

Sobre la inclusión y el liderazgo para alumnado con NEE en secundaria: provincias de Albacete y Murcia.

Antonio Carlos González López

Profesor-colaborador grupo investigación: “Desarrollo Humano”.

Facultad de Ciencias Sociales y la Comunicación.

Universidad Católica de San Antonio de Murcia.

(UCAM)

Email-e: tribuno2004@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación se refiere a la aplicación de medidas inclusivas en la educación secundaria para alumnado con NEE. El trabajo de investigación se refiere a una amplia muestra de institutos de secundaria en las provincias de Albacete y Murcia. La metodología utilizada ha sido la descriptiva-cualitativa. Los medios científicos y estadísticos utilizados son los propios de toda investigación pedagógica actual. Las conclusiones a las que hace referencia el trabajo de investigación mostraban la importancia del liderazgo en la educación secundaria entre otras.

ABSTRACT

This research concerns the inclusive measures in secondary education for pupils with SEN. The research relates to a large sample of secondary schools in the counties of Albacete and Murcia. The methodology used was descriptive-qualitative. The scientific and statistical means used are those of all current educational research. The findings, which we referred in the research study showed, among others, the importance of leadership in secondary education.

PALABRAS CLAVES

Educación Especial, necesidades educativas especiales, medidas, estrategias, innovación, liderazgo.

KEYS WORDS

Special education, special educational needs, action, strategy, innovation, leadership.

1. INTRODUCCIÓN.

Los docentes, que atienden la Atención a la Diversidad en el campo de la Educación Especial, en tanto mediadores (Bernard, 1999) con el alumnado con NEE, intervienen en los procesos educativos que conllevan un carácter “*inclusivo*” produciendo, preservando o modificando las relaciones que establecen con el alumnado de NEE, y quizá, con los saberes culturales, sociales y profesionales, como con los saberes curriculares del sistema educativo.

El docente se convierte no sólo en dinamizador, mediador e innovador en el aspecto del modelo didáctico, sino también, que esta misma persona debe establecer un “*liderazgo*”

LIDERAZGO Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
I JORNADAS INTERNACIONALES 10 y 11 DE MAYO DE 2013

dentro del grupo que conforma el aula. Este conocimiento práctico es de manera positiva, una forma de llevar a la práctica la teoría que conoce el docente (Medina, 2011).

El planteamiento de la investigación venía justificado de investigaciones anteriores desarrolladas, centrándonos en esta situación, en dos administraciones educativas diferentes, en el contexto geográfico de las provincias de Albacete y Murcia.

En este sentido, consideramos dentro del ámbito inclusivo como nos indica Peña, B. (2012:7) que:

” Pensamos que la investigación actual universitaria se desvirtúa cuando no tiene autonomía y una iniciativa per se, puesto que en ocasiones se plantea al servicio del nivel económico, con el fin de obtener productos o resultados en conexión con el mundo empresarial con rentabilidad directa, véanse los productos tecnológicos”. Es verdad, un enfoque que no sea meramente económico, sino transmisor de la teoría de la inclusividad y el liderazgo, para alcanzar sus competencias máximas en un milenio cambiante.

El contexto geográfico que abarcó a las provincias de Albacete y Murcia, con una población 1.872.906 habitantes (INE 2007; INE 2012) cuya mayor parte de la población viven en los entornos urbanos y suburbanos. La población extranjera respectivamente se aproxima a un 8,1% en Albacete (INE, 2012) y a un 14, 5% (INE, 2007) en Murcia. El conjunto de extranjeros de ambas provincias son de origen la marroquí, la ecuatoriana, la británica, la boliviana y la colombiana sobre todo en Murcia. En contraposición, en Albacete la comunidad extranjera más numerosa que domina suele ser la colombiana, la rumana, la boliviana, y la marroquí. En la actualidad, vivimos a momentos de emigración de estas poblaciones extranjeras como nacionales por la crisis económica en ambas provincias.

La diversidad de origen nos llevó al convencimiento que la Educación Inclusiva es un modelo educativo que por su excelencia nos ofrecía las mejores posibilidades no sólo de análisis de las realidades educativas de las provincias de Albacete y Murcia, sino la respuesta a la formación de los ciudadanos en una sociedad democrática ante la crisis económica y en valores, como de **“emprendimiento”** y **“liderazgo”** (Arnaiz. P., 2003, 2009; Palomares, A., 2004; Casanova, M.A., 2011; Cáceres, M. P. y otros, 2012; Lorenzo, M., 2012; Palomares, A. y González, A.C., 2012; Lorenzo, M., 2012, González, A.C., 2012). En conclusión, la Educación Inclusiva es un modelo de futuro que aporta las estrategias y medidas necesarias para la educación secundaria que eviten la exclusión del alumnado con NEE. (Blooth y Ainscow, 2002, Casanova, M.A., 2011).

La investigación se planteó en el año 2009, mientras que las investigaciones se desarrollaron durante los años 2011 y 2012, con un desarrollo más pormenorizado en el contexto de las provincias de Albacete y Murcia que concluiría el 31 de marzo de 2012. El diseño de investigación se basó en el método descriptivo-cualitativo, con una fundamentación científica en las investigaciones anteriores, documentos públicos, privados y cuestionarios con variables cualitativas.

2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA.

En la década atrás, se apostó por una integración/inclusión para el alumnado con NEE entendieran y se enriquecieran con la mutua diferencia de niveles, sensibilidades y dificultades. La creación de estrategias y medidas generales/específicas para atender

esta diversidad de una forma individualizada las necesidades que este grupo de alumnado necesitaba.

El planteamiento del desarrollo de investigación nos venía por la necesidad de desarrollar un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambios escolares bajo el paradigma de la Educación Inclusiva en el siglo XXI. Hasta nuestros días, en España, los cambios escolares que exigían una Educación Inclusiva se han desarrollado de manera desigual y sin avance sostenido de los mismos. (González, A.C, 2012).

La crisis económica ha supuesto un lastre para la Atención a la Diversidad, ya que corremos el riesgo de que apoyos humanos y materiales del alumnado con NEE queden desamparados. En la actualidad hay alumnado con discapacidad física, psíquica, sensorial, intelectual (mental) y con superdotación que podrían carecer de los estímulos necesarios para desarrollar sus competencias básicas, formación personal, laboral e inclusión social, que podrían quedar desatendidos en este contexto actual.

En relación con este último, esta investigación se fundamenta en las transformaciones que hemos sufrido en la sociedad actual española, debidos, a la inmigración de población y movilidad natural dentro del propio Estado Español, aspectos que acentuaron la diversidad, tanto cultural y religiosa, como rasgos de identidad de las personas (físicas, intelectuales, de personalidad, comportamentales, etc.).

Las autoridades educativas autonómicas han intentado suplantar la falta de recursos materiales y humanos, con nuevas estrategias o planes de actuación que no conlleven ese desamparo del alumnado con NEE en la ESO. Desde esta situación, surge en este siglo la necesidad que las administraciones educativas ejerzan un liderazgo, estrategia didáctica en la que se pueda depositar la credibilidad y la calidad de una educación con carácter inclusivo, con todos los miembros de la comunidad. (Alvear, L.H., 2012)

Además, algunos teóricos de los modelos pedagógicos inclusivos han intentado incluir la Educación Inclusiva como un modelo de respuesta a la crisis económica que pueda ayudar minimizando la repercusión de la crisis en la educación secundaria (Arnaiz, P., 2003, 2009; Blooth y Ainscow, 2002; Palomares, A., 2004, 2007, 2011; Casanova, M.A., 2011).

2.1. Tendencias de la Educación Inclusiva y liderazgo en el siglo XXI.

No nos cabe duda, que la filosofía educativa con respecto a la educación de niños con dificultades de aprendizaje y/o discapacidades ha cambiado, en las últimas décadas del siglo XX y siglo XXI, y que han sido numerosos los países que con su esfuerzo, han establecido políticas educativas que favorecieran la Educación Inclusiva de estos estudiantes en la escolarización normal. Los elementos claves que han profundizado la implementación con éxito de estas políticas, sin duda, han sido la opinión favorable del personal que asume la práctica, es decir, el profesorado (Avramidis, E. y Norwich, B., 2004).

Nos movía nuestro trabajo investigador dentro de las Ciencias de la Educación, unas razones esenciales para aceptar como humanos, pedagogos e investigadores (Casanova, M., 2011):

- **Razones éticas.** En nuestro caso, *“viene planeado por las exigencias deontológicas y éticas en el ámbito de la educación (entendida como subsistema social), que parten de la equidad como principio irrenunciable”* (Casanova, M., 2011:22). Solamente, podremos conseguir una *“cohesión social”* frente a la crisis si alcanzamos una educación de calidad para todos.

LIDERAZGO Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
I JORNADAS INTERNACIONALES 10 y 11 DE MAYO DE 2013

- **Razones sociológicas.** Una razón es que “... *la sociedad no admite, no incorpora abiertamente, al que no conoce...*” (Casanova, M, 2011:24). Puesto que, la escuela es el segundo lugar de socialización del adolescente, separar al alumnado con NEE supone llevarles al fracaso y la exclusión social directamente.
- **Razones pedagógicas.** Que de forma sintética, afirman las nuevas concepciones de discapacidad, métodos y procedimientos, diagnósticos y cualificación profesional cuestionándose las fronteras que en otros modelos educativos llamábamos “*normal*” y “*deficiencia*”. (Casanova, M., 2011).

Las **tendencias educativas en la actualidad en el siglo XXI** se están conformando en dos grandes bloques según la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de la Organización de la UNESCO (Ruiz, M. y otros, 2009). Estos dos grandes bloques atienden a dos criterios fundamentales:

- **Buscar la inclusión.**
- **Dan prioridad a los procesos educativos.**

Sin lugar a dudas, esta primera toma de contacto con las tendencias de la Educación inclusiva, nos llevó a una toma de contacto con las “**tendencias actuales referentes al liderazgo del sistema y comunidades de liderazgo**” (Alvear, L.H., 2012; Lorenzo, M., 2012), que consideramos importantes dentro del aula de Educación Especial, como en el organigrama de la institución educativa.

Para Lorenzo, M. (2012:12): “*El liderazgo del sistema rompe los límites tradicionales del centro y percibe no sólo a sus alumnos sino también a los de los demás centros, integrando una comunidad con el resto de los directivos. Esta comunidad de líderes exige un trabajo colaboración muy fuerte y supone poner en marcha, entre ellos, un sistema relacionado en red*”.

La idea de este modelo didáctico, “**liderazgo del sistema**”, se entrelaza con el **modelo inclusivo**, que aboga por el trabajo cooperativo como dinamizador del docente dentro del aula. El docente del área de la Educación Especial tiene que tener la curiosidad por no sólo planificar sus actos de enseñanza-aprendizaje, sino de incluir al alumnado con NEE, dentro de un liderazgo basado en el “*rendimiento de los estudiantes*”. (Lorenzo, M., 2012:12)

Y hay que dejar claro, ser un profesional de la Educación Especial requiere un compromiso con el liderazgo, para mejorar su práctica. Es decir, lo que Lave (1991, citado en Lorenzo, M, 2012:12) define como “*grupos de personas que comparten información, ideas, experiencias que se generan y continúan a lo largo del tiempo en relación transversal con otras comunidades*”. En definitiva, la nueva idea matizada de “*comunidades de práctica*”. (Lorenzo, M., 2012:12)

La inclusión como modelo educativo se está generalizando con fuerza, en multitud de países, se acepta como modelo válido en la sociedad actual. (Casanova, M.A., 2011). Si, por otra parte, es verdad que su implementación no está siendo fácil, muestra de esta mención han sido nuestros anhelos investigadores que desde los departamentos de Didáctica y Organización Escolar, pertenecientes a CEU- Facultad de Educación de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha, Catedrática y Dra. D^a Ascensión Palomares Ruíz, conjuntamente con la Facultad de Educación de la Universidad de Granada, Dra. D^a M^a Pilar Cáceres Reche, hemos llevado a cabo con una doble intencionalidad de colaboración interregional e innovadora dentro de las Ciencias de la

Educación. Hecha estas puntualizaciones, todo bajo la voluntad de la Universidad de Granada, que nos facilitó como institución educativa la investigación. Por otro lado, poner a prueba las “*comunidades de práctica*” y “*liderazgo docente*”, evitando una soledad del investigador, fomentando el trabajo cooperativo y colaborativo.

La necesidad de establecer un mundo basado en la Diversidad, así como en “...*la coexistencia multicultural caminando hacia la convivencia intercultural es una realidad...*” (Casanova, 2011:19), indudablemente nos llevó a desarrollar un estudio evaluativo de las provincias de Albacete y Murcia, que valorará las características que afectan al alumnado con Necesidades Educativas Específicas en términos de inclusión como:

- Currículo abierto;
- Las competencias básicas;
- Los objetivos del currículo;
- La metodología de Atención a la Diversidad;
- Las estrategias y medidas personalizadas del aprendizaje;
- Algunos recursos didácticos; y
- Los métodos de evaluación de estos procesos de los centros educativos en secundaria.

En definitiva, seguimos considerando que debemos apostar por los “*Centros inclusivos*” para dar respuesta a la uso la creatividad, innovación y solución para el alumnado con NEE frente a la situación actual, valorando la diversidad de lenguas y contextos sociales, así como, la potencialidad que nos da para poder salir del caos económico y de valores la inclusión (Townsend y Fu, 2001; Harris, Miske y Attig, 2004; Fernández, 2011).

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

Los futuros y futuras docentes de la Educación Especial, que mayoritariamente son mujeres, deben plasmar un “...*liderazgo compartido, participativo, donde los valores y las competencias más importantes para generar un clima adecuado (...), pasa por: el trabajo en equipo y la cooperación, resolución de problemas, flexibilidad y capacidad de adaptación a nuevos entornos, responsabilidad en el trabajo (satisfacción con el deber cumplido), actitud positiva (optimismo), capacidad de aprendizaje, orientación al cliente* “. (Jiménez Catena, 2005: 14, citado en Cáceres, M.P y otros, 2012:79)

2.2. La LOE (2006) y la legislación educativa autonómica de Atención a la Diversidad en las provincias de Albacete y Murcia.

En primer lugar, en España, una vez conseguida la generalización de la educación básica, acceso a la educación secundaria y la oportunidad de conseguir una educación universitaria. Nos llevará en el siglo XXI a la búsqueda de una nueva realidad educativa basada en conseguir que esa educación generalizada sea ofrecida a los ciudadanos en unas condiciones de alta calidad. (LOE, 2006)

En segundo lugar, estudiamos la normativa legal educativa de Castilla-La Mancha que implementaba la diversidad inclusiva en la provincia de Albacete, ya que incidía de forma específica sobre el estudio, fue: el “*Decreto 138/2002, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*”.

LIDERAZGO Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
I JORNADAS INTERNACIONALES 10 y 11 DE MAYO DE 2013

En tercer lugar, hemos estudiado los artículos científicos y obras que se referían no sólo a la Educación Inclusiva, sino también, al liderazgo educativo.

Y por último, la Normativa legal educativa referente de la Región de Murcia que aplicaba, como no la diversidad inclusiva, en la provincia de Murcia, y que nos resultó conveniente ver, ya que estaba dentro del ámbito de incidencia específico sobre lo que queríamos investigar fue: el *“Decreto n.º.395/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia”*.

3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

La metodología utilizada fue un **diseño cualitativo-cuantitativo**. Esta **investigación de tipo descriptivo**.

Estuvo basada en **cuestionarios, entrevistas, debates y estudios documentales**. El cuestionario fue revisado por expertos del ámbito de la educación de ambas provincias, concluyendo su validación por expertos de la CEU Facultad de Educación de Albacete. (UCLM).

Nuestra **metodología** fue **ecléctica**, ya que se intentó utilizar diferentes paradigmas.

Dentro del paradigma, positivista o cuantitativo, se usaron:

El estudio mediante unos cuestionarios, cuyos datos fueron analizados mediante *“métodos descriptivos y métodos inferenciales”*.

3.1. Muestra e instrumentos utilizados.

La población sobre la que se hizo el estudio eran todos los institutos públicos de las provincias de Albacete y Murcia (158 IES), es decir, una población finita, seleccionada por los investigadores con toda la intencionalidad, ya que considerábamos que reflejaban una mayor diversidad de población con respecto a los concertados y/o privados. Los cuestionarios, entrevistas y debates se centraron en los orientadores/as de los institutos y/o personalidades expertas como relacionadas con el campo de la educación.

Se estableció un **cronograma** de la investigación cualitativa con las siguientes fases: a) Detección y exploración del problema; b) Estudio Empírico; c) Diseño de investigación, estudio estadístico, analítico de centros, elaboración del cuestionario, debate y entrevistas (triangulación); d) y por último, recogida de datos empíricos, conclusiones y propuestas de investigación. (Gento, S., 2004)

Después de lo expuesto en los párrafos anteriores y como era tan ambicioso nuestra investigación, hubiésemos requerido más explicitaciones, pasando a describir lo más sintético posible el proceso que se llevó a cabo.

La obtención de **la muestra** sobre la que se hizo la investigación, supuso un trabajo y/o estudio temporal:

a) El primer periodo de recogida de datos, que sería hasta mayo de 2011, en la zona geográfica de Murcia, con una población finita de 109 IES públicos, se obtuvo una muestra aleatoria de 52 encuestados;

b) En el segundo periodo de recogida de datos, abarcó los centros de Murcia que nos quedaban más los de la provincia de Albacete que sería hasta el 31 de marzo de 2012,

sobre una población finita de 158 IES públicos, de las zonas geográficas de Albacete y Murcia, (109 correspondientes a Murcia y 49 a Albacete) obtuvimos una muestra aleatoria de 41 encuestados..

En resumen, nuestro estudio de investigación en definitiva supuso una población total de 158 IES públicos de las provincias de Albacete y Murcia, dentro de una muestra aleatoria simple de 93 centros encuestados, lo que supone un 59% del total, siendo entonces una muestra muy significativa por su aleatoriedad y por su tamaño, con respecto al universo objeto de estudio que nos habíamos propuesto.

En nuestro los instrumentos utilizados fueron varios, ya que nos permitieron la **“triangulación”** basada en el “cuestionario”, la “discusión o debate” y las **“entrevistas”**, instrumentos fundamentales para la recogida de información de la investigación dentro del campo de las Ciencias de la Educación. La utilización de las entrevistas puso de manifiesto por los entrevistados la necesidad de un **“liderazgo en comunidad”**.

Y explicitar, que se usaron los **medios informáticos** adecuados como el **EXCELL** y **SPSS**, que nos ayudaron a realizar los tratamientos de las variables cualitativas de datos no paramétricos necesarios para obtener nuestras conclusiones científicas en el campo investigador.

3.2. Interpretación de los datos y conclusiones.

Los resultados de los datos del cuestionario pasado nos proporcionaron un Coeficiente o índice de **Alfa de Cronbach**, tras su estudio **estadístico 0.981**, lo que se puede considerar **“excelente”**, en cuanto al grado en que los ítems contribuyen a la escala global.

Las incidencias en la aplicación de los instrumentos y recogidas de datos pasaron varios momentos temporales, que fueron desde una participación inmejorable hasta participación vaga, debido a los momentos álgidos de los cambios políticos en la administración educativa durante el año 2012.

Con **las entrevistas** el intercambio bidireccional de la información y/o interacción del entrevistador con entrevistado, nos supuso un enriquecimiento que ponía de relieve por parte de los encuestados que *“aplicándose la legislación vigente se podía conseguir una inclusión como modelo educativo frente a la crisis”*. Como es fácil de entender esta manifestación, **la importancia del “liderazgo” quedó manifiesta reiteración de los entrevistados de la investigación.**

El uso de la estadística inferencial y tratamiento estadístico con los programas adecuados, por medio del **EXCELL** y **SPSS**, con el **cálculo del Chi-Cuadrado, como el uso de las Tablas de Contingencia**, (Tabla 1) cuyos valores atendían a nuestras objetivos generales y/o específicos dentro del marco general de la investigación.”.. *Si las estrategias y medidas de carácter inclusivo se aplicaban en los centros de secundaria para el alumnado con NEE...*” (González, A.C., 2012, pp.188-189), y que consecuencias estaban teniendo en los momentos crecientes de la crisis económica, como si daba lugar a una **“exclusión social”** acentuada, nos dieron unos resultados positivos. (Tabla 1), salvo en unas variables cualitativas de escasa repercusión en el estudio.

TABLA 1. VALOR CRÍTICO DE LA PRUEBA CHI-CUADRADO EN LAS VARIABLES CONTRASTADAS

LIDERAZGO Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
I JORNADAS INTERNACIONALES 10 y 11 DE MAYO DE 2013

	Tipo Centro	Sit.Administrativa	Exp.Docente	Ámbitos	Sexo	Provincia
Item1	0,000	0,000	0,027	0,007	0,249	0,741
Item2	0,000	0,000	0,001	0,027	0,006	0,598
Item3	0,000	0,000	0,000	0,001	0,001	0,061
Item4	0,000	0,000	0,000	0,000	0,053	0,011
Item5	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,274
Item6	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,144
Item7	0,000	0,000	0,000	0,001	0,020	0,080
Item8	0,000	0,000	0,000	0,000	0,015	0,974
Item9	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,241
Item10	0,004	0,000	0,000	0,008	0,003	0,681
Item11	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,152
Item12	0,000	0,000	0,000	0,000	0,057	0,054
Item13	0,002	0,000	0,000	0,002	0,004	0,018
Item14	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000
Item15	0,000	0,000	0,000	0,000	0,003	0,066
Item16	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,025
Item17	0,000	0,002	0,000	0,002	0,002	0,246

Fuente: Elaboración propia

4. CONCLUSIONES.

Por su finalidad, es decir, por los propósitos que queríamos alcanzar con el trabajo de investigación se llegaron a las siguientes conclusiones:

Por la metodología que se aplicó el análisis general de la composición de la muestra seleccionada para el estudio y algunas implicaciones de la naturaleza del estudio, nos dieron los siguientes resultados:

- La participación de los docentes encuestados tuvo una variabilidad según el periodo que se ha pasado el cuestionario. En el año 2011, la participación fue excelente con una amplia acogida, se pusieron en contacto para que se le explicase los motivos del cuestionario. En el año 2012, la participación fue bien acogida, aunque nos vimos obligados a un contacto más directo o telefónico para la explicación del estudio, sobre todo en la provincia de Albacete. Aun así, se participó con una suficiencia, que nos permite afirmar que el conjunto de la muestra y los datos aportados de naturaleza cuantitativa tienen una gran precisión.
- La población que se estimó de alumnado matriculado con NEE de los centros sobre los que se pasó la encuesta fue durante este periodo de unos 1434 alumnos/as con NEE.
- El cuestionario se dirigió a los jefes y jefas de los Departamentos de Orientación de los IES, ya que considerábamos que eran las personas más idóneas para poder

LIDERAZGO Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
I JORNADAS INTERNACIONALES 10 y 11 DE MAYO DE 2013

responder a las cuestiones, ya que suponía mejor conocimiento de los “indicadores para evaluar la Educación Inclusiva” (Casanova, 2011) como:

- La actitud del profesorado.
- La organización del centro.
- El clima del centro y del aula.
- El diseño de los elementos curriculares.
- La participación de y colaboración con las familias.

- La mayoría de los docentes que respondieron a la encuesta procedían de centros de entornos urbano con un porcentaje de 40%, suburbano con un porcentaje de 34% y rural con un porcentaje de 26%. Destacaba que la concentración de los entornos urbano y suburbano, se centraron en la provincia de Murcia en su mayoría, coincidiendo con la distribución de la población de la provincia. Igualmente, en la provincia de Albacete se concentraban en los entornos rural y urbano (capital de la provincia), coincidiendo con los estudios de concentración de la población de esta provincia.

- La mayoría de los encuestados tenían una filiación con la administración educativa como funcionario de carrera de 77 encuestados/as frente a 21 funcionarios interinos/as.

- La población de los institutos de Educación Secundaria Obligatoria eran de carácter público, que como ya mencionamos fueron seleccionados por el investigador por considerar que se ajustaban a la investigación, ya que las medidas de diversidad y tratamiento educativo para el alumnado con NEE están más extendidas en el sector público. Para concluir, la población se definió como finita con un total de 158 centros.

- Los ámbitos de formación de los encuestados se centraban mayoritariamente en el ámbito científico-técnico con un porcentaje de 39%, el ámbito socio-lingüístico con un porcentaje de 34% y “otros” ámbitos con un porcentaje de 27%. La deducción es que la formación académica del encuestado no va en correlación con el puesto que ocupa, la lectura de los años de experiencia docente de muchos de los encuestados que pasan “Más de 10 años”, nos hace suponer que su formación no se correlaciona con la formación académica que se exige para ocupar la jefatura del departamento de Orientación. No obstante, no debemos olvidar, que muchos docentes se habilitaron u obtuvieron la especialidad de Psicología y Pedagogía del Cuerpo de Secundaria a lo largo de los años de la implantación de la LOGSE.

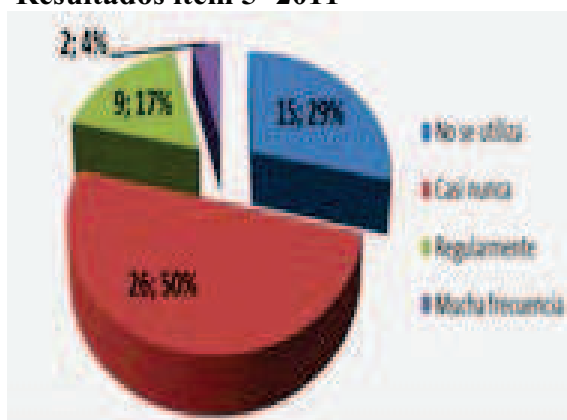
LIDERAZGO Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
I JORNADAS INTERNACIONALES 10 y 11 DE MAYO DE 2013

- De los 93 encuestados de la muestra seleccionados 66 (71%) eran mujeres y 27(29%) hombres. Para determinar una amplia mayoría del género mujer en la investigación.
- La mayoría tenía una experiencia docente “De más de 5 años”, concentrándose la mayor parte de los docentes encuestados en “Más de 10 años”.
- Destaca que la mayoría de los encuestados pertenecen a la provincia de Murcia con un porcentaje de 84% frente a la provincia de Albacete con un porcentaje de 16%.
- Y por último, y más relevante la mayoría de los entrevistados reflejaban la necesidad de una formación, participación y liderazgo, tanto en el aula, como por parte de los equipos directivos.

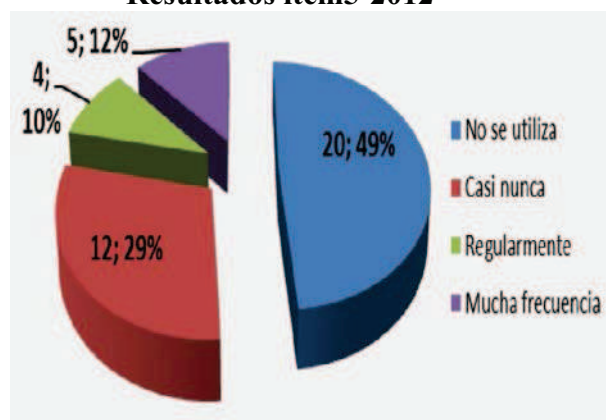
En general, podemos afirmar *que se demuestra que se implementan las medidas y estrategias de carácter inclusivo para el alumnado con NEE en la ESO en las provincias de Albacete y Murcia*. Aunque, bien es cierto, que su aceptación no es plena, ya que “se rechaza” alguna estrategia, como” los apoyos dentro del aula para el alumnado con NEE”, quedándose reflejados en la Gráfica 1.

GRÁFICA 1.

Resultados ítem 5 -2011



Resultados ítem5-2012



Fuente: Resultados ítem5 “Apoyos dentro del aula del alumnado con NEE.
(Elaboración propia)

La aplicación de todas estos instrumentos y recogidas de datos supuso una evaluación de los centros, que nos lleva a determinar que la participación de todos los sectores de la comunidad educativa que intervienen el modelo educativo, son factores importantes para convertir los IES en centros inclusivos que contribuyan a la mejora de la calidad de la educación para todos.

La consecución de unas comunidades inclusivas conllevan un “*liderazgo docente*” y “*comunidades en práctica*” con calidad para el alumnado con NEE.

Referencias bibliográficas

LIDERAZGO Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
I JORNADAS INTERNACIONALES 10 y 11 DE MAYO DE 2013

- ACOSTA, F. (2011). *La Educación Secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO.
- ACUÑA, B. y OTROS (2012): *Desarrollo Humano*. Editorial Visión Libros: Madrid.
- ALVEAR, L.H. (2012). “El liderazgo institucional o liderazgo del sistema: una investigación sobre su desarrollo en Chile”. ”El liderazgo en las organizaciones educativas. Nuevos avances. En: *Revista Educar*, nº48, Vol.1, pp.43-68.Universidad Autónoma de Barcelona.
- ARNAIZ, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ARNAIZ, P. (2009).”Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación”. En: *Revista de Educación*, nº349 mayo-agosto, pp.203-223.Secretaría General de Educación y Formación. Subdirección General de Información y Publicaciones. Ministerio de Educación. Madrid.
- AVRAMIDIS, E. Y NORWICH, B. (2004).”Las actitudes del profesorado hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía de la materia”. En: *Entre Dos Mundos: Revista de Traducción Sobre Discapacidad Visual*, 25.pp.25-44.
- BERNARD, M. (1999). *Penser la mise a distance en formation*. Paris: L 'Harmattan.
- BOOTH, T y AINSCOW, M (2002): *The Index of Inclusión: developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
- CÁCERES, M. P., TRUJILLO, M, HINOJO, J. y OTROS (2012).”Tendencias actuales del género y el liderazgo en los diferentes niveles educativos”. El liderazgo en las organizaciones educativas. Nuevos avances. En: *Revista Educar*, nº48, Vol.1, pp.68-89.Universidad Autónoma de Barcelona.
- CASANOVA, M.A. (2011): *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Atención a la Diversidad. Wolters Kluwer España:Madrid.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, A. (2011).”La Escuela Inclusiva: realidad intercultural”. En: *Revista Iberoamericana de Educación* nº55 (2).
- GONZÁLEZ, A.C. (2012). *Medidas y estrategias de educación inclusiva: Alumnado con NEE de la ESO en las provincias de Albacete y Murcia*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- GENTO PALACIOS, S. (2004).*Guía Práctica para la Investigación en Educación*. Sanz y Torres: Madrid.
- HARRIS, R. MISKE, S. y ATTIG, G. (2004).*Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive Learning-Friendly Environments*. Bangkok: UNESCO.
- KHUN, T.S. (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: F.C.E.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo (BOE 4 de mayo), de Educación. (LOE).
- LORENZO, M. (2012).”Las comunidades de liderazgo de centros educativos”. El liderazgo en las organizaciones educativas. Nuevos avances. En: *Revista Educar*, nº48, Vol.1, pp.9-21.Universidad Autónoma de Barcelona.
- M.E.C. (2011). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Madrid: MEC. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- MEDINA REVILLA, A., HERRÁN, A. y SÁNCHEZ ROMERO, C. (2011). *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. UNED. Universidad Autónoma de Madrid. Editorial Universitaria Ramón Areces: Madrid
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre (BOE del 18), por la que se crea el Foro por la Inclusión Educativa de Alumnado con Discapacidad.
- NIETO MARTÍN, S. (Ed.) y OTROS (2010).*Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Dykinson: Madrid.

LIDERAZGO Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
I JORNADAS INTERNACIONALES 10 y 11 DE MAYO DE 2013

PALOMARES, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*.1ª ed. Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Universidad de Castilla-La Mancha.

PALOMARES, A. (2007). *Nuevos retos educativos: el docente en el espacio europeo* .1ª ed. Universidad de Castilla-La Mancha. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

PALOMARES, A. (2011). "El modelo docente universitario y el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación". En: *Revista de educación*, n°355, Mayo-agosto 2011, pp.591-604. Ministerio de Educación. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Madrid.

PALOMARES, A. y GONZÁLEZ, A. C. (2012). "La educación inclusiva del alumnado con necesidades especiales en la Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia". *La educación día a día*. En: *Revista Educar*, n°48, n°2.pp.267-283. Universidad Autónoma de Barcelona.

RUIZ, M y otros (2009). Unidad 3: "Tendencias Educativas del Siglo XXI". *Curso: Modelos y Tendencias Educativas Contemporáneas*. Mayo 2009. Monterrey. Extraído el día 12 de febrero de 2012, de

<http://www.slideshare.net/sistematizacion/unidadtres>

TOWNSEN, J. y FU, D. (2001). *Paw's story: A loatian refugee's lonely entry into American literacy*. *Journal of adolescent & adult literacy*. Vol 45 (2), pp.104-114.

UNESCO (2000): Educación para todos. Seguimiento. Extraído el 12 de febrero de 2013 de,

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/monitoring/>

UNESCO (2007). *Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional para América Latina y el Caribe (EPT/ PRELAC)*. Argentina. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Webgrafía:

Instituto Nacional de Estadística.(I.N.E,2012): Fenómenos demográficos. Extraído el día 12 de febrero de 2013, de

http://www.ine.es/inebmenu/mnu_dinamicapob.htm