

MODELOS CONTRAPUESTOS DE GESTIÓN EDUCATIVA EN RESPUESTA A ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Artiles Rodríguez, Josué
Rodríguez Pulido, Josefa

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
jartiles@dedu.ulpgc.es

Resumen

Los centros inclusivos responden a unos factores que le son propios. Entre estos se encuentra la concepción de la inclusión como un problema de origen político y social que no se limita al centro escolar. Por otra parte, comparten características como la apuesta de la comunidad educativa para generar una cultura donde prima la inclusión y la visión positiva de la diversidad, a través del trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad (Kugelmass y Ainscow, 2004). Por ello, la dirección de los centros debe tener en cuenta esta serie de factores de manera que pueda dar una respuesta acertada a la diversidad del alumnado. El objetivo del trabajo se centra en conocer los enfoques educativos de la dirección en referencia al modelo tradicional y el inclusivo teniendo en cuenta la concepción de los directores y los documentos del centro (PEAD).

Palabras clave: Discapacidad intelectual, gestión educativa, inclusión socioeducativa, aula de educación especial.

1. INTRODUCCIÓN

La educación en la diversidad no puede cerrarse únicamente a estrategias dirigidas a un grupo de alumnos determinado, sino que debe impregnar el desarrollo del currículo ofrecido a todos los alumnos del centro (Sola, López y Cáceres, 2009). Si bien es cierto que la atención a alumnos con necesidades educativas se inscribe en el marco de la atención a la diversidad, no toda la diversidad supone atender a las necesidades educativas especiales (Cabrerizo y Rubio, 2007).

Por ello, es necesario reclamar la toma de conciencia de que cada alumno es diferente al otro, siempre, aunque no sea de otra cultura o no tenga discapacidad alguna (Casanova, 2011), donde la diversidad es simplemente un hecho diferenciador, que puede

provenir de factores naturales o sociales, y que requiere una atención educativa capaz de adaptarse a las necesidades individuales de cada alumno o alumna (López y Zafra, 2003).

La legitimación de la "normalidad" se llevó a cabo mediante la identificación de la persona "anormal" o con deficiencias, algo que justificó que la segregación, la marginación y la institucionalización de las personas con discapacidad se convirtiese en una práctica común (Van Drenth y Myers, 2011). Esto intensificó los procesos de marginación y la institucionalización de los niños y adultos con discapacidades físicas y mentales hasta mediados del siglo XX.

A finales del siglo XX los centros de educación especial siguieron siendo espacios específicos donde se escolarizaba al alumnado con discapacidad intelectual, física o sensorial y continuaban sirviendo *para reforzar y legitimar, aún más si cabe, la exclusión social a la que se veían sometidas estas personas* (Torres, 2008:89).

La integración que se llevó a cabo se centró en la ubicación física parcial o total de los estudiantes con discapacidad en las escuelas ordinarias. Este alumnado fue insertado en contextos ordinarios, generalmente sin el apoyo necesario que le habría permitido su plena participación, y la integración tomó diferentes formas que fueron desde la segregación parcial, escolarizado en centros de educación especial en combinación con el centro ordinario, hasta la escolarización completa en las escuelas ordinarias, donde se llevaban a cabo apoyos en clases especiales y actividades de grupo segregadas (Polat, 2011).

El aula de educación especial en centro ordinario es una modalidad de escolarización que comenzó a darse en la década de los ochenta, creándose unidades de estas características en centros ordinarios en las poblaciones alejadas de las grandes ciudades, o muy lejanas a centros de educación especial. De esta manera se generaba un recurso específico, dentro de un colegio ordinario, para dar respuesta al alumnado con discapacidad y, a la vez, permitía que pudiesen compartir algunas actividades con el resto de compañeros del centro, como recreos y momentos de interacción en descansos, excursiones, actividades extraescolares o complementarias e, incluso, algunas materias con contenido curricular Ruiz (2007).

Que exista un aula de educación especial en el centro ordinario no supone que las prácticas que se den sean inclusivas, o se realicen interacciones periódicas entre el alumnado del aula de educación especial y el resto de compañeros del centro. La dirección de los centros debe tener en cuenta, entre otros factores, el lugar donde se establezcan

las instalaciones del aula de educación especial (Ramírez, 2010), o la forma de planificar los momentos y espacios donde se pueden llevar a cabo acciones inclusivas con el alumnado escolarizado en ellas (Pérez, Guillén, Pérez, Jiménez y Bonilla, 2008). Para ello, todas las acciones que se lleven a cabo en centros con unidades de estas características deben estar programadas, especialmente aquellas actividades que repercutan en la inclusión de su alumnado (Leal, 2010).

Las escuelas inclusivas tienen una serie de características que le son propias, donde la gestión escolar juega un papel importante. En primer lugar, la inclusión se entiende como un problema de origen político y social que no se limita al centro escolar. Asimismo, comparten factores como la motivación inicial de la comunidad educativa para generar la inclusión en el centro, el trabajo en equipos colaborativos entre los alumnos y entre el profesorado, y la voluntad de luchar para mantener las prácticas inclusivas. Por último, cabe mencionar que en el interior de estas instituciones, las diferencias entre los estudiantes y el propio personal docente se perciben como un recurso que imprime un valor agregado a la comunidad escolar (Kugelmass y Ainscow, 2004). En este sentido, García y Marchena (2013), explican la diferencia entre el modelo de educación especial, con un discurso tradicional enfocado hacia el déficit y las dificultades de aprendizaje, y el modelo que respalda la educación inclusiva, centrado en un discurso sobre el potencial de aprendizaje, basado en las capacidades del alumnado. Por ello, la dirección adquiere relevancia en los aspectos señalados ya que la inclusión es un conjunto de procesos que requiere necesariamente la especialización de la dirección que debe asumir el cambio, *y esto es relevante para cualquier escuela, independientemente de lo inclusiva o excluyente que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas* (Booth y Ainscow, 2002: 21).

Dicho cambio se centra, en muchas ocasiones, en la falta de recursos que posibilite

a los profesionales educativos la respuesta a la diversidad, incluyendo en ésta al alumnado con discapacidad intelectual. Esto hace que el discurso se desvíe del trabajo en el aula, a través de la mejora de las prácticas de enseñanza, y se aleje de la organización del centro (García, 2012). La búsqueda de recursos es una cuestión más, que no tiene necesariamente que estar ligada a responder a la diversidad puesto que la creación de una cultura inclusiva, la mejora de la enseñanza por parte de los docentes y la colaboración por parte de los integrantes de una comunidad educativa tienen una mayor repercusión en la inclusión del alumnado (Ainscow, 1995).

En España, con la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo de 2006, se mantiene la idea de desarrollo del principio de participación en los centros de todos los miembros de la comunidad educativa y se explicitan los márgenes de actuación del equipo directivo. Con la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (2013) se aminora ésta y se le encomienda al director, el aprobar los proyectos, las normas y la programación general anual del centro sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado en relación con la planificación y organización docente. Con la LOMCE (2013), se ve reforzada en cuanto a la capacidad de gestión de la dirección de los centros, confiriendo a los directores una mayor toma de decisiones y responsabilizándolos del proyecto educativo del centro. Además, les da la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión. Ello implica que el director o directora de un centro debe:

- tener la capacidad de identificar cuáles son sus fortalezas y las necesidades de su entorno.
- mejorar la oferta educativa y metodológica del centro.
- utilizar los recursos públicos de forma eficiente.
- mejorar los resultados del centro.

- contemplar la atención a la diversidad.
- establecer cooperación entre centros.
- creación de redes de apoyo y aprendizaje compartido.

La Ley Canaria de Educación (2014), en relación al Plan Estratégico de Atención a la Diversidad (PEAD), explicita que para ello los centros dispondrán de autonomía pedagógica, organizativa y de funcionamiento en el desarrollo del currículo y será el propio centro, el que, partiendo de las necesidades específicas, elaborará proyectos educativos adaptados a la realidad de cada centro y de su contexto desde la perspectiva inclusiva, así como planes de actuación para la respuesta al alumnado con necesidades educativas. Asimismo se establece que cada centro decidirá las medidas a adoptar, aplicarán estrategias de flexibilización en el aula que afecten al desarrollo del currículo, en especial a las adaptaciones curriculares y a la adquisición y evaluación de competencias básicas.

El objetivo del trabajo que desarrollamos se centra en conocer los enfoques educativos de la dirección de los centros objeto de estudio en referencia al modelo tradicional y el inclusivo en las unidades de educación especial, teniendo en cuenta la concepción de los directores y determinados aspectos explicitados en el documento del centro denominado PEAD. De ahí que el enfoque dado por los entrevistados y el análisis de documento de centro, nos permitirá acercarnos a la realidad de la situación en los centros para captar similitudes y elaborar generalizaciones.

2. METODOLOGÍA

2.1. Muestra y fases del estudio

Se lleva a cabo un estudio de caso múltiple en dos centros de secundaria, con modalidad de aula de educación especial, seleccionados mediante muestreo intencional, teniendo en cuenta una serie de criterios que nos permi-

tieran tomar casos donde los datos recogidos pudieran garantizar la saturación y calidad de la información. Respecto a los centros, entre los criterios se encontraban el acceso a las fuentes para realizar la investigación que, con posterioridad, permitiese profundizar en los aspectos clave del estudio. Respecto a los centros, entre los criterios se tuvo en cuenta que los:

- Directores tuviesen una amplia trayectoria como docentes y gestores de centros educativos de secundaria.
- Centros respondieran a características diversas entre sí, estando uno de ellos ubicado en un núcleo poblacional de más de 300.000 habitantes y el otro en un entorno rural o urbano, de menos de 100.000 habitantes.
- Centros tuviesen modalidad de aula de educación especial en centro ordinario. Señalar que uno de los centros tiene dos aulas de educación especial, en lugar de una, ya que solo tres centros de la comunidad autónoma donde desarrollamos la experiencia cumplen esta característica.

Esto nos proporcionó como resultado la selección de dos centros que cumplían estos requisitos: uno situado en un contexto capitalino (centro I), y otro situado en un entorno no capitalino con dos unidades de educación especial (centro II). Tras dicha selección se llevó a cabo un proceso de negociación para el desarrollo de la investigación con los gestores de las instituciones mencionadas.

2.2. Instrumentos

En paralelo al proceso de selección de la muestra, se diseñó la entrevista optándose por un formato semi-estructurado que le permitiera al investigador indagar en la declaración de los entrevistados. De ahí que la secuencia y la formulación de preguntas recogidas en la misma, dieran la oportunidad de flexibilizar el proceso teniendo en cuenta la dinámica de cada sujeto entrevistado

dando la posibilidad de recopilar de manera extensa las ideas y concepciones relevantes, pudiendo realizar cuestiones de interés para la investigación. Esta tarea se realizó en varias fases teniendo en cuenta la literatura y las consideraciones prácticas de expertos que tuvieran relación con la gestión educativa en el sistema educativo. En consecuencia el instrumento final que se utilizó en el estudio responde a cinco bloques fundamentales:

1. Datos bibliográficos de las personas entrevistadas.
2. Concepciones sobre la inclusión que tienen los participantes de la investigación.
3. Orientación que tienen sobre la respuesta a la diversidad.
4. La colaboración de los gestores entre profesionales.
5. Concepciones de los directores sobre la escolarización ordinaria.

También se realizó un análisis documental sobre el Plan de medidas de Atención a la Diversidad (PAD), teniendo en cuenta aquellos aspectos referidos a la modalidad de escolarización del aula de educación especial, los proyectos vinculados a estas unidades y la labor de los agentes del centro.

2.2. Procedimiento de tratamiento de la información

Se informó a los entrevistados sobre el carácter de la entrevista y para qué se iba a llevar a cabo, también se explicaron los términos sobre la confidencialidad en el tratamiento, análisis y difusión de los datos recabados.

Así mismo, en una reunión previa, se solicitó consentimiento para poder grabarlos con el objetivo de no perder información. Por último, se planifica el calendario de recogida de datos con los participantes, acordando el lugar y fecha de la realización de la entrevista con la finalidad de asegurar una cita donde se pudiera llevar a cabo con un tiempo suficien-

te para los participantes, y de la aportación del documento de partida que necesitábamos para acercarnos al modelo de las aulas de educación especial de los centros objeto de la investigación PAD (Plan de medidas de Atención a la Diversidad).

Se solicita a ambos centros el Plan de medidas de Atención a la Diversidad (PAD) a ambos centros con la finalidad de contrastar la información con el enfoque que se mantiene en los documentos. Con el análisis documental, nos hemos centrado en la información relativa, no solo a la concepción que predomina en la modalidad de escolarización de los centros objeto de estudio en relación a la inclusión educativa de su alumnado, sino para acceder al conocimiento de los objetivos establecidos para el aula de educación especial. Resaltar la relevancia de las medidas recogidas para tal efecto en el Plan de integración elaborado en los centros que también establece los aspectos referidos a las aulas de educación especial.

2.3. Análisis y validez de la información

Las características de los datos, su naturaleza y el gran volumen de información que se recaba en el proceso de investigación, generan una gran complejidad en el proceso de análisis de los datos (Rodríguez, Gil y García, 1996). En este trabajo se toma como referencia los pasos de estos autores en relación al análisis a través de la reducción de los datos y/o la simplificación de las evidencias para tener una información manejable. Se realiza el tratamiento y análisis con el sistema de categorías previo que resulta del proceso de elaboración del instrumento y se clasifica en casillas (Boronat, 2005). Aun así, el proceso de categorización originó nuevas entradas que siguieron la estrategia de carácter inducido que se realizó al finalizar el proceso.

El desarrollo de la triangulación posibilita profundizar y aclarar los constructos que se desarrollan en un estudio eliminando los

sesgos (Goetz y Lecompte, 1998). Para que la fase de triangulación sea efectiva se debe contrastar la estrategia de recogida de datos de la investigación (Shaw, 2003). Por este motivo, se procedió con la técnica de validez a través del sujeto entrevistados (Albert, 2006, Woods, 1989) de forma que tenían a su disposición las transcripciones del proceso para que los entrevistados pudiesen manifestar su conformidad o matizar sus concepciones. Al finalizar se realizó un proceso de triangulación con el Plan de medidas de Atención a la Diversidad (PAD) para realizar el contraste de los datos.

3. HALLAZGOS OBTENIDOS

En relación a los hallazgos de los centros objeto del estudio expuesto, podemos evidenciar que las concepciones de los directores sobre la diversidad en lo relativo a la planificación de acciones relativas a estas áreas, presentan modelos opuestos del enfoque de la educación especial, referidos por García y Marchena (2013), al igual que la demanda de recursos necesarios para atender al alumnado.

El Plan de medidas de Atención a la Diversidad (PAD) del centro I, aunque hace breves referencias al aula de educación especial no tiene un enfoque determinado en relación a esta modalidad de escolarización y exterioriza las medidas de manera global de forma que abarca a todo el alumnado del centro. La perspectiva del documento analizado no presenta matices de diferenciación entre el alumnado del centro, agrupa a todo el alumnado, incluyendo al del aula de educación especial, sin que se establezcan objetivos referentes a esta unidad. La directora del centro despliega sus argumentos en línea con lo establecido en el documento, señalando que el alumnado del aula de educación especial tiene quizás más recursos y atención que otro alumnado del centro, argumentando que la diversidad tiene que ver con todo el alumnado y no solo con los de esa unidad. Al res-

pecto expone un ejemplo hacia las políticas educativas.

No disponemos de los suficientes recursos para tener las mismas oportunidades, no solamente el alumnado del aula de educación especial, sino un tema que a mí me preocupa muchísimo, es el alumnado que no tiene informe psicopedagógico ya sea de aula de educación especial o ya sea de necesidades educativas, y sin embargo no tiene ni recibe la misma atención incluso que este alumnado. (DR1/R/AVI).

Esta postura se vuelve crítica hacia las políticas educativas, ya que la directora concibe que la falta de apoyos por parte de la administración no le permite atender a todo el alumnado, aunque el centro establezca medidas en documentos como el PAD y se esfuerce por dar respuesta a esa diversidad, señalando que requiere unos recursos que en estos momentos no se dan.

Yo lo que planteo es que la administración tendría que pensar en cómo hacer también un esfuerzo presupuestario para otros alumnos que no tienen informe psicopedagógico, porque no se les ha hecho o porque son informes psicopedagógico-psicológico. (...) son informes fundamentalmente de tipo social de la familia del entorno donde vive, que también tendrían que haber informes de ese tipo, no se destina presupuesto alguno para esos chicos. (DR1/R/AVI.)

Este planteamiento hacia una concepción de atención a la diversidad entendida como la respuesta que debe darse a todo el alumnado, queda recogida en el documento señalando que el PAD debe abordar tanto la atención educativa al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), como al alumnado que, no presentando estas necesidades, requiera determinadas medidas y recursos orientados a responder a sus necesidades educativas y a la consecución de las competencias básicas y

de los objetivos de las etapas que conforman la enseñanza básica.

En referencia a la participación del alumnado del aula de educación especial con el resto de los compañeros, la directora nos explica que no existe un proyecto vinculante entre ambos. Este tipo de participación y apoyo entre ambos queda relegado a acciones extraescolares o actividades puntuales que lleva a cabo el centro.

Solo cuando hacemos salidas conjuntas o actividades de días determinados, por ejemplo del día del libro, de comercio justo, en ese sentido sí que hay ayuda de voluntarios que están con ellos y les ayudan. (DR1/LAN/AVI).

Aunque en el PAD se da la posibilidad de actuaciones voluntarias, no queda definido cómo se realizan ni por parte de quién. Sin embargo, sí se explicitan determinadas medidas para mejorar la participación y relaciones del alumnado que, con el objetivo de mejorar la convivencia, se conforman como modalidades estratégicas para fomentar el apoyo del alumnado mediante la tutoría entre iguales, la tutoría entre compañeros de diferentes edades y la tutoría por inversión de roles. Esta última modalidad, donde el alumnado con necesidades educativas tutoriza al alumnado de aula ordinaria, es defendida durante la entrevista por la directora del centro afirmando que las experiencias llevadas a cabo han tenido un resultado positivo, sobre todo con alumnado ordinario con problemas de conducta.

Otras experiencias que hemos hecho son, algunos alumnos del centro que están en estancia dentro del aula de educación especial, no siempre es al revés, también hacemos que alumnos de fuera del centro estén en el aula de educación especial un día, dos días, que el alumno de aula ordinaria se meta dentro del aula de educación especial. Esas han sido para mí de las experiencias más importantes y gratificadoras, sobre todo especialmente con alumnado muy problemáticos, muy disruptivos, alguno pequeño, su estancia en aula de

educación especial *le ha cambiado muchísimo. Esas fueron experiencias muy bonitas, pero no se conocen.* (DR1/BE/AVI).

Aun así explica que se debe tener en cuenta el enfoque que se quiera imprimir a este tipo de experiencias, puesto que el aula de educación especial es una modalidad que separa e incide en las posibilidades de profundizar en las relaciones que se dan cuando la actividad se realiza de manera contraria, es decir, haciendo que el alumnado del aula ordinaria participe en el aula de educación especial. Por ello, expone que es necesario tener claro qué se quiere de esa unidad de escolarización y cómo puede favorecer la inclusión de su alumnado y las relaciones con el resto de la comunidad.

(...) la experiencia me demuestra que el aula de educación especial depende de cómo se gestiona y de cómo la propia dirección del centro quiere utilizarla como un recurso más de integración de ese modelo educativo que teóricamente está plasmado en el proyecto educativo del centro (...) (DR1/L/AVI).

En este tipo de gestión también entra en juego la figura del tutor del aula de educación especial como recurso para mejorar la respuesta a la diversidad. El PAD expone algunas medidas sobre la formación del profesorado del centro en relación a la atención de todo el alumnado, aunque en ocasiones se afirma que es la tutora de esta modalidad de escolarización la que participa en el aula con otros profesionales para mostrarles estrategias que les permitan abarcar a todo el alumnado, aunque no se encuentren los alumnos del aula de educación especial, de manera que se vean capaces de trabajar de una manera inclusiva. *“Si el profesorado lo ve y apuesta por esa integración, el profesorado se encarga de generar en el aula un clima de aceptación”* (DR1/D/AVI).

Desde el Centro II, al analizar los Objetivos planteados en el PAD relacionados con las aulas de educación especial, observa-

mos que existe un esfuerzo por fomentar la adquisición de habilidades instrumentales y promover conocimientos básicos, adquiridos durante la etapa de primaria, afianzando las habilidades comunicativas, la capacidad de razonamiento y resolución de problemas de la vida cotidiana, así como el desarrollo de la creatividad de los alumnos.

Entre ellos destacan *objetivos* vinculados a la participación del alumnado en la vida del centro. Estos están enfocados a fomentar la participación de los/as alumnos/as en todos aquellos contextos en los que se desenvuelve la vida adulta: la vida doméstica, utilización de servicios a la comunidad y disfrute del ocio y tiempo libre, entre otros.

Se aprecia que en las opiniones vertidas por el director está presente esta meta, aunque en el análisis de sus palabras se detecta cierto pesimismo cuando expone, desde un punto de vista inclusivo, que desde el centro no se pueden abarcar otros contextos:

Por lo tanto el sistema de inclusión educativa creo que es necesario, aunque no suficiente, porque habría que promover que esa inclusión llegue a otros espacios donde no llega el centro educativo, como pueden ser los espacios de ocio y tiempo libre del alumnado, los espacios de contacto con familia, los espacios de área social, como puede ser la calle etc. En esa medida, yo creo que es necesaria pero no suficiente. (DR2/L/AVI).

Desde el centro, según recoge el PAD, se centran en afianzar y desarrollar las capacidades de los alumnos, en sus aspectos físicos, afectivos, cognitivos, comunitarios y de inserción social, promoviendo el mayor grado posible de autonomía personal y de integración social. Al respecto, el *director* explicó que es importante tratar cada uno de esos aspectos, aunque incidía en el afectivo o emocional más que en ningún otro.

Hay cuestiones mínimas, como el saludar, que yo sé que se prepara al alumnado. Se le busca para que el saludo sea una constante de empatía con los demás. Sin embargo,

creo que transgrede mucho más allá de las expectativas de un saludo formal, y algunos saludan emocionalmente, que no es cuestión de un aprendizaje, un hola, un adiós, unos buenos días, sino una cuestión de compartir momentos de empatía y de emociones. Eso tiene variables como el humor, el saludo formal no constituye por convencionalismo, no acepta el humor, tiene importantes rasgos emocionales psicomotrices, que para ellos son muy significativos, como es el contacto físico. Estamos en una cultura cada vez más anglosajona, en el sentido de mantener la distancia, el "Keep your distance" de los pueblos nórdicos, de mantener cierto reparo, no me puedes tocar. (...) Con contacto físico, no me refiero a tocar solamente, sino me refiero a mirar, me refiero a pararte, me refiero a sonreír, me refiero a otro tipo de contacto físico más que el propio entendimiento de tocar. (DR2/BE/AVI).

Este énfasis en la importancia del contacto y las relaciones se refleja en el PAD a través de un Plan de Integración que da relevancia al alumnado del centro, al profesorado de aula ordinaria y a las familias en relación con los alumnos del aula de educación especial. Referente al alumnado del centro, el documento expone que es necesario fomentar actitudes en el alumnado "normalizado" y dotarlo de procedimientos adecuados para el trato y la comprensión de las necesidades de los compañeros del aula de educación especial.

Para el director, el trabajo de las actitudes de todo el alumnado tiene relevancia en el centro. Es importante comenzar esa labor lo antes posible a través de actividades donde el alumnado del aula de educación especial se involucre y sea visible.

(...) participan en las jornadas de acogida al alumnado que viene de sexto de primaria. Participan muy favorablemente, porque al menos los dos o tres últimos años se han integrado, nos han acompañado a visitar los centro de primaria y a trabajar en una sección que desarrolla el alumnado ayudante con los alumnados de sextos de primaria,

destinado sobre todo a minimizar el miedo que supone el cambio de etapa, ellos también participan. (DR2/BE/AVI).

Aunque el documento no concreta las acciones, esta contribución del alumnado del aula de educación especial en las jornadas de acogida es una de las actividades que queda recogida en el Plan de integración del PAD, tratando de fomentar la participación a través de eventos y actividades con el resto del alumnado: semana cultural, salidas complementarias, cuentacuentos, obras de teatro, conciertos o actividades que propongan los distintos proyectos del centro.

Hallamos que en el PAD se limita la inclusión en el aula ordinaria por motivos temporales, al señalar que este tipo de acciones comenzará con unas materias determinadas, Música y Educación Física, pudiéndose ampliar a otras áreas en función de las características del alumnado y las posibilidades de horario. Al respecto, el director se muestra crítico dando a entender que la organización escolar puede afectar al proceso de inclusión de este alumnado.

Por qué nos sometemos a una rutina de ritmos, por ejemplo, por qué una clase tiene que durar lo que dura otra clase, por qué existe lo que son las horas de clase, por qué no hay procesos de manera que sean más ricos en experiencia (...). Todo esto quizás hay que pensarlo de otra manera y mejorarlo, pero no sé si va a poder llegar a ser. ¿Desde dónde se podría hacer? (DR2/C/AVI).

En el centro también se promueve que en las distintas áreas donde se trabaje algún tema relacionado con la discapacidad, desde la perspectiva biológica, filosófica o lingüística, entre otras, se pueda colaborar con las tutoras y auxiliares del aula de educación especial para trabajar con el alumnado y el profesorado del aula ordinaria. De esta manera se trata de trabajar transversalmente la inclusión y, a su vez, dar pautas de actuación con el alumnado para mejorar su participación.

Esta coordinación entre profesores, aulas y alumnado es resaltada por el *director* como una acción bastante valorada en el centro, donde las tutoras de aula de educación especial encuentran un apoyo recíproco en el resto de participantes del centro.

Los compañeros del aula de educación especial como profesionales son muy admirados, cuando hablan se les escuchan, cuando hablan desde la dimensión a la atención a la diversidad, que suele darse en zonas en las que es difícil resolver situaciones complejas en el plano educativo. Son bastante escuchados, bastante comprendidos e incluso generan procesos de aprendizaje en los demás, esto es importante. (DR2/D/AVI).

4. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

El análisis del Plan de Medidas de Atención a la Diversidad (PAD) de los dos centros, respecto a la planificación y el diseño de las acciones relacionadas con el aula de educación especial, han evidenciado un escaso tratamiento documental sobre esta modalidad de escolarización en uno de los centros. Esto nos lleva a recordar a las afirmaciones de Leal (2010) en las que advierte que debe existir en los centros una planificación que contemple las acciones que repercutan en la inclusión del alumnado de las aulas de educación especial en centros ordinarios, donde se reflejen las actuaciones que se lleven a cabo en el aula ordinaria y el papel que juega el resto de personas de la comunidad escolar.

La dirección del centro I enfatiza la falta de recursos para atender a la diversidad sin obtener respuesta de la Administración y concibe el aula de educación especial como una modalidad segregadora utilizada, en ocasiones y de manera temporal, para trabajar con alumnado ordinario que tiene conductas disruptivas. Este enfoque, por un lado, está respondiendo a un concepto restringido del término diversidad que puede transmitirse a aquellos docentes de aulas ordinarias que no

tengan una conceptualización clara de lo que esto conlleva. Cabrerizo y Rubio (2007) reflejan que responder a la diversidad es algo que va más allá de la atención a las necesidades educativas especiales.

Respecto a la crítica que hace este equipo directivo sobre la demanda de recursos, García (2012) explica que el afán por esa búsqueda de apoyos limita el enfoque del centro, olvidando su cometido en el desarrollo de estrategias para mejorar las prácticas de enseñanza y gestionar la organización de la respuesta a la diversidad. Responder a la diversidad no tiene por qué estar asociado a la búsqueda de recursos o a la lucha por conseguirlos, los esfuerzos deben centrarse en la mejora de la enseñanza, creando una cultura inclusiva y trabajando en la forma en que el centro, y los agentes implicados, dan respuesta a la diversidad (Ainscow, 1995).

El equipo directivo del centro II centra su discurso en el afán de potenciar en el alumnado del aula de educación especial las competencias que le permita prosperar con autonomía en el instituto pero también en su entorno próximo. Coincide este posicionamiento con el de Kugelmass y Ainscow (2004) cuando advertían que la inclusión es un problema político y social que no se limita al centro escolar, aunque desde éste se puedan sentar las bases para formar una sociedad inclusiva.

Otra afirmación expresada por la dirección del segundo instituto hizo referencia a cuestiones relacionadas con aspectos organizativos y prácticas de aula, basadas en la flexibilidad, que permitirían una mayor adaptación a las características de todo el alumnado. Esta reflexión se sitúa en la perspectiva de Booth y Ainscow (2002) sobre el análisis crítico de políticas y prácticas inclusivas que debe asumir la dirección de las escuelas para mejorar el aprendizaje y la participación del alumnado. La inclusión es algo más que incluir a los alumnos que estaban fuera.

Desde la dirección de este mismo equipo directivo se ha recalcado, acercándose a las argumentaciones de la Educación Inclusiva, la importancia de desarrollar cuestiones afectivas y emocionales con todo el alumnado del centro y no solo con los que asisten al aula de educación especial, todo ello con el objetivo de que estos alumnos sean mejor percibidos y se sientan más incluidos. Ainscow (2005) subrayó que se debe encontrar diversas formas de educar de manera que los estudiantes comprendan que la diversidad es algo positivo.

Como conclusión, no hay coincidencias ni en el posicionamiento de los equipos directivos ni en lo relativo a la planificación y desarrollo de lo que hay que hacer con el alumnado del aula de educación especial en los centros. El PAD del centro I no recoge ningún aspecto relativo a estas aulas. Se prioriza la respuesta de manera genérica a todo el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. La participación de estos chicos y chicas con el resto de la comunidad escolar tampoco está planificada en el PAD, tan solo hay referencia a la posibilidad de diseñar actividades extraescolares, puntuales o voluntarias, creándose un marco muy genérico para ello. El PAD del centro II, por el contrario, hace explícito unos objetivos relacionados con competencias que debe desarrollar este alumnado. Además, cuenta con el diseño de un plan de integración dirigido a estos grupos, en el que se percibe que el esfuerzo de la inserción social recae no solo sobre los que tienen discapacidad sino que se reparte con el alumnado de las aulas ordinarias y el profesorado.

Por ello, es necesaria la planificación de las acciones y metas que se proponen los centros en el Plan de medidas de Atención a la Diversidad. En los documentos del centro debe resaltarse qué tipo de participación tendrá el alumnado del aula de educación especial, cómo se llevará a cabo, cuáles son los objetivos que se pretenden y el papel que tendrá la comunidad educativa en esa pla-

nificación. La dirección de los centros debe fomentar la participación e implicación del profesorado de las aulas ordinarias en el proceso educativo del alumnado de estas unidades, especialmente en las acciones inclusivas, teniendo como apoyo a los profesionales del aula de educación especial.

Como limitación se debe tener en cuenta el corte cualitativo de la investigación, aunque profundiza en aspectos importantes referentes al enfoque y la dirección de los centros, no permite una generalización a otros contextos que no tengan similares características, aunque aporta algo de luz a la comprensión del problema y a plantear perspectivas de mejora.

5. REFERENCIAS

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid. Narcea.
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (3), 5-20.
- Albert, M. (2006). *La investigación cualitativa; Claves teóricas*. Madrid. McGraw Hill.
- Booth T. y Ainscow M. (2002) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Boronat, J. (2005) *Análisis de contenido. Posibilidades de aplicación en la investigación educativa*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (5), 157-174.
- BOC. (20014) Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria.
- BOE. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- BOE (2013) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Cabrerizo, J y Rubio, M. (2007). *Atención a la diversidad. Teoría y práctica*. Madrid. Pearson..
- Casanova, M (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid. Wolters Kluwer.

- García, C. (2012). Los obstáculos para desarrollar una perspectiva curricular sensible a las diferencias y las posibilidades de cambio en la práctica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (3), 213-229
- García, C. y Marchena R. (2013). La inclusión educativa en la práctica. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 44 (246), 6-25.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- Kugelmass, J. y Ainscow, M. (2004) Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4 (3), 133-141.
- López, A. y Zafra, M. (2003). *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- Pérez, L.; Guillén, A.; Pérez, M.; Jiménez, I. y Bonilla, M. (2008). *La atención educativa al alumnado con trastorno del espectro autista*. Sevilla. Consejería de Educación.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31 (1), 50-58.
- Ramírez, C. (2010). ¿Cómo se organiza la enseñanza en un centro específico o aula específica de educación especial?. *Temas para la educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*. (8). Recuperado en <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7182.pdf>.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, J.; Rodríguez, A.; Artiles, J.; Aguiar, M. y Alemán, J. (2013). El acceso a la dirección escolar: dificultades y necesidades. *Educación*. 49 (1), 105-12.
- Ruiz, E. (2007). Integración educativa en el aula ordinaria con apoyos de los alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 24, 2-13.
- Shaw, I. (2003). *La evaluación cualitativa*. Barcelona. Paidós.
- Sola, T.; López, N. y Cáceres, M. (2009). *La educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de educación*, (345), 83-110.
- Van Drenth, A. y Myers, K. (2011) Normalising childhood: policies and interventions concerning special children in the United States and Europe (1900-1960). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 47 (6), 719-727.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós.