



GRADO DE MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Curso 2017/18

**ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LA ATENCIÓN A
LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS**

**ANALYSIS OF THE TREATMENT OF ATTENTION TO
DIVERSITY IN EDUCATIONAL CENTERS**

AUTORA

PAULA MADRAZO MONASTERIO

DIRECTORA

SUSANA ROJAS PERNIA

SANTANDER, 12 DE JULIO DE 2018

VºBº DIRECTORA

VºBº AUTORA

ÍNDICE

1. Resumen/Abstract.....	4
2. Introducción.....	6
3. Marco teórico.....	7
3.1.¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa?	7
3.2.Situación actual: Diversidad y desigualdad.....	8
3.3.Los Planes de Atención a la Diversidad (PAD) en la Comunidad de Cantabria: imaginando posibilidades	12
3.3.1. Algunos pilares desde los que iniciar y sostener el cambio	12
3.3.2. Los Planes de Atención a la Diversidad en Cantabria: una estrategia de planificación docente	13
4. Marco práctico	16
4.1.Propósito y objetivos del trabajo	16
4.2.Metodología cualitativa: un marco de referencia	16
4.2.1. Método	17
4.2.1.1. Participantes	17
4.2.1.2. Cuestiones éticas	18
4.2.1.3. Procedimiento	19
4.2.1.3.1. Entrevistas en profundidad.....	19
4.2.1.3.2. Análisis de documentos oficiales	22
4.3.Resultados.....	24
4.3.1. La atención a la diversidad: un concepto claro en los dos centros.....	24
4.3.2. Todos los centros educativos no dan prioridad al mismo tipo de medidas....	25
4.3.3. Los apoyos educativos ya no se realizan siempre fuera del aula.	27
4.3.4. Dos centros educativos, subvencionados con fondos públicos y con un PAD como herramienta, pero que no creen en la misma meta: crear escuelas para todos.	29
5. Conclusiones.....	30
6. Limitaciones del trabajo	31
7. Referencias bibliográficas	32

8. Anexos.....	33
Anexo 1: Entrevista centro público.....	33
Anexo 2: Entrevista centro concertado	34

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características del PAD.....	14
Tabla 2. Medidas de Atención a la Diversidad (D 98/2005).....	14
Tabla 3. Información facilitada a las orientadoras	18
Tabla 4. Información sobre las entrevistas	20
Tabla 5. Preguntas del primer bloque.....	20
Tabla 6. Preguntas del segundo bloque	21
Tabla 7. Preguntas del tercer bloque	22
Tabla 8. Diferencias entre los dos Planes de Atención a la Diversidad	23

1. RESUMEN/ABSTRACT

Resumen

Este trabajo aborda un asunto nuclear en los centros educativos, la respuesta a la diversidad del alumnado. El trabajo se ha estructurado en dos partes: la primera, pretende fundamentar teóricamente a qué nos referimos cuándo hablamos de educación inclusiva; la segunda busca explorar cómo se concreta en dos centros educativos, uno concertado y otro de carácter público.

Así pues, en un primer momento se hace un repaso de la evolución en la atención a la diversidad en España -a través de su desarrollo legal- y se plantea la aparición de los Planes de Atención a la diversidad (PAD) como herramienta para trabajar con la diversidad del alumnado. Posteriormente, con el objetivo de conocer cómo se atiende a la diversidad en dos centros educativos -y cómo viene plasmado en sus Planes de Atención a la Diversidad- se analizan ambos documentos. Además, se realizan varias entrevistas a las Unidades de Orientación Educativa (UOE).

Este Trabajo Fin de Grado pretende insistir en la importancia que tiene el respetar las distintas singularidades y saber responder a la diversidad del alumnado. Urge que la sociedad en su conjunto tome conciencia de que es posible una escuela para todos, y por ello tenemos que trabajar para eliminar todas las barreras que lo impiden.

Palabras clave: Diversidad; Inclusión educativa; barreras y ayudas; desigualdades educativas; Plan de atención a la diversidad.

Abstract

This project approaches a nuclear issue in all schools: the answer to all the students. This document has been divided into two parts: the first part aims to theoretically base what we mean when we talk about educative inclusion, and the second part tries to explore how it is concreted in two different school centers, one private and the other one public.

So, at first a review of the evolution in the attention to diversity in Spain is made (through its legal development) and it is mentioned the emergence of plans for attention to diversity as a tool to work with diversity. In a second moment, the plans for attention to diversity are analyzed with the aim of knowing how the diversity is treated in both school centers, and how it is shaped in both documents. Moreover, several interviews to the educational orientation units are carried out.

This Final Degree Project aims to insist in the importance of respecting the different singularities and knowing how to respond to the diversity of students. It is urgent that society as a whole becomes aware that a school for all is possible and therefore we have to eliminate the barriers that prevent it.

Key words: diversity, educative inclusion, barriers and helps, educative inequalities, plan for attention to diversity.

2. INTRODUCCIÓN

“El estudiante que está siendo “incluido” puede convertirse así en la “pastilla reveladora” del aula o escuela, al mostrar claramente aquellas áreas que requieren más trabajo. Por desgracia, en lugar de agradecer al estudiante o a los padres esta oportunidad de oro para examinar y mejorar las prácticas de hoy en día, a menudo los centros escolares buscan excluir o segregar al estudiante que es “diferente” del resto”.

(Mara Sapon-Shevin, 2013, pág. 73)

Hoy en día, algunos centros educativos no reconocen las barreras que impiden que todo el alumnado aprenda, lo que facilita que se estén llevando a cabo prácticas claramente excluyentes. Se piensa que los alumnos que destacan por alguna razón son los “diferentes” y que la forma adecuada de darles respuesta pasa primero por su categorización y más tarde por su incorporación a grupos concretos, separados del resto del alumnado.

No obstante, dar respuesta a la diversidad es atender a las singularidades de cada uno de nuestros alumnos y, por tanto, hacerlo desde lo que cada uno puede aportar al mundo. Este planteamiento supone alinearse o posicionarse inclusivamente y garantizar que los alumnos se sientan miembros valiosos en los centros, sientan que ese es su sitio, y que no tengan que dejar a un lado sus singularidades para formar parte de un colectivo.

Soy estudiante de Magisterio en Educación Primaria, y durante mis prácticas en centros educativos he podido ver muchas prácticas discriminatorias y excluyentes. He visto alumnos que, por tener un ritmo de trabajo inferior al resto son separados de su grupo y trabajan apartados; o alumnos que han tenido que dejar a un lado sus raíces culturales y han sido obligados a aceptar la cultura dominante en ese centro. Estos son solo dos de los muchos ejemplos que he podido vivir en prácticas, los cuales me han provocado una enorme tristeza. Afortunadamente, también he visto prácticas que situaríamos en el otro extremo del continuo exclusión-inclusión educativa. Asimismo, en mi camino encontré una tutora que me abrió los ojos, me hizo ver que una escuela para todos era posible y que las situaciones de desigualdad y las injusticias pueden y deben ser cambiadas. Me enseñó que para conseguirlo debíamos empezar por cambiar nuestras miradas, y no ver en las diferencias dificultades, sino posibilidades de aprendizaje, entendiendo la diversidad como un elemento de enriquecimiento para todos.

Este fue el detonante que me hizo empezar con este trabajo y el que me ha llevado a indagar sobre cómo se da respuesta a la diversidad desde dos centros educativos, uno público y otro concertado. Concretamente, el trabajo ha sido estructurado en dos partes: la primera trata de delimitar conceptualmente a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de atención a la diversidad y de inclusión educativa. Asimismo, se ocupa de los PAD como herramienta idónea para trabajar en el contexto educativo autonómico. La segunda parte se centra, a través de dos casos prácticos en cómo se trabaja y se responde a la diversidad.

El trabajo no busca generalizar resultados, no tendría ningún sentido. No obstante, las entrevistas realizadas a las profesionales de ambos centros educativos son un recurso que ha de contribuir a reflexionar sobre la necesidad de trabajar de forma constante y planificada en la consecución de una escuela para todos.

El trabajo quiere destacar la urgencia de poner en marcha prácticas inclusivas y de trabajar con la diversidad que existe en las aulas para evitar situaciones de discriminación y exclusión.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa?

“La inclusión es un modelo que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que estas se conviertan en escuelas para todos”.
(Teresa Susinos, 2005, pág. 41)

La inclusión educativa es un modelo que trata de provocar un cambio en la(s) escuela(s), con el objetivo de que todos los niños se sientan miembros de ella a través del aprendizaje y la participación. Se trata de una propuesta que defiende que los niños tienen el derecho a ser acogidos en un centro educativo, pero también el derecho a aprender y participar siendo reconocidos como miembros valiosos. Esto implica que desde los centros es necesario crear una escuela para todos, una escuela que responda a las necesidades de cada uno de los estudiantes.

El modelo de educación inclusiva emerge como respuesta a los errores que se cometieron con el modelo de integración educativa ya que no solo reconoce el derecho de cualquier niño a permanecer en un centro ordinario, sino la urgencia de que los centros educativos inicien reformas que les permitan asegurar ese derecho fundamental. Se trata de un propósito ambicioso que hace necesario eliminar las barreras presentes en el currículum, en la organización de los centros o en las actitudes de los diferentes miembros de la Comunidad Educativa, y que impiden la participación de todo el alumnado (Ainscow, 2001; Susinos, 2005).

Por ello, la inclusión educativa no es un estado que se alcanza tras la realización de acciones concretas o el desarrollo de algunos planes. Es un proceso largo y costoso que supone cambios humildes pero constantes, como afirma Susinos (2005). Del mismo modo, y como la autora señala, hablar de educación inclusiva significa hablar de conflicto o conflictos en plural, porque las situaciones que se plantean en los centros educativos cuestionan algunos de los principios y valores aceptados socialmente (y de los que solo se benefician algunos estudiantes). De igual modo, implica un proceso de lucha constante y de negociación entre profesionales que, con distinta formación e intereses también distintos, deben encontrarse en el camino de construir juntos una escuela única para todos. En este sentido, y como desarrollaremos más adelante, el trabajo de los profesionales desde los centros ordinarios exige un ejercicio de compromiso conjunto y colectivo en el que se apuesta por el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas (Ainscow, 2001).

3.2. Situación actual: Diversidad y desigualdad

Como señala Calderón (2016), a menudo se utiliza el término inclusión educativa para definir e incluso justificar prácticas que son lo contrario a lo que se pretende, es decir, que sirven para legitimar la discriminación y la exclusión. De este modo, un centro puede abanderar el desarrollo de prácticas inclusivas y, sin embargo, justificar que el alumnado con movilidad reducida no tenga acceso a las plantas superiores del centro o incluso no participe de actividades que se realizan fuera del centro educativo y en las que participan todos los demás.

Por el contrario, el desarrollo de prácticas inclusivas implica que la escuela sea un espacio que contribuya a dar respuesta a los desequilibrios sociales y facilite que todos los alumnos -independientemente de su procedencia cultural, familiar y económica- tengan el derecho de aprender aquello que se entiende que es valioso para todos los estudiantes.

De este modo, entendemos que la escuela debe revisar algunas de las ideas que orientan las decisiones sobre las que se sustentan algunas de las políticas y prácticas escolares para clarificar en qué dirección es preciso seguir avanzando.

¿Diversidad versus normalidad?

Como empezamos señalando al inicio de este epígrafe, el constructo de atención a la diversidad es una de las formas en las que se reproducen o legitiman algunas desigualdades. Cuando la diversidad la forman unos pocos, los que generan problemas a la escuela o los que son un problema para la escuela pensada bajo determinados patrones de normalidad, la atención a la diversidad es la respuesta que desde la escuela se da a los que son considerados “los otros”.

En demasiadas ocasiones, como denuncia Contreras (2002), “atender a la diversidad” es dar respuesta a un colectivo que no encaja por alguna razón con el resto -ya sea porque tiene alguna discapacidad, dificultades en el aprendizaje, pertenece a sectores “desfavorecidos” o se entiende que es alumnado conflictivo-. Entonces los “diversos” son los que no son como “nosotros” y este nosotros es el que se utiliza como modelo de referencia. Todo aquel alumno que, comparándole con nosotros, destaca por algún motivo es considerado directamente como el diverso. Sin olvidar además que el patrón de normalidad que construyen las clases sociales dominantes se convierte en la igualdad deseada.

Las consecuencias no se hacen esperar. Los alumnos considerados “diversos” son etiquetados y categorizados en colectivos de pertenencia: son los que pertenecen a familias pobres, los que tienen alguna discapacidad física o los que son hiperactivos. Al pertenecer a diferentes categorías se les atribuye una serie de características propias de cada categoría, y pierden su singularidad. Una vez realizados el diagnóstico y la categorización correspondiente ya saben cómo actuar con ellos. Por tanto, la

categorización parece ser una condición *sine qua non* para saber cómo poder trabajar con ellos.

Sin embargo, desde un modelo inclusivo, atender a la diversidad consiste en responder a la singularidad de cada uno de los alumnos, reconociendo lo que cada uno aporta al mundo (Contreras, 2002). La diversidad no la definen algunos atributos que son destacados en algunos estudiantes, sino el conjunto de organizadores que (nos) atraviesan, que compartimos, pero también el conjunto amplio de características que nos hacen únicos.

¿Currículum único versus equidad?

Un currículum que se construye sin tener en cuenta las diferencias es una barrera para la construcción de aulas y escuelas inclusivas. Según Sapon-Shevin (1999), “(...) crear una escuela inclusiva, en la que se reconozca, valore y respete a todos el alumnado supone prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo” (pág. 37). Los docentes establecen un currículum con los contenidos que van a enseñar, las prácticas que van a llevar a cabo para enseñar dichos contenidos y los objetivos que quiere que sus alumnos alcancen, pero el currículum debe ser capaz de contemplar a todo el alumnado o dicho de otro modo ser flexible para que todo el alumnado sienta que aprenda y que también es útil.

No obstante, lo que ocurre es que el currículum no contempla la diversidad del alumnado o las distintas singularidades. No se tienen en cuenta las múltiples formas en que difiere el alumnado y se pretende que todos alcancen los mismos objetivos. De esta forma los alumnos no pueden sentirse parte porque tienen que dejar a un lado sus diferencias y singularidades.

En este sentido, tal y como dice Sapon-Shevin (2013), el clima en el aula es fundamental para que el alumnado se sienta bien acogido. Dicho de otro modo, es necesario evitar formas de hacer o situaciones en las que el alumnado se sienta infravalorado o excluido.

En primer lugar, es necesario evitar la **competición** entre el alumnado. Cada alumno tiene su propio ritmo de trabajo y necesita diferentes ayudas para conseguir sus objetivos. Por eso el hecho de que se premie al que acabe las tareas más rápido, o el que obtenga mejores resultados en los exámenes, puede avivar la segregación de algunos alumnos. Por un lado, están los que obtienen buenos resultados y hacen todas las tareas rápidamente y,

por otro, los que requieren más tiempo para realizar las tareas y sus resultados no son coincidentes con el esfuerzo o el tiempo dedicado.

El segundo componente a tener en cuenta o considerar es la **relación** existente entre los estudiantes. Es necesario que todos los alumnos se acepten, se valoren y se ayuden entre ellos, para que nadie tenga que “ganarse” la entrada en la comunidad.

El tercer obstáculo o barrera es **no hablar abiertamente de las diferencias existentes** entre el alumnado. Como señala Sapon-Shevin (1999), el hecho de no reconocer las diversas formas en las que difiere el alumnado trasmite a los niños el mensaje de que no se puede hablar sobre ellas.

El cuarto componente es **no valorar la integridad de cada uno** o como ya hemos mencionado anteriormente, no reconocer las singularidades, todo lo que le caracteriza y le hace diferente al resto. Si no valoramos las peculiaridades de cada uno de los niños, sin obviar lo que comparten, estos tendrán que dejarlas a un lado.

Por último, un quinto obstáculo reside en transmitir a los alumnos **inseguridades** que no les permiten superar las situaciones de opresión y la exclusión de la que han podido o son objeto, y **no proporcionales una seguridad emocional**. Si no tienen oportunidades para mostrarse tal y como son y/o no son valorados, es más difícil no tener miedo de mostrar sus diferencias, estos se sentirán inferiores al resto.

En definitiva, hablar de un único currículum no es incompatible con asegurar respuestas educativas que garanticen que todos reciben la respuesta que necesitan. Como ya señalamos, lo que es valioso enseñar es valioso que todos lo aprendan, siendo necesario revisar los contenidos que enseñamos y repensar si realmente son valiosos para todo el alumnado.

¿Celebrar la diversidad versus expertismo profesional?

Echeita (2016) señala que es necesario que los docentes revisen cuál es su papel en el cambio social. No cabe duda de la transformación que la escuela ha experimentado desde la década de los noventa y en qué medida las reformas integradoras permitieron a muchos niños acceder a la escuela ordinaria. Es decir, actualmente es posible encontrar en las aulas ordinarias alumnado que hace unas décadas no tenía cabida en ellas. No obstante, como plantean Calderón y Echeita (2016), el peso de la tradición en educación especial y la implementación del sistema dual en la escuela ordinaria dificulta el desarrollo del principio de equidad.

Asimismo, la división entre escuela ordinaria y especial ha servido para legitimar y justificar la existencia de profesionales que responden a la mayoría del alumnado y de profesionales que se encargan solo de los alumnos considerados “especiales”.

Pero como señala Sapon-Shevin (2013) para que la educación inclusiva sea una realidad, es necesario que el profesorado adquiera las capacidades, conocimientos y actitudes necesarias para enseñar a todos los estudiantes. La formación tradicional del profesorado conserva hoy en día su dualidad, por ello es necesario cambios en el modo de preparar al profesorado. Pero esta preparación inclusiva no se puede limitar a eliminar la formación de profesorado general y de educación especial, ni a limitarse a enseñarles educación multicultural y especial para poder responder a la diversidad. Como señalan Rojas y Haya (2017), para brindar la oportunidad a cualquier alumno de acceder y participar de los aprendizajes considerados básicos para su progreso, es necesario que los docentes adquieran un compromiso con su labor profesional. Es necesario que escuchen atentamente al alumnado que llena las aulas, pero también que analicen y cuestionen críticamente el conjunto de valores, políticas, y prácticas que se están desarrollando y que perpetúan o acrecientan las desigualdades existentes.

3.3. Los Planes de Atención a la Diversidad (PAD) en la Comunidad de Cantabria: imaginando posibilidades.

3.3.1. Algunos pilares desde los que iniciar y sostener el cambio.

La transformación de las escuelas con el propósito de que todos los alumnos tengan acceso, aprendan y participen, exige que los centros identifiquen el conjunto de obstáculos o barreras que lo impiden. En cualquier caso, una tarea compleja que exige que los centros educativos inicien un proceso que podríamos calificar como interminable o constante.

No pretendemos abordar aquí el conjunto de posibles barreras que los centros pueden identificar, entre otras razones porque sería un trabajo infructuoso. No obstante, sí quisiéramos señalar dos ideas que es preciso considerar. En primer lugar, como destaca Contreras (2002), el proceso de transformación de las escuelas exige un cambio de mirada que nos permita ver las diferencias como posibilidades y no como limitaciones. Se necesita educar la mirada, para no ver en algunas de las diferencias de los alumnos

limitaciones, sino posibilidades y oportunidades para revisar lo que se está haciendo bien en los centros. De ese modo, el cambio de mirada ha de permitir reconocer las diferencias y, por tanto, incorporarlas como elementos valiosos al currículum y la organización de la escuela.

La segunda idea tiene que ver con el hecho de que esa transformación no tiene que ver con algo que algunos docentes hacen individualmente en sus aulas, sino con un proyecto conjunto y colectivo. Aunque es necesario crear un clima acogedor en las aulas, en las que los alumnos cooperen, un espacio en el que todos sean bien recibidos y en el que se sientan valorados y seguros porque puedan hablar abiertamente de sus diferencias, no se puede obviar que el cambio tiene que ver con la modificación de las culturas, las políticas y las prácticas educativas.

Por tanto, esto exige que cada centro busque los modos en los que desarrolla ese proceso de revisión y, al mismo tiempo, reflexione y tome decisiones sobre las actuaciones que deben poner en marcha para dar respuesta a la diversidad en sus centros. La existencia de los Planes de Atención a la Diversidad (PAD) en Cantabria ha abierto a algunos centros esa posibilidad.

3.3.2. Los Planes de Atención a la Diversidad en Cantabria: una estrategia de planificación docente.

El decreto 98/2005 de Ordenación de la Atención a la Diversidad define esta como “*el conjunto de acciones educativas que, en un sentido amplio, intentan dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, que requieren una actuación derivada de factores personales o sociales*”. La norma determina que el conjunto de respuestas educativas necesarias para atender a las necesidades de cada centro educativo serán recogidas en un Plan de Atención a la Diversidad (PAD):

art.41. Se entiende por Plan de Atención a la Diversidad el documento que recoge el análisis de la situación de cada centro, las medidas (actuaciones y programas) encaminadas a atender a la diversidad y los recursos que se van a destinar para ello, así como el procedimiento de seguimiento, evaluación y revisión del mismo.

(Decreto 98/2005, pág. 9211)

El PAD es un documento de carácter obligatorio desde el año 2005 en todos los centros educativos subvencionados por fondos públicos en la Comunidad de Cantabria. En líneas generales se trata de un documento que tiene las siguientes características (Tabla1):

Objetivos	-Responder a la necesidad de atender a la diversidad de TODOS los alumnos. -Generar reflexión de todo el claustro sobre cuales son las herramientas y los recursos para superar barreras de aprendizaje y favorecer situaciones en las que la participación de todo el alumnado sea posible. -Servir de herramienta para la planificación docente.
Contenidos	Medidas y programas necesarios para atender a TODOS los alumnos.
Elaboración y seguimiento	Comisión para la elaboración y Seguimiento del PAD (CESPAD)
Revisión	Es un documento vivo, está en continua revisión y actualización.

Tabla 1. Características del PAD

Las medidas recogidas en este plan hacen referencia al conjunto de actuaciones y programas de tipo organizativo, curricular y de coordinación que se pueden llevar a cabo en el proceso de planificación o en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje para atender a la diversidad del alumnado. La norma establece tres tipos de medidas (Tabla 2):

MEDIDAS ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		
Ordinarias	Específicas	Extraordinarias
-Generales		
-Singulares		

Tabla 2. Medidas de Atención a la Diversidad (D98/2005)

Las medidas ordinarias son aquellas actuaciones dirigidas a prevenir posibles dificultades y a profundizar en el currículo mediante actuaciones organizativas, de coordinación y de adecuación, sin alterar significativamente sus elementos. El objetivo de estas medidas es que todo el alumnado alcance las capacidades generales establecidas en el currículum. Dentro de las medidas ordinarias, estas se pueden clasificar en generales o singulares, dependiendo si van dirigidas a los grupos o a algunos alumnos dentro de los grupos.

Por otro lado, las medidas específicas están dirigidas a dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos que requieren modificaciones significativas en alguno de los elementos curriculares considerados esenciales. Estas medidas requieren de cambios organizativos del aula y del centro para su aplicación.

Finalmente están las medidas extraordinarias, que son actuaciones que requieren cambios muy significativos en el currículum ordinario, y que suponen cambios importantes en la organización del centro, en el acceso al currículum y/o en la modalidad de la escolarización.

El diseño y utilización de unas medidas u otras en los centros dependerá del tipo de necesidades educativas que se debe de dar respuesta, siempre teniendo en cuenta si esas medidas van a permitir seguir realizando prácticas inclusivas, o si por el contrario van a provocar la segregación y exclusión del alumnado al que van dirigidas.

Los Planes de Atención a la Diversidad son una oportunidad para que los centros educativos evalúen al final de cada curso las decisiones adoptadas para atender a la diversidad. Para facilitar el funcionamiento y revisión de este documento se ha creado en los centros educativos una Comisión para la elaboración y Seguimiento del PAD (CESPAD), “que actuará de acuerdo con los criterios marcados por el Claustro y las directrices establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica” (Rojas y Haya, 2017, pág. 68).

Art 44.2. Los resultados del seguimiento del Plan, llevado a cabo tanto por el propio centro como por la Administración educativa, junto con las conclusiones que de la evaluación del mismo elabore el Claustro, servirán para la revisión del Plan y su aplicación en el curso siguiente. (Decreto 98/2005, pág. 9212).

De esta forma, la elaboración del PAD puede ser para los docentes una herramienta o recurso desde el revisar y planificar sus prácticas para que sean lo más inclusivas posibles, siempre partiendo de las necesidades de los alumnos. Por tanto, más allá de la exigencia administrativa es una oportunidad para promover cambios.

4. APROXIMACIÓN PRÁCTICA: INDAGANDO EN LA EXPERIENCIA DE DOS CENTROS EDUCATIVOS DE PRIMARIA.

4.1. Propósito y objetivo del trabajo

Con este trabajo pretendemos reflexionar sobre la importancia de atender a la diversidad a través de los PAD y, por tanto, atender a las singularidades de cada uno de los alumnos para que se sientan miembros valiosos y participativos del centro. Como se señaló inicialmente, es importante que los docentes estén concienciados de la importancia de crear escuelas para todos, a las que todos puedan acceder independientemente de su procedencia cultural y familiar y de sus capacidades físicas e intelectuales. Y para llegar a la consecución de estas escuelas, es necesario que el PAD, teniendo en cuenta las necesidades y capacidades del alumnado, sea una herramienta que contribuya a través de las medidas a la transformación de la escuela.

Concretamente, el objetivo de nuestro trabajo es *Conocer y comprender cómo se atiende a la diversidad en dos centros educativos subvencionados con fondos públicos*. Como se recoge en las próximas páginas, el análisis de los PAD nos permite conocer lo que cada uno de los centros establece y define como prioritario.

4.2. Metodología cualitativa: un marco de referencia.

Se trata de un trabajo de corte cualitativo, siendo varias las razones que nos han llevado a realizar esta elección.

En primer lugar, porque la metodología cualitativa nos permite acercarnos a una realidad concreta, en nuestro caso a dos escuelas –una pública y otra concertada- para conocer cómo entienden la diversidad del alumnado y qué actuaciones, acciones o recursos ponen en marcha. Por tanto, el objetivo de nuestra investigación no es formular hipótesis a partir de teorías que posteriormente tienen que ser demostradas, ni obtener verdades absolutas, sino aproximarnos a la realidad de los centros educativos -en esta

ocasión a través de las Unidad de Orientación Educativa (UOE) de esos centros y del PAD como recurso- de la forma menos condicionada posible.

Así pues, la metodología cualitativa nos aporta “un conocimiento de fenómenos singulares y únicos que nos ayudan a comprender y mejorar la realidad educativa” (Haya, 2011, pág. 100). Nos permite conocer las diferentes formas que los centros educativos atienden a la diversidad desde lo que, en esta ocasión, es importante para las orientadoras de ambos centros.

Además, tal y como lo señalan Taylor y Bodgan (1984), mediante la metodología cualitativa los investigadores tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, se identifican con la persona que estudian para comprender cómo ven las cosas, actuando de un modo natural y no intrusivo. El trabajo que se presenta no busca obtener una verdad sobre la atención a la diversidad en los centros, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas sobre este tema.

Por último, no podemos descuidar que el objeto de nuestra investigación es complejo y, por tanto, necesitamos trabajar con métodos abiertos para poder profundizar en el mismo.

4.2.1. Método

Como se ha señalado anteriormente, este estudio exploratorio ha adoptado una aproximación cualitativa.

4.2.1.1. Participantes

La realización de este TFG coincide con la realización de las prácticas de 4º curso en un centro educativo concertado. Este hecho es una oportunidad para conocer desde dentro las actuaciones que el centro educativo desarrolla para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Durante el tiempo de permanencia en el centro, y considerando experiencias previas en centros públicos, se valora la oportunidad de poner en relación las experiencias de varios centros educativos. Así pues, nos ponemos en contacto con otro centro educativo, en este caso público para conocer y comprender cómo se entiende la respuesta a la diversidad.

Concretamente, el desarrollo de este Trabajo de fin de Grado ha sido posible gracias a la participación de la UOE, a través de la figura del Orientador. La elección responde al hecho de que son las personas que mejor conocen el funcionamiento de los centros cuando hablamos de dar respuesta a la diversidad del alumnado.

4.2.1.2. Cuestiones Éticas

La investigación que se presenta obtuvo la aprobación del Comité de Ética en Ciencias Sociales de la Universidad de Cantabria. Tal y como recoge el documento, se informó en el centro educativo del interés por realizar este trabajo y de las condiciones en las que se iba a desarrollar, garantizando el anonimato de los participantes y asegurando la confidencialidad de los datos recogidos.

Una vez recibido el consentimiento de la Comisión Ética se inició el trabajo de recogida de datos. Asimismo, antes de iniciar las entrevistas, se les recordó de nuevo en qué consistía el trabajo y se les informó qué se iba hacer con dicha información, tal y como se recoge en el Tabla 3.

Buenos días,

Mi nombre es Paula Madrazo, soy alumna del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Cantabria, y estoy elaborando mi trabajo de fin de grado. El tema que he escogido es la Atención a la diversidad, y concretamente, lo que pretendo es conocer cómo responden los centros educativos a la diversidad a través de los PAD.

Por ello, me gustaría hacerte una serie de preguntas. Antes de continuar, creo que es importante señalar que:

- 1) La información que se maneje en esta entrevista es confidencial. Es decir, en el TFG no aparecerá el nombre del centro (solo su titularidad), ni referencia alguna a personas que permita identificarlas.
- 2) Necesito grabar la entrevista para transcribirla más tarde. No obstante, la grabación la escucharé yo y a la información que me des solo tendremos acceso mi tutora y yo. Por tanto, necesito que me des tu consentimiento para que grabe lo que hablemos.
- 3) Por último, si lo deseas, puedo facilitarte una copia de la transcripción de esta.

Tabla 3. Información facilitada a las orientadoras

4.2.1.3 Procedimiento

La elección de las técnicas más convenientes para realizar la recogida de datos debe tener en cuenta los propósitos de la investigación y las condiciones en las que se va a llevar a cabo. Según Haya (2011), “la recogida de datos en una investigación cualitativa ha de apoyarse en técnicas y estrategias que posibiliten conocer los significados de contextos y situaciones específicas, por un lado, y permitir a los participantes expresar sus opiniones y percepciones acerca de lo que acontece por otro” (págs. 104-105).

Las técnicas cualitativas que se han utilizado en este trabajo para la recogida de datos han sido dos fundamentalmente, una técnica directa como es la entrevista cualitativa y otra indirecta como es el análisis de documentos oficiales; concretamente, del PAD.

4.2.1.3.1. Entrevistas en profundidad

Utilizamos el término entrevista en profundidad para referirnos a entrevistas cualitativas que buscan comprender y, por tanto, ahondar en los significados que se atribuyen a aquello que es nuestro objeto de estudio. En palabras de Taylor y Bodgan (2006), “(...) por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como los expresan con sus propias palabras” (pág. 101).

Esta técnica, por tanto, nos permite lograr comprender con profundidad las perspectivas de los otros y adquirir conocimientos sobre la vida en los centros educativos. Asimismo, tal y como dice Colás (1998), los entrevistados pueden expresar libremente sus percepciones, el entrevistador nunca predetermina respuestas y el propósito general de la entrevista es obtener información.

Para realizar una buena entrevista cualitativa tenemos que prestar atención a tres momentos diferentes (Haya, 2011). El primer momento es la elaboración de una lista breve de preguntas orientadas al tema, en esta ocasión dirigidas a la atención a la diversidad. En esta lista tenemos que evitar preguntas simples, persiguiendo la descripción y la explicación.

Durante el desarrollo de la entrevista, los entrevistadores asumen un papel de escucha, posibilitando que el entrevistado pueda expresarse con libertad.

Una vez acabada la entrevista, en función del registro que hayamos empleado, es posible seguir diferentes procesos de análisis. En nuestro caso el registro empleado son las grabaciones de audio y para analizarlas realizaremos previamente las transcripciones de dichas entrevistas y su posterior categorización manual.

Concretamente, en la investigación se realizaron dos entrevistas a dos orientadoras, una de un centro público y otra de un centro concertado (Tabla 4).

Entrevista	Centro	Duración de la entrevista	Fecha de realización	Lugar de la entrevista
Entrevista 1	Centro público	33 minutos	4 de mayo	Facultad de educación
Entrevista 2	Centro concertado	11 minutos	18 de mayo	Colegio concertado

Tabla 4. Información sobre las entrevistas

La entrevista consta de quince preguntas divididas en tres bloques principales.

El primer bloque tiene cuatro preguntas, y el objetivo de las preguntas es conocer a la persona que estamos entrevistando y conocer el centro donde trabaja (Tabla 5).

Bloque de contenidos	Preguntas
Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> - Me gustaría que te presentaras profesionalmente (lo que te apetezca, lo que te parezca interesante contarme...) - Me hablas del colegio, ¿cuáles son las características del centro? ¿qué crees que lo define? - Si tuvieras que poner en valor dos de ellas, cuáles son las que destacarías, ¿cuáles son para ti las más importantes? ¿Por qué? - Si tuvieras que decir qué ponen en valor las familias que escogen el centro en el que trabajas, ¿qué dirías que es lo más importante? ¿Por qué?

Tabla 5. Preguntas del primer bloque

El segundo bloque tiene nueve preguntas, y el objetivo de estas preguntas es conocer cómo trabajan la atención a la diversidad en dicho centro a través de los PAD (Tabla 6).

Bloque de contenidos	Preguntas
<p>Hablamos de tu centro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué significa para ti la afirmación ‘atender a la diversidad’ o ‘atención a la diversidad’? - ¿Qué crees que significa en el centro en el que trabajas? ¿Por qué? - Todos los centros educativos subvencionados con fondos públicos deben tener un PAD, ¿me podrías explicar qué es el PAD? ¿en qué consiste? ¿quiénes participan en su elaboración? ¿cómo se gestiona en el colegio? ¿cada cuánto tiempo se evalúa? - ¿A qué medidas dais prioridad en el centro? ¿Por qué? - ¿Me podrías poner un ejemplo de medida ordinaria general que tú valores?, la que tú quieras... - Me gustaría saber cómo organizáis el apoyo educativo en la escuela. ¿Qué priorizáis? ¿Por qué? ¿Cómo aparece recogida en el PAD? ¿Entre medidas de qué tipo? ¿Por qué? - ¿Cómo se organizan los apoyos en la escuela, dentro o fuera del aula? ¿a veces dentro? ¿a veces fuera? - ¿Crees que el PAD es importante? ¿Por qué? - ¿A la hora de elaborar el PAD, ¿cuáles son los criterios que priorizáis? ¿qué es lo primero que entiendes que se debe tener en cuenta? ¿Qué dificultades dirías tú que plantea el diseño y desarrollo del PAD en tu centro?

Tabla 6. Preguntas del segundo bloque

El tercer bloque tiene cuatro preguntas, y el objetivo de estas preguntas es conocer la opinión de la entrevistada acerca de la utilidad de los PAD, si estos conllevan a prácticas inclusivas y si piensan que es posible llegar a conseguir una escuela para todos. Estas preguntas son más cerradas y se pregunta por la opinión de cada una en este asunto (Tabla 7).

Bloque de contenidos	Preguntas
Inclusión educativa	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Crees que el PAD es una herramienta para el desarrollo de escuelas más inclusivas? ¿Por qué? - ¿Crees que es una contradicción la existencia de medidas específicas o extraordinarias y el desarrollo de una escuela más inclusiva? - ¿Crees que es posible que en un centro se desarrollen prácticas inclusivas y prácticas excluyentes? Me puedes poner un ejemplo. - ¿Crees que todos los niños pueden aprender en las escuelas ordinarias? ¿Qué cambios crees que es necesario hacer para la consecución de escuelas para todos?

Tabla 7. Preguntas del tercer bloque

4.2.1.3.2. Análisis de documentos oficiales

Tal y como dice Colás (1998), el análisis de documentos oficiales es una técnica de recogida de datos indirecta, que se utiliza para la consecución de las siguientes finalidades: apoyar y complementar las entrevistas realizadas y validar y contrastar la información obtenida.

En este trabajo, analizamos los Planes de atención a la diversidad de los dos centros educativos que nos facilitaron sus Orientadoras, para complementar la información obtenida a través de las entrevistas, y así obtener una información completa del tratamiento de la diversidad que se lleva a cabo en cada centro.

Cada centro educativo tiene su PAD que utilizan como herramienta para responder a la diversidad que hay en sus centros. Tanto el PAD del centro público como el del centro concertado coinciden con el objetivo por el que fue creado este documento: atender a las necesidades de todo el alumnado para que todos puedan aprender.

Pero su estructuración y los contenidos que aparecen en dichos documentos difieren en muchos aspectos (Tabla 8).

	PAD centro público	PAD centro concertado
Índice	<ul style="list-style-type: none"> -Introducción -Contextualización -Objetivos -Medidas -Objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> -Justificación del PAD -Referentes -Propuesta educativa -Análisis de situación -Objetivos -Medidas -Estimación de recursos necesarios -Seguimiento -Evaluación
Extensión	20 hojas	100 hojas
Medidas	Clasificación: <ul style="list-style-type: none"> -Medidas ordinarias generales -Medidas ordinarias singulares -Medidas específicas 	No hay clasificación

Tabla 8. Diferencias entre los dos documentos.

Como podemos ver la estructura de ambos documentos es totalmente diferente, uno es más específico y breve, y el otro, es más detallado y extenso.

En cuanto a los contenidos, la principal diferencia se encuentra en las medidas. En el PAD del centro público, las medidas se clasifican en tres grandes grupos: medidas ordinarias generales, medidas ordinarias singulares y medidas específicas. De cada uno de los grupos detallan cuales son las que se llevan a cabo en el centro, y las describen en una tabla. En esa tabla se especifica cual es la justificación de la medida, su descripción, la finalidad, los destinatarios, los responsables que la van a llevar a cabo, la temporalización, los recursos y su seguimiento.

Mientras que, en el PAD del centro concertado, las medidas no están clasificadas en estos grupos, sino que aparecen en un gran listado en el que detallan: cuál es su justificación, sus objetivos, su descripción, sus destinatarios, sus responsables y los recursos necesarios.

4.3. Resultados

4.3.1. La atención a la diversidad: un concepto claro en los centros educativos.

Las referencias a la atención a la diversidad en ambos centros parecen dejar claro que las actuaciones deben ir dirigidas a todo el alumnado. En ambos Planes de dichos centros aparece recogido que atender a la diversidad consiste en atender a todo al alumnado de acuerdo con sus características y necesidades individuales, ofreciéndoles una atención educativa de calidad a lo largo de toda la escolaridad, con el objetivo de que desarrollen al máximo sus capacidades y competencias.

Las respuestas de las profesionales entrevistadas adoptan la misma orientación, como es posible observar:

“Aprender juntos todos, estar juntos en el aula, planificar cosas para todos los que tienes en el aula”, “Yo tengo un grupo de 25 alumnos y eso es lo que conforma mi realidad, atender a la diversidad significa pensar en que lo que yo vaya a plantear para trabajar en el aula, tiene que dar cabida a todos los alumnos que estén ahí. Y que ese pensamiento sea algo que permanezca y que este generando una reflexión permanente; si hago esto Ana va a poder participar, si no es así, entonces hay que modificarlo. Y hasta que no pueda ver que en mis 25 existe esa posibilidad de participación, la actividad no está finalizada”. (Orientadora 1, CP)

“Significa dar a cada uno lo que requiere, sacando el potencial de cada uno”,
“Significa mucho; reto, implicación, trabajo en equipo, innovación, en definitiva,
significa muchas cosas”, “Atender a la diversidad es un reto y una preocupación al
mismo tiempo”. (Orientadora 2, CC)

Analizando las respuestas, podemos ver que las dos orientadoras entienden esta afirmación de la misma forma. Consideran que la “atención a la diversidad” consiste en dar a cada uno lo que necesita para que todos puedan aprender de acuerdo con sus capacidades y posibilidades. Las dos profesionales coinciden que es un largo proceso que requiere mucha implicación y trabajo por parte de los docentes, ya que la diversidad que tienen en sus aulas es muy amplia, y las respuestas que pueden dar a cada uno también son muchas. Por este motivo es necesario que los docentes trabajen duramente para conseguir elegir las respuestas más adecuadas que llevar a cabo, teniendo en cuenta las capacidades y necesidades individuales de cada uno de sus alumnos. No obstante, a veces, puede ocurrir que esas respuestas que se han seleccionado previamente, cuando se llevan a la práctica, se comprueba que no son las más correctas ya que no cumplen los objetivos por los que fueron seleccionadas. Y por ello, es necesario reflexionar sobre los cambios que se tienen que llevar a cabo para solucionar los problemas que se han planteado e intentar mejorar. Las dos orientadoras coinciden que la atención a la diversidad es gran reto.

4.3.2. Todos los centros educativos no dan prioridad al mismo tipo de medidas.

Los Planes de Atención a la Diversidad de cada centro recogen las medidas necesarias para atender a todos sus alumnos, y estas pueden ser ordinarias, específicas y extraordinarias. La elección de unas u otras depende de las necesidades a las que se intenta dar respuesta. Las referencias sobre las medidas que se llevan a cabo en cada centro que estamos analizando, dejan claro que cada uno de ellos da prioridad a un tipo de medidas.

Mientras que en el PAD del centro público la gran parte de medidas que se recogen son ordinarias, en el PAD del centro concertado son más las medidas específicas que las ordinarias.

Las respuestas de las profesionales entrevistadas sobre las medidas que dan prioridad adoptan la misma orientación que los documentos de sus centros:

“A las ordinarias siempre, yo hasta ahora no he encontrado a ningún alumno con un hándicap que no pueda ser atendido en un centro ordinario”, “Hay algunas medidas específicas que nos vienen muy bien dentro de los centros que tienen que ver con el trabajo de PT, y AL, pero nosotros le damos mil vueltas para convertirlas en medidas ordinarias”. (Orientadora 1, CP)

“Yo creo que todas son importantes”, “Hay una prioridad fundamental que es la atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, pues eso es una prioridad”. (Orientadora 2, CC)

Analizando las respuestas, podemos ver que en la primera entrevista las medidas que se dan prioridad son las ordinarias, y que siempre que sea posible, se debe de trabajar para convertir las específicas en ordinarias. Mientras que en la segunda entrevista se da prioridad a todas las medidas, siempre que respondan a las necesidades de los alumnos a los que van dirigidas.

En relación con el tema que estamos abordando de las medidas que se dan prioridad en ambos centros, les realizamos la siguiente pregunta: ¿Crees que es una contradicción la existencia de medidas específicas o extraordinarias y el desarrollo de escuelas más inclusivas?, y las respuestas también fueron muy diferentes como se puede apreciar:

“Claro, lo que pasa es que el mundo está lleno de contradicciones, pero a veces el mundo no es ni blanco ni negro, y está lleno de matices y de grises”, “Entonces a veces no encontramos otra medida de dar respuesta a lo que tenemos que no sea introduciendo alguna de esas medidas. Y la clave está en pensarlas muy bien, y en saber que cuando utilizas esa es porque de todo el conjunto de medidas ordinarias, ninguna ha sido capaz de dar respuesta a la situación.”, “Es cierto que cuando esas las utilizas, te alejas más de la idea de que todos tienen cabida en el aula”. (Orientadora 1, CP)

“No, creo que son complementarias. Es decir, las medidas extraordinarias siempre se aplican cuando son necesarias”, “Es verdad que yo siempre parto de que cuando uno plantea que medidas aplicar, las medidas ordinarias son las primeras que arbitrar, pero a veces un alumno necesita otro tipo de medidas y no son medidas ordinarias, y sería injusto no dárselas”. (Orientadora 2, CC)

El análisis de los discursos nos permite afirmar que las posturas que defienden ambas orientadoras son diferentes. La primera orientadora defiende que las medidas ordinarias son las prioritarias, y que las medidas específicas o extraordinarias tienen que ser el último recurso que utilizar cuando todos los demás no nos sirve. Además, considera que cuando estamos aplicando medidas que no son ordinarias, nos estamos alejando de la idea de que todos pueden aprender en el mismo espacio.

Mientras que la segunda orientadora considera que todas las medidas son importantes y complementarias, y que se deben de utilizar dependiendo de las necesidades de cada alumno.

En definitiva, las dos orientadoras tienen claro que la prioridad es dar respuesta a las necesidades de sus alumnos, pero una profesional pensando al máximo en las medidas ordinarias, y otra abierta en utilizar cualquier tipo de medida, ya que considera que no son excluyentes.

4.3.3. Los apoyos educativos ya no se realizan siempre fuera del aula.

En relación con las medidas que se llevan a cabo en dichos centros, hemos analizado como se organizan los apoyos educativos. En los Planes de Atención a la Diversidad de ambos centros, los programas de apoyo y refuerzo educativo aparecen dentro del bloque de las medidas ordinarias, y las medidas de apoyo especializado de PT y AL aparecen dentro del bloque de las medidas específicas. Pero la diferencia se encuentra en que en el documento del centro público se especifica que los apoyos siempre se llevan a cabo dentro del aula, y en el documento del centro concertado, unas veces se organizan dentro del aula, y otras veces fuera.

Las respuestas de las profesionales entrevistadas sobre la prioridad a la hora de organizar los apoyos educativos adoptan la misma orientación que los documentos de sus centros:

“Priorizamos apoyo indirecto todo lo posible”, “Digo indirecto porque sacamos más partido del trabajo que hacemos entre nosotros: provisión de materiales, formación y coordinación entre especialistas y los tutores, para que luego sea el tutor el que indirectamente trabaje con los alumnos sobre algo que ya hemos trabajado”, “También priorizamos el trabajo del PT y del AL dentro del aula”. (Orientadora 1, CP)

“Priorizamos las necesidades de los alumnos”, “Priorizamos sobre todo en alumnos que ya llevan una vida escolar de no promoción, ya que si no han promocionado tenemos que asegurar que la medida de la no promoción va a dar resultados positivos”, “Intentamos complementar un poco las dos cosas, apoyos dentro y fuera, dependiendo siempre de las necesidades y objetivos que nos hemos marcado”. (Orientadora 2, CC)

Como podemos observar las prioridades de ambas orientadoras son diferentes, y la organización de los apoyos educativos también. En el primer caso, la orientadora considera que las prioridades deben de ser el apoyo indirecto y el trabajo del PT y del AL dentro del aula. También nos comenta que en algunas ocasiones es necesario trabajar directamente con algún alumno, cuando hay que introducir algún contenido que requiere de un material diferente y de un espacio donde se pueda trabajar de otra manera: “Pero cuando ese trabajo esta, vuelta otra vez al aula, porque lo que hemos visto es que todo lo que es apoyo directo con los alumnos, cuando se genera un vínculo entre un especialista y un niño hay un aprendizaje que no se generaliza, se da en esa relación, pero luego no se generaliza ni al aula ni al grupo clase”. Además, añade que cuando hay otro profesional en el aula que ayuda al tutor, la grandeza del aprendizaje es mayor, ya que todos los alumnos se benefician de ese apoyo.

En el segundo caso, la orientadora del centro concertado considera que la prioridad para organizar los apoyos educativos son las necesidades de los alumnos, pero en especial

las necesidades de los alumnos que llevan una vida escolar de no promocionar. Por este motivo todos los apoyos dirigidos a estos alumnos se llevan a cabo normalmente fuera del aula. Aunque también nos comenta, que en el centro se llevan a cabo otro tipo de apoyos educativos dirigidos a todo el alumnado, como son los desdobles o las docencias compartidas y que se llevan a cabo dentro del aula.

Por lo que como podemos observar, en el primer caso los apoyos son indirectos y se llevan a cabo siempre que sea posible dentro del aula, y en el segundo caso los apoyos son casi siempre directos y fuera del aula.

4.3.4 Dos centros educativos, subvencionados con fondos públicos y con un PAD como herramienta, pero que no creen en la misma meta: crear escuelas para todos.

Este trabajo ha dado la oportunidad de conocer cómo se trabaja la atención a la diversidad en dos centros educativos, a través de dos orientadoras de dos centros distintos. Nos han explicado cómo se organizan los docentes de dichos centros, como elaboran sus PAD, las medidas que llevan a cabo, sus prioridades y sus dificultades para llevar todo este trabajo a cabo.

Conectando con los epígrafes anteriores, todos ellos son importantes para emprender el camino hacia la inclusión educativa, hacía la consecución de escuelas para todos. Tal y como se recoge en los dos documentos de ambos centros, para crear escuelas inclusivas es necesario buscar estrategias que permitan que todo el alumnado tenga un “sitio” en el centro, se sientan valorados y puedan aprender de acuerdo con sus capacidades.

Las respuestas de las profesionales entrevistadas no adoptan la misma orientación, como es posible observar:

“Sí, todos los niños pueden aprender en las escuelas ordinarias”. (Orientadora 1,CP)

“No, creo que a veces hay niños que necesitan medidas extraordinarias que complementan su formación, y que no podemos marcar en una escuela ordinaria objetivos para ese niño”. (Orientadora 2, CC)

Tras analizar las respuestas, podemos ver que, en la segunda entrevista la orientadora no cree en la posibilidad de que todos los niños puedan aprender en las escuelas ordinarias. Ya que considera, que en estas escuelas no se puede dar respuesta a alumnos que necesitan medidas extraordinarias. Por lo que nos encontramos ante un centro educativo en el que tienen claro en que consiste la atención a la diversidad, tiene elaborado un PAD, y están trabajando para llevar a cabo prácticas cada vez más inclusivas, pero sin embargo no creen en el fin de sus actos: crear una escuela para todos.

Queremos terminar este epígrafe destacando la respuesta de la orientadora del centro público, ya que ella sí que cree en la posibilidad de que todos puedan aprender en una misma escuela. Además, realiza dos razonamientos sobre los cambios necesarios que se tienen que llevar a cabo en los centros ordinario, para que todos los niños puedan aprender:

“Una de las cuestiones es entender que el aula en el que tú estas con tus alumnos es un espacio protegido, en el que todo el mundo puede participar, no hay miedo a equivocarse, no es una competición, es un espacio en el que todo el mundo puede trabajar en función de su ritmo y capacidad” (Orientadora 1_CP)

“Y la otra cuestión es nuestra parte de trabajo, es pensar como planificar y como hacer con el currículum para que este sea flexible, y podamos adaptarlo al grupo con el que estamos trabajando”. (Orientadora 1_CP)

5. CONCLUSIONES

Una vez concluida la investigación, me gustaría hacer una última reflexión partiendo de la siguiente idea que aparece en el marco teórico. Según Susinos (2005), la inclusión educativa no es un estado que se alcanza tras la realización de acciones concretas o el desarrollo de algunos planes. Es un proceso largo y costoso que supone cambios humildes pero constantes.

Asimismo, creemos que no sirve de nada tener claro cuál es el concepto de “atender a la diversidad” y tener en un centro educativo un PAD, donde se recogen las medidas

necesarias que se tienen que llevar a cabo para dar respuesta a la diversidad de dicho centro, si luego no se lleva a la práctica, si queda solo recogido en un papel como declaración de intenciones. Y esto empieza porque los docentes tienen todo este conocimiento, pero realmente si no creen y no están comprometidos con ello, y no trabajan duramente para emprender el camino hacia la inclusión, no conseguirán cambiar el sistema educativo. Tienen sus conocimientos, tiene el PAD como herramienta de planificación docente, pero no lo llevan a la práctica, siguen llevando a cabo prácticas de segregación y de exclusión, porque para ellos son las más cómodas ya que son las que se han establecido desde siempre. Y de esta forma nunca se superarán las barreras que planteábamos al principio, ni se conseguirán crear escuelas para todos.

Pero otra escuela es posible, una escuela donde todos puedan aprender, y para ello como hemos visto tras la entrevista al centro público, es necesario el compromiso y el duro trabajo de los docentes. En el camino hacia la inclusión educativa no hay respuesta concretas ni soluciones a corto plazo, por lo que constantemente hay que ir revisando y modificando todas y cada una de las medidas que se aplican, para que siempre se intente que sean lo más eficaces posibles. Es un trabajo muy duro, pero su recompensa es enorme: permitir que todos los alumnos puedan convivir y aprender en el mismo espacio.

Es necesario que la sociedad cambie su mirada, que vea en las diferencias posibilidades de aprendizaje. Que vea que la consecución de escuelas para todos es posible, pero para ellos debemos de trabajar muy duro para eliminar todas las barreras excluyentes y discriminatorias que siguen existiendo hoy en día.

6. LIMITACIONES DEL TRABAJO

Las limitaciones que hemos tenido han sido principalmente temporales, la falta de tiempo ha dificultado el desarrollo de las entrevistas. Estas se han llevado a cabo durante el periodo de prácticas, y debido a la gran cantidad de trabajo que han tenido los docentes de los centros educativos, la fecha para realizarlas se ha visto aplazada en varias ocasiones. Hasta tal punto que una de ellas se realizó el último día de prácticas en la última media hora de clase, por lo que las prisas y el nerviosismo por el hecho de que no daría tiempo dificultó mucho el desarrollo de la entrevista. Y esto repercutió

negativamente a la hora de recoger los resultados de las entrevistas, ya que al no haber tiempo las respuestas fueron muy escuetas y sin ningún tipo de justificación.

Queremos dejar claro que nuestra investigación no es suficiente para mostrar a la sociedad como se atiende a la diversidad en los centros educativos, ya que solo se han realizado dos entrevistas a dos orientadoras de dos centros: uno público y otro concertado. Consideramos que se hubiese necesitado mucho más tiempo para conocer otros centros, y para entrevistar no solo a las profesionales, sino también a padres y a alumnos que, en definitiva, son los que forman la comunidad educativa. De esta forma, se hubiera conseguido una información más completa acerca del tratamiento de la atención a la diversidad en las escuelas.

Finalmente, a pesar de las limitaciones que han aparecido, este trabajo ha reafirmado el interés de la autora por seguir trabajando duramente para conseguir que todos los alumnos puedan aprender en el mismo espacio, y se atienda correctamente a las necesidades de cada uno de ellos, sacando el potencial que cada uno lleva dentro.

7. REFERENCIAS BIBIOGRÁFICAS

- AGELET, J., BASSEDAS, E. y COMADEVALL, M. (1997). Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento a la diversidad y alternativos a los agrupamientos flexibles. *Aula de innovación educativa*, 61, 46-50
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea: Madrid.
- CALDERÓN ALMENDROS, I. (2015). Conquistar las escuelas como sitios de esperanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 461, 50-54.
- CALDERÓN ALMENDROS, I. y ECHEITA, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. En J. Palou, M. Fons y J. Cela (coords.), *Nuevos escenarios, nuevos aprendizajes*(págs.35-41). Barcelona: Graó.
- COLÁS, P. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla. Ed. Alfar.
- CONTRERAS, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 61-65.
- DECRETO 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria. Publicado en Boletín Oficial de Cantabria Nº 165, del 29 de agosto de 2005.
- ECHEITA, G. (2009). Escuelas inclusivas. Escuelas en movimiento. En Maraculla y Saiz (coords), *Buenas prácticas de escuela inclusiva* (pp.37-55). Graó: Barcelona.

- HAYA, I. (2011). *Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: Dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora (Tesis doctoral)*. Santander: Universidad de Cantabria.
- HAYA, I. y ROJAS, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 155-170.
- PARRILLA, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30.
- ROJAS, S. y HAYA, I. (2017). *Fundamentos Pedagógicos de Atención a la Diversidad*. Santander: Universidad de Cantabria.
- SAPON-SHEVIN, M. (1999). “Celebrar la diversidad, crear comunidad”. En Stainback & Stainback, *Aula inclusivas* (pp.37-54). Narcea: Madrid.
- SAPON-SHEVIN, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 71-85.
- SUSINOS, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva? *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (2006). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona. Ed. Paidós.

8. ANEXOS

8.1. ANEXO 1: Entrevista centro público.

- A-** ¿Qué significa para ti la afirmación “atender a la diversidad” o “atención a la diversidad”?
- B-** Pues significa aprender juntos todos, estar juntos en el aula, planificar cosas para todos los que tienes en el aula. Yo tengo un grupo de 25 alumnos y eso es lo que conforma mi realidad, atender a la diversidad significa pensar en que lo que yo vaya a plantear para trabajar en el aula, tiene que dar cabida a todos los alumnos que están ahí. Y que ese pensamiento sea algo que permanezca y que este generando una reflexión permanente; si hago esto Ana va a poder participar, no, pues entonces voy a modificarlo. Y hasta que no pueda ver que en mis 25 o en los que sea existe esa posibilidad de participación, la actividad no está finalizada.
- A-** ¿Qué crees que significa en el centro en el que trabajas, la atención a la diversidad?
- B-** Pues yo creo que lo mismo, igual es porque yo me inflo en repetirlo, y de intentar ayudar y asesorar, pero esas es un poco mi función para que eso sea posible. Dar funciones, dar opciones, y dar modelos y demostrar, hay mucha gente en el cole

que esto ya forma parte de su premisa fundamental para trabajar. Entonces yo no siento que sea solo mi trabajo, pero creo que como creo que es posible, pues entonces es una cuestión de ayudar a otros que no lo ven a que lo vean posible, porque al final es una grandeza para todos, sembrar y recoger.

A- Todos los centros educativos subvencionados con fondos públicos deben de tener un PAD, ¿me podrías explicar que es el PAD? ¿en qué consiste?

B- Mira oficialmente es un documento, un plan de trabajo que atiende a la diversidad, que tiene que formar parte de una reflexión que haga toda la comunidad educativa del colegio. No es una persona, ni un equipo, aunque existe una comisión de seguimiento y evaluación, que es la CESPAD. Pero como tal, es un documento que tiene generar la reflexión de todo el claustro sobre cuáles son las herramientas y los recursos para superar barreras de aprendizaje, y favorecer palancas y situaciones en las que la participación de todo el alumnado sea posible. Entonces, como tiene que ser un documento de reflexión de toda la comunidad educativa, es algo complejo en ese sentido, y es algo que tiene que ser muy vivo, y cambiante y flexible. Tiene que partir de las necesidades del momento, nuestros momentos siempre son el curso escolar como una manera de planificar, y entonces eso engancha con la memoria del curso anterior, que cosas dejamos previstas o tienen que quedar previstas para resolver al año siguiente. Y el PAD como herramienta tiene que diseñar de qué manera, de qué modo, tiempos y espacios, es decir todos aquellos recursos que tengan que ver con la coordinación, con la organización y con el currículum. Se estudia cómo se van a poner en marcha para que el curso siguiente, creamos que todos nuestros alumnos y todas nuestras familias tienen un buen nivel de participación. Entonces tiene que resolver o plantearse las necesidades, organizar los recursos que tiene, y hacer un seguimiento y una evaluación a lo largo del curso y al final del curso. Y ahí tiene que participar toda la comunidad educativa, por lo que tienen que ser un documento flexible, que se pueda modificar, que se pueda ampliar, y mover.

8.2. ANEXO 2: Entrevista centro concertado.

A- ¿Me podrías poner un ejemplo de medida ordinaria que tú valores?

B- Por ejemplo, las adaptaciones curriculares no significativas o las adaptaciones de acceso.

A- Me gustaría saber cómo organizáis el apoyo educativo en la escuela, ¿Qué priorizáis?

B- Priorizamos las necesidades de los alumnos, hacemos un análisis en un primer momento de las necesidades que hay en cada nivel, priorizamos que sea fundamentalmente en las áreas instrumentales. Cuando hablo de instrumentales me refiero a Lengua, Matemáticas e inglés, por la importancia que tienen en aprendizaje posteriores, que son como la base. Priorizamos también, sobre todo en alumnos que ya llevan una vida escolar de no promoción, que han permanecido un año más, consideramos que son prioritarios. Los consideramos prioritarios porque si no han promocionado de alguna forma, tenemos que asegurar que la medida de la no promoción va a dar resultados positivos. Priorizamos aquellos alumnos que en las áreas no han superado los objetivos mínimos del curso anterior, porque consideramos que efectivamente ya tienen unas necesidades que ya se han puesto de manifiesto de otra manera. Y priorizamos sobre todo lo que vamos sacando del seguimiento de las evaluaciones.

A- ¿Cómo aparecen recogidos en el PAD los apoyos educativos?

B- Como medida de refuerzo educativo, como docencias compartidas, y también aparecen reflejados como desdobles. Pero si nos referimos a apoyo, es refuerzo educativo. Pero también otro tipo de modalidad de apoyo son los talleres de matemáticas que es una docencia compartida, y ahí estas individualizando todo también.

A- ¿Cómo se organizan los apoyos en la escuela, dentro o fuera del aula?

Dependiendo de los objetivos, por eso decía hay grupos de refuerzo educativo que es el apoyo curricular, entonces se organizan de tal manera que hay veces que si salen en un grupo reducido fuera del aula a trabajar. Siempre están orientados por el profesor del área, y siempre para hacer en un grupo reducido lo que están haciendo en el aula. Hay otro tipo de apoyos a través de las docencias compartidas o los desdobles, que eso se realiza dentro del aula. Pero los grupos de refuerzo educativo normalmente son fuera. Dentro del programa de atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, no siempre son fuera del aula, en infantil son siempre dentro, y en algunos momentos dependiendo de los objetivos que ese alumno tiene también pueden ser dentro del aula. Intentamos complementar un poco las dos cosas, dependiendo siempre de las necesidades y objetivos que nos hemos marcado.

A- ¿Crees que el PAD es importante?

B- Básico

A- ¿Por qué?

B- Porque un centro como el nuestro que desde hace muchos años quiere, y uno de los principios básicos es la inclusión, el PAD como el desarrollo de medidas, son básicas. Es que desde nuestras propias metodologías también forman parte del PAD, porque nuestra propia metodología tiene que con llevar una atención a la diversidad.

A- A la hora de elaborar el PAD, ¿Cuáles son los criterios que priorizáis, que es lo primero que entiendes que se debe de tener en cuenta?

B- Las necesidades de nuestros alumnos, y los recursos que tenemos, y de alguna forma articular, que los recursos que tenemos den la mayor respuesta a las necesidades que nos hemos planteado.

A- ¿Qué dificultades dirías tú que plantea el diseño y el desarrollo del PAD en tu centro?

B- A veces los recursos y los tiempos que conlleva coordinar las medidas en muchos momentos. Desde luego no es la actitud ni las ganas, pero eso es verdad que son dificultades.

A- ¿Crees que el PAD es una herramienta para el desarrollo de escuelas más inclusivas?

B- Si, porque es importante que haya un documento que arbitre todo lo que hacemos en torno a la inclusión. Yo creo que la inclusión tiene que estar en todos los planes, pero el PAD es como el eje, el que vertebra un poco todo eso. Entonces es un instrumento fundamental para que todo eso vaya generando, y a parte todo lo que este escrito ayuda.

A- ¿Crees que es una contradicción la existencia de medidas específicas o extraordinarias y el desarrollo de una escuela más inclusiva?

B- No, creo que son complementarias. Es decir, las medidas extraordinarias siempre se aplican cuando son necesarias. Es verdad que yo siempre parto de que cuando uno plantea, las medidas ordinarias son las primeras que arbitrar, pero a veces un alumno necesita otro tipo de medidas y no son medidas ordinarias, y sería injusto no dárselas.