de formación. Aunque creo que no es necesario recordarlo los alumnos con altas capacidades no tienen la misma alta capacidad en todas las materias ni habilidades formativas. Un genio de la música no tiene que serlo en matemáticas o capacidad lingüística.

Evidentemente atender a este alumnado significa realizar, por parte de las administraciones, un esfuerzo económico importante."

10. ¿Me podría explicitar de forma breve, casos de alumnado con NEE que atiende usted? ¿y qué tipo de estrategia o medidas aplicaría usted para la inclusión en los centros de secundaria?¿Modificaría la normativa vigente en algún aspecto?

"No modificaría, al menos sustancialmente, la normativa vigente, pero si exigiría su aplicación real y efectiva.

Los alumnos que atiendo tienen discapacidad intelectual en mayor o menor medida. La estrategia utilizada podría decir que se basa en el momento personal de cada alumno. Es decir, no todos los días tienen la misma disposición ni el mismo estado de ánimo para poner de su parte lo necesario para optimizar el rendimiento en el aula. Por tanto el trabajo es absolutamente individualizado acelerando o frenando los ritmos adecuándolos al momento personal. También es importante trabajar la autoestima en estos alumnos, hago que sean conscientes de los progresos que realizan aunque éstos sean mínimos".

2.-EJEMPLO DE ENTREVISTA EN ALBACETE.

ENTREVISTA SOBRE MEDIDAS Y ESTRATGIAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA ALUMNADO CON NEE EN LA ESO EN LAS PROVINCIAS DE ALBACETE Y MURCIA.

Nombre:	XXX.
Género:	Mujer
Tipo de Centro/Etapa Educativa:	IES/ESO
Experiencia docente:	5 años
Provincia:	Albacete
Fecha de realización:	15 de mayo 2012

En el cuestionario referente a las *"Medidas y Estrategias de Educación Inclusiva para*

el alumnado con NEE en la ESO" ha respondido Vd. a las preguntas del mismo. Con este fin, me gustaría realizar unas preguntas sobre el mismo, intentaremos abordar en esta entrevista algunos aspectos que nos ayuden a interpretar de forma más adecuada aquellas preguntas que ha querido expresar su opinión personal.

1. ¿Qué aspectos del cuestionario destacaría por su experiencia personal? ¿y por qué?

"Mi escasa experiencia me dice que las estrategias de Educación Inclusiva, están más de acuerdo en el centro educativo en el que trabajo, ya que las familias están implicadas en la educación de sus hijos, contando con gran apoyo. Además, tenemos una gran coordinación entre los profesores y las familias. Es decir, se realizan las reuniones formales e informales establecidas en el Plan de Acción Tutorial y Programación General Anual.

Encontrarme motivada para el trabajo con esta relación "excepcional de colaboración de las familias", dándome unos resultados positivos"

2. ¿Cuál es la actitud que tiene usted. con respecto a medidas y estrategias organizativas de Educación Inclusiva y Tratamiento a la Diversidad en la ESO?

"La implicación que tengo como he indicado en la pregunta anterior está ligada a mi actitud de bastante participación, que resulta a veces "frenada" por determinados elementos organizativos del centro y la propia administración educativa, que me lleva a salirme de mi horario lectivo personal, no siendo reconocido por la sociedad actual, debido a los elementos no valorativos como profesional de la educación".

3. ¿Como profesional de la educación qué opina de que el alumnado sea educado en régimen de inclusión en los diferentes cursos de la ESO? ¿Piensa que pueden llevar acabo los apoyos directos dentro del aula con un currículo normal adaptado?

"Estoy de acuerdo, pero si el centro no se ofrece con una organización clara, ni pone los medios escolares para llevarlos a cabo, no obtendremos resultados a pesar de la colaboración de las familias.

Independientemente de lo que marque la normativa, creo que "no". Ya que lo veo dificultoso por las relaciones entre docentes y la organización del centro educativo."

4. ¿Qué medidas de inclusión, tomaría usted, más convenientes, en general, para el alumnado de NEE en la ESO?,¿y qué medidas considera que no funcionan?.

"La tutoría compartida o cambio de rol, entre el profesor de apoyo y profesor de cada área, en todas las áreas. Ya que sirve de referencia a las familias y al alumno con necesidades educativas.

Además, la relación entre tutor-especialista de apoyo y familia, no suelen existir en centro en la mayoría de los casos, esta sería la medida que "no" funciona mayoritariamente."

5. ¿Cree usted que las medidas y estrategias que los centros de secundaria ofrecen al alumnado con NEE son ventajosas? ¿y para el profesorado, familias o comunidad educativa?

"*No. En mi centro creo que no ofrecen unas ventajas claras, ni al alumnado, ni a las familias ni a la comunidad. Ya que la falta de liderazgo por parte del equipo directivo, conlleva una mala organización del centro educativo."*

6. ¿Cómo mejoraría usted la inclusión del alumnado con NEE en los centros de secundaria que promoviera su participación , rendimiento académico y salida profesional?.

"Obligando al profesorado a la realización de "cursos de mentalización", y, que se cumpla la legislación vigente, bajo la supervisión de la inspección educativa, tanto orientando como exigiendo su cumplimento, por medio de registros y evaluadores externos."

7. ¿Considera usted importante que las familias participen en la toma de decisiones en la toma de decisiones referentes al estudio, rendimiento académico y salida profesional del alumnado con NEE en los centros educativos de secundaria?.

"¡Si, si, si,..!(...) Por supuesto, es importantísimo. Si estuviera todo más controlado me reitero en las preguntas anteriores, las familias participarían más. Ya que las familias del entorno rural donde trabajo están interesadas en participar en la educación de sus hijos.

Pero como el centro no les ofrece su participación en la toma de decisiones, ya que se sigue pensando que "la familia" puede "estorbar al centro". Vuelvo hacer hincapié que la organización del centro por parte del equipo directivo es fundamental"

8. ¿ Cómo debería llevarse acabo el tratamiento educativo inclusivo y diverso del alumnado con NEE procedentes de otras culturas?.

"Deberían acogerse a las familias, explicándoles el funcionamiento del centro, no sólo al propio alumno inmigrante.

Dependiendo del caso y la nacionalidad, deben aprender la lengua española, así como llevar los libros de clase adaptados o diferentes.

Actualmente, los recortes en educación empiezan a sentirse en estos programas de ayuda compensatoria al alumno inmigrante."

9. ¿Cómo trataría usted la inclusión y tratamiento del alumnado con Altas Capacidades?.¿ Centros de excelencia?, ¿Centros ordinarios?.¿Separados del alumnado con discapacidad diversa?.

"Dentro del aula normal, con trabajo extra o de ampliación, no creo que se deban separar del grupo normal. Además, en un entorno rural no tenemos los medios para otro tipo de educación. La inversión en educación en el campo no es lo más idóneo en estos tiempos."

10. ¿Me podría explicitar de forma breve, casos de alumnado con NEE que atiende usted? ¿y qué tipo de estrategia o medidas aplicaría usted para la inclusión en los centros de secundaria?¿Modificaría la normativa vigente en algún aspecto?.

"Los alumnos que atendemos son sobre todo discapacidades psíquicas limites, ligeras o medias, no tenemos ningún alumno de Altas Capacidades diagnosticado. Bien es verdad, que se está en esa labor, con los programas que han establecido la Consejería de Educación.

Otro factor que agrava la perdida de la integración es que los profesores cambian todos los años, la formación del profesorado no redunde en proyectos específicos.

La medida principal sería crear claustros de profesores con carácter definitivo, incentivando su permanencia en los centros de entornos rurales.

La normativa vigente la cambiaría en el aspecto de los "conocimientos" que se quieren transmitir a la nueva sociedad, abogo por conocimientos más manipulativos y prácticos más que teóricos".

VI

ÍNDICE DE CUADROS, ESQUEMAS, FIGURAS, GRÁFICOS, MAPAS Y TABLAS

CUADROS

Cuadro 1	Evolución de las denominaciones terminológicas de la Educación Especial a lo largo del siglo XX	10
Cuadro 2	Elementos presenciales en las definiciones de “didáctica”	12
Cuadro 3	Hitos importantes en la evolución histórica de la Educación Especial	21
Cuadro 4	Cuadro resumen de la evolución histórica, política y educativa del sistema español del siglo XIX	24
Cuadro 5	Cuadro resumen de la evolución histórica, política y educativa del sistema español finales del siglo XIX y principios del XX	25
Cuadro 6	Cuadro resumen de la evolución histórica, política y educativa del sistema español durante la dictadura de Primo de Rivera (Siglo XX)	26
Cuadro 7	Cuadro resumen de la evolución histórica, política y educativa del sistema español durante la II República Española (Siglo XX)	26
Cuadro 8	Cuadro resumen de la evolución histórica, política y educativa del sistema español durante la dictadura de Franco (Siglo XX)	27
Cuadro 9	Cuadro resumen de la evolución histórica, política y educativa del sistema español durante la democracia y reinado de Juan Carlos I (Siglo XX)	28
Cuadro 10	La pedagogía diferencial en las Ciencias de la Educación	31
Cuadro 11	Clasificación de las diferencias	32
Cuadro 12	Evolución conceptual de la Educación Especial durante el siglo XX	36
Cuadro 13	Relación entre deficiencia, discapacidad y hándicap	48
Cuadro 14	Criterios de clasificación de las discapacidades	49
Cuadro 15	Las discapacidades: orientación e intervención educativa	52
Cuadro 16	Tipos de escuelas específicas en Alemania	54
Cuadro 17	Modalidades de escolarización de alumnado con NEE en EE.UU.	60
Cuadro 18	Clasificación de las Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE)	79
Cuadro 19	Medidas de atención a la diversidad en Murcia	88
Cuadro 20	Evolución de la respuesta escolar hacia la inclusión	95
Cuadro 21	Definiciones de inclusión	96
Cuadro 22	Ideas básicas de la perspectiva dominante en la educación	97
Cuadro 23	Ideas básicas de la Educación Inclusiva	98
Cuadro 24	Innovación educativa e innovación curricular	106
Cuadro 25	Educación, enseñanza, formación, cultura profesional y niveles de desarrollo organizativo	112

Cuadro 26	Medidas y estrategias favorecedoras de la diversidad cultural	116
Cuadro 27	Formas del método racional dentro de la investigación educativa	180
Cuadro 28	Pasos del proceso de la investigación	181
Cuadro 29	Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo de Cook y Reichardt	183
Cuadro 30	Visiones paradigmáticas para los nuevos investigadores	184
Cuadro 31	Expertos que validan el cuestionario	193
Cuadro 32	Expertos de la Facultad de Educación de Albacete	195
Cuadro 33	Carta de presentación de cuestionario	196
Cuadro 34	Cuestionario definitivo	198
Cuadro 35	Cuestionario definitivo	199
Cuadro 36	Incidencias en la aplicación del cuestionario	203
Cuadro 37	Grupo discusión o debate	211
Cuadro 38	Factores inclusión del alumnado con discapacidad	213

ESQUEMAS

Esquema 1	La diversidad y el currículo en las aulas inclusivas	104
Esquema 2	Decreto 138/2002, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha	147
Esquema 3	Respuesta educativa a la diversidad en Murcia	152
Esquema 4	Las variables que presentan dependencia con inclusión alumnado NEE en la ESO	341

FIGURAS

Figura 1	Etapas de la Educación Especial previas a nuestra época	17
Figura 2	Evolución histórica: De educación especial a inclusiva	94
Figura 3	La definición de una competencia	169
Figura 4	Proceso para aprender las ocho competencias básicas	173

GRÁFICOS

Gráfico 1	Criterios de excelencia empresarial	192
Gráfico 2	Factores que inciden en la inclusión del alumnado NEE	214
Gráfico 3	Fases del cronograma de investigación	217
Gráfico 4	Entornos de los centros educativos de secundaria en Murcia 2011	219
Gráfico 5	Entornos de los centros educativos de secundaria en Murcia 2011	219
Gráfico 6	Entornos de los centros educativos de secundaria en Albacete/Murcia 2012	220
Gráfico 7	Entornos de los centros educativos de secundaria en Albacete/Murcia 2012	220
Gráfico 8	Entornos en los centros de secundaria a nivel total encuestados periodo 2011/12	221
Gráfico 9	Filiación con la administración educativa de la provincia de Murcia 2011	222
Gráfico 10	Filiación con la administración educativa de la provincia de Murcia 2011	222
Gráfico 11	Filiación con la administración educativa de la provincia de Albacete/Murcia 2012	223
Gráfico 12	Filiación con la administración educativa de la provincia de Albacete/Murcia 2012	223
Gráfico 13	Filiación con la administración educativa del total de los encuestados en 2011/12	224
Gráfico 14	Años de experiencia docente en Murcia 2011	225
Gráfico 15	Años de experiencia docente en Murcia 2011	225
Gráfico 16	Años de experiencia docente de los encuestados Albacete/Murcia 2011/12	226
Gráfico 17	Años de experiencia docente de los encuestados Albacete/Murcia 2011/12	226
Gráfico 18	Experiencia docente total encuestados 2011 y 2012	227
Gráfico 19	Áreas de formación docente encuestados Murcia 2011	228
Gráfico 20	Áreas de formación docente encuestados Murcia 2011	228
Gráfico 21	Áreas de formación docente de los encuestados en Albacete y Murcia 2012	229
Gráfico 22	Áreas de formación docente de los encuestados en Albacete y Murcia 2012	229

Gráfico 23	Áreas de formación docente del total de los encuestados durante el periodo 2011 y 2012	230
Gráfico 24	Sexo de los docentes encuestados en Murcia 2011	231
Gráfico 25	Sexo de los docentes encuestados en Murcia 2011	231
Gráfico 26	Sexo de los docentes encuestados Albacete y Murcia 2012	232
Gráfico 27	Sexo de los docentes encuestados Albacete y Murcia 2012	232
Gráfico 28	Sexo encuestados total durante los periodos 2011 y 2012	233
Gráfico 29	Provincia de origen de los encuestados durante periodos 2011 y 2012	234
Gráfico 30	Alumnado matriculado NEE Centros Secundaria Investigación Inclusiva	235
Gráfico 31	Actitud positiva con el alumnado NEE 2011	236
Gráfico 32	Colaboración entre profesorado/ alumnado diverso 2011	236
Gráfico 33	Informa y apoya a las familias 2011	237
Gráfico 34	Coordinación entre docentes que tiene alumnado con NEE en el aula 2011	238
Gráfico 35	Apoyo del alumnado con NEE dentro del aula 2011	239
Gráfico 36	Grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles 2011	239
Gráfico 37	Elaboración UU.DD. y AA.CC. para el alumnado diverso 2011	240
Gráfico 38	Plan de acogida para el alumnado con NEE 2011	241
Gráfico 39	Accesibilidad arquitectónica y a medios diversos 2011	242
Gráfico 40	Accesibilidad arquitectónica y a medios diversos 2011	242
Gráfico 41	Motivación y trabajo autónomo 2011	243
Gráfico 42	Participación familias en la Educación Inclusiva 2011	244
Gráfico 43	Interacción social, trabajo cooperativo, etc…2011	244
Gráfico 44	Metodología interdisciplinar	245
Gráfico 45	Evaluación atendiendo a discapacidad y diversidad del alumnado con NEE	246
Gráfico 46	Evaluación saberes prácticos y habilidades 2011	247
Gráfico 47	Medidas diversidad aumento rendimiento académico alumnado con NEE 2011	248
Gráfico 48	Indicadores referentes al profesorado 2011	249
Gráfico 49	Indicadores referentes al centro educativo 2011	250
Gráfico 50	Indicadores de estrategias metodológicas 2011	251
Gráfico 51	Indicadores de evaluación educativa 2011	251
Gráfico 52	Resultados totales de resultados de los encuestados en el 2011	252

Gráfico 53	Actitud positiva con el alumnado de NEE 2012	253
Gráfico 54	Colaboración profesorado/alumnado diverso 2012	254
Gráfico 55	Informa y apoya a las familias 2012	254
Gráfico 56	Coordinación entre docentes que tienen alumnado con NEE en el aula 2012	255
Gráfico 57	Apoyo del alumnado con NEE dentro del aula 2012	256
Gráfico 58	Grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles 2012	257
Gráfico 59	Elaboración UU.DD. y AA.CC. para alumnado diverso 2012	258
Gráfico 60	Plan de acogida alumnado con NEE 2012	259
Gráfico 61	Accesibilidad arquitectónica y medios diversos 2012	260
Gráfico 62	Uso de las TICs	261
Gráfico 63	Motivación y trabajo autónomo	261
Gráfico 64	Participación familias en la Educación Inclusiva 2012	262
Gráfico 65	Interacción social, trabajo cooperativo,etc..2012	263
Gráfico 66	Metodología interdisciplinar 2012	264
Gráfico 67	Evaluación atendiendo a discapacidad y diversidad 2012	265
Gráfico 68	Evaluación saberes prácticos y habilidades 2012	266
Gráfico 69	Medidas diversidad que aumentan el rendimiento académico del alumnado con NEE 2012	267
Gráfico 70	Indicadores referentes al profesorado 2012	268
Gráfico 71	Indicadores referentes al centro educativo 2012	269
Gráfico 72	Indicadores referentes a las estrategias metodológicas 2012	269
Gráfico 73	Indicadores referentes a la evaluación educativa 2012	270
Gráfico 74	Indicadores totales de resultados de los encuestados en el 2012	271
Gráfico 75	Dependencia de la actitud del profesorado respecto al entorno	277
Gráfico 76	Dependencia de la coordinación profesorado con respecto al entorno	279
Gráfico 77	Dependencia de la colaboración con las familias con respecto al entorno	282
Gráfico 78	Dependencia coordinación profesorado de área y apoyo con respecto al entorno	284
Gráfico 79	Dependencia del apoyo dentro del aula con respecto al entorno	287
Gráfico 80	Dependencia del apoyo dentro del aula con respecto a la situación administrativa	291

Gráfico 81 Dependencia de los agrupamientos heterogéneos y agrupamientos flexibles respecto a su situación administrativa 294

Gráfico 82 Dependencia de la elaboración de UU.DD. y AA.CC. con respecto a la situación administrativa 297

Gráfico 83 Dependencia de la accesibilidad arquitectónica y medios diversos con respecto a la situación administrativa 300

Gráfico 84 Dependencia del uso de las TICs por el alumnado con NEE en la ESO con respecto a la situación administrativa. 303

Gráfico 85 Dependencia de las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje como interacción social, tutoría de iguales, trabajo cooperativo, etc., para el alumnado con NEE en la ESO con respecto a la experiencia docente 309

Gráfico 86 Dependencia del uso de la metodología interdisciplinar con respecto a la experiencia docente 312

Gráfico 87 Dependencia la evaluación con carácter inclusivo con respecto a los ámbitos de desarrollo profesional 317

Gráfico 88 Dependencia de la evaluación atendiendo a saberes prácticos y habilidades con carácter inclusivo con respecto a los ámbitos de desarrollo profesional 320

Gráfico 89 Dependencia de la evaluación atendiendo a las medidas de diversidad que aumentan el rendimiento académico y la calidad para el alumnado de NEE con respecto a los ámbitos de desarrollo profesional 323

Gráfico 90 Dependencia de la actitud del profesorado respecto al sexo de los encuestados 328

Gráfico 91 Dependencia del apoyo del alumnado con NEE dentro del aula respecto al sexo de los encuestados 331

Gráfico 92 Dependencia del uso de la metodología interdisciplinar con respecto a la provincia de los encuestados 335

Gráfico 93 Dependencia de la evaluación atendiendo a las medidas de diversidad que aumentan el rendimiento académico y la calidad para el alumnado de NEE con respecto a la provincia de los encuestados 338

MAPAS

Mapa 1 El reino Tudmir (Teodoriano) según el pacto 713. Área de derecho de conquista pactada en el Tratado Almizra 119

Mapa 2 La inestabilidad de los límites y génesis del Reino de Murcia en el transcurso de la Baja Edad Media 120

Mapa 3	Diferentes administraciones en el Reino de Murcia en los siglos XVI y XVII	121
Mapa 4	Partidos de la provincia-intendencia de Murcia desde 1785	122
Mapa 5	División administrativa del Reino de España en 1833	123
Mapa 6	División administrativa del Reino de España en 1978	124
Mapa 7	Mapa aproximado de las lenguas habladas en España	125

TABLAS

Tabla 1	Actitud positiva con el alumnado NEE 2011	236
Tabla 2	Colaboración entre el profesorado/alumnado diverso 2011	237
Tabla 3	Informa y apoya a las familias 2011	237
Tabla 4	Coordinación entre docentes que tiene alumnado con NEE en el aula 2011	238
Tabla 5	Apoyo del alumnado con NEE dentro del aula 2011	239
Tabla 6	Grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles 2011	240
Tabla 7	Elaboración UU.DD. y AA.CC. para el alumnado diverso 2011	240
Tabla 8	Plan de acogida para el alumnado con NEE 2011	241
Tabla 9	Accesibilidad arquitectónica y a medios diversos 2011	242
Tabla 10	Accesibilidad arquitectónica y a medios diversos 2011	243
Tabla 11	Motivación y trabajo autónomo 2011	243
Tabla 12	Participación familias en la Educación Inclusiva 2011	244
Tabla 13	Interacción social, trabajo cooperativo, etc…2011	245
Tabla 14	Metodología interdisciplinar	245
Tabla 15	Evaluación atendiendo a discapacidad y diversidad del alumnado con NEE	246
Tabla 16	Evaluación saberes prácticos y habilidades 2011	247
Tabla 17	Medidas diversidad aumento rendimiento académico alumnado con NEE 2011	248
Tabla 18	Indicadores referentes al profesorado 2011	249
Tabla 19	Indicadores referentes al centro educativo	250
Tabla 20	Indicadores de estrategias metodológicas 2011	251
Tabla 21	Indicadores referentes a la evaluación educativa 2011	252

Tabla 22	Indicadores totales de resultados de los encuestados en 201	252
Tabla 23	Actitud positiva con el alumnado NEE 2012	253
Tabla 24	Colaboración profesorado alumnado diverso 2012	254
Tabla 25	Informa y apoya a las familias 2012	255
Tabla 26	Coordinación entre docentes que tiene alumnado con NEE en el aula 2012	255
Tabla 27	Apoyo del alumnado con NEE dentro del aula 2012	256
Tabla 28	Grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles 2012	257
Tabla 29	Elaboración de UU.DD. y AA. CC. para alumnado diverso 2012	258
Tabla 30	Plan de acogida para alumnado con NEE 2012	259
Tabla 31	Accesibilidad arquitectónica y medios diversos 2012	260
Tabla 32	Uso de las TICs 2012	261
Tabla 33	Motivación y trabajo autónomo 2012	262
Tabla 34	Participación familias en la Educación Inclusiva 2012	262
Tabla 35	Interacción, trabajo cooperativo,etc.2012	263
Tabla 36	Metodología interdisciplinar 2012	264
Tabla 37	Evaluación atendiendo a discapacidad y diversidad 2012	265
Tabla 38	Evaluación saberes prácticos y habilidades 2012	266
Tabla 39	Medidas de atención a la diversidad que aumentan el rendimiento académico alumnado NEE 2012	267
Tabla 40	Indicadores referentes al profesorado 2012	268
Tabla 41	Indicadores referentes al centro educativo 2012	269
Tabla 42	Indicadores referentes a estrategias metodológicas 2012	270
Tabla 43	Indicadores referentes a evaluación educativa 2012	270
Tabla 44	Indicadores totales de resultados de los encuestados en el 2012	271
Tabla 45	Estadísticos descriptivos dependencia item1 con respecto al contexto geográfico	276
Tabla 46	Tabla de contingencia dependencia del item1 con respecto al contexto geográfico	276
Tabla 47	Estadísticos descriptivos dependencia item2con respecto al contexto geográfico	278
Tabla 48	Tabla de contingencia dependencia del item2 con respecto al contexto geográfico	278
Tabla 49	Estadísticos descriptivos dependencia item3con respecto al contexto geográfico	280

Tabla 50	Tabla de contingencia dependencia del item3 con respecto al contexto geográfico	281
Tabla 51	Estadísticos descriptivos dependencia item4con respecto al contexto geográfico	283
Tabla 52	Tabla de contingencia dependencia del item4 con respecto al contexto geográfico	283
Tabla 53	Estadísticos descriptivos dependencia item5 con respecto al contexto geográfico	285
Tabla 54	Tabla de contingencia dependencia del item5 con respecto al contexto geográfico	286
Tabla 55	Tabla resumen de contingencia dependencia del contexto geográfico respecto a varias variables (17 ítems)	288
Tabla 56	Estadísticos descriptivos dependencia item5 con respecto a la situación administrativa	289
Tabla 57	Tabla de contingencia dependencia del item5 con respecto a la situación administrativa	290
Tabla 58	Estadísticos descriptivos dependencia item6 con respecto a la situación administrativa	293
Tabla 59	Tabla de contingencia dependencia del item6 con respecto a la situación administrativa	293
Tabla 60	Estadísticos descriptivos dependencia item7 con respecto a la situación administrativa	295
Tabla 61	Tabla de contingencia dependencia del item7 con respecto a la situación administrativa	296
Tabla 62	Estadísticos descriptivos dependencia item9 con respecto a la situación administrativa	299
Tabla 63	Tabla de contingencia dependencia del item9 con respecto a la situación administrativa	299
Tabla 64	Estadísticos descriptivos dependencia item10 con respecto a la situación administrativa	301
Tabla 65	Tabla de contingencia dependencia del item10 con respecto a la situación administrativa	302
Tabla 66	Tabla resumen de contingencia dependencia de la situación administrativa respecto a varias variables (17 ítems)	305
Tabla 67	Estadísticos descriptivos dependencia item13 con respecto a la experiencia docente	307
Tabla 68	Tabla de contingencia dependencia del item13 con respecto a la experiencia docente	307

Tabla 69	Estadísticos descriptivos dependencia item14 con respecto a la experiencia docente	310
Tabla 70	Tabla de contingencia dependencia del item14 con respecto a la experiencia docente	311
Tabla 71	Tabla resumen de contingencia dependencia de los años de experiencia respecto a varias variables (17 ítems)	314
Tabla 72	Estadísticos descriptivos dependencia item15 con respecto a la experiencia docente	315
Tabla 73	Tabla de contingencia dependencia del item15 con respecto a la experiencia docente	316
Tabla 74	Estadísticos descriptivos dependencia item16 con respecto a los ámbitos de desarrollo profesional	318
Tabla 75	Tabla de contingencia dependencia del item16 con respecto a los ámbitos de desarrollo profesional	319
Tabla 76	Estadísticos descriptivos dependencia item17 con respecto a los ámbitos de desarrollo profesional	321
Tabla 77	Tabla de contingencia dependencia del item17 con respecto a los ámbitos de desarrollo profesional	322
Tabla 78	Tabla resumen de contingencia dependencia de los ámbitos de desarrollo profesional respecto a varias variables (17 ítems)	325
Tabla 79	Estadísticos descriptivos dependencia item1 con respecto al sexo delos encuestados	326
Tabla 80	Tabla de contingencia dependencia del item1 con respecto al sexo de los encuestados	327
Tabla 81	Estadísticos descriptivos dependencia item5 con respecto al sexo de los encuestados	329
Tabla 82	Tabla de contingencia dependencia del item5 con respecto al sexo de los encuestados	330
Tabla 83	Estadísticos descriptivos dependencia item14 con respecto a la provincia de los encuestados	333
Tabla 84	Tabla de contingencia dependencia del item14 con respecto a la provincia de los encuestados	334
Tabla 85	Estadísticos descriptivos dependencia item17 con respecto a la provincia de los encuestados	336
Tabla 86	Tabla de contingencia dependencia del item17 con respecto a la provincia de los encuestados	337
Tabla 87	Valor crítico de la prueba Chi-cuadrado en las variables contrastadas	339

FE DE ERRATAS

- **Página 4**, donde dice: "…las prácticas docentes, centro y familias,…", debe decir: "…las prácticas docentes, centro y familias.".
- **Página 5**, donde dice: "…los organismos públicos como e Servicio…", debe decir: "…los organismos públicos como el Servicio…".
- **Página 30**, donde dice: "…el contenido de la Pedagogía Diferencial (Cuadro 9)…", debe decir: "…el contenido de la Pedagogía Diferencial (Cuadro 10)…".
- **Página 79**, donde dice: "…discapacidad física, psíquica, sensorial o manifiestos trastornos graves de conducto...", debe decir: "discapacidad física, psíquica, sensorial o manifiestos trastornos graves de conducta…".
- **Página 88**, donde dice: en el Cuadro 19 "…Prg.enmarcados PRO…", debe decir: "…Prg.enmarcados PROA…".
- **Página 96**, donde dice: "En este aspecto, Sola y López (1948:48)…", debe decir: En este aspecto, Sola y López (1998:48)…".
- **Página 97**, donde dice: "Para Sola y López 1998:49), apoyan…", debe decir: "Para Sola y López (1998:49), apoyan…".
- **Página 105**, donde dice: "Del Río (2007, 452.453)", debe decir: "Del Rio (2007, 452-453).
- **Página 188**, donde dice: "2.Problemas de Investigación o/ hipótesis", debe decir:"2.Problemas de Investigación y/o hipótesis".
- **Página 216**, donde dice: "El cuestionario definitivo se enviarlo en mano…", debe decir: "El cuestionario definitivo enviarlo en mano…".
- **Página 278**, donde dice: "Tabla 48. Estadísticos descriptivos dependencia del item2 con respecto al contexto geográfico", debe decir: Tabla 48. Tabla d contingencia dependencia del item2 con respecto al contexto geográfico".
- **Página 339**, donde dice: "…tenían una dependencia entre si, podemos observar (Tabla 81)…."teníamos que rechazar la . En la tabla 81, vienen…", debe decir:"…tenían una dependencia entre sí, podemos observar (Tabla 87)…" "teníamos que rechazar la . En la tabla 87, vienen…".
- **Página 340**, donde dice: "…tenían una dependencia entre sí, como podemos observar (Tabla 81)…", debe decir: "…tenían una dependencia entre sí, como podemos observar (Tabla 87)..."
- **Página 341**, donde dice: "Esquema 5. Las variables que presentan dependencia con inclusión alumnado NEE en la ESO", debe decir: "Esquema 4. Las variables que presentan dependencia con inclusión alumnado NEE en la ESO".