



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea

ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO
BILBOKO IRAKASLEEN UNIBERTSITATE ESKOLA

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Curso 2013-2014

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA SU MEJORA DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO EN EL CENTRO HIJAS DE LA CARIDAD DE NUESTRA SEÑORA DE BEGOÑA EN BILBAO

Autor/Autora: Marta Vázquez Blázquez

Director/Directora: Igone Aróstegui Barandica

En Leioa, a 13 de junio de 2014

© 2014, Marta Vázquez

I N D I C E

Introducción: Caminando hacia una escuela más inclusiva.....	3
1. Marco teórico y conceptual.....	4
1.1 Buenas prácticas educativas inclusivas.....	5
1.2 Evaluación y mejora de las prácticas inclusivas.....	6
2. Metodología de la investigación.....	8
2.1. Procedimiento o técnica: Grupos focales.....	8
2.2. Guión para la evaluación de prácticas educativas desde un enfoque inclusivo.....	9
2.3. Diseño del grupo y planificación de sesiones.....	10
3. Descripción de las características del centro.....	11
4. Datos de resultados recogidos.....	12
4.1.A nivel de centro.....	12
4.2.A nivel de aula.....	16
5. Evaluación de propuestas de mejora.....	18
6. Valoración de resultados y conclusiones.....	21
7. Referencias bibliográficas.....	24

Anexos

Anexo 1: Guión de preguntas para las dos primeras sesiones: primera, a nivel de centro; segunda; a nivel de aula.

Anexo 2: Síntesis de prácticas inclusivas a nivel de centro y de aula para realizar propuestas de mejora.

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA SU MEJORA DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO EN EL CENTRO HIJAS DE LA CARIDAD DE NUESTRA SEÑORA DE BEGOÑA EN BILBAO

Marta Vázquez Blázquez

UPV/EHU

En la última década, la diversidad social se ha visto reflejada en nuestras escuelas, y ha llevado a nuestro sistema educativo a desarrollar políticas y planes de actuación que favorezcan el desarrollo de una escuela de calidad para todos. En el presente trabajo planteamos analizar las prácticas educativas que llevan a cabo en el centro Hijas de la Caridad de Nuestra Señora de Begoña, y realizar propuestas de mejora que puedan contribuir al progreso hacia un centro más inclusivo. Para el desarrollo del trabajo hemos utilizado la técnica de grupos focales contando con la participación de miembros activos de la comunidad educativa.

Palabras clave: Diversidad, prácticas, inclusión, participación, grupos focales

In the last decade, social diversity has been clearly visible in our schools. This fact has led our educational system to develop policies and plans in order to improve these schools. In this paper, we will focus on the educational practices that are carried at Hijas de la Caridad de Nuestra Señora de Begoña. And we will also provide different proposals oriented to the creation of a more inclusive school center. Finally, for achieving our goals, we have used focal group techniques and we have count with the help of active members of the educational community.

Key words: Diversity, practices, inclusion, participation, focal group

Azken hamarkadan, aniztasun soziala gure eskoletan islatu izan da, baita hezkuntza sisteman ere. Hori dela eta, gure hezkuntza sistemak politikak eta jarduteko plan berriak garatu izan behar ditu kalitatezko eskola bideratzeko guztiontzat. Lan honetan Karitatearen Alabak Begoñako Andra Mari ikastetxean aurrera eramaten diren praktikak aztertzea planteatzen dugu eta hobekuntza proposamenak egitea ikastetxea inklusiboagoa izateko. Lanaren garapenerako talde fokal teknika erabili dugu hezkuntza komunitatearen kide aktibo batzuen partaidetzarekin

Hitz gakoak: Aniztasuna, praktikak, inklusioa, parte hartzea, talde fokala

Caminando hacia una escuela más inclusiva

Una de las metas que tiene que conseguir la escuela del siglo XXI es construir espacios donde se haga efectivo el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación. Se trata de acoger a todos los/as alumnos/as y a todos los ciudadanos por igual, de modo que creemos una escuela de calidad para todos/as, sin excepción, desde la mejora y el desarrollo de prácticas educativas que favorezcan y posibiliten la inclusión. Serán prácticas educativas inclusivas aquellas que garanticen el desarrollo de todos/as, favorezcan la equidad y contribuyan a una mayor cohesión social, atendiendo a la diversidad, respetando las diferencias y poniendo especial énfasis en aquellas personas con mayor riesgo de exclusión social.

Conseguir que la inclusión esté presente en todos los centros, no es algo que se consiga de un momento a otro, sino que requiere un proceso de reflexión sobre las prácticas que se llevan a cabo en un centro para posibilitar la transformación y mejora. Tenemos que analizar cuáles son aquellas actuaciones que contribuyen a un buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por el contrario, cuáles lo dificultan. Será necesario tener claro qué es lo que hacemos, cómo lo hacemos y de qué modo lo podemos mejorar. Este proceso de reflexión no debe estar integrado únicamente por el profesorado, sino que debe estar abierto a todos los diferentes profesionales de la comunidad educativa, así como familias y otras entidades. Es cierto, que este proceso de reflexión requiere tiempo, pero será la única manera de concretar qué nos falta, conseguirlo y seguir avanzando, sin dejar nunca de mejorar.

1. Marco teórico y conceptual: antecedentes y estado actual

Una de las metas que tiene que conseguir la escuela del siglo XXI es atender a la diversidad y pluralidad del alumnado. Se trata de aprovechar las condiciones del aula además de realizar transformaciones en los centros, logrando así una educación de calidad para todos/as, sin excepción. Es por esto que Stainback (1999:16) afirma que “la educación inclusiva significa acoger a todos los alumnos/as, a todos los ciudadanos, con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades. La opción por la inclusión significa el final de las etiquetas, de la educación especial y de las aulas especiales, pero no el de los apoyos necesarios ni de los servicios que deben proporcionar en las aulas integradas”.

Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles. Algunas investigaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos. “La inclusión de la infancia con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o barrios urbanos marginales, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la educación para todos” (Includ-ed, 2011).

En este mismo sentido, unos años antes, estos principios son explicitados en la Ley Orgánica de Educación (2006) en los artículos 1 y 2, sobre los Principios y Fines de la educación, donde reúne la necesidad de proporcionar una educación más inclusiva y lograr así una educación de calidad para todos/as. Uno de los principios señalados en la LOE indica que tenemos que conseguir “la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.” Asimismo, lo establece la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE):

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos, es decir, se trata de contemplar la diversidad de los alumnos y alumnas como principio y no como medida que corresponde a las necesidades de unos pocos (LOE 2/2006, de 3 de mayo).

1.1. Bases teóricas para hacer buenas prácticas inclusivas

La Educación inclusiva es aquella que respeta las diferencias y que pone especial énfasis en aquellos grupos de alumnos/as con mayor riesgo de exclusión. El intervenir o actuar en la escuela se entiende como un conjunto, en el que se trata a todos/as los alumnos/as por igual y no como actuar o intervenir de manera individual. Además, en la escuela inclusiva, todos los profesionales que trabajan en ella, lo entienden como un trabajo colaborativo y cooperativo, donde la participación del alumnado es un objetivo en sí mismo, no solo en el centro educativo, sino también fuera de él. Como señala Batanero (2013), todos los niños y niñas tienen que convivir y aprender juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales, culturales, además de aquellos que presenten discapacidad. Pero esta es una tarea que no solo potenciará el profesorado, “sino que debe estar abierto a la participación de todos los agentes educativos posibles: profesorado, familias, voluntariado, instituciones y asociaciones del barrio” (Batanero, 2013:138).

El modelo de educación inclusiva supone la implementación sistemática de una organización educativa que disponga de características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada, diversa, por principio y por naturaleza, en estos momentos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículo abierto y flexible, es decir, democrático, y una organización escolar que permita su práctica óptima. Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore activamente con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje real, en la que todos participen y aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes (Casanova, 2011:31).

Ainscow propone un conjunto de estrategias para lograr que una escuela funcione de manera más inclusiva. Considera que es importante tener en cuenta los conocimientos previos de los/as alumnos/as, utilizar recursos que favorezcan el aprendizaje, teniendo en cuenta a todos los miembros del aula y analizando las diferencias, desarrollando un lenguaje común para las prácticas y creando condiciones de apoyo que posibiliten la innovación (en Arnaiz, 2000).

Al mismo tiempo, Echeita (2008) indica que avanzar hacia la inclusión, supone reducir las barreras que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, prestando especial atención a los alumnos más desfavorecidos, por estar expuestos a más situaciones de exclusión.

No podemos olvidar que el objetivo principal es crear una escuela inclusiva en la que se reconozca, valore y respete a todos los/as alumnos/as, lo que supone prestar atención no solo a lo que se enseña, sino también al modo en que se enseña. Por esto, no sólo hay que diseñar estrategias docentes y determinar el currículo que responda al conjunto de diferencias de los/as alumnos/as, sino que el currículo debe afrontar las diversas formas en que difieren los estudiantes.

El objetivo no puede ni debe consistir en obviar las diferencias, en no tener en cuenta la diversidad de la sociedad. El hecho de no prestar atención directa a las diferencias, de no reconocer las muchas formas en que difieren las personas, trasmite a los niños el mensaje de que no se puede ni se debe hablar sobre las diferencias. El objetivo debe consistir en la exploración sincera de las diferencias, en la oportunidad de que los alumnos puedan experimentar y comprender la diversidad presente en una comunidad segura y acogedora (Mara Sapon en Stainback 1999:38).

Ainscow (2001), nos recuerda lo importante que es no intentar adecuar a los niños al sistema educativo que tenemos, sino que lo realmente importante es transformar ese sistema que contribuya al buen servicio a todos/as los/as alumnos/as, para desarrollar una escuela más inclusiva que elimine todas las barreras de aprendizaje.

Como dicen Sleeter y Grant (1988), “la sociedad debe ir más allá de la mera celebración de la diversidad, enseñando a los alumnos a comprender las desigualdades sociales y capacitándolos para trabajar activamente en cambiar la sociedad”. (En Stainback, 1999:39)

1.2. Evaluación y mejora de las prácticas inclusivas

Para lograr la inclusión en todos los centros educativos, no solo hay que realizar transformaciones en los mismos, sino que hay que tratar de producir cambios que se ajusten a la realidad social en la que vivimos, creando espacios que faciliten la convivencia entre todos los miembros.

Echeita (2013) nos dice que la única manera de que la inclusión educativa avance es mediante la implicación, no solo por parte de administraciones y agentes educativos, sino también por parte de las familias, tratando de sacar a la luz a aquellas personas que en un momento dado se han visto excluidas escolarmente por la presencia de barreras que generan segregación, fracaso escolar o marginación. Se trata de construir propuestas educativas sobre la base de sus conocimientos previos en relación con lo que dificulta el aprendizaje y la participación en su centro. Y al mismo tiempo, les ayuda a realizar un

análisis exhaustivo de las posibilidades para mejorar el aprendizaje y la participación de todo su alumnado.

Como dice Ainscow (2001:45), “la meta es encontrar la forma de trabajar con la clase entera sea cual sea el número; conectar con la clase y a la vez personalizar la experiencia para cada uno de sus miembros”.

Es indispensable recordar, que en este proceso de transformación en el que nos encontramos, los cambios que vamos realizando no deben realizarse de manera rápida y desordenada, sino que deben venir de la reflexión sobre lo que hacemos en este momento, cómo lo hacemos y en qué creemos que debemos mejorar.

Para ello, no tenemos que prescindir de las prácticas que se han realizado en el centro hasta el momento, sino que es imprescindible identificar cuáles son las prácticas que favorecen y cuáles son las que dificultan el aprendizaje, aprovechando las habilidades, los recursos y la creatividad ya existentes, teniendo en cuenta lo que sabe el profesorado y compartiendo sus experiencias (Ainscow, 2001; Orcasitas, 2004).

La inclusión entendida como un proceso que va evolucionando, debe ser evaluada y analizada. El criterio para llevarlo a cabo es establecer unas pautas de evaluación, que permitan conocer cuáles son aquellas prácticas que favorecen y garantizan la calidad educativa y aquellas que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin olvidar que fomentar la inclusividad es el objetivo principal.

El Index for Inclusión (Booth, Ainscow, 2005) es un instrumento de evaluación de prácticas educativas inclusivas, un conjunto de materiales que tiene en cuenta los puntos de vista del equipo docente, consejo escolar, alumnos, familias...y plantea mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas.

“El Index se compone de un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva”. (Index: 15)

Para llevar a cabo la investigación de este trabajo hemos tomado como referencia una selección preguntas del Index para elaborar un guión para la reflexión y análisis de las prácticas educativas en un centro escolar de Bilbao.

Es cierto que lograr la inclusión en los centros es un proceso costoso, que requiere muchos cambios para lograr su éxito pero como dice Casanova (2011:48) “cuando el modelo se implementa, se valoran los procesos que tienen lugar en el centro y en las aulas, se refuerza todo lo que de positivo se está produciendo, se concreta lo que falta, se va consiguiendo y se sigue avanzando sin dejar nunca de mejorar”. “Será la única forma de lograr la educación inclusiva, democrática y de excelente calidad, que atienda a todos y cada uno de los alumnos que conforman nuestra sociedad actual”.

2. Metodología de la investigación

En este estudio planteamos como objetivo realizar un análisis de las prácticas educativas para su mejora desde un enfoque inclusivo en el Centro Hijas de la Caridad de Nuestra Señora de Begoña, y de esta forma, favorecer la reflexión en torno a propuestas de mejora que contribuyan a la mejora del ámbito educativo. Todo ello a partir de una metodología cualitativa y con la aplicación de la técnica de grupos focales, contando con la participación de un grupo de profesionales miembros del equipo docente.

2.1 Procedimiento: La técnica de grupos focales

El procedimiento de trabajo se basa en la aplicación de la técnica de grupos focales. Según García y Mateo (2000:181), esta técnica se considera “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo y no directivo”.

Como afirman García y Mateo, los participantes que intervienen en un grupo focal lo hacen aportando ideas de manera subjetiva, lo que nos permite conocer “qué piensan los participantes, pero resulta especialmente valioso para averiguar por qué piensan de la manera que lo hacen” (2000: 183). Son grupos en los que los participantes presentan sus opiniones y puntos de vista en interacción con otras personas, lo que les permite generar más ideas en función de lo que los distintos miembros vayan comentando. Al ser de carácter abierto y no directivo, permite indagar sobre nuevos temas y cuestiones que vayan surgiendo y los participantes deciden con libertad si quieren o no responder a las cuestiones que se planteen.

2.2 Guión para la evaluación de prácticas educativas desde un enfoque inclusivo

Como apoyo o guía para realizar las sesiones de grupos focales se ha elaborado un guión con preguntas sobre el modo en que la inclusividad es entendida y abordada, por un lado, desde el centro y por otro, desde el aula.

La elaboración de la guía se ha realizado mediante la adaptación de varias cuestiones presentes en el Index for Inclusion (Booth, Ainscow y Kingston, 2005) conocida también como Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, y de la que hemos hecho referencia en párrafos anteriores.

Booth y Ainscow (2005:15) definen el Index como:

El Index es un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en nuestros centros escolares. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro. Este material anima al equipo docente a compartir y, construir nuevas iniciativas sobre la base de sus conocimientos previos en relación con lo que dificulta el aprendizaje y la participación en su centro. Y al mismo tiempo, les ayuda a realizar un análisis más exhaustivo de las posibilidades para mejorar el aprendizaje y la participación de todo su alumnado (2005:16).

Al mismo tiempo es importante señalar que esto no es una iniciativa más para los centros educativos, sino como una forma sistemática de comprometerse con un plan de mejora del centro educativo, fijando prioridades de cambio, implementando innovaciones y evaluando los progresos (2005:16).

El guión (Véase anexo1) para la evaluación de prácticas educativas desde un enfoque inclusivo que hemos elaborado se divide en dos bloques. Por un lado, un bloque dedicado a todos aquellos indicadores que tengan relación con las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en el centro. Por otro lado, indicadores más relacionados con el modo de trabajar y fomentar la inclusión en el aula.

A nivel de centro, se pregunta sobre cómo es su cultura y política inclusiva, el procedimiento de acogida de nuevos alumnos, la accesibilidad del centro y por último, un listado de preguntas en relación al modo de organización del apoyo para atender a la diversidad presente en el centro.

Para el análisis del aula se proponen cuestiones relativas a aspectos más concretos del aula. También está dividido en cuatro pequeños grupos en los que se pregunta sobre las estrategias educativas para la participación del alumnado en el proceso enseñanza-aprendizaje, el modo en que se agrupa a los/as alumnos/as con el fin de favorecer la

participación y el trabajo colaborativo, la organización de los recursos tanto humanos como materiales y, finalmente, el modo en que se realiza la evaluación de las prácticas llevadas a cabo.

2.3 Diseño del grupo y planificación de sesiones

El grupo focal organizado para el estudio de este trabajo está compuesto por cuatro miembros del equipo educativo:

Por un lado, la *directora*, aporta una visión más general del centro. Conoce todos los documentos en los que queda plasmada su cultura y política inclusiva y así lo tiene que mostrar a todos los miembros del equipo educativo que trabajan en él. Está al tanto de todos los historiales educativos y la situación en la que se encuentra cada alumno/a, por lo que en colaboración con todo el profesorado, trata de dar respuesta a todas las necesidades que vayan surgiendo, así como de fomentar en sus alumnos el ayudar a los/as compañeros/as con la idea de que todos/as podemos aprender de todos/as.

Por otro lado, forma parte del grupo focal la *jefa de estudios*, que hace a su vez la función de PT del centro. Por un lado, como jefa de estudios, tratando de organizar todos los recursos que hay en el centro desde una perspectiva más inclusiva. Por otro lado, como profesora de pedagogía terapéutica tratando siempre de llevar a cabo prácticas que favorezcan más la participación, interacción con los iguales y la colaboración y apoyo entre todos los profesionales del centro.

Además de la directora y la PT, ha tomado parte en el grupo focal una *persona de apoyo educativo*. Ella habla desde su experiencia diaria dentro de una clase como apoyo educativo a un alumno con necesidades educativas especiales. Es importante su presencia en el grupo, ya que aporta cómo es su modo habitual de trabajar, dando especial importancia a la ayuda al alumno pero siempre tratando de potenciar su independencia y autonomía personal.

Por último, la *profesora tutora* habla desde su experiencia en cuanto a prácticas inclusivas desde dos puntos de vista. Por un lado, desde la experiencia de formar parte del equipo educativo en el que trabaja, en el que colabora con muchos/as compañeros/as día a día, de modo que conoce el modo de trabajar y el nivel de implicación de los docentes que tiene a su alrededor. De esta forma, da su opinión, no solo pensando en la labor que realiza ella, sino en las ganas que tiene el profesorado en general, de que ese

centro sea cada vez más inclusivo. Por otro lado, habla desde la experiencia de ser tutora de una clase en la que hay alumnos/as con necesidades educativas especiales. Cuenta cuáles son las dificultades que le surgen a ella al llevar una clase en la que hay alumnos/as que necesitan más atención que otros, pero también haciendo hincapié en que la diversidad hace crecer a todos/as y nos permite aprender unos/as de otros/as.

El diseño y planificación de las sesiones se ha realizado de la siguiente manera. En primer lugar, una primera sesión centrada en aquellas cuestiones sobre el centro, presentes en la guía. En segundo lugar, una sesión dedicada a esas cuestiones sobre prácticas inclusivas más centradas en aula. Y por último, una sesión de cierre en la que se exponen los resultados de las dos sesiones anteriores y se hacen propuestas de mejora.

Para analizar toda la información recopilada y extraer resultados se ha organizado la tercera y última sesión en tres pasos:

1. Conocer qué son buenas prácticas inclusivas
2. Qué buenas prácticas inclusivas se han identificado
3. Analizar y plantear propuestas de mejora.

Los tres bloques están diseñados con el fin de considerar y apoyar propuestas de mejora que contribuyan al proceso de construcción de una escuela aún más inclusiva.

3. Descripción de las características del centro

El centro en el que se ha realizado este estudio es el colegio Hijas de la Caridad de Nuestra Señora de Begoña en Bilbao. El centro está ubicado en el Barrio de Santutxu, entre las calles Esteban Pernet, Zabalbide y Carmelo. Éste es un barrio muy populoso que alcanza una población de 35.000 habitantes en poco menos de un kilómetro cuadrado de extensión. Y una parte muy importante de los habitantes proceden de la inmigración y en su mayoría son de clase social media y media-baja.

Actualmente, el Centro “Hijas de la Caridad de Ntra. Sra. De Begoña” es una Comunidad Educativa Cristiana de la Congregación de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl, que trabaja con niños y niñas de entre 1-16 años, perteneciendo a la red de centros concertados por el Gobierno Vasco.

El Colegio consta de 28 aulas, ofreciendo servicio educativo en las etapas de Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En todas las etapas existen dos líneas que son en modelo B.

4. Datos de resultados recogidos

4.1. A nivel de centro

4.1.1. La cultura y política inclusiva del centro

Tanto en el proyecto educativo de centro, como en otros documentos del mismo, aparece su interés en que la educación de su centro sea inclusiva. Es precisamente en el plan de atención a la diversidad donde aparecen todas las prácticas para que el alumnado esté incluido atendiendo a las necesidades educativas.

Aunque es cierto que no todos con el mismo grado de implicación, en general está muy extendida entre los miembros del centro la responsabilidad de que su enseñanza sea más inclusiva. Todos tienen esa sensibilidad y eso si que se lleva a cabo.

“El centro tiene un carisma, el carisma vicenciano, ayuda al más necesitado. En el momento en que entras a formar parte de esa comunidad educativa, ves claro qué es lo que quieres hacer aquí y a qué te vas a dedicar. Es algo que siempre tenemos presente y que además queda reflejado en el proyecto de atención a la diversidad.” (Sesión 1, 0:02:50)

Además de lo anterior, señalan que no es algo que observen únicamente ellas desde dentro, sino que es algo que también se ve desde fuera.

“La gente del barrio nos ve como gente que acoge muy bien todas estas necesidades. Que atendemos muy bien a la necesidad educativa. Bien por alumnos que en un momento dado les tengas que dar un refuerzo educativo, un apoyo individualizado. O bien porque atendemos otro tipo cuestiones, todo lo que el alumno necesita en su recorrido escolar, desde infantil hasta secundaria.” (Sesión 1, 0:03:42)

Todas coinciden en que ha costado mucho hacer inclusivo a todo el mundo y que es algo que van trabajando día a día. El recorrido que están realizando ha costado mucho pero consideran que están haciendo una muy buena labor.

Consideran que esta idea de fomentar la inclusión, cada vez se va asimilando más, ya no solo en el aula, sino también en otros ámbitos, como por ejemplo, en los pasillos. Siempre que se observan pequeñas diferencias o conflictos, lo intentan trabajar para que

eso no genere dispersión entre el alumnado. Dedicamos cada vez más tiempo a ese tipo de actividades.

4.1.2. Acogida de nuevos alumnos

Cuentan con un protocolo de acogida.

“En principio se diseñó muy estáticamente, primer paso, segundo paso...por tener recogido qué había que hacer. Luego en la puesta en práctica se adapta a la realidad que presenta el niño o la familia cuando se incorpora. Todo el mundo no viene en la misma situación. No es lo mismo un alumno que viene a principios de curso y se tiene que incluir que uno que viene a mediados de curso...” (Sesión 1, 0:05:46).

Tanto en un caso como en otro, los pasos que realizan son similares: pasar por secretaría, enseñar el centro, contactar con la tutora, incluirle dentro del aula y hablar con la familia para conocer su situación, el porqué de los traslados, o cualquier información que pueda resultar de interés. “De hecho medimos el nivel de inclusión de los niños que se han ido incorporando en las aulas” (Sesión 1, 0:06:47). “Hay alumnos que vienen sin conocer el idioma y ahí es donde encontramos más dificultad. Por eso, en el plan tenemos recogido iniciarles un poco en el idioma” (Sesión 1, 0:07:00).

Si son pequeños/as les inician en el euskera, pero si ya son mayores, intentan que conozcan al menos algo de vocabulario, trabajando con “Idioma para inmigrantes”. Además de estructuras sencillas para que su incorporación sea menos traumática. En algunos casos, cuando no conocen el idioma, les sacan fuera del aula. También puede ocurrir que aunque los/as nuevos/as alumnos/as vengan de un país en el que se hable castellano, utilizan muchos giros, expresiones, vocabulario diferente...les cuesta aterrizar a nuestra lengua. Creen que muchas veces se sienten agobiados/as. “Su ritmo de vida es muy tranquilo y aquí les falta tiempo para todo...Se cansan antes de empezar a trabajar”. (Sesión 1, 0:12:10)

Consideran que la valoración de las familias es diferente según el país del que provengan. “Por ejemplo, los musulmanes, africanos, llegan y aunque no hagan sus vacaciones entienden que cuanto antes se incorporen, mejor. El mundo latinoamericano es otra historia...la cultura del país de origen influye mucho en el método de trabajo.” (Sesión 1, 0:12:30)

“También vienen otros alumnos, que al venir de otro país puede que el sistema educativo de aquí y de allí no coincidan. Entonces los niveles, aunque te digan vengo a cuarto o vengo a tercero, no sea el mismo. Entonces si que se suelen pasar unas

pruebas que tenemos nosotros ya recogidas para ver si realmente el tercero al que dice que viene es el que necesitaría, porque a lo mejor no nos coincide. A lo mejor vienen de aldeas muy pequeñas o de pueblos muy pequeños donde la educación allí no está tan bien tipificada como lo puede estar aquí” (Sesión 1, 0:08:07).

4.1.3. Accesibilidad del centro

El centro está muy bien adaptado, con ascensor, rampas, baños para minusválidos,...El/La niño/a puede desplazarse por todo el centro sin problemas. Reconocen que el centro ha ido haciendo también un recorrido en este sentido. Se van anticipando a la necesidad. “Quizás antes no se tenía esa necesidad, y según va llegando vas viendo y te vas dando cuenta de qué es lo que necesitas para que esos niños puedan estar atendidos correctamente.” (Sesión 1, 0:14:50)

Cuentan que sus parámetros también han variado. Ponen el ejemplo de un alumno que tuvieron con una discapacidad que le obligaba a ir en silla de ruedas. “Para nosotros lo más importante era que alguien le ayudase a desplazarse, que se pudiera desplazar pero con una ayuda. Y ahora el objetivo es que el se pueda desplazar independientemente, dejarle más autonomía para que se desarrolle.” (Sesión 1, 0:15:28)

Ellos también han aprendido. Ahora tratan de que los/as alumnos/as que tienen con esas capacidades sean ellos mismos dueños de su propio movimiento. Ponen el ejemplo de un alumno que actualmente está en el centro. Hasta ahora tenía una silla de ruedas que tenía que manejar otra persona. Y ahora tiene una silla que puede manejar él solo. Han notado un cambio increíble en muy poco tiempo. Le da autonomía, seguridad. Se puede desplazar perfectamente por todo el centro. Ha hecho que esté más motivado, relacionándose con los compañeros. “Antes se quedaba a un lado, no podía participar...Ese cambio lo hemos visto en muy poco tiempo y es una satisfacción. Además eso significa que si él se puede menear por ahí, los compañeros pueden ir con él. E incluso dicen, yo voy con él, yo subo con él, yo puedo hacer con él...”. (Sesión 1, 0:16:53)

4.1.4. Organización del apoyo para atender a la diversidad

Los grupos en los que están divididos los/as alumnos/as del centro son totalmente heterogéneos. No se segrega por capacidades, sino que lo que intentan es poder dar respuesta a las necesidades que los/as alumnos/as presentan. En el centro, todo el profesorado funciona con la idea de que unos/as alumnos/as pueden ayudar a otros/as.

Como hay dos clases por nivel, al final de cada ciclo mezclan los/as alumnos/as de una clase con los de otra. Antes lo hacían al final de cada etapa y ahora lo hacen con más frecuencia. Lo hacen porque consideran que cuánto más se mezclen los/as niños/as, cuánto más interactúen unos/as con otros/as, más se pueden enriquecer.

“Cuando hacemos este tipo de mezclas, para nosotros, un niño con necesidades educativas especiales es uno más a tener en cuenta. Y si que se va a tener en cuenta dónde le conviene estar más. Pero lo mismo que tenemos en cuenta al resto de niños de la clase. Por ejemplo, si yo decido que a Pedro o a Juan le voy a poner en A o en B es porque es un niño muy movido y en esta clase va a estar más tranquilo, y si considero que un niño con una discapacidad tiene que estar en B es porque considero que es demasiado tranquilo y necesita un poco más de ritmo” (Sesión 1, 0:19:38).

También han ido evolucionando en la idea de que todos/as los/as alumnos/as son de todos/as y creen que han hecho un buen trabajo en eso. En el aula, entran muchos/as profesores/as a lo largo del día y cada profesor tiene que hacer el seguimiento de sus alumnos/as independientemente de que algún/a alumno/a en concreto tenga una persona de apoyo educativo particular. Por eso consideran que tiene que haber una responsabilidad y una coordinación por todos/as los/as profesores/as que entran en esa aula., para ver su evolución.

“Con los años nos hemos dado cuenta de que el referente para el alumno de necesidades educativas especiales tiene que ser el tutor, igual que para otros alumnos. Además, nos hemos dado cuenta de que eso le hace mucho más inclusivo, le motiva más que verse siempre con la persona que tiene al lado. No. Todas las preguntas dudas, correcciones, las dirige al tutor.” (Sesión 1, 0:22:00)

Con el tiempo se han ido dando cuenta de que estar dentro del aula con sus compañeros/as es la mejor opción. En los/as niños/as del centro también se va notando una sensibilidad diferente. Se van dando cuenta cuando a algún/a compañero/a le pasa algo. Les tratan de otra forma, siempre ayudándoles, tienen mucha paciencia con ellos/as. Les parece que es enriquecedor. “Ya cada vez son menos los momentos en que los niños salen del aula. Es cierto que a veces salen ya que tienen que trabajar aspectos específicos. Pero también es algo que ha ido evolucionando y evidentemente es los más recomendado”. (Sesión 0:22:52)

4.2. A nivel de aula

4.2.1. Estrategias educativas para la participación del alumnado en el proceso enseñanza-aprendizaje

Tratan de hacer que el alumnado sea el que tome decisiones, sea responsable de su propio aprendizaje,...Les piden a los/as niños/as que hagan de pequeños/as detectives, recopilan en casa materiales, recursos (relacionados con el tema) que les sirvan para trabajar en el aula. De esa forma el/la alumno/a se siente inmerso/a en el proceso de aprendizaje. “Cuánto más motivado está un alumno más receptivo está para aprender y lo hace con más ganas, se encuentra más a gusto.” (Sesión 2, 0:01:30)

Cuando comienza el curso, todos los años, está preparada una tutoría para establecer con los/as niños/as qué es bueno para que haya un buen clima en clase y poder aprender. Cada niño/a va proponiendo ideas (respetar turno de palabra, haber silencio...).

“Los niños van aportando ideas, y una vez aceptadas por todos quedan plasmadas en un cartel, en una lámina...que se coloca en clase en un lugar visible para que si en algún momento eso no se cumple, puedan recordarles a los niños que a principio de curso, ellos acordaron que eso tenía que ser así y que el clima de trabajo debía ser de determinada forma. En algunos casos las firman, porque les parece que es darle importancia.” (Sesión 2, 0:04:43)

Muchas veces son ellos/as los/as que se llaman la atención entre ellos/as cuando se dan cuenta de que algo que hacen los/as compañeros/as no está bien. Tratan de solucionarlo entre ellos/as y sino entra el/la profesor/a dedicando una tutoría para comentar el problema.

“Son los niños normalmente los que analizan el porqué de esa situación y entre todos intentan buscar una solución. El profesor siempre intenta dirigir al niño en qué problema hay, por qué sucede y cómo deben de arreglarlo. Se intenta enseñar a todos los niños que recapaciten sobre los problemas y que busquen una solución.” (Sesión 2, 0:05:36)

Muchas veces se consulta con los/as niños/as cómo poder mejorar la atención en el aprendizaje. Consideran que es necesario comentarlo con ellos/as, se les pide consejo. Muchas veces aportan ideas nuevas de cómo trabajar algo, cómo les gustaría...cosas que al profesor/a no se le ocurren.

4.2.2. El agrupamiento del alumnado favorece la participación y el trabajo colaborativo

Cuando se realizan los agrupamientos no se tienen en cuenta las diferencias por su contexto, etnia, discapacidad, género...

“Es algo que se ve de forma natural. Es verdad que el profesor de antemano estudia un poco el grupo. Intenta agrupar de forma que se favorezca a todos. Juntar al que menos capacidad tiene con el que le va a favorecer, le va a integrar, le va a acompañar...Ellos crecen unos con otros y cada uno sabe las potencialidades de los demás.” (Sesión 2, 0:09:04) “Al interactuar dos niños uno va a colaborar y va a hacer que el aprendizaje del otro sea mejor. Se aprende muchas veces mejor de entre iguales que de un profesor.” (Sesión, 0:08:20)

Creer que hay que cuidar el modo en que se realizan las parejas. Si siempre se pone a un/ niño/a que tiene más capacidad con uno/a que tiene menos, es cierto que ellos/as pueden pensar que siempre son los/as mismos/as los/as que tiene que ayudar. “Lo que hay que hacerles ver es que ellos también pueden aprender de los demás”. (Sesión, 0:11:28)

Los/as alumnos/as que tengan alguna necesidad educativa especial también forman parte de esos grupos, sabiendo que pueden formar parte de manera más activa o menos activa dependiendo de la actividad, o creando adaptaciones de las actividades.

Creer muy importante no abusar siempre del mismo método ni de la misma técnica y es que cada asignatura tiene una técnica que se adapta mejor a los procedimientos de esa área (tutoría entre iguales, trabajo en gran grupo...).

“Es muy motivante, pueden aprender los dos, pero tampoco se puede abusar. Si siempre se tira de las personas que trabajan concienzudamente y les ponemos a trabajar con personas a las que les cuesta más pues también se pueden quemar. Eso hay que tener en cuenta y hay que ir variando el método. Todos tenemos experiencia de que trabajar en grupo es muy enriquecedor pero también es muy duro”. (Sesión, 0:13:44)

4.2.3. Organización de los recursos humanos y materiales

Uno de los puntos más importantes del profesorado de este centro es que comparten y trabajan mucho entre ellos/as. Cuentan con las opiniones de todos/as e intentan darse consejos de todo lo que creen que a sus compañeros/as les podría servir de ayuda, lo que ha funcionado, lo que creen que es necesario cambiar, acortar...

Programan semanalmente, por lo que están realizando cambios continuamente. Señalan que hay que ser flexibles pero siempre sujetos a cumplir los objetivos que se indicaron al preparar la unidad didáctica. Si los objetivos no se cumplen estarían fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si se marcan unos objetivos, hay que cumplirlos.

En cuanto a los materiales, lo fácil es tener una clase en la que todos/as los/as alumnos/as sigan los mismos materiales, pero como ellas cuentan la realidad no es así. A algunos/as alumnos/as hay que adaptarles las actividades, hay que tener cuidado con los/as alumnos/as que no conocen el idioma, algunos/as alumnos/as con necesidades educativas especiales que no pueden seguir la clase... En esos casos, se procura que tenga a su lado a un/a compañero/a que esté diciéndole dónde van, qué tiene que hacer.... “Puede haber momentos en los que el tutor no puede estar controlando su aprendizaje. Intentamos colocarles cerca de nuestra mesa para que el recorrido a su mesa sea el menor posible y para poder prestarle más atención.” (Sesión 2, 0:19:42)

4.2.4. El proceso de evaluación

Hablan de la evaluación que ellos realizan a sus alumnos/as y de la evaluación que los/as alumnos/as realizan de las actividades que llevan a cabo sus compañeros/as.

En cuanto a la evaluación que ellos/as realizan, señalan que hay una parte que realizan de forma personal y otra junto con todos/as los/as profesores/as que entran en el aula. Si ven que en general los/as niños/as no alcanzan lo que proponen, van introduciendo cambios de forma puntual, con el objetivo de mejorar.

En cuánto a la evaluación que hacen los/as alumnos/as, dicen que se centran mucho en justificar sus opiniones. Un/a niño/a con seis años no es capaz de verbalizar sus opiniones pero cuando son más mayores sí. Desde pequeños/as se acostumbran a aplaudir cuando algo les gusta, y siempre haciéndolo de una manera crítica y sana.

5. Evaluación y propuestas de mejora

Para realizar la última sesión se presenta una tabla a modo de síntesis de los datos recogidos en las dos primeras sesiones. (Véase anexo 2)

En primer lugar, es necesario señalar que ellas consideran que en el centro todos/as funcionan con la idea de que introducir cambios produce mejorías no solo en su método

de trabajo, sino también en los resultados que obtienen sus alumnos/as. “Estancarse no es bueno y eso lo tenemos todos/as bastante claro. Siempre se puede mejorar el trabajo que se hace sin descartar lo que está haciendo bien”. (Sesión 3, 0:06:52)

Cuando comenzamos a hablar de las propuestas de mejora, lo más importante y en lo que tienen que seguir trabajando es en el cambio de metodología. Comentan que quizás hasta ahora las clases han sido más magistrales, pero que poco a poco se han ido dando cuenta de que eso no es lo que necesitan los/as niños/as de hoy en día.

“Es verdad que vamos poco a poco, pero en eso hay que incidir. Los alumnos no son los mismos de hace 10 o 15 años, la sociedad tampoco y eso es lo que nos está haciendo ver que el trabajo en grupo... como por ejemplo el proyecto Txanela,... esa forma de trabajar es para los alumnos de hoy. Esos métodos hace unos años no hubieran funcionado y ahora mismo la sociedad está pidiendo eso. Las clases ya no tiene que ser tan magistrales porque eso no les llega...”. (Sesión 3, 0:08:38)

Coinciden en que desde que han introducido las nuevas tecnologías en todas las áreas, ven que los/as alumnos/as trabajan de otra manera, más motivados/as, se ayudan unos/as a otros/as e intentan que todas las tareas se lleven a cabo por parte de todos/as, que nadie se quede a un lado.

“Trabajan y aprenden mucho mejor haciéndolo entre iguales, trabajo por parejas, trabajo en pequeños grupos... Evidentemente habrá momentos en los que el profesor tendrá una función importante. Tendrá que seguir siendo el referente. Pero ellos tendrán que seguir aprendiendo de una forma distinta a la que hacían antes. Se trabaja mucho más por competencias. Se les ponen retos mucho más atractivos para ellos.” (Sesión 3,0:11:34)

Cuentan que en este momento están también planteando un nuevo programa de innovación a la lectura. Creen que puede ser una buena práctica que llevar al aula. El proyecto se llama “Bikoteka irakurtzen”. Están pasando unas pequeñas pruebas para ver de cara al año que viene de qué forma se va a trabajar.

“Igual por el problema de las nuevas tecnologías cada vez leen menos los niños. Si que estamos viendo que el tema de la lectura y la comprensión a lo mejor es algo en lo que hay que incidir o presentarlo o trabajarlo de otra forma, porque la forma en la que se venía trabajando igual no es la adecuada o la más atractiva para ellos.” (Sesión 3,0:11:34)

Un grupo se ha formado en el Berritzegune. Lo que ellos/as han aprendido lo están haciendo llegar a las distintas etapas y lo tienen en mente para empezar el curso siguiente. Se trata de fomentar la lectura en parejas de forma que unos/as compañeros/as puedan ayudar a los otro/as s. En este sentido, participarían todos/as los/as alumnos/as

del aula, sin excepción y sería el/la propio profesor/a quién realizara las parejas en función de lo que cree que cada alumno/a necesita.

En cuanto a los/as alumnos/as del aula con necesidades educativas especiales, ellas ya comentaban que cada vez son menos los momentos en los que esos/as alumnos/as salen fuera del aula. Sin embargo, todavía los hay, por lo que creen que eso tiene que ir disminuyendo progresivamente, hasta conseguir que el/la alumno/a con necesidades educativas especiales realice todo en el aula. Para ello, creen que es muy importante “conocer al tipo de niño que es, las características que presenta y sobre la marcha ir mirando qué es lo que puede hacer, cómo puede trabajar, qué puede aportar, qué se le da mejor...”. (Sesión 3, 0:12:54)

Recuerdan que en grupos cooperativos, en un grupo de alumnos/as, el que haya un/a niño/a con necesidades educativas especiales es positivo para el grupo y para él/ella. “Con las prácticas se va viendo que es uno más, que es un grupo totalmente inclusivo. Ahí entra el que sabe mucho y el que sabe menos. Puede que ese niño tenga unas capacidades, como por ejemplo dibujar muy bien y ser en ese grupo un participante activo.” (Sesión 3, 0:13:39)

También son conscientes de que tienen niños/as muy afectados/as y que aunque quieran, hay veces en que es difícil trabajar con ellos/as, porque para ellos/as es difícil seguir el ritmo pero funcionan con la idea de que su participación tiene que ser activa. “Siempre decimos, en lo que pueda hacer con el grupo, vamos a favorecerlo Y aunque a veces sea complicado, como funcionamos con esa idea, el trabajo se hace más fácil”. (Sesión 3, 0:14:24)

Consideran que el ideario del centro Hijas de la Caridad de Nuestra Señora de Begoña está muy claro. “Nos dedicamos a trabajar con todos los niños pero sobretodo con los que nos necesitan más. Es bastante generalizado la inclusión de los niños, el adecuarse a las necesidades y no solo en pequeños ámbitos. Por eso, una persona que no conoce el centro va a ver que tanto a nivel de aula y a nivel de centro esa situación coincide.” (Sesión 3, 0:17:43)

6. Valoración de resultados y conclusiones

- **Hacer una escuela más inclusiva exige un compromiso y una implicación por parte de todo el conjunto del claustro y de la comunidad educativa.** Es algo esencial en este camino hacia una escuela inclusiva. Como hemos observado en la experiencia del centro, es cierto que no todos los docentes se implican por igual y que los procesos varían de unos/as a otros/as. Pero al mismo tiempo consideran que el ideario del centro está muy claro y que todos lo llevan a cabo. E incluso eso es lo que dejan ver a las personas que no conocen el centro.
- **Una escuela más inclusiva refleja una actitud en lo cotidiano de respeto y atención de la diversidad, cuando define la organización de los recursos y servicios a nivel de todo el centro y planifica actuaciones para la acogida y la inclusión.** En este centro, llevan a cabo prácticas educativas que van ayudando en este proceso de transformación hacia una escuela aún más inclusiva. El proceso de acogida al nuevo/a alumno/a es inmejorable, siempre tratando de lograr la mejor inmersión en la escuela y favorecer así las relaciones con los/as demás compañeros/as.
- **En una escuela inclusiva el trabajo colaborativo entre profesionales y el aprendizaje entre iguales son claves para atender a la diversidad, aprovecharla como recurso y aumentar los aprendizajes.** En este sentido, en este proceso de transformación, los miembros de la comunidad educativa han comprendido la ayuda pedagógica en su sentido inclusivo, es decir, la ayuda para atender a la diversidad desde diferentes niveles, alumno/a- profesor, entre profesores y entre alumnos/as. Es cierto que esto implica también una reorganización de la ayuda y de las acciones situándolas cada vez más en el contexto del aula/grupo también para los alumnos/as con necesidades educativas especiales.
- **Caminar hacia una escuela inclusiva requiere una transformación, un cambio de metodología.** Como todos los miembros de esta comunidad educativa son conscientes de que este cambio es necesario, están en continua formación, dejándose asesorar y formar por parte de otras entidades. Además, todo ello se va fortaleciendo debido la implantación en el centro de nuevos proyectos que favorecen el trabajo en equipo y colaborativo, como son los proyectos de Txanela y Bikoteka irakurtzen.

Son prácticas que favorecen la convivencia y mejoran los resultados de todos/as los/as alumnos/as.

- **La escuela inclusiva es aquella para todos, sin exclusión, que respeta las diferencias y pone especial énfasis en aquellos grupos de alumnos con mayor peligro de exclusión.** En este centro en concreto, hasta ahora, eran los alumnos/as con necesidades educativas especiales los que salían del aula para adquirir nuevos conocimientos que dentro de ella no podían. Y ahora son las personas de apoyo educativo los que entran en el aula. Todo ello porque realmente consideran que estos/as alumnos/as aprenden más con el resto de compañeros/as y además, funcionan con la idea de que ayudándose unos a otros, todos/as pueden aprender de todos/as.
- **Además la escuela inclusiva es aquella que aprovecha la diversidad como un recurso más y que tiene como objetivo principal la participación de todo su alumnado.** En este sentido, en el Centro analizado se valora una necesidad de seguir mejorando en la atención a los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales, en relación a dar prioridad a que este/a alumno/a con n.e.e., realice todas sus actividades con el resto de sus compañeros/as en el aula, en lugar de salir de ella a un aula especial. Señalan que cada vez son menos los momentos en los que esto sucede, pero que esos pequeños momentos tienen que tratar de eliminarlos y actuar en función del ritmo que lleve su clase, dentro de ella.
- **Como caminar hacia una escuela inclusiva es un proceso que requiere tiempo y mucha transformación, también es necesario que se de una continua evaluación con el objetivo de conocer si el camino que hemos tomado para llegar a nuestro destino es el correcto.** En este centro destacan la buena relación que existe entre el profesorado es muy buena, siempre tratando de ayudarse unos/as a otros/as e intentando compartir a cada momento las nuevas ideas que les van surgiendo. Están acostumbrados a realizar evaluaciones conjuntas de forma habitual, por lo que este proceso de evaluación lo llevan al día. Sabiendo que todos los alumnos son de todos, siempre están pendientes de que su alumnado evolucione de forma constante.

La técnica utilizada para realizar el análisis de las prácticas que llevan a cabo en el centro Hijas de la Caridad de Nuestra Señora de Begoña, los grupos focales, ha sido valorada como positiva. Consideran que ha estado muy bien dirigido, secuenciado y

estructurado y que eso les ha permitido situarse con facilidad. Es cierto que para ellas no ha sido algo nuevo, ya que evalúan su quehacer diario muchas veces, trabajan mucho todos esos aspectos y están siempre generando planes de mejora. Y para todo ello, es necesario realizar un análisis de la realidad que tienen en el centro. Es verdad que están de cambio, pero poco a poco se están acostumbrando a trabajar a estos niveles. Consideran que el realizar el análisis diferenciando entre centro y aula les ha servido para aterrizar, ya que consideran que puede ser posible que no se trabaje a un mismo nivel en el centro y en cada aula en particular. Una cosa puede ser el centro como corporación, cómo funciona y no tiene que funcionar de la misma forma en cada una de las aulas.

En todo el estudio ha quedado reflejado su trabajo diario, su organización y su estado de mejora continua y aprendizaje diario. Ha mostrado su interés en aprender de otros centros, de todo lo positivo que tienen a su alrededor y del buen uso que hacen de las nuevas ideas que surgen gracias a la buena comunicación que existe entre el profesorado. Es un centro interesado en seguir recorriendo su camino hacia una escuela aún más inclusiva y las prácticas que hasta el momento están llevando a cabo, hacen que ese recorrido sea posible.

7. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. VVAA. *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades educativas especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Batanero, J. M. F. (2013). *¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo?*. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, (8), 135-148.
- BOE núm. 106. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE)
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva:=(Index for inclusion): desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Calvente, M. G. (2000). *El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica*. *Atención Primaria*, 25(03), 115.
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Vizcaya: Wolters Kluwer
- Comisión Europea. (2011). *NCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Ed. Narcea
- Echeita, G. (2013). Definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, N°. 26, 11-15.
- Gobierno Vasco. (2012). *Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva*. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Orcasitas García, J. R. (2004). Retos de la escuela inclusiva en el siglo XXI. *Organización y Gestión Educativa*, (2), 14-18.
- Parrilla Latas, Á. (2001). Mel Ainscow. Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de pedagogía*, (307), 44-49.
- Echeita G. , & Homad, C. D. (2008). Inclusión educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Sapon-Shevin, M. (2007). Celebrar la diversidad, crear comunidad. In *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 37-54).
- Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.). (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Vasco, G. (2012). *Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva 2012-2016*.