

# La educación inclusiva del alumnado con necesidades especiales en la Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia

Ascensión Palomares Ruiz

Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación  
ascension.palomares@uclm.es

Antonio Carlos González López

IES San Isidoro de Cartagena  
tribuno2004@gmail.com



Recibido: 23/08/2011  
Aceptado: 09/11/2011

## Resumen

La investigación que se expone en este artículo partió de la necesidad de dar respuesta al interrogante: ¿Se aplican las medidas y estrategias de educación inclusiva para el alumnado con NEE de la ESO en la Región de Murcia? La utilidad del trabajo nos venía como contribución investigadora de la puesta en marcha de las «Buenas Prácticas Educativas» en la Educación Secundaria entre el alumnado con NEE de la ESO en la Región de Murcia, y la principal novedad de este estudio radica en que nos centramos en este tipo de alumnado. El problema de investigación se planteó en 2009 y se desarrolló hasta enero de 2011. El diseño de la investigación se basó en el método descriptivo-cualitativo, razonado con el análisis de documentos públicos y privados y un cuestionario con variables cualitativas.

**Palabras clave:** educación inclusiva; necesidades educativas especiales; prácticas inclusivas en la ESO; respuestas educativas diversas.

**Resum.** *L'educació inclusiva de l'alumnat amb necessitats especials en l'Educació Secundària Obligatoria de la Regió de Múrcia*

La investigació que s'exposa en aquest article va sorgir de la necessitat de donar resposta a l'interrogant: S'apliquen les mesures i les estratègies d'educació inclusiva per a l'alumnat amb NEE de l'ESO a la Regió de Múrcia? La utilitat del treball ens venia com a contribució investigadora de la posada en marxa de les «Bones Pràctiques Educatives» en Educació Secundària entre l'alumnat amb NEE de l'ESO a la Regió de Múrcia, i la principal novetat de l'estudi és que ens centrem en aquest tipus d'alumnat. El problema d'investigació es va plantejar el 2009 i es va desenvolupar fins a gener de 2011. El disseny de la investigació es va basar en el mètode descriptiu-qualitatiu, raonat amb l'anàlisi de documents públics i privats i un qüestionari amb variables qualitatives.

**Paraules clau:** educació inclusiva; necessitats educatives especials; pràctiques inclusives en l'ESO; respostes educatives diverses.

**Abstract.** *Inclusive education for secondary students with special needs in the Region of Murcia*

This paper shows a research which came up from the necessity to find an answer to the following question: What measures and strategies of inclusive education are applied for secondary students with special needs in the Region of Murcia? So, it is a contribution to the implementation of «Good Educational Practices» in Secondary Students with Special Needs in the Region of Murcia. The main contribution of this study arises from its focus: it is focused on secondary students with Special Needs. The research problem cropped up in 2009 and it was carried out until January, 2011. The research methodology employed was descriptive-qualitative and the instruments used to collect the data were the documentary analysis of private and public documents and a questionnaire with qualitative variables

**Keywords:** inclusive education; special needs; inclusive practices in Secondary Education; different educational responses.

### Sumario

- |   |                            |
|---|----------------------------|
| 1. Introducción   | 4. Análisis de datos       |
| 2. Fundamentación teórica: el paradigma de la educación inclusiva | 5. Conclusiones            |
| 3. Metodología  | Referencias bibliográficas |

## 1. Introducción

El planteamiento de la investigación se justifica 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. En España, hasta nuestros días, los cambios escolares que exigían una educación inclusiva se han desarrollado de manera desigual y sin avance sostenido de los mismos y, por tanto, impone un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar (Martínez, Haro y Escarbajal, 2010). Por ello, nos planteábamos hasta qué punto se estaban ejecutando **medidas y estrategias de educación inclusiva para el alumnado con NEE de la ESO en la Región de Murcia**.

El contexto geográfico-histórico se situaba en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, con una población de 1.461.979 habitantes, de los que casi un tercio vive en la capital, con más de un 14,5 % de habitantes con nacionalidad extranjera. Las colonias de inmigrantes más importantes son la marroquí, la ecuatoriana, la boliviana y la colombiana.

El modelo de la educación inclusiva constituye una representación ideal y abstracta para el análisis de la realidad educativa del alumnado con NEE de la ESO en la Región de Murcia. Por tanto, una concepción hipotética de una

realidad que puede utilizarse para interpretar las situaciones concretas que existen en las prácticas educativas para el alumnado con NEE de la ESO. En este sentido, coincidimos con Arnaiz (2009), pues una respuesta adecuada a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria supone la estructuración de situaciones de enseñanza-aprendizaje suficientemente variadas y flexibles, en las que participe todo el alumnado. En definitiva, como indican Blooth y Ainscow (2002), un proceso de aumento de la participación del alumnado en los currículos, culturas y comunidades escolares, y de reducción de su exclusión. Además, como señala Verdugo (2009: 25), «procesos de cambios que van lentamente abriendo las puertas de la tolerancia hacia todos los alumnos mediante el desarrollo de estrategias y procesos que ordenan las maneras de atender con eficacia a los mismos».

La importancia de la educación en una región —como la de Murcia— donde existe un retraso estructural de más de siglo y medio es vital para el futuro. No obstante, la oferta educativa se ha diversificado intentando paliar ese déficit.

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 básicas para el alumnado vulnerable en cuanto a exclusión se refiere, orientadas a resultados positivos para su inclusión social y no tanto a los procesos de aprendizajes academicistas; la implicación de los agentes sociales y económicos —incluidos los locales— en el diálogo social sobre la materia 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». Todo ello nos marcaba el estudio del proceso investigador dentro del contexto de la Región de Murcia.

En el siglo XXI, el alumnado vulnerable (Ballard, 1999) continúa atrapado —a pesar de los avances de la integración— entre la exclusión y la protección, especialmente en determinados contextos educativos y sociales. En nuestros días, algunos profesionales se siguen planteando si la integración del alumnado con NEE en la ESO no perjudica a la mayoría del grupo-clase. De ahí, que las necesidades de seguir avanzando en nuevos modelos educativos que promuevan un currículo común y diverso debe ser un objetivo para la ESO en la Región de Murcia. Además, este problema, como indica Acosta (2011: 13), es una dificultad histórica, por lo que se precisan políticas de cambio que revisen la Educación Secundaria, incluyendo los modelos institucionales y la formación del profesorado.

No obstante, han surgido varios investigadores que han elaborado el informe 2010 del Foro Ciudadano (*El otro Estado de la Región*), y se han encontrado con el primer escollo para evaluar la educación reglada, ya que se da una ausencia de información pública en aspectos relevantes del sistema educativo. Este escollo también era mencionado por Echeita y Duk (2008) en la valoración del proceso de inclusión desde el punto de vista de la Comisión CERMI.

El segundo escollo era la subordinación del sistema educativo al modelo productivo regional que requería mano de obra barata escasamente cualificada y suministrada principalmente por la población extranjera. Este modelo económico explicaba las altas tasas de abandono escolar durante los años de bonanza y la vuelta a las aulas de la población de 16-24 años, tras la crisis. Además, se producía un fenómeno de exclusión de la población inmigrante por parte de las escuelas concertadas, ya que nueve de cada diez inmigrantes se ubicaban en la escuela pública. Situación que las autoridades educativas regionales intentaron remediar con la legislación educativa pertinente. También resulta obvio que la población con NEE también sufre la exclusión con la crisis económica actual, ya que las ofertas educativas son más limitadas, las restricciones de ayudas a la dependencia y las subvenciones a las asociaciones de padres y madres de hijos e hijas con NEE se están recortando drásticamente.

En este contexto, las autoridades educativas regionales se esfuerzan por reglamentar y normalizar estos déficits, a través de normativas que pongan las bases de una educación inclusiva para el alumnado con NEE, no sólo con la promulgación legislativa sino con la realización de «Encuentros de Buenas Prácticas», que palien este proceso de exclusión, que la crisis económica está agravando entre el alumnado con NEE de la ESO en la Región de Murcia.

## 2. Fundamentación teórica: el paradigma de la educación inclusiva

Coincidimos con Gento (2004) cuando indica que la teoría es el conjunto organizado de los principios abstractos que conforman un cuerpo unitario de doctrina, que puede utilizarse para predecir determinados fenómenos y para organizarlos en cuerpo específico de conocimiento. El conjunto de conocimientos que las personas tenemos sobre el mundo, así como la actividad humana destinada a conseguirlos, es lo que denominamos ciencia (derivada del latín *scire*, que significa «saber», con su equivalente griego *sophia*: «arte de saber»). No podemos aplicar a cualquier conocimiento el nombre de *ciencia*, sólo a los saberes que se han obtenido por el método científico, y cumplen determinados requisitos. Actualmente se considera que el conocimiento es un proceso, en oposición a la consideración de la filosofía tradicional que la concebía como algo estático.

Por otro lado, como destaca Shulman (1986, 9-10), «el conocimiento no crece de forma natural e inexorable. Crece por las investigaciones de los estudiosos (empíricos, teóricos, prácticos) y es por tanto una función de los tipos de preguntas formuladas, problemas planteados y cuestiones estructuradas por aquellos que investigan».

Además, 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 la Región de Murcia debe abrir el camino de los centros y del sistema educativo**, para buscar que los institutos logren ser comunidades de bienvenida para el alumnado con NEE, por medio de una educación integral y de calidad con todo el alumnado, sin ningún tipo de discriminación y con-

siderando adecuadamente sus características individuales y personales, así como las medidas ordinarias o específicas que necesiten en el contexto educativo y el esfuerzo por su máximo desarrollo personal, social y profesional.

El modelo de la educación inclusiva también se basa en la «Teoría de las Inteligencias Múltiples» de Gardner (1983), 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. Gardner (1983) explicita la inteligencia como la capacidad de resolución de los problemas o de poder elaborar productos que puedan ser valiosos en una o más culturas. Por tanto, para el alumnado con NEE en la ESO, nos interesa desarrollar la capacidad que más destaque y no remarcar su déficit.

Este modelo también se fundamenta en el constructivismo del aprendizaje centrado en la persona, en sus experiencias previas, de las que derivan nuevas construcciones mentales, considerando que estas se producirían cuando interactúa con el objeto del conocimiento y se realiza una interacción con otros, hecho que es significativo para el sujeto. El constructivismo es un enfoque que mantiene que el individuo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo —día a día— como resultado de la interacción entre esos dos factores.

Como indica Onrubia (2004: 10), la respuesta a la diversidad en los centros pasa, fundamentalmente, por la estructuración de situaciones de enseñanza y aprendizaje, variadas y flexibles, que permitan al máximo número de alumnos acceder, en el mayor grado posible, al conjunto de capacidades que constituyen los objetivos básicos de la escolaridad. Además, según manifiesta Palomares (2004), como factores que dificultan la puesta en marcha de una educación inclusiva, se podrían 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) Insuficiente coordinación entre los planes de estudio y las demandas, proyectos y perspectivas de las normativas que recogen la atención a la diversidad, la integración, la interculturalidad, etc.
- c) Permanencia de directrices generales de corte horizontal, enfocadas hacia un tratamiento homogéneo y uniformador.

Consideramos que —en la sociedad actual— hay que apostar por los centros inclusivos, en los que se valore la variedad de lenguas y de contextos, potenciando la diversidad cultural (Townsend y Fu, 2001; Harris, Miske y Attig, 2004; Palomares, 2004 y Fernández, 2011). Por tanto, el aprendizaje de nuestros alumnos tiene que tener una vertiente individual, con interacción social, pues sin los iguales no se adquiere aprendizaje, información ni comunicación. El alumnado con NEE tiene esta capacidad de aprendizaje en fun-

ción de sus potencialidades, que debemos promover con estrategias que lo orienten al máximo a su inclusión en la sociedad murciana. Como indica Barton (2009: 174), «La lucha por la igualdad y por un mundo no opresivo, no discriminatorio, radica en el hecho de que va más allá de la propia cuestión de la discapacidad y se centra más bien en el establecimiento y el mantenimiento de un mundo social en el que todas las personas experimenten la realidad de los valores inclusivos y de las relaciones».

### 3. Metodología

El diseño de investigación se basó en el método de investigación descriptivo-cualitativo, basado en la filosofía de la fenomenología, que nos recuerda que la realidad social es única, intentando interconectar los individuos con su mundo externo, en este caso, el alumnado con NEE en la ESO de la Región de Murcia. Es decir, es un método de investigación basado en la interpretación de textos narrativos e instrumentos cualitativos, que el propio investigador le da una interpretación cuando se concluye el trabajo de investigación. Nos referimos al enfoque llamado «interpretativo», método de investigación con el que nos identificamos frente al positivismo, ya que los fenómenos sociales son hechos singulares y complejos. Respecto al método, preferimos hablar de una perspectiva interpretativa, frente al dualismo de lo cuantitativo y lo cualitativo porque, como nos manifiesta Erickson (1989), la investigación en la enseñanza no es sólo problema de métodos y técnicas sino de conocimiento y de la realidad. Cuando se realizó la interconexión entre el alumnado y los docentes en la Educación Secundaria, se hizo de forma razonada con el análisis de documentos públicos y privados y un cuestionario con variables cualitativas, referidos al enfoque básico de la educación inclusiva.

Además, el trabajo de investigación es hermenéutico (del griego *jermeneutiké tejne*, «arte de explicar, traducir o interpretar») porque especialmente se pretendía explicar las relaciones existentes entre el hecho de la educación inclusiva para alumnado con NEE de Secundaria y el contexto en que acontece este hecho, como es la Región de Murcia.

La necesidad de promover los cambios en los paradigmas que tienen un conjunto de personas —maestros y profesores, entre otros— de no reproducir siempre lo mismo, promover un mayor ímpetu al abordar el tema del alumnado con NEE y la educación inclusiva en la ESO de la Región de Murcia, precisa un nuevo enfoque pedagógico que ubique al alumnado con NEE en el contexto de un mundo más amplio, de experiencias colectivas y de relaciones sociales más plenas en un ambiente recíproco. Se trata de revisar modelos de aprendizaje, ubicarlos en un contexto y ambiente más horizontal entre el educando vulnerable de exclusión y los educadores, construyéndose relaciones de respeto y estima del ser humano.

En definitiva, el modelo teórico sobre el que se asienta la investigación es el **Paradigma de la Educación Inclusiva**, que se basa en:

- Defender una educación intercultural (Palomares, 2004).
- Recoger la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983).
- Aceptar una perspectiva holística (Morín, 1990) y constructivista del aprendizaje (Lara Guerrero, 1997).
- Construir un currículo común y diverso.
- Fomentar la participación activa social y académica.
- Ofrecer unas enseñanzas prácticas adaptadas.
  - Establecer una agrupación multiedad y flexible.
  - Incorporar el uso de la tecnología en el aula (Aguaded y Tirado, 2008).
  - Enseñar responsabilidad y establecer la paz.
  - Fomentar las amistades y los vínculos sociales.
  - Conseguir la formación de grupos de colaboración entre adultos y estudiantes.

Como **objetivo general** de la investigación, nos planteamos «Conocer la realidad sobre la ejecución de las medidas y estrategias inclusivas para el alumnado con NEE de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Murcia».

Los **objetivos específicos** de la investigación son:

1. Analizar algunos documentos pedagógicos, legislativos, investigaciones y «Buenas Prácticas» referentes al alumnado con NEE de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), sobre la educación inclusiva.
2. Identificar la actitud, el conocimiento y la formación sobre educación inclusiva de los jefes y jefas de departamentos de orientación.
3. Comprobar en qué grado se estaban aplicando medidas organizativas con carácter de educación inclusiva, para el alumnado con NEE de la ESO, por parte de los centros públicos de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de Murcia.
4. Reconocer si se realizan algunas estrategias metodológicas de educación inclusiva con el alumnado con NEE de la ESO.
5. Observar si las relaciones profesorado-alumno-familia-centro educativo se establecen con cauces de la educación inclusiva.
6. Conocer si se ofrecen —y consideran— las medidas de evaluación de carácter inclusivo como vehículo de calidad en la educación y la formación del alumnado con NEE de la ESO en la Comunidad Autónoma de Murcia.

Se ha realizado un **estudio sistemático y comparativo** de algunos textos teóricos, legislativos relacionados con la educación, prácticas educativas y de investigaciones educativas relacionadas con la educación inclusiva. En la investigación de las ciencias sociales debemos preguntarnos —y conocer— el problema a investigar. En este sentido, coincidimos con Bunge (1989: 195), definiendo el problema como «una dificultad que no puede resolverse automáticamente sino que requiere una investigación conceptual o empírica». Por ello, se ha utilizado la técnica de análisis de contenidos de diferentes textos que

hacían referencia a la educación inclusiva (objetivo 1). Entre los textos estudiados, cabría mencionar los de Arnaiz (2003 y 2009); Barton (2009); Echeita, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo y González-Gil (2009); Moraña (2004); Palomares (1998 y 2004); Parrilla (2009); Susinos (2009); Verdugo y Parrilla (2009); Verdugo (2009); así como la legislación y la normativa vigentes (LOE, 2006; Orden EDU/2949/2010).

Otro instrumento de recogida de datos ha sido el **cuestionario** que se ha pasado a los institutos que —actualmente— tienen oferta educativa de carácter público en la Región de Murcia. El cuestionario nos ha permitido obtener de forma objetiva, sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en la investigación.

El desarrollo de la investigación se centró en:

- a) La obtención de unos **datos primarios**, recogidos directamente por medio del cuestionario, y unos **datos secundarios**, por todas las fuentes documentales, bibliográficas o estadísticas relacionadas con la educación inclusiva, accesibles de dominio público regional, estatal o mundial.
- b) Para el estudio empírico se determinó que **las variables** con las que íbamos a trabajar eran **cualitativas** y que las interpretaríamos por medio de un cuestionario en función del análisis de gráficos y tablas de frecuencias.
- c) Se consideró que la **población**, los institutos de la Región de Murcia con oferta educativa, eran 109, que clasificamos en urbanos, suburbanos y rurales. Además, en el estudio del contexto geográfico-histórico denotamos que el mayor porcentaje de habitantes de la Región de Murcia vivía en tres grandes ciudades: Cartagena, Lorca y Murcia. Es decir, la población de la Región de Murcia tiene un carácter de concentración urbana.
- d) Se realizó una **muestra** al azar de forma simple, entre los institutos de la Región de Murcia, a los que entregamos en mano —o por correo electrónico— el cuestionario, con la colaboración del Servicio de Atención a la Diversidad. De las encuestas recibidas en mano, por correo o desechadas por error por parte de nuestra investigación, nos quedamos con una muestra de 52 cuestionarios.
- e) El cuestionario fue enviado a los jefes y jefas de los departamentos de orientación, por ser las personas más próximas para conocer si se ejecuta la implementación de las medidas y estrategias de educación inclusiva en el alumnado con NEE de la ESO en la Región de Murcia. Por otro lado, partíamos de unas variables cualitativas no numéricas con un carácter interpretativo por parte del investigador en nuestro estudio empírico. **La representatividad** de la muestra sobre la población se refería a 109 centros públicos, de los que correspondía una muestra de 52, sobre esta población total. La utilización de los teoremas Central de Límite y de la Ley de los Grandes Números (Martín y Luna, 2004: 90) y el hecho de basarnos en la fundamentación de estos dos teoremas nos garantizan la representatividad de la muestra utilizada. Con respecto a la **fiabilidad** del cuestionario, la tenía, ya que estaba elaborado para este problema concreto, así como por



el elevado número de la muestra. Además, según Bisquerra (1989), la fiabilidad del instrumento de medida debe aproximarse a 0,90. Para obtener la fiabilidad del cuestionario, se ha utilizado el Alpha de Cronbach, y se ha obtenido un resultado superior a 0,91, por lo que podemos comprobar que la fiabilidad del instrumento de medida es adecuada.

- f) Habría que destacar el **elevado porcentaje de participación** en la respuesta al cuestionario, entre otras razones por estar integrado por preguntas cerradas politómicas o categorizadas, que presenta como respuestas una serie de alternativas entre las que el encuestado debía elegir una: Mucha frecuencia, Regularmente, Casi nunca y Nunca.
- g) El cuestionario estaba integrado por dos partes diferentes: 6 ítems de la situación del **encuestado** y 17 ítems referentes a la del **alumnado** con NEE de la ESO de la Región de Murcia, relacionados con la educación inclusiva. Estos últimos ítems podemos establecerlos por categorías o **indicadores** (Arnaiz, 2003) referentes al **profesorado, centro educativo, estrategias inclusivas y evaluación inclusiva**. Las cuestiones atendían a aspectos relativos a:
- La actitud positiva del profesorado referente al alumnado con NEE (objetivo 2).
  - La colaboración entre el profesorado y el alumnado con NEE (objetivo 2).
  - La información aportada y el apoyo a las familias del alumnado con NEE (objetivo 5).
  - El apoyo dentro del aula de referencia para el alumnado con NEE (objetivo 4).
  - (objetivo 3).
  - La aplicación de grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles que puedan atender al alumnado con NEE en función de sus dificultades (objetivo 3).
  - La elaboración propia de unidades didácticas y adaptaciones curriculares que atiendan al alumnado con NEE (objetivo 3).
  - La existencia de un Plan de Acogida que tenga en cuenta no sólo al alumnado de currículo normal sino también al alumnado con NEE (objetivo 3).
  - La accesibilidad arquitectónica y diferentes medios de acceso al currículo para el alumnado con NEE (objetivos 3 y 4).
  - La utilización de las TIC como estrategia para el alumnado con NEE (objetivos 3 y 4).
  - La introducción de la motivación y del trabajo autónomo para fomentar la educación inclusiva del alumnado con NEE (objetivo 5).
  - La participación de las familias en la toma de decisiones en la educación del alumnado con NEE, no sólo de tipo escolar sino también de tipo profesional (objetivos 5 y 6).
  - La incorporación de estrategias de educación inclusiva dentro del aula de referencia y del aula de apoyo a la integración como: interacción social, tutoría de iguales, trabajo cooperativo, etc. (objetivos 3 y 4).

- La utilización de la metodología interdisciplinar para el alumnado con NEE (objetivo 4).
- La consideración de los criterios de evaluación atendiendo a las habilidades positivas y a las necesidades sociales de inclusión del alumnado con NEE y formación dentro del grupo de referencia (objetivo 6).
- La evaluación focalizada en términos de saberes prácticos y habilidades manuales que posibiliten la superación de su vulnerabilidad de exclusión y sus NEE (objetivo 6).
- Que la evaluación en este tipo de alumnado vulnerable —con diversas medidas y estrategias inclusivas— esté fomentando un aumento de su rendimiento escolar en función de sus necesidades personales, sociales y familiares (objetivo 6).

#### 4. Análisis de datos

Los resultados más significativos del cuestionario fueron:

a) **Referentes a los encuestados:**

- El 75 % eran mujeres.
- El 60 % tenía más de 10 años de experiencia.
- El 74 % se situaba en los ámbitos sociolingüísticos y científico-técnicos, aparte de sus funciones de orientación propiamente dichas.
- El 46 % de los centros eran urbanos, correlacionados con el carácter urbano predominante en la Región de Murcia.

b) **Referentes a las «medidas y estrategias de la educación inclusiva para el alumnado con NEE de la ESO de la Región de Murcia»:**

- Las medidas y estrategias de la educación inclusiva para el alumnado con NEE de la ESO de la Región de Murcia se estaban aplicando en un porcentaje de más del 50%, atendiendo así al problema de la investigación y a la normativa educativa del 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.
- No se realizaban los apoyos dentro del aula, en un porcentaje aproximado a un 50 % de los centros de ESO, bien por rentabilizar los recursos humanos del profesorado, bien porque no se aplicaban las estrategias inclusivas para el alumnado con NEE de apoyo dentro del aula de referencia, dando un carácter excluyente a estos apoyos.

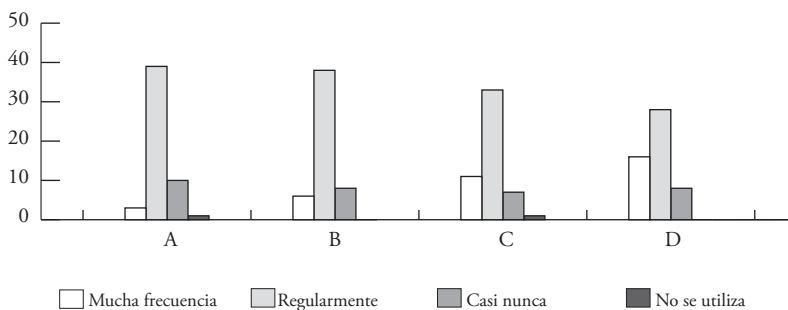
Debido a la extensión del análisis de datos y de las categorías del cuestionario, nos centraremos en los más significativos de la investigación. El análisis descriptivo de los resultados se recoge en los gráficos 1, 2, 3 y 4 y en las tablas de frecuencias 1, 2, 3 y 4. En relación con los resultados obtenidos cabría mencionar los apartados referentes a los indicadores o categorías del profesio-

rado y estrategias de metodología inclusiva, ya que nos sitúan sobre la aplicación y la actitud hacia el paradigma de la educación inclusiva en la ESO en la Región de Murcia.

En el **gráfico 1** y en la **tabla 1** de frecuencias totales del cuestionario, se comparan los resultados de los ítems referentes al **profesorado**. Como puede comprobarse, ofrece mayores porcentajes en el marcador que se sitúa en «Regularmente», superior al 66 %, excepto en la cuestión de apoyo dentro del aula, que nos da una respuesta negativa, que expresamos en el **gráfico 2** y en la **tabla 2** de frecuencias.

**Tabla y gráfico 1.** Indicadores referentes al profesorado

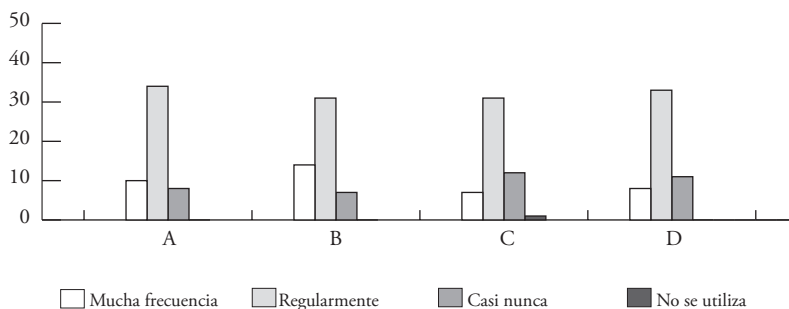
Profesorado	Mucha frecuencia	Regularmente	Casi nunca	No se utiliza
A. Actitud positiva con el alumnado con NEE	3	39	10	0
B. Colaboración entre profesorado y alumnado diverso	6	38	8	0
C. Informa y apoya a las familias	11	33	7	1
D. Coordinación entre docentes y alumnado con NEE en el aula	16	28	8	0
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>138</b>	<b>33</b>	<b>1</b>



En el **gráfico** y en la **tabla 2** de frecuencias totales del cuestionario se comparan los resultados de los ítems referentes a las **estrategias metodológicas de educación inclusiva**. Como puede comprobarse, la mayoría de las respuestas se sitúan —en el elevado porcentaje de un 62 %— en el marcador «Regularmente», que demuestra una interpretación que validaría el planteamiento del problema del trabajo de investigación realizado.

**Tabla y gráfico 2.** Estrategias y metodologías de educación inclusiva

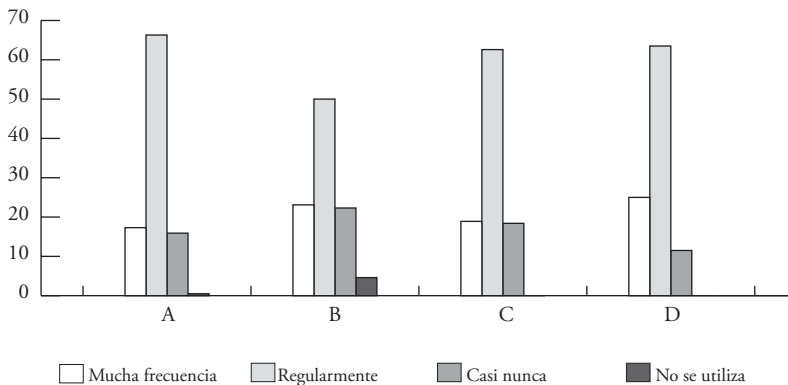
	Mucha frecuencia	Regularmente	Casi nunca	No se utiliza
A. Motivación y trabajo autónomo	10	34	8	0
B. Participación de las familias en la educación inclusiva	14	31	7	0
C. Interacción social, trabajo entre iguales, trabajo cooperativo	7	31	12	0
D. Metodología interdisciplinar	8	33	11	0
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>129</b>	<b>38</b>	<b>0</b>



En el **gráfico 3** y en la **tabla 3** de frecuencias totales del cuestionario, se comparan los indicadores referentes al **profesorado, centro educativo, estrategias metodológicas y evaluación**. Se evidencia la existencia de mayores porcentajes en el marcador que se sitúa en «Regularmente», superior al 60 %, en los indicadores del profesorado, estrategias metodológicas y evaluación; mientras que los porcentajes en el indicador sobre el centro educativo se han situado en un 50 %.

**Tabla y gráfico 3.** Comparación de los indicadores del profesorado, centro educativo, estrategias metodológicas y evaluación

Indicadores	Mucha frecuencia		Regularmente		Casi nunca		No se utiliza		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
<b>A. Profesorado</b>	36	17,3	138	66,3	33	15,9	1	0,5	<b>208</b>
<b>B. Centro educativo</b>	60	23,1	130	50,0	58	22,3	12	4,6	<b>260</b>
<b>C. Estrategias metodológicas</b>	39	18,9	129	62,6	38	18,4	0	0,0	<b>206</b>
<b>D. Evaluación</b>	39	25,0	99	63,5	18	11,5	0	0,0	<b>156</b>



En el **gráfico 4** y en la **tabla 4** de frecuencias se refleja que el porcentaje de apoyo al alumnado dentro del aula se sitúa en el marcador «Casi nunca», con un 50 %, lo que demuestra el valor negativo para la estrategia «del apoyo al alumnado con NEE en la ESO dentro del aula de referencia».

**Tabla 4.** Apoyo al alumnado dentro del aula

	Frecuencia			Absoluta acumulada	Relativa acumulada
	Absoluta	Relativa	%		
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

## 5. Conclusiones

Las conclusiones más significativas que se obtuvieron del trabajo de investigación sobre la aplicación y la ejecución de las medidas y las estrategias inclusivas para el alumnado con NEE de la ESO en la Región de Murcia fueron:

- **Se aplican y ejecutan con una frecuencia aceptable las estrategias y las medidas inclusivas para el alumnado con NEE de la ESO**, en correspondencia con la legislación educativa vigente regional y el paradigma de la educación inclusiva que inspira esta legislación (objetivos 2, 3, 4, 5 y 6).
- **Los planes de acogida, la utilización de adaptaciones curriculares y de las TIC, las medidas de motivación, los agrupamientos flexibles, las estrategias de trabajo autónomo y saberes prácticos y enseñanza interdisciplinar, están ampliamente establecidos**, entre otras medidas y estrategias inclusivas (objetivos 3, 4, 5 y 6).
- **Con respecto a la interrelación del centro educativo con las familias, se comprueba que se practican en porcentajes elevados**, sin concretar si existe esta correlación con los diferentes tipos de familias, ya que la investigación se centra en la verificación del grado de uso de las medidas y estrategias de carácter inclusivo (objetivo 5).
- **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 continúan teniendo dificultad por parte del alumno vulnerable de exclusión, a pesar de los esfuerzos de las administraciones educativas (objetivos 3 y 4).
- En el apartado de **evaluación** se comprobó que se estaban aplicando criterios de educación inclusiva, basados en la atención a la diversidad con carácter de inclusión social, fomentando saberes prácticos que pudiesen aumentar su rendimiento académico. Estos datos son susceptibles de interpretación debido a variables como el absentismo escolar, el grado de exclusión social o la implicación de las familias con NEE (objetivos 5 y 6).
- El **efecto social** se ha considerado adecuadamente, ya que el cuestionario ha sido realizado en centros públicos, en los que no existe un criterio de selección previo para aceptar a cualquier tipo de alumnado, especialmente a los vulnerables socialmente. Compartimos con Blooth y Ainscow (2002: 27) —cuando indican que «la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad»— una muestra de centros educativos que refleje que esa sociedad nos ofrece parámetros para manifestar si la inclusión tiene ese efecto. Estas circunstancias nos permitieron garantizar la representatividad social con respecto a los centros concertados o privados. Además, la elección de los jefes y jefas de departamento para realizar el cuestionario estaba hecha por el investigador, ya que son las personas que, por ejercer sus tareas en la jefatura de un departamento transversal, disponen de suficientes conocimientos y datos estadísticos, lo que les posibilita un valor

de juicio más completo sobre la implementación de la educación inclusiva (objetivo 1).

Los resultados del trabajo de investigación basados en estudios de documentos, análisis legislativos y el estudio del cuestionario **confirman el problema inicial** que habíamos planteado sobre el **uso de medidas y estrategias de educación inclusiva para el alumnado con NEE de la ESO en la Región de Murcia**; excepto en el apartado referente a los **apoyos específicos dentro del aula de referencia**, que no se realizan de forma generalizada, bien por rendimiento y gestión de los elementos personales del profesorado de apoyo, bien por no concebir esta medida inclusiva como preferente en la ESO en la Región de Murcia. Resulta evidente que, tanto en esta región como a nivel nacional, estamos viviendo una situación en la que la diversidad de alumnos, familias, profesores, centros educativos, culturas y procedencias, presentan un escenario en el que los modelos y los paradigmas anteriores no son ya válidos, por lo que se precisa una nueva escuela que incluya a todas las personas, respetando —y potenciando— las diferencias (Gairín, 2001; Arnaiz, 2003; López Melero, 2004; Ferrer y Martínez (2005); Palomares, 2007; Fernández, 2011; Acosta, 2011). Lógicamente, coincidimos con lo indicado en el preámbulo de la Orden EDU/2949/2010, por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad, al subrayar que el futuro personal, laboral y social de las personas con discapacidad está, en cierta medida, determinado por la educación, basada en principios de normalización e inclusión que, orientada al máximo aprovechamiento de sus capacidades y potencialidades, y mediante las ayudas y medios necesarios, se convierte en un instrumento favorecedor de su desarrollo y de su plena integración.

En base a las conclusiones de la investigación y del análisis de otras experiencias (Acosta, 2011), podemos indicar que no es posible avanzar en una política respecto al cambio del modelo institucional si no es a partir del trabajo sobre las representaciones de los profesores y en la articulación con dichas representaciones, pues la experiencia revela que el principal escollo y —por tanto— la herramienta más potente para el cambio es desde el profesorado y con el profesorado (Palomares, 2011).

## Referencias bibliográficas

- ACOSTA, F. (2011). *La Educación Secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: IIFE-UNESCO.
- AGUADED, J.I. y TIRADO, R. (2008). «Los centros TIC y sus repercusiones didácticas en primaria y secundaria en Andalucía». *Educar*, 41, 61-90.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- (2009). «Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria». *Revista de Educación*, 349, 203-223.

- BALLARD (1999). *Inclusive education. Internacional voices on disability an justice*. Londres: Falmer Press.
- BARTON, L. (2009). «Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones». *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002). *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. Londres: CSIE.
- BUNGE, M. (1989). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- ECHETA, G. y DUK (2008). «Prólogo». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 1-6.
- ECHETA, G.; SIMÓN, C.; VERDUGO, M.A.; SANDOVAL, M.; LÓPEZ, M.; CALVO, I. Y GONZÁLEZ-GIL, F. (2009). «Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España». *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- ERICKSON, F. (1989). «Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza». En: WITTRICK, M. *Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, A. (2011). «La escuela inclusiva: realidad intercultural». *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (2).
- FERRER, G. y MARTÍNEZ, S. (2005). «Formació de les famílies en el marc de l'escola inclusiva: un repte per a les comunitats d'aprenentatge». *Educar*, 35, 71-85.
- GADNER, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (2001). «Una escuela para todos: un reto social y educativo». En: SINPÁN, A. (coord.). *Educar en la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira, 241-266.
- GENTO, S. (2004). *Guía práctica para la investigación en educación*. Madrid: Martínez Torres.
- HARRIS, R.; MISKE, S. y ATTIG, G. (2004). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive Learning-Friendly Environments*. Bangkok: UNESCO.
- KUHN, T.S. (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: FCE.
- LARA GUERRERO, J. (1997). «Estrategias para un aprendizaje significativo-constructivista». *Enseñanza*, 15, 29-50. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). «La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades». En: SINPÁN, A. (coord.). *Educar en la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira, 31-65.
- MARTÍN, Á. y LUNA DEL CASTILLO, J.D. (2004). *Bioestadística para las ciencias de la salud*. Madrid: Ediciones Norma-Capitel.
- MARTÍNEZ, R.; DE HARO, R. y ESCARBAJAL, A. (2010). «Una aproximación a la educación inclusiva en España». *Educación Inclusiva*, 3 (1), 149-164.
- MEC (2006). *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE nº 106, del 4 de mayo, 17159-17207.
- (2006). *Real Decreto 806/2006*, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo. BOE nº 167, de 14 de julio.
- (2011). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. Madrid: MEC. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- MECD (2002). *Ley Orgánica 10/2002*, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *Orden EDU/2949/2010*, de 16 de noviembre (BOE del 18), por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa de Alumnado con Discapacidad.



- MORIN, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- MORIÑA, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Archidona: Aljibe.
- ONRUBIA, J. (coord.) (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- PALOMARES, A. (1998). *Educación especial y atención a la diversidad*. Albacete: Publicaciones L. Universidad.
- (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2007). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2011). «El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación». *Revista de Educación*, 355, 591-605.
- PARRILLA, A. (2009). «¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa». *Revista de Educación*, 349 p.
- SHULMAN, L.S. (1986). «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea». En: WITTROCK, Mc. (dir.). *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- SUSINOS, T. (2009). «Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusive». *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- TOWNSEND, J. y FU, D. (2001). «Paw's story: A loatian refugee's lonely entry into American literacy». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45 (2): 104-114.
- VERDUGO, M.A. (2009). «El cambio escolar desde una perspectiva de calidad de vida». *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- VERDUGO, M.A. y PARRILLA, A. (2009). «Aportaciones actuales a la inclusión». *Revista de Educación*, 349, 15-22.

