

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PERSONALIZADA. UN ABORDAJE DESDE LA PERSPECTIVA FAMILIAR

INCLUSIVE AND PERSONALIZED EDUCATION. A FAMILY APPROACH

Luis M. Rodríguez Otero (1), María Gloria Gallego Jiménez (2) y Purificación García Álvarez (1)

(1) Universidad de Santiago de Compostela

(2) UNIR

Resumen: La educación inclusiva y personalizada actualmente está marcando la agenda política del sistema educativo español, es necesaria la implicación de diferentes actores, entre ellos las familias. Se plantea una investigación cuantitativa de una muestra de 1 499 familias para analizar la participación de las familias, identificar la percepción que poseen sobre la educación inclusiva y personalizada y constatar si consideran que los valores y principios de los centros están vinculados con este tipo de educación. Los resultados muestran que las familias consideran que los valores impartidos en estos colegios ponen de manifiesto que la educación personalizada acoge y está en sintonía con la educación inclusiva. Es por ello que se evidencia la necesidad de una mayor formación teórico-práctica que permita cambiar la realidad existente y favorecer entornos inclusivos en cuanto a la metodología.

Abstract: Inclusive and personalized education is currently marking the political agenda of the Spanish educational system, for which it is necessary the involvement of different actors, like the families. A quantitative research of 1 499 families is proposed with the objectives of analyzing the participation of families, identifying the perception they have about inclusive and personalized education and checking if they consider that the values and principles of the centers are linked to this type of education. The results show that the families consider that the values taught in these schools show that personalized education welcomes, and is in tune, with inclusive education. That is why there is an evidence of the need for more theoretical-practical training that will allow changing the existing reality and favouring inclusive environments in terms of methodology.

Palabras clave: Educación, Familia, Inclusión, Socialización, Intervención.

Key words: Education, Family, Inclusion, Socialization, Intervention.

| Recibido: 05/11/2018 | Revisado: 22/12/2018 | Aceptado: 21/01/2019 | Publicado: 30/01/2019 |

Correspondencia: Luis M. Rodríguez Otero. Docente de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Email: luismaotero@yahoo.es. María Gloria Gallego Jiménez. Docente UNIR. Email: gloriagallegojimenez@gmail.com. Purificación García Álvarez. Docente Universidad de Santiago de Compostela (España). Email: purinaga@euts.es

Referencia normalizada: Rodríguez Otero, L.M., Gallego, M.G., y García-Álvarez, P. (2019). Educación inclusiva y personalizada. Un abordaje desde la perspectiva familiar. *Trabajo Social Hoy*, 86, 7-24. doi: 10.12960/TSH.2019.0001

1. INTRODUCCIÓN

López, Echeíta, Martín (2010) afirman que actualmente se está llevando en algunas aulas la educación inclusiva que comporta que todos –maestros, alumnos y padres– participen de este proyecto común. Además existen otros autores, que remarcan cómo se está en el inicio de esta reestructuración que conlleva un proceso de cambio que será largo y costoso. La educación inclusiva parte del interés por la persona y por cada una de ellas. Se puede afirmar que parte de una educación personalizada ya que busca adaptar tanto materias como metodologías a las necesidades específicas de cada alumno sin que conlleve a una educación individualizada (Bernardo, Javaloyes, Calderero, 2007).

De hecho, la concepción de la educación personalizada está hoy extendida en numerosos países y contextos educativos (Marchesi, 2001). Entre las contribuciones de dicho concepto se aprecia un mayor énfasis en la acción del educando. Destaca sobre todo la preparación para ser más eficaz. La práctica educativa, el conocimiento, los estilos cognitivos y de aprendizaje, así como mostrar un carácter integrador, estar abierto a la comunicación, permiten la reflexión y la creatividad. “La educación personalizada lo es en la medida en que se realiza en un sujeto que tiene rasgos propios, que se siente obligado, comprometido, por sus posibilidades personales y que, al mismo tiempo, se ennoblecce por el hecho mismo de vivir y obrar como persona” (García Hoz, 1988, p. 25).

Hoy en día se aprecian colegios no sólo en España sino a nivel internacional que imparten una educación personalizada cuyos rasgos facilitan una educación inclusiva (García-Barrera, 2011). De hecho esos rasgos personalizados como son la apertura, la autonomía, la singularidad, han conseguido un beneficio en el aprendizaje del alumno (García Hoz, 1988). Existe un verdadero interés del tutor hacia el alumno y los padres llegando así a un trato más personalizado e inclusivo. También se puede palpar cómo en todas las clases de edad escolar y universitaria existe una diversidad muy enriquecedora donde los alumnos están aprendiendo y obteniendo beneficio de ello.

Paralelamente se detecta cómo el sistema educativo está realizando unos cambios muy positivos que pueden favorecer a esa integración y a esa ayuda para el buen desarrollo de cada alumno. Blanco (2008) establece la diferencia entre inclusión e integración ya que, muchas veces, se interpreta la educación inclusiva como integración y no es así.

Todo ello comporta cambios importantes en las actitudes y en la formación de los profesores y directivos en los sistemas evaluativos y de orientación. Por este motivo, se presenta un estudio recogido del análisis de una red de colegios en Cataluña (Institución Familiar de Educación) promotores de una “educación personalizada cuya

finalidad es la perfección de la persona” (Martínez-Otero, 2000, p. 19) fomentando una formación humana basada en valores que ayudan a llevar a cabo una educación inclusiva.

El concepto de “inclusión” puede ser algo ambiguo y comprende muchos ámbitos. Es oportuno extraer la definición de Echeita y Ainscow (2011, p. 32): “la inclusión es un proceso que nunca acaba, ya que ha de ser tratada como una investigación inacabable de formas de responder a la diversidad del alumnado”.

Es una realidad que la sociedad ha llevado a cambiar el sistema educativo presentando unas características que ayudan a abarcar esa diversidad. Se educa con métodos donde se tiene presente: la cooperación, el trabajo en equipo, diversidad, personalización, solidaridad y otras muchas características. De hecho el aprendizaje cooperativo se aplica y es vigente en la educación inclusiva al igual que en la personalizada. Pujolàs (2006, p. 251): “los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender lo que el profesor les enseña y procurar que los compañeros del equipo también lo aprendan”. Numerosos estudios señalan que el aprendizaje cooperativo promueve el aprendizaje y se sitúa en la base de un mayor rendimiento en el aula de inclusión (Johnson, Johnson y Smith, 2014; Wolfensberger and Canella, 2015; Korkmaz y Tay, 2016; Chatila y Husseiny, 2017).

Esta investigación se centra en el estudio de una red de colegios en Cataluña, donde se imparte una educación personalizada para ver si se imparten: valores en la educación personalizada; la relación que existe con la educación inclusiva; la importancia de las tutorías y si hay una buena comunicación entre padres-colegio y alumnos.

2. OBJETIVOS. LA ENSEÑANZA PERSONALIZADA

La expresión educación personalizada la acuñó en los años 1960 Víctor García Hoz, para este pedagogo español, “la educación personalizada no sólo incorpora la enseñanza individualizada, sino que va más allá, ya que considera la necesidad de estimular y reforzar las relaciones entre seres humanos” (1988, p. 86). Estos serán los objetivos de la enseñanza personalizada:

Primer objetivo: La educación personalizada proporciona comunicación

El primer objetivo que se estudia en estos colegios es observar si los valores que se transmiten facilitan la comunicación y el buen hacer de las familias con el centro educativo. Actualmente, existe una crisis de valores debida a que la sociedad de consumo lucha por tener más bienes y servicios (Buxarrais, 1997). La finalidad es demostrar un status a los demás, y evidenciar que ha tenido éxito en la vida y ser valorados social-

mente (Pastor, 2018, p. 5). “La educación en valores es consustancial a la educación misma ya que es parte del proceso socializador que compete a la escuela, tanto como a la familia”.

Segundo objetivo: la educación personalizada unida a una educación inclusiva facilita la transmisión de valores en la tutoría

El segundo objetivo de estos centros educativos es observar la estrecha unión entre la educación personalizada con la educación inclusiva, ya que ambas persiguen acoger a todos los niños en grupos heterogéneos, con una diversidad de necesidades, habilidades de forma personalizada. Maraculla y Saiz (2009) indican que se busca proporcionar el apoyo necesario para que cada alumno sea atendido de la mejor forma posible. Por este motivo, los colegios que imparten educación personalizada priorizan las entrevistas y la orientación que reciben los padres de los tutores.

Tercer objetivo: la tutoría transmite valores

Hay clara conciencia de que “la tutoría es un elemento de calidad educativa” (Bisquerra, 2002, p. 78) para llegar a la formación integral de la persona. Las horas de tutorías representan oportunidades para que el alumno observe cómo se razona sobre aquellos asuntos que le ocupan” (Esteban, 2007, p. 82). Estas palabras reflejan que la tutoría debería ser un “refuerzo” de los valores porque ayuda al alumno a reconducir o potenciar sus conductas y elegir el camino adecuado sin forzar su libertad.

Uno de los aspectos del segundo objetivo tratado, era valorar si en las entrevistas de los tutores con los padres existe una implicación de los tutores. De hecho, uno de los rasgos de estas entrevistas sería conseguir: “La mejora de los tiempos y de los espacios para la escucha y la comprensión es una cuestión importante” (Collet, y Tort, 2008, p. 58). Es decir situar al tutor para que lleve a cabo una entrevista que realmente consiga extraer lo mejor de cada alumno y luego transmitirlo a los padres supone una implicación activa por parte del tutor o tutora. Para ello se observa si conocen el ideario del colegio basado en una formación humana que se basa en el diálogo bien dirigido sobre temas cruciales y relevantes para sus vidas, propicia que se pueda conseguir la apertura.

A continuación se presenta una tabla en forma esquemática de los rasgos que se tienen en cuenta en las entrevistas realizadas por el/la tutor/a con los padres que se observa en los colegios que imparten educación personalizada:

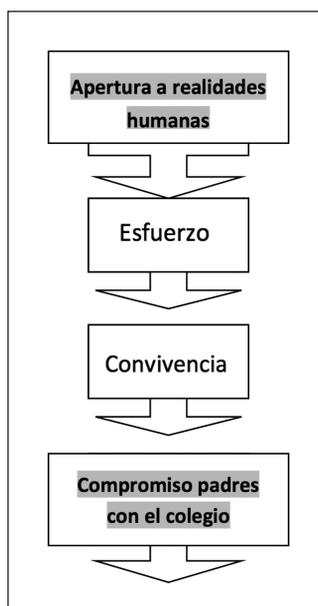


Figura 1. Características entrevistas docentes.

Fuente: Elaboración propia.

El tercer objetivo estrechamente unido al anterior ya que se destacan aquellos aspectos educativos vinculados con los padres ya sea a nivel docente, formativo o pedagógico. De esta forma, se comprueba si la metodología aplicada es la panacea educativa ya que, Altun (2015) informa de que es causa de desasosiego debido a la necesidad de que los estudiantes alcancen el éxito en todas las etapas educativas.

El cuarto objetivo es apreciar aquellos rasgos que los padres pueden destacar de estos colegios

Se presenta una investigación, tomando como contexto Cataluña y como red de colegios de análisis Institución Familiar de Educación. El motivo de utilizar estos centros se basó en la posibilidad que una de las personas del artículo trabajase en dichos colegios y así permitiera realizar acciones de presente.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación parte de un diseño cuantitativo en el que se realizó un análisis descriptivo-correlacional, para el cual se obtuvieron los totales, frecuencias y porcentajes de cada variable (mediante tablas de contingencia) y se analizaron las medias de cada una de ellas.

Tomando en consideración un universo de 1 576 alumnos/as matriculados en 2016-2017 en los 13 centros educativos de la Institució Familiar d'Educació de Barcelona (COL.LEGIS), se utilizó un muestreo que incluye el total del universo para el análisis cuantitativo. Se presentó la investigación a las familias en octubre de 2016 y se aplicó hasta marzo de 2017, quedando conformada la muestra final en 1 499 familias.

Tabla 1. Participantes según centro educativo

Centro Educativo	N	%
Airina	57	3,8
Aixa	129	8,6
Arabell	64	4,3
Aura	121	8,1
La Farga	224	14,9
La Farga Infantil	79	5,3
La Vall	251	16,7
Les Alzines	278	18,5
Llaüt	81	5,4
Mestral	31	2,1
Montclar	40	2,7
Terraferma	52	3,5
Turó	92	6,1
Total	1 499	100

Fuente: Elaboración propia.

Como instrumentos de recogida de datos se utilizó un cuestionario formado por una batería de cuestiones sociodemográficas, preguntas cerradas y semi-cerradas y escalas Likert, así como una pregunta abierta sobre aspectos a destacar en el centro. El cual fue autoadministrado voluntariamente a las familias de los menores matriculados en los centros anteriormente citados. Siendo respondido por 944 madres (63 %), 411 padres (27,4 %) y 144 por ambos progenitores (9,6 %). De los cuales 478 poseían hijos matriculados en Educación Infantil, 787 en Educación Primaria, 501 en Secundaria y 181 en Bachillerato.

En el cuestionario sociodemográfico, a través del cual se plantaban cuestiones referentes al centro educativo, el curso en el que estaba su hijo/a matriculado, el sexo y la antigüedad de su hijo/a en el centro. Por otro lado las preguntas cerradas planteadas se referían a la imagen, posición respecto al entorno, la evolución, pronósticos y fomento del buen clima por parte del centro y la existencia de diversos valores en el

mismo. También se aplicó una escala Likert con valores del 1 al 10 sobre la enseñanza en los distintos niveles y áreas académicas, las instalaciones, la atención por parte de toda la comunidad educativa. Finalmente se aplicó otra escala Likert con valores del 1 al 5 sobre la comunicación y el compromiso en el centro, el conocimiento del Audel (es un proyecto que tienen hasta el 2020 de mejora en el colegio que abarca el campo de afectividad y conocimiento) y su valoración, su afiliación y su afinidad con la misma.

El cuestionario fue aplicado por los propios centros durante los meses de octubre de 2016 y marzo de 2017 de forma voluntaria. Posteriormente fueron codificados (SPSS versión 20) y analizados por dos investigadores, quienes realizaron un análisis respecto a qué categorías se evidenciaban en la muestra y en relación a qué variables se producen correlaciones significativas.

4. RESULTADOS

A través del cuestionario aplicado se observa que la mayor parte de las familias poseen una imagen buena (47,6 %) o muy buena del centro (39,9 %), aunque existen participantes que señalan que es regular (9,7 %) o mala (0,5 %). Este dato contrasta con el imaginario que poseen sobre el posicionamiento que ocupa el centro en el que estudian sus hijos/as respecto a los colegios de alrededor; el cual para 1 161 participantes consideran que es de los primeros (77,5 %), en 291 (19,4 %) intermedio y para 16 (1,1 %) lejos de las primeras posiciones.

Por otro lado destaca que la mayor parte de las familias consideran que el centro en los últimos años ha mejorado mucho (41,4 %) o un poco (42,0 %) frente a 176 participantes que indican que ha empeorado (11,8 %). No obstante se observa que la percepción que poseen sobre la evolución futura de los centros también es positiva, ya que 631 participantes (42,1 %) consideran que mejorará mucho, 695 (46,4 %) mejorará algo y 115 (7,7 %) que empeorará.

También destaca que la mayoría de las familias considera que en el centro se fomenta el buen clima, ya que ante esta cuestión 998 participantes señalan que están totalmente de acuerdo (66,6 %), 389 parcialmente de acuerdo (26,0 %), 59 algo en desacuerdo (3,9 %) y 20 totalmente en desacuerdo (1,3 %).

Destaca que de un total de 19 principios sobre los que se sustentan los centros educativos objeto de estudio: el 59,4 % de las familias considera que el centro en el cual estudian sus hijos/as el respeto es uno de los valores que se inculcan, el 57,1 % el trabajo, el 54,6 % la disciplina, el 51,3 % la profesionalidad, el 50,7 % el compromiso y el 50,4 % la amabilidad. No obstante también se identifica la presencia de otros valores, aunque en menos de la mitad, tales como: en el 47,1 % el servicio, el 45,8 % la alegría,

el 39,4 % la innovación, el 39,3 % el optimismo, el 37,8 % la proximidad, el 36,6 % el diálogo, el 17,5 % la libertad, el 16,1 % la inclusión, el 16,0 % la flexibilidad, el 14,7 % la diversidad, el 14,5 % la transparencia, el 11,9 % la pluralidad y para el 11,8 % la apertura. Destacando que 840 familias (50,03 %) identifican simultáneamente entre 3 y 8 valores y 479 (31,95 %) entre 3 y 5.

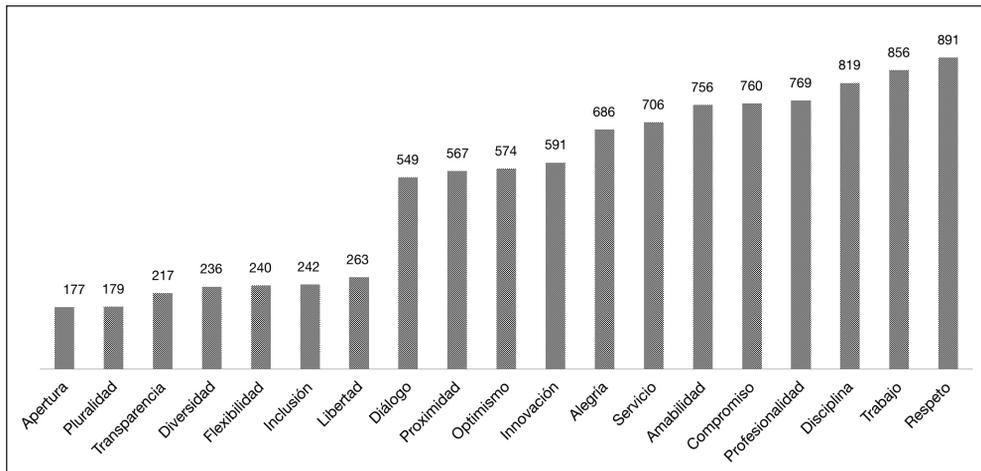


Figura 2. Valores señalados por las familias.

Fuente: Elaboración propia.

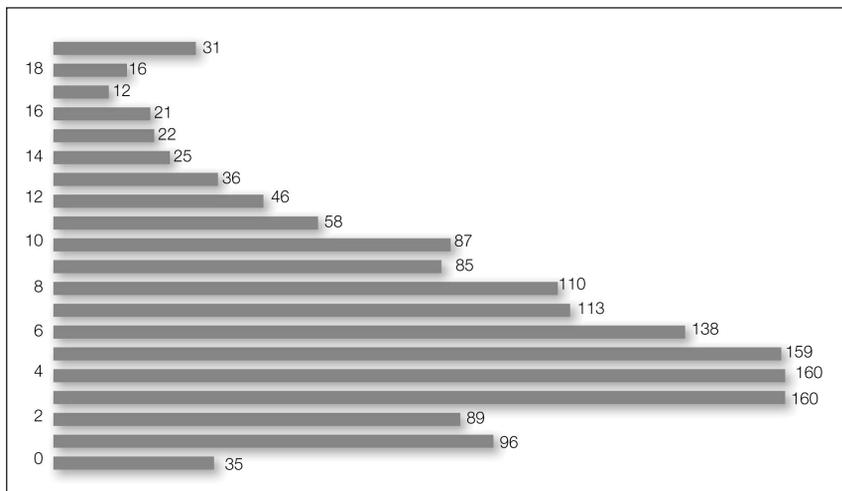


Figura 3. Número de valores señalados en cada familia.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Valoración de las familias de los centros educativos

Aspecto	Valoración
Educación Física	6,98
Posibilidad de intercambios y estancias al extranjero	7,00
Expresión Artística	7,02
Satisfacción con la presencia de la tecnología en el colegio	7,26
Atención a la diversidad	7,29
Servicio del comedor	7,35
Participación en proyectos externos	7,35
Funcionamiento de los Matrimonios Encargados de Curso	7,36
Bachillerato	7,45
ESO	7,46
Instalaciones materiales	7,79
Innovación educativa	7,80
Atención e implicación del resto del profesorado	7,92
Nivel de inglés	7,94
Adquisición de hábitos de trabajo por parte de las alumnas	7,95
¿Cómo valoraríais numéricamente vuestra vinculación afectiva con el Colegio?	8,03
Primaria	8,10
Actividades de formación de padres (reuniones trimestrales, cursos de orientación, etc.)	8,19
Nivel académico del centro	8,22
Comunicación del colegio	8,32
Calidad de las entrevistas de tutores con padres	8,35
Atención e implicación por parte del tutor/a	8,40
Guardería	8,44
Escuela Infantil	8,45
Nivel de formación humana en el colegio (educación, respeto, etc.).	8,53
Atención por parte de Secretaria	8,55
VALORACIÓN	7,81

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la valoración que hacen las familias de los centros se observa que a nivel global es, en una escala del 0 al 10, de 7,81 puntos. Siendo los aspectos mejor valorados: la atención por parte de la secretaria, el nivel de formación humana, la atención, la calidad de las entrevistas y la comunicación en la escuela. Mientras que los aspectos

cuyas valoraciones son más bajas refieren a cuestiones como: la Educación Física, la posibilidad de intercambios con el extranjero, la expresión artística y la satisfacción con la presencia de tecnología en la escuela.

Por otro lado también destaca que la valoración es superior en los niveles formativos más bajos (Primaria, Guardería y Escuela infantil), los cuales son superiores a 8 puntos; que en los niveles superiores (ESO y Bachillerato), los cuales son superiores a 7 puntos.

Además, un aspecto relevante subyace del hecho de que entre todas las variables analizadas se produce una correlación bivariada de Pearson a nivel 0.01 directamente proporcional, con un nivel de significación de 0. Siendo entre 16 superior a 0.600 y entre las variables de: (1) nivel de formación humana en el colegio (educación, respeto, etc.) y atención e implicación por parte del preceptor o preceptora de 0.869, (2) nivel de formación humana en el colegio (educación, respeto, etc.) y calidad de las entrevistas de tutoría de 0.720 y (3) atención e implicación por parte del tutor o tutora y calidad de las entrevistas de la tutoría de 0.732.

Tomando en consideración la puntuación global de la escala aplicada se observa que la valoración es superior a 8 puntos en los centros de LF Infantil (8,28), Turó (8,15) y Les Alzines (8,10). Mientras que en el resto de centros es superior a 7 puntos (7,96 en Llaüt, 7,94 en Arabell, 7,93 en Airina, 7,90 en La Vall, 7,85 en Aixa, 7,40 en Montclar, 7,52 en Mestral, 7,49 en Aura, 7,35 en La Farga y 7,31 en Terraferma).

También destaca que más de un 80 % de las familias considera que los centros están comprometidos con los compromisos adquiridos, siendo 728 familias quienes indican que están bastante comprometidos (48,6 %) y 639 muy comprometidos (42,6 %).

En cuanto a la comunicación que existe en los centros educativos analizados se observa que las valoraciones son a nivel general positivas, siendo:

- Respecto a la dirección un nivel de satisfacción de 3,24 sobre 4; lo cual se corresponde con una satisfacción buena. Siendo para el 42,6 % muy buena.
- En referencia al profesorado la satisfacción se corresponde con un nivel de 3,41, es decir buena y para el 53,8 % de las familias sería muy buena.

Finalmente se observa que, respecto al Audel (proyecto que tienen hasta el 2020 de mejora en el colegio que abarca el campo de afectividad y conocimiento), los resultados del cuestionario aplicado señalan que:

- El nivel de conocimiento es alto, aunque 184 familias lo desconocen (15,9 %). Destacando que el 79 % lo conocen, de los cuales el 50,6 % saben que se desarrollará hasta 2020.

- En la valoración que hacen las familias del mismo se observa que 732 (62,9 %) hace una muy buena valoración y señala que deben esforzarse por mantenerse actualizados y cumplir los desafíos actuales de la educación. Asimismo 201 familias (17,3 %) indican que es un esfuerzo por hacer un estilo atractivo pero que no cambia nada esencial y 61 (5,2 %) que no están muy a favor, alegando que es una innovación educativa, al igual que ahora todas las escuelas, con mucha tecnología.

Tabla 3. Valoración de aspectos educativos

Aspecto	Nº	%
La educación física y los hábitos saludables	60	1,8
Un nivel alto de lengua inglesa	473	13,9
La educación de la fortaleza, la exigencia y la laboriosidad	712	20,9
Una buena preparación preuniversitaria	413	12,1
Las buenas maneras en la relación social	318	9,3
Que sean felices y vengan contentos al colegio	398	11,7
Virtudes de la convivencia y las relaciones de amistad	479	14,1

Fuente: Elaboración propia.

Los aspectos formativos que las familias consideran más relevantes refieren a la educación en valores como la fortaleza, la exigencia y el trabajo (20,9 %), la formación religiosa (16,2 %), cuestiones relacionadas con la convivencia y las relaciones de amistad (14.1 %), el nivel de lengua inglesa (13,9 %) y la preparación universitaria (12,1 %).

Tabla 4. Valoración del Instituto Familiar de Educación (IFE)

Aspecto	Nº	%
Unificar y asegurar el estilo educativo fundacional en todos los colegios	770	46,8
Aprovechar la potencialidad de ser un grupo con muchos colegios	391	23,8
Coordinar algunas actividades y proyectos pedagógicos	259	15,8
Menor autonomía por parte de los colegios	62	3,8
Ser de la Institución no aporta nada a los colegios	14	0,9
Nunca nos lo han explicado bien	95	5,8
No responde	53	3,2

Fuente: Elaboración propia.

La valoración que hacen respecto al hecho de que los centros formen parte de IFE es a nivel general buena, siendo las cuestiones más valoradas aspectos como: unificar y asegurar el estilo educativo fundacional en todas las escuelas, aprovechar el potencial de ser un grupo con muchas escuelas y coordinar algunas actividades y proyectos educativos.

5. DISCUSIÓN

Los resultados presentados a la luz de las entrevistas y encuestas confirman cómo el primer objetivo presentado sobre los valores que se transmiten facilita la educación inclusiva y personalizada. Destaca principalmente el respeto, el trabajo, la profesionalidad, el compromiso y la amabilidad. Estos rasgos son los que facilitan que se pueda impartir una educación inclusiva. Pastor, (2018, p. 63) señala cómo “los valores que se intentan transmitir en una educación inclusiva son de tipo social, ya que se busca una sociedad más equitativa, justa y solidaria donde todos/as son considerados/as ciudadanos/as de pleno derecho”.

De esta forma los alumnos se forman en la convivencia e interrelación de diversidad de culturas y etnias, adaptando posturas de aprecio hacia las diferencias y semejanzas. Es uno de los rasgos de una educación inclusiva. De hecho la inclusión es un término pedagógico que intenta, por parte de los colegios, dar respuesta a la diversidad de sus alumnos y sus necesidades, según Méndez y Cataldi (2012). También este concepto hace referencia al modo en que se debe dar respuesta a la atención a la diversidad (Peñaherrera, Sánchez-Teruel y Cobos, 2010; Sánchez y Robles, 2010).

Los valores más destacados por los padres han sido el respeto, el compromiso y la responsabilidad. Guerrero y Calvo (2012) destacan actitudes y valores socio-políticos, centrados en el respeto, la justicia, el compromiso y la responsabilidad ya que todos ellos facilitan una apertura a la inclusión en los colegios.

No obstante cabe destacar que también se tienen presentes otros valores como: el servicio, la alegría, la amabilidad, la innovación, el optimismo, la proximidad, el diálogo, la flexibilidad, la inclusión, la transparencia, entre otros -no menos importantes- sino que se tienen presente tanto al impartir una educación inclusiva como personalizada que son dos rasgos esenciales en estos colegios. Estos rasgos pueden asociarse a lo que nos indica, López (2011) que destaca como una escuela inclusiva se basa en una educación en valores donde el respeto, la participación y la convivencia han de ser los nuevos pilares en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los padres destacan que las causas reflejadas en el análisis de los valores son debidas a la formación humana que reciben y al trato personalizado. Este motivo conduce al segundo objetivo de la investigación, ya que se observa la vinculación de la educación

inclusiva y personalizada de forma indirecta analizando aquellos aspectos relevantes que proporcionan los padres en relación al centro.

Se debe mencionar que uno de los puntos que define la educación inclusiva se demuestra en esa relación con la educación personalizada. De hecho la profesora Alba García de la Universidad de Internacional de la Rioja en su artículo: “La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula” (2011, 184) expresa: “Múltiples profesionales de diversos ámbitos (educadores, filósofos, sociólogos, entre otros) han denunciado la pérdida del sentido comunitario en el funcionamiento de centros escolares, el fuerte individualismo y competitividad escolar, y, en definitiva, la despersonalización de las escuelas”.

Para ello se ha querido analizar la opinión de los padres sobre las entrevistas realizadas en los colegios en la tutoría. Se ha observado cómo el aspecto más destacado es la formación humana, rasgo esencial de un buen trato personalizado e inclusivo para cada alumno. De hecho se ha obtenido un porcentaje alto en relación a la atención, a la calidad de las entrevistas y a la comunicación. Como bien indica Casanova (2011, p. 57) “la educación inclusiva es un referente para el desarrollo de la persona y la formación de ciudadanos y ciudadanas que conviven en una sociedad democrática”.

En relación a este segundo objetivo propuesto (valoración que hacen las familias de los centros) se ha analizado qué aspectos destacan más: la formación humana junto a la calidad de entrevistas y la comunicación que, de forma directa, son aspectos esenciales tanto para la educación personalizada como inclusiva. Sin embargo, se recoge que se deberían establecer medidas para fomentar más la educación física y el intercambio con el extranjero desde el centro escolar, principalmente en Educación Secundaria y Bachillerato. Por estos motivos se debería contar con la colaboración de las familias, profesorado, alumnado, personal no docente, organismos sociales y culturales, asociaciones, para potenciar campeonatos con otros colegios e intercambio con otros centros escolares abriéndose a más posibilidades. También cabría mencionar otra posible intervención, ya que sería conveniente contar en el centro con un equipo dedicado a fomentar estos cometidos.

Dentro de este segundo objetivo se refleja la necesidad de potenciar la expresión artística y más presencia de la tecnología en el aula. Este último aspecto hay que tenerlo en cuenta y se debería intervenir de alguna forma ya que existen centros educativos donde desarrollan valores hacia aspectos más tecnológicos; debido al desarrollo alcanzado en nuevas tecnologías, utilizan estos recursos para estimular que las personas desarrollen con ellos algún tipo de actitud y de valor (Sánchez, 2011).

En cuanto al papel que tiene la educación artística se deberían fomentar más los valores estéticos ya que actualmente está indicado de forma indirecta en todas las leyes, la importancia de mostrar respeto y sensibilidad hacia las artes plásticas, así como a

las diferentes disciplinas artísticas. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) destaca como “uno de los objetivos la utilización de diferentes representaciones y expresiones artísticas así como el inicio en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales”. De hecho, Tomé y Berrocal (2013) vinculan los valores estéticos y artísticos con la inclusión.

El tercer objetivo está estrechamente unido al anterior ya que los padres señalan aquellos aspectos educativos, ya sea a nivel docente, formativo o pedagógico, más satisfactorios de esta red de colegios. Entre los factores que valoran del colegio son las virtudes de la convivencia y de las relaciones de amistad. En este campo se destaca la buena relación de la clase con el tutor facilitando un clima de confianza donde el alumno puede reflejar la opinión que quiera. De hecho una buena convivencia escolar propicia mucho más el desarrollo integral del alumno que es uno de los objetivos de la educación personalizada e inclusiva.

Además cabe mencionar que en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE) BOE 4/5/2006, se define a la escuela como un espacio de convivencia y aprendizaje a favor del desarrollo práctico de la educación intercultural en la escuela. En sus fines y principios la LOE (2006) opta por un modelo de persona y de sociedad que se fundamenta en un conjunto de valores (justicia, tolerancia, libertad, paz, cooperación, solidaridad, no discriminación, etc.) y en los principios democráticos de convivencia: pluralismo, participación y respeto.

De hecho Leiva y Escarbajal, (2011, p. 395) indica que “la escuela ofrece un servicio que garantiza el derecho a la educación de todos los ciudadanos y ciudadanas, y enfatiza su atención a la diversidad cultural; además, posibilita el planteamiento de focalizar una cultura de la diversidad en la escuela que significa ir más allá de la interculturalidad en términos de conocimiento cultural”.

El cuarto objetivo es apreciar aquellos rasgos que los padres aprecian de esta red de colegios. La mayoría están conformes con que estos colegios unifican y aseguran el estilo educativo fundacional cuya finalidad es una educación personalizada donde el alumno y los padres tienen una atención prioritaria. También se destaca el hecho de que al ser una red de colegios se benefician de la potencialidad como grupo. En tercer lugar se destaca la coordinación de algunas actividades y proyectos pedagógicos que se llevan a cabo buscando esta atención personalizada. Sin embargo, en este último punto hubiera sido prioritario mencionar la metodología aplicada ya que es la panacea educativa en algunos colegios. Aunque se debe indicar, como bien informa Altun (2015), que es causa de desasosiego debido a la necesidad de que los estudiantes alcancen el éxito en todas las etapas educativas.

6. CONCLUSIONES

De los objetivos propuestos en el estudio de “Insitució d’Educació” se puede afirmar que es esencial retomar la educación personalizada como sustrato primordial para el correcto funcionamiento de la escuela inclusiva. La educación inclusiva se entiende como la educación personalizada, ya que ambas persiguen acoger a todos/as los/as niños/as en grupos heterogéneos, con una diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias. Buscan proporcionar el apoyo necesario dentro de un aula para que cada alumno sea atendido de la mejor forma posible. De esta forma se afirma que este primer objetivo se consigue al observar que los valores impartidos en estos colegios ponen de manifiesto que la educación personalizada acoge y está en sintonía con la educación inclusiva.

En relación al segundo objetivo propuesto (valoración que hacen las familias de los centros) al indicar un gran porcentaje el aspecto fundamental de la formación humana asienta que esa educación que persiguen estos colegios es la formación integral por lo que es uno de los rasgos que sustenta la educación que persiguen atendiendo al alumno en todas sus facetas y sobre todo realizando una atención personalizada mediante la buena comunicación y a través de la entrevistas de los tutores con profesores.

El tercer y cuarto objetivo vuelve a enfatizar esas virtudes de convivencia que facilitan que tanto profesores, padres y alumnos tengan un trato personalizado garantizando una convivencia pacífica y de diálogo.

Finalmente cabe destacar que en base a los resultados de este estudio es necesaria una mayor formación teórico-práctica que permita cambiar la realidad existente y favorecer entornos inclusivos en cuanto a la metodología. Siendo elementos a tratar para la mejora de la educación inclusiva y personalizada llegando a la resolución de una mejora en materias que favorezcan valores artísticos y estéticos mediante medidas alternativas a la implicación en todas las materias favoreciendo tanto la tecnología como el intercambio en otros países.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altun, S. (2015). The Effect of Cooperative Learning on Students' Achievement and Views on the Science and Technology Course. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 451-468. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1068065>
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35. Recuperado de <https://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/22>.
- Bisquerra, R. (2004). *Congreso Internacional Asociación Aragonesa de Psicopedagogía*:

- “Orientación y tutoría”. Zaragoza. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=325576>.
- Blanco; R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. *En Conferencia Internacional de Educación, La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro* (págs. 5-14). UNESCO. Ginebra. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf.
- Bernardo, J., Javaloyes, J.J., y Calderero, J.F. (2007). *Cómo personalizar la educación*. Madrid: Narcea.
- Buxarrais, M^a. R. (1997): *La formación del profesorado en educación en valores: propuestas y materiales*. Bilbao: Declé de Brouwer.
- Casanova, M. A. (2011). *La Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Chatila, H., y Al Hussein, F. (2017). Effect of Cooperative Learning Strategy on Students' Acquisition and Practice of Scientific Skills in Biology. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 3(1), 88-99. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125794.pdf>.
- Collet, J., y Tort, A. (2008). Espacios de Participación. *Cuadernos de Pedagogía*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/185252>.
- Echeita, G., y Ainscow, M (2011). *La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Madrid. Tejuelo.
- Echeita, G. (2009). Los dilemas de las diferencias en la educación escolar. En M. A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urrés, y M. Crespo. *Mejorando resultados personales para una vida de calidad*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Esteban, F. (2007). *Lluvia de valores*. Barcelona: Ceac.
- García, A. (2011). La educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. Recuperado en mayo 2018 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268389>.
- García-Hoz, V. (1988). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Guerrero, M., y Calvo, Y. (2012). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. *Innovación educativa*, 21, 201-221. Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/6234>.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Smith, K.A. (2014). Cooperative Learning: Improving University Instruction By Basing Practice On Validated Theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(4), 1-26 Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=Cooperative+Learning%3a+Improving+2014&id=EJ1041374>.
- Korkmaz, S., y Tay, B., (2016). The Effect of Cooperative Learning Method and Systematic Teaching on Students' Achievement and Retention of Knowledge in Social Studies Lesson. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 315-334. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=The+Effect+of+Cooperative+Learning+Method+and+Systematic+Teaching+on+Students%27+Achievement+and+Retention+of+Knowledge+in+Social+Studies+Lesson.+eurasia+Journal+of+Educational+Research%2c+66%2c+315-330+.&id=EJ1149023>.

- Leiva, J., y Escarbajal, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educación Siglo XXI*, 29(2), 389-416 Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/133121>.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*. (2013). 8/2013, de 9 de diciembre. Boletín Oficial del Estado, BOE, 295 Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>.
- Ley Orgánica de Educación (LOE)*. (2006). 2/2006, de 3 de mayo. Boletín Oficial del Estado, BOE, de 4 de mayo de 2006 Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207>.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37- 54 Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/6223>.
- López, M., Echeíta, G., y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
- Maraculla, I., y Saiz, M. (2009). *Bones pràctiques d'escola inclusiva. La inclusió d'alumnat amb discapacitat: un repte, una necessitat*. Barcelona: Graó.
- Marchesi, A. (2001). Dilemas y condiciones de las escuelas inclusivas. En: SIPÁN COMPANÉ.
- A. (Coord.). (2001). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores
- Martínez-Otero, V. (2000). *Formación integral de adolescentes. Educación personalizada y programa de desarrollo personal*. Madrid: Fundamentos.
- Méndez, P., y Cataldi, Z. (2012): Inclusividad en los campus virtuales: condiciones de accesibilidad y usabilidad. *Revista Quaderns Digitals*, 73(4) Recuperado de www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_833/a_11233/11233.pdf.
- Pastor, (2018). *Inclusividad y valores en educación. Tesis Doctoral*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Peñaherrera, M.S.; Sánchez-Teruel, D., y Cobos, E.F. (2010). Inclusión y currículo intercultural. En M. MARTÍN-PUIG (2010) (coord). *Situación actual y perspectivas de futuro del aprendizaje permanente* (pp. 261-271). Castellón: Servicio de publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Pujolàs, P. (2006). *Cap a una educació inclusiva: crònica d'unes experiències*. Vic: Eumo.
- Sánchez, J. (2011). Evaluar la equidad de los sistemas educativos: consideraciones teórico-metodológicas para el desarrollo de un Modelo Dimensional de Evaluación. *Revista Docencia e Investigación*, 21, 203-225 Recuperado de www.academia.edu/Revista_Docencia_e_Investigaci3n_No_21_2011_ISSN_1133.
- Sánchez-Teruel, D., y Robles, M.A. (2010). *La formación y orientación profesional para el empleo en colectivos de riesgo de exclusión: Un modelo de trabajo innovador. I Congreso Internacional virtual de formación del profesorado*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Tomé, M., y Berrocal, E. (2013). La influencia del género en la utilización de valores demo-

cráticos que garantizan la inclusión educativa intercultural. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4518682>.

Wolfensberger, B., y Canella, C. (2015). Cooperative Learning about Nature of Science with a Case from the History of Science. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(6), 865-889 Recuperado de [https://eric.ed.gov/?q=Cooperative+Learning+about+Nature+of+Science+with+a+Case+from+the+History+of+Science.+International+Journal+of+Environmental+and+Science+Education%2c+10\(6\)%2c+865-889.+&id=EJ1082074](https://eric.ed.gov/?q=Cooperative+Learning+about+Nature+of+Science+with+a+Case+from+the+History+of+Science.+International+Journal+of+Environmental+and+Science+Education%2c+10(6)%2c+865-889.+&id=EJ1082074).