
ANÁLISIS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA, SECUNDARIA Y BACHILLERATO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL

María José Navarro*
maripe@us.es
(US)

Recibido: 17/02/2015

Aprobado: 14/10/2014

RESUMEN

Este trabajo se inscribe en una investigación sobre la inclusión escolar y sus implicaciones para la educación. El objetivo principal es conocer las opiniones del profesorado sobre la educación inclusiva y sus necesidades formativas para determinar algunos indicadores de calidad que orienten la formación en clave de inclusión. La metodología es básicamente descriptiva, se apoya en la utilización de un instrumento estructurado, un cuestionario, cercano a un enfoque de investigación cuantitativo y una entrevista, más próximo a un enfoque cualitativo de investigación. El análisis de los datos, la discusión de los resultados y las conclusiones permiten realizar algunas propuestas educativas para orientar la formación del profesorado en clave de inclusión.

Palabras clave: inclusión educativa; formación del profesorado; investigación educativa.

* **María José Navarro.** Profesora Titular, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla (US). Su actividad Docente (grado y máster) está vinculada a asignaturas sobre Atención a la Diversidad, Inclusión Educativa, Organización Escolar y Metodología de Investigación Educativa. Coordinadora del Máster Universitario en “Necesidades Educativas Especiales y Atención a la Diversidad en la Escuela”. **Universidad de Adscripción:** Universidad de Sevilla (US).

**ANALYSIS OF EDUCATIONAL INCLUSION FROM THE
PERSPECTIVE OF TEACHERS OF EARLY CHILDHOOD
EDUCATION, ELEMENTARY, SECONDARY AND HIGH SCHOOL
IN THE SPANISH EDUCATIONAL CONTEXT**

ABSTRACT

This work is part of an investigation about school inclusion and its implications for education. The main objective is to obtain the views of teachers regarding inclusive education and their training needs in order to determine some quality indicators to guide proper training with a sense of inclusion. Basically, the methodology is descriptive; it relies on using a structured instrument, a questionnaire drafted as a quantitative approach of investigations and an interview, based on a qualitative approach to investigation. Analysis of data, discussion of results and conclusions obtained enable us to recommend some educational proposals in order to lead teacher apprenticeship towards school inclusion.

Keywords: educational inclusion; teacher training; educational investigation.

**ANALYSE DE L'INCLUSION ÉDUCATIVE DU POINT DE VUE DU
PROFESSORAT D'ÉDUCATION MATERNELLE, PRIMAIRE, ET
SECONDAIRE DANS LE CONTEXTE ÉDUCATIF ESPAGNOL**

RÉSUMÉ

Ce travail s'inscrit dans une recherche sur l'inclusion scolaire et ses implications pour l'éducation. L'objectif principal est de connaître les opinions du professorat sur l'éducation inclusive et ses nécessités formatives, pour déterminer certains indicateurs de qualité qui orientent la formation comme clé d'inclusion. La méthodologie est principalement descriptive, elle s'appuie sur l'utilisation d'un instrument structuré, un questionnaire, proche d'une recherche quantitative, et d'un entretien, plus près d'une analyse qualitative de recherche. L'analyse des données, la discussion des résultats et les conclusions obtenues, nous permettent

d'effectuer quelques propositions éducatives pour orienter la formation des enseignants en clé d'inclusion.

Mots clef : inclusion éducative ; formation des enseignants ; recherche éducative.

ANÁLISE DA INCLUSÃO EDUCATIVA DESDE A PERSPECTIVA DO PROFESORADO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, PRIMÁRIA, SECUNDÁRIA E BACHILLERATO NO CONTEXTO EDUCATIVO ESPANHOL

RESUMO

Este trabalho inscreve-se numa investigação sobre a inclusão escolar e seus envoltimentos para a educação. O objectivo principal é conhecer as opiniões do professorado sobre a educação inclusiva e suas necessidades formativas, para determinar alguns indicadores de qualidade que orientem a formação em chave de incluso A metodologia é basicamente descritiva, apoia-se na utilização de um instrumento estruturado, um questionário, próximo a um enfoque de investigação quantitativo e uma entrevista, más próximo de um enfoque qualitativo de investigação. A análise dos dados, a discussão dos resultados e as conclusões obtidas,

Palavras-chave: inclusão educativa; formação do professorado; investigação educativa.

Marco teórico

Los centros educativos actuales se caracterizan por la diversidad derivada de una sociedad también diversa en la que conviven las diferencias culturales, religiosas, de género, entre otras, lo que configura un escenario educativo complejo que a la vez supone un desafío para el profesorado. En este contexto, se hace necesario estudiar la inclusión de las diferencias en un espacio educativo compartido.

Aunque las perspectivas de análisis de los investigadores dedicados a la inclusión educativa difieren según cada caso, el objetivo común es lograr una educación más equitativa y justa para todos, que priorice los valores de la inclusión en un marco de acción común, sin discriminaciones. En el contexto

educativo español, se destacan algunos trabajos como el de Casanova (2011) que ha realizado un exhaustivo análisis desde los inicios de la Educación Especial a la Inclusión Educativa, en el que insiste en los retos pendientes de la inclusión en el contexto español, en esta misma línea Echeita (2011) analiza el proceso de inclusión educativa, Echeita y Domínguez (2011) han profundizado en el estudio de la educación inclusiva, en sus principios y valores; González (2011) ha centrado su estudio en la atención al alumnado con N.E.E en España y en la necesidad de apoyar su inclusión en los centros. Escudero y Martínez (2011) vinculan la educación inclusiva con la reestructuración educativa, necesaria para el cambio escolar. López (2012) se refiere a los “facilitadores de la inclusión”, partiendo de un análisis de las necesidades de la inclusión educativa, también se centra en la necesaria reestructuración para dar cabida a las ideas en la que se apoya la inclusión. Otros autores españoles han analizado los procesos organizativos para apoyar la inclusión, como Rosselló (2010) que profundiza sobre la importancia de planificar para la diversidad, Arnáiz (2012) que aborda las estrategias para favorecer el desarrollo de escuelas eficaces e inclusivas, Torres (2012) que se centra en el análisis de las estructuras organizativas para la inclusión así como en la promoción de comunidades de aprendizaje. Moya (2012) estudia el profesorado de apoyo en los centros, en sus funciones y sus contradicciones.

En el ámbito educativo internacional, Magro, Fernández y Ramírez (2008) profundizan sobre la práctica profesional en el contexto de la formación intercultural bilingüe del profesorado, Horne y Timmons (2009) basaron su investigación en el estudio de algunas variables que inciden en el desarrollo de la educación inclusiva, tales como el desarrollo profesional o el tiempo adicional de planificación que requiere la educación inclusiva. Otros autores han estudiado la tendencia internacional hacia la educación inclusiva, como Ruijs, Van Der Veen y Peetsma (2010) que analizan la relación entre la educación inclusiva y el funcionamiento académico y socioemocional de los/as estudiantes. Para Cambell (2010) es necesario considerar la experiencia, el conocimiento y las habilidades previas que los/as estudiantes aportan a la escuela. Blecker y Boakes (2010) definen la educación inclusiva como aquella que posibilita que los/as estudiantes con y sin discapacidad compartan programas educativos. Ainscow y Sandill (2010) han estudiado las condiciones organizativas necesarias para el desarrollo de la educación inclusiva, otorgando una consideración esencial al liderazgo en el fomento de las culturas inclusivas, destacan la necesidad de

descubrir nuevas formas de organización desde las que paliar los factores que dificultan la acción educativa. Lalueza (2010) se refiere a la “comunidad de la práctica” como un modelo social didáctico desde el que se aborda la resolución de problemas.

El enfoque asumido en esta investigación es el estudiado por Ríos-Rojas (2011) quien plantea que la inclusión no solo está referida a los/as estudiantes con discapacidad sino a todos los sectores que constituyen la comunidad educativa. También Ainscow (2012) se refiere a algunas “lecciones”, a partir del análisis de la investigación internacional, para que las escuelas sean más inclusivas. Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012) en un trabajo centrado en la necesidad de repensar el quehacer de las escuelas para que estas sean más efectivas para todos, aluden a la “ecología de la equidad” (p. 198) para explicar que el grado de equidad no solo depende de las prácticas educativas desarrolladas por el profesado, sino que depende de toda una serie de procesos interactivos entre la escuela y su entorno. En los proyectos de mejora de las escuelas destacan tres áreas interrelacionadas en las se observan problemas de equidad: *dentro de las escuelas* (prácticas docentes, relaciones con las familias y las comunidades locales, etc...), *entre las escuelas* (posiciones jerárquicas, competición o colaboración, etc...) y *más allá de las escuelas* (contexto político, demografía, economía, etc...) (pp. 198-199). Estos argumentos suponen un desafío para la mejora de las escuelas cuya finalidad es asegurar una educación de calidad para todos los/as estudiantes. Con el fin de lograr este objetivo histórico, los investigadores concluyen que es necesario completar el desarrollo de la escuela con las relaciones entre escuelas y sus comunidades educativas.

Como antecedente más inmediato a esta investigación se destaca la realizada por Ausin y Lezcano (2012) quienes elaboraron un “dossier” sobre inclusión educativa basándose en los programas destinados a estudiantes extranjeros. La investigación es de corte cualitativo y la técnica utilizada fue Delphi. Participaron tanto profesores como asesores, cuyo trabajo estuvo íntimamente vinculado con la realidad educativa de esos estudiantes. El “dossier” trata de ser un documento de referencia para los centros de educación primaria y secundaria, para planificar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de estudiantes que proceden de otras culturas. Asimismo, se han valorado los diferentes programas educativos, según el grado de relevancia (fundamental, importante y de interés), en relación con las necesidades educativas a nivel

de centro, siendo el Programa de Formación del Profesorado el más valorado por considerarse fundamental para diseñar una respuesta educativa adecuada a estos estudiantes.

Metodología

La investigación descriptiva, orientada hacia el presente, se consideró adecuada para una investigación de estas características porque aunque no existen los datos para responder a los interrogantes de la investigación, sí existen los marcos en los que estos pueden generarse. En relación con la investigación narrativa, en nuestro caso tiene dos grandes funciones: *a) provee formas de interpretación y b) proporciona guías para la acción* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 21). Se trata por tanto, de una metodología que se fundamenta en un enfoque cualitativo de investigación.

Esta investigación tiene como objetivo “profundizar sobre el significado e implicaciones de la inclusión educativa, para determinar algunos indicadores de calidad que orienten la formación en clave de inclusión”. Otros objetivos secundarios son los que a continuación se relacionan:

- Conocer las opiniones del profesorado sobre la educación inclusiva y su vinculación teórico-práctica.
- Conocer las necesidades de formación del profesorado para afrontar las exigencias de la educación inclusiva.
- Estudiar la vinculación entre la inclusión educativa y las reforma recientes.
- Proponer indicadores de calidad para orientar la formación del profesorado en clave de inclusión educativa.

La metodología, básicamente descriptiva, se apoya en la utilización de un instrumento estructurado, un cuestionario de pregunta abierta, cercano a un enfoque de investigación cuantitativo utilizado para seleccionar las preguntas que constituirían la entrevista, más próximo a un enfoque cualitativo. Mediante el cuestionario se ha tenido la oportunidad de consultar a profesores de los distintos niveles educativos (excepto el universitario), lo que ha permitido obtener una visión amplia sobre sus percepciones en relación con la inclusión

educativa y a partir de ellas se seleccionaron las preguntas que constituirían la entrevista que es el instrumento de recogida de datos central. Con la entrevista se ha profundizado sobre aquellos aspectos más relevantes ya consultados mediante el cuestionario, lo que ha permitido contrastar algunas respuestas y profundizar sobre otras.

Proceso de elaboración de instrumentos de investigación: cuestionario y entrevista

Tras formular preguntas sobre el tema se ha tratado de responderlas desde la propia experiencia como docentes, ideas y esquemas teóricos. A partir de aquí y con la ayuda de una amplia revisión de literatura se elaboró un esquema conceptual en el que reflejan las relaciones existentes entre los distintos elementos implicados. Partiendo de este esquema conceptual se usó el cuestionario para recabar, contrastar ideas y seleccionar las más adecuadas para la investigación y la entrevista para profundizar sobre los aspectos más relevantes. Las fases seguidas para elaborar los instrumentos han sido las siguientes:

Primera fase: se realizó una exhaustiva revisión de literatura sobre educación inclusiva y se organizaron en tres grandes bloques:

Bloque 1: normas internacionales que recogen la educación inclusiva: Declaración Mundial sobre educación para todos (1990); Declaración de Salamanca (1994), Informe Delors (1996); Resolución hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad (2001); La LINDAU; Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad; Convención internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006); Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006; Conferencia Internacional “La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social” (Madrid, 2010); Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana “Mar de Plata” (2010).

Bloque 2: normativa nacional y de Andalucía: R.D. 696/1995 de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con n.e.e.; Ley

de Solidaridad en Educación; ORDEN de 19-09-2002 por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y del dictamen de escolarización; DECRETO A 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos con n.e.e. asociadas a sus capacidades personales; DECRETO 167/2003 de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos/as con n.e.e asociadas a condiciones desfavorecidas; R. D. 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente; Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, LOE; Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía; ORDEN de 25 de julio de 2008 por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en centros docentes públicos de Andalucía; ACUERDO 4 de octubre 2011, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Actuación para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía 2011-13.

Bloque 3: revisión de literatura sobre educación inclusiva: Echeita y Duck (2008); Salmerón (2009); Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012); Ainscow y Sadill (2010); Domínguez y López (2010); Ruijs, Van Der Veen y Peetsma (2010); Sánchez, Lilián y Talou (2010); Aguado y Ballesteros (2012); Ainscow (2012); Cárdenas (2012); Escarbajal y otros (2012); Guerrero (2012); López (2012); Pujolás (2012); Sandoval, Simón y Echeita (2012); Verdugo y Rodríguez (2012).

El método de trabajo seguido en esta primera fase es el Análisis de Contenido Axiológico (Bardín, 1996).

Segunda fase: elaboración de los instrumentos. Las fases de elaboración del cuestionario y la entrevista responden al siguiente proceso:

- 1. Elaboración de un Banco de preguntas:** 321 en total, con base en las lecturas realizadas y a la propia experiencia docente. En ellas se manifiestan las dudas e incertidumbres sobre el modo de concebir la educación inclusiva y su desarrollo en la práctica.

- 2. Agrupación de preguntas por categorías y sub-categorías de análisis:** en la tabla 1 se presenta el sistema de categorías definitivo, tras la codificación realizada. Las categorías que mejor responden a los intereses de la investigación y que han servido de referencia para determinar las sub-categorías de análisis son las siguientes:

Tabla 1
Sistema de categorías

Categorías	Sub-categorías
Significado de la inclusión	Sentido de la educación inclusiva (SEN)
	Carencias de la educación inclusiva (CAR)
Implicaciones de la inclusión	Inclusión y práctica educativa (INC/PRAC)
	Disposición de los centros (DISP)
Profesorado e inclusión	Formación del profesorado (FOR)
	Actuaciones del centro (ACT)
Alumnado e inclusión	Educación inclusiva para todos (EIPT)
	Desigualdades educativas (DES)
Inclusión y reforma	Reestructuración de los centros (REES)
	Repensar la inclusión (REP)
	Cambio de paradigma (CAM)
	Mejorar la calidad de la inclusión educativa (MEJ/CAL)

Definición de categorías de análisis

- *Significado de la inclusión educativa:* son las ideas en las que se fundamenta la educación inclusiva y a los principios éticos que la sustentan, así como a las carencias de la inclusión educativa en la actualidad.
- *Implicaciones de la inclusión educativa:* hace referencia a la disposición de los centros educativos para responder a los objetivos que otorgan sentido a la inclusión educativa así como a las razones, democráticas y equitativas, que los justifican.
- *Profesorado e inclusión educativa:* recoge los aspectos relacionados con la formación del profesorado para afrontar las exigencias de la inclusión educativa, las claves personales para mejorar las prácticas educativas y

promover la inclusión en el marco común de las competencias básicas de la educación obligatoria y al compromiso personal que supone asumir los valores de la inclusión educativa e institucional recogido en los planes de centro.

- *Alumnado e inclusión educativa*: en el marco de la educación para todos, la inclusión educativa está referida a “todos” los estudiantes, entendiéndose que las diferencias pueden convertirse en desigualdades y que la calidad educativa tiene que estar orientada a todo el alumnado.
 - *Inclusión educativa y Reforma*: recoge la vinculación entre la educación inclusiva y las reformas educativas, la necesaria transformación de las escuelas en lugares más inclusivos, la reconsideración de la inclusión educativa y el cambio de paradigma que esta implica y que se nos revela como imprescindible para orientar la investigación en clave de inclusión educativa.
3. **Validación por expertos**: elegimos un grupo de expertos constituido por cinco profesores universitarios vinculados al estudio de la didáctica, la organización escolar y la atención a la diversidad.
 4. Tras el juicio de expertos obtuvimos las preguntas que constituirían el cuestionario definitivo: 21 en total. El reducido número de profesores encuestados, queda justificado porque la finalidad fue recabar datos que permitieran elaborar las preguntas de la entrevista y que estuvieran centradas en cuestiones relevantes para el profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato.

El profesorado consultado mediante cuestionario ha participado indirectamente en la investigación, aunque no son la muestra propiamente dicha, ya que sus opiniones han sido los pilares sobre los que se elaboraron las preguntas definitivas que constituirían la entrevista.

En la tabla 2 se presenta la relación del profesorado encuestado. Se trata de 11 casos distribuidos en centros de los distintos niveles del sistema educativo, excepto el universitario. Todos son centros públicos a excepción de los casos 3 y 6 que son concertados. En la tercera columna aparecen las especialidades del profesorado consultado.

Tabla 2
Profesorado consultado mediante cuestionario

Caso	Tipo de centro	Especialidad del profesorado
1,2,3,4,5,6,8,11	Centro de Educación Infantil y Primaria	Orientador/a Lengua extranjera: inglés Pedagogía Terapéutica Tutor/a Ed. Infantil Tutor/a Ed. Primaria
7,9,10	Instituto Enseñanza Secundaria/Bachillerato	Ciencias Sociales Pedagogía Terapéutica Orientador/a

5. **Elaboración de la entrevista:** se hizo una selección de 12 preguntas que recogen aspectos fundamentales para la investigación:
- ¿Cuál es para ud. el significado de la inclusión educativa?
 - ¿De qué cree que adolece la educación inclusiva?
 - ¿Qué implicaciones tiene la inclusión educativa en la práctica?
 - ¿Considera que los centros están preparados para responder a los objetivos de la inclusión educativa? Razone su respuesta
 - ¿El profesorado está preparado para personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y ajustarlos a las necesidades de todo el alumnado? Razone su respuesta
 - ¿Cuáles son las actuaciones concretas que contempla el “Plan de Atención a la Diversidad” de su centro?
 - ¿Considera que la educación inclusiva está dirigida a todo el alumnado o al que se encuentra en situación de riesgo o vulnerable a la exclusión?
 - ¿Cómo se podría evitar que las diferencias en la escuela se conviertan en desigualdades?
 - ¿Qué cree que le falta a las escuelas actuales para transformarse en centros más inclusivos?
 - ¿Considera necesario repensar el argumento de la inclusión educativa?
 - ¿La educación inclusiva está promoviendo un cambio de paradigma en la educación actual?

- ¿Cuáles son los temas nucleares en los que deberíamos centrar la investigación para mejorar la inclusión educativa?

Las entrevistas se realizaron a 16 profesores/ras de todos los niveles del sistema educativo excepto el universitario. La entrevista es, para esta investigación, el instrumento central de recogida de datos. En la tabla 3 se presenta la muestra constituida por los profesores de los distintos niveles del sistema educativo. La población en la que se inscribe la muestra pertenece a las provincias de Sevilla y Badajoz. En las dos primeras columnas se presentan los casos objeto de estudio y el tipo de centro al que pertenecen. Todos ellos son centros públicos, exceptuando el caso nº 10 que es un centro concertado. En la tercera columna aparece la especialidad del docente consultado.

Tabla 3
Muestra constituida por el profesorado consultado mediante entrevista

Caso	Tipo de centro	Especialidad del profesorado
1,2,3,9,10,11,12,14	Centro de Educación Infantil y Primaria	Audición y lenguaje Lengua extranjera: inglés Lengua y literatura Tutor/a Ed. Primaria Tutor/a Ed. Infantil Pedagogía Terapéutica Director/a Jefe de Estudios
4,5,6,7,8,13,15,16	Instituto Enseñanza Secundaria/Bachillerato/ Módulos	Pedagogía Terapéutica Ciencias Sociales Orientador/a Lengua y Literatura Física y Química Biología Lengua extranjera: francés Dibujo Técnico Diversificación

Se organizó el análisis en dos niveles. En el primero aparecen los temas claves para la investigación, mientras que en el segundo se recogen los que pueden ser secundarios o bien que ofrecen una información complementaria, por lo que en estos casos el análisis ha sido conjunto. No se ha eliminado ninguna pregunta pero sí se agruparon aquellas que, con base en los intereses de la investigación, merecían ser analizadas en un distinto nivel. En la tabla 4 se presentan los niveles de análisis establecidos:

Tabla 4
Niveles de análisis

1º Nivel	2º Nivel
Sentido de la educación inclusiva Carencias de la educación inclusiva	
Implicaciones de la inclusión	Inclusión y práctica educativa Disposiciones de los centros
Formación del profesorado	
Actuaciones del centro	
Alumnado e inclusión	Educación inclusiva para todos Desigualdades educativa
Inclusión educativa y reforma	Reestructuración de los centros Repensar la inclusión Cambio de paradigma
Mejorar la calidad de la inclusión educativa	

Resultados, análisis e interpretación

En la tabla 5 se presentan los resultados que se corresponden con el primer nivel de análisis. En ella aparecen las respuestas del profesorado consultado en el que cada uno de ellos constituye un caso objeto de estudio.

Tabla 5
Frecuencia de respuestas del profesorado consultado

Significado de la Educación Inclusiva

Crear escuelas de calidad para todos (caso nº 1, 4,5,8)
Inclusión es sinónimo de integración (caso nº 2,7)
La inclusión amplía la integración (caso nº 11)
La inclusión es un reto educativo (caso nº 12)
Todos iguales, todos diferentes (caso nº 6)
Adaptación de la enseñanza a todos los estudiantes (caso nº 3,13,15)
Atención de todos dentro del aula ordinaria (caso nº 10,16)
Educación sin discriminaciones (caso nº 9)

Carencias de la Educación Inclusiva

Planificación a nivel de centro (caso nº 1)
Falta de personal cualificado (caso nº 1,7,9,10,11,13)
Falta de recursos materiales y humanos (caso nº 4,6,7,9,10,13,15)

Necesidad de modificar las prácticas de aula (caso nº 3,12,14)
Programas específicos dentro del aula (caso nº 2)
Profesorado sobrecargado (caso nº 6,7,8,15)
Mayor compromiso del centro y de las familias (caso nº 9)
Dificultades para aceptar la diferencia (caso nº 11,12,16)

Implicaciones de la inclusión educativa para el centro y el aula

Implicación general, sistema piramidal (caso nº 2)
Mejorar la calidad de la educación (caso nº 13,14)
Planificación a nivel de centro (caso nº 8,12)
Los centros no están preparados para las exigencias de la educación inclusiva (caso nº 1,2,3,4,6,7,8,10,11,14)
La escuela es una comunidad de aprendizaje (caso nº 12)
Falta de recursos en los centros (caso nº 3,16)
Eliminación de barreras arquitectónicas (caso nº 9)
La inclusión es un reto para el profesorado (caso nº 5)
Mayor compromiso del profesorado y comunidad (caso nº 5,6,8,9,15,16)
Consideración de las diferencias individuales (caso nº 3,4,11)
Dos profesores/as en el aula (caso nº 7)
Colaboración entre el profesorado (caso nº 3,12)
Adaptación de la evaluación al estudiante (caso nº 10)

Formación del profesorado

El profesorado está formado para atender a todo el alumnado (caso nº 2,8,9,11,13,15)
El profesorado no está formado para atender a los/as estudiantes con n.e.e. (caso nº 1,7,10,16)
El profesorado se resiste al trabajo colaborativo (caso nº 4)
Existe oferta formativa para el profesorado (caso nº 5,12)
Hay un gran desconocimiento sobre la inclusión educativa (caso nº 6)
El profesorado prefiere impartir la misma enseñanza para todos (caso nº 3)
La ratio es muy elevada, lo que dificulta la atención individualizada (caso nº 11,14)

Actuaciones a nivel de centro

Plan de Atención a la Diversidad (PAD) (caso nº 6,7)
Plan de Acción Tutorial (caso nº 6)
Orientación Académica y Profesional (caso nº 6)
Participación en comunidades de aprendizaje (caso nº 7,12)
Detección, evaluación y seguimiento de n.e.e. (caso nº 3,4,5,11)
Detección de estudiantes con altas capacidades (caso nº 7,9,10)
Programas de diversificación curricular (caso nº 7,13)
Grupos de refuerzo educativo a nivel de ciclo (caso nº 2,8,10,12,13,15)

Continuidad del tutor en el curso (caso nº 2)
Agrupamientos flexibles (caso nº 2,13,15)
Incumplimiento del PAD por falta de recursos (caso nº 1,14)
El centro aún no ha elaborado el PAD (caso nº 16)

El alumnado ante la inclusión educativa

La inclusión educativa es para todos los/as estudiantes (caso nº 2,4,5,7,8,9,11,13,14)
Atención centrada en las dificultades (caso nº 3,6,7,10,11,15,16)
Dedicar más atención a las altas capacidades (caso nº 8,15)
Alcanzar las competencias básicas para todos (caso nº 3)
Centrarse más en las capacidades que en las dificultades (caso nº 11,16)
Mayor implicación del profesorado (caso nº 2,4,5,15)
El sistema no funciona para ningún estudiante (caso nº 1)

Inclusión educativa y reforma

Existe un gran desconcierto educativo, habría que repensar el argumento de la inclusión (caso nº 4,8,13,15)
La inclusión puede transformar la educación actual (caso nº 5,8,9,13,14,15,16)
El modelo inclusivo no ha calado (caso nº 4,6,7,10)
Concepción de la escuela como comunidad (caso nº 3,4,10,12)
Trabajo colaborativo entre el profesorado (caso nº 2,3,4,6)
Falta de profesorado cualificado (caso nº 5,6,7,8,9,10,11,13)
Disminución de la ratio (caso nº 1,11,15,16)
La falta de recursos incide en la calidad (caso nº 15)
Concienciación social sobre educación inclusiva (caso nº 3,4,11,12)
Llevar la teoría a la práctica (caso nº 2,6,7,10,14)

Temas nucleares de investigación para mejorar la inclusión

Implicación de la comunidad educativa en un proyecto común (caso nº 8)
Reestructuración de los centros educativos (caso nº 9)
Difundir buenas prácticas de educación inclusiva (caso nº 11,12)
Acercar la teoría a la práctica (caso nº 10)
Concienciación del significado de la atender a la diversidad (caso nº 6,14)
Formación del profesorado para la inclusión (caso nº 7,9,13,14)
Espacios de colaboración entre el profesorado (caso nº 3,4)
Estudiar el contexto del aula en profundidad (caso nº 1,2,15)
Mejorar la respuesta educativa de las minorías (caso nº 3,16)
Trabajar las necesidades de los/as estudiantes (caso nº 5)
La inclusión está fundamentada en valores (caso nº 4)

Las respuestas del profesorado consultado, en relación con el significado de la educación inclusiva, ponen de manifiesto la necesidad de crear escuelas de calidad para todos los/as estudiantes, aunque en los centros de enseñanza secundaria y bachillerato se insiste más en la necesidad de iniciar este proceso (18,75%), mientras que en los de infantil y primaria se entiende como una continuación (6,25%). En definitiva, se trata de adaptar la enseñanza a todos los estudiantes dentro del aula ya que se parte de la aceptación de la diversidad, donde el tratamiento educativo ha de ser para todos igual considerando las diferencias individuales en un marco educativo sin discriminaciones.

Las principales carencias de la educación inclusiva a las que refiere el profesorado consultado están relacionadas con la falta de planificación conjunta a nivel de centro, además un 25% del profesorado de educación infantil y primaria entiende que falta personal cualificado, frente a un 12,25% en la educación secundaria y bachillerato. En la carencia de recursos materiales y humanos coincide un 31,25% del profesorado de secundaria y bachillerato frente al 12,25% de educación infantil y primaria. En esta línea de carencias que inciden en el desarrollo de la educación inclusiva, el 18,75% del profesorado de educación infantil y primaria considera necesario modificar las prácticas de aula para ofrecer una respuesta educativa más ajustada a las necesidades de los estudiantes, algunos se refieren al desarrollo de programas específicos dentro del aula y a la necesidad de conseguir un mayor compromiso del centro y de las familias, aunque en ocasiones la aceptación de la diferencia es difícil para algunos profesores/as. El 25% del profesorado de educación secundaria y bachillerato considera que está sobrecargado no solo por las tareas del aula sino por la cantidad de actividades burocráticas que tiene que realizar.

El profesorado consultado entiende que la implicación de la inclusión en el centro debe ser general, se concibe como un sistema piramidal en el que todos tienen que estar involucrados con la finalidad de mejorar la calidad de la educación, esto ha de estar reflejado en la planificación del centro, aunque el 37,5% del profesorado de educación infantil y primaria y el 25% del profesorado de educación secundaria y bachillerato cree que los centros no están preparados para responder a las exigencias de la educación inclusiva, afirmando: “no estamos preparados, lo que utilizamos son soluciones paliativas” (caso 8). En algunos casos se alude a la falta de recursos y en otros a la necesidad de eliminar barreras arquitectónicas. Aunque la escuela se concibe como una comunidad

de aprendizaje y la inclusión, se considera un reto. El 31,25% del profesorado de educación secundaria y bachillerato incide en la necesidad de conseguir un mayor compromiso del profesorado y de la comunidad educativa. El 18,75% del profesorado de educación infantil y primaria señala la importancia de considerar las diferencias individuales en el trabajo de aula, otros se refieren a la colaboración entre el profesorado, dos profesores/as en el aula y a la necesidad de adaptar la evaluación al estudiante, como implicaciones para la práctica derivadas de la inclusión educativa.

El 18,75% de los consultados (en los niveles educativos) considera que, en líneas generales, los docentes están formados para atender a todos los/as estudiantes, aunque este mismo porcentaje cree que el profesorado de educación secundaria y bachillerato no tiene la suficiente formación para atender a los/as estudiantes con necesidades educativas especiales (n.e.e.), y la formación que reciben no siempre responde a sus necesidades: “se nos forma más en cómo redactar un ACI que en cómo llevarla a la práctica” (caso 10). En otros casos el profesorado se resiste al trabajo colaborativo entre profesionales y en relación con la inclusión considera que existe un gran desconocimiento sobre su significado e implicaciones para la práctica. Aunque se cree que la oferta formativa para el profesorado es adecuada, en algunos casos prefiere impartir la misma enseñanza para todos, sin considerar los casos específicos, ya que para esto sí se siente preparado. No obstante, la principal dificultad para atender las diferencias individuales existentes en el aula radica en que la ratio es muy elevada lo cual dificulta la atención individualizada según el 12,25% del profesorado de educación infantil y primaria.

Las actuaciones que el centro realiza para apoyar la inclusión educativa en algunos casos son las contempladas en el Plan de Atención a la Diversidad, en el Plan de Acción Tutorial y en el Protocolo de Orientación Académica y Profesional que algunos centros han elaborado. Otros destacan la participación en comunidades de aprendizaje como medida que favorece y promueve la inclusión educativa en el centro. Las actuaciones concretas contempladas en el Plan de Atención a la Diversidad tanto en centros de educación infantil y primaria como en centros de secundaria y bachillerato, en un 12.25% se centran en la detección, evaluación y seguimiento de estudiantes con necesidades educativas especiales. El 12.75% de los centros de educación infantil y primaria también centra estas actuaciones en la detección de estudiantes con altas capacidades,

mientras que este mismo porcentaje en secundaria contempla la elaboración de programas de diversificación curricular. Las actuaciones referidas a los grupos de refuerzo educativo a nivel de ciclo son las que más preocupan al profesorado de los niveles educativos consultados (18.75%). Otras medidas contempladas en el Plan de Atención a la Diversidad son la continuidad del tutor en el curso, en algunos centros y los agrupamientos flexibles. Otros centros manifiestan que aunque han elaborado el Plan de Atención a la Diversidad no puede llevarse a la práctica por falta de recursos. En un 6.25%, el PAD no se ha elaborado.

El 25% del profesorado de educación infantil y primaria y el 37.5% de secundaria y bachillerato entienden que la educación inclusiva está dirigida a todos los estudiantes, aunque el 18.75% del profesorado de educación infantil y primaria y el 25% de secundaria y bachillerato afirman que en realidad la educación inclusiva se centra en la atención de los estudiantes con más dificultades educativas, no en todos. Algunos manifiestan que sería necesario dedicar más atención a los estudiantes con altas capacidades y que todos los estudiantes deberían alcanzar las competencias aunque no siempre es fácil, esto se pone de manifiesto en las afirmaciones de algunos profesores/as de secundaria cuando dicen: “algunos estudiantes se excluyen ellos mismos porque no quieren (estudiar), entonces sí esa diferencia se convierte en desigualdad” (caso 8). El profesorado consultado coincide en afirmar que la atención educativa debería estar más centrada en el desarrollo de capacidades que en el estudio de las dificultades de los estudiantes para enfrentarse a los aprendizajes. En líneas generales, el profesorado cree que es necesaria una mayor implicación del profesorado para conseguir los objetivos de la inclusión educativa mientras que, en un porcentaje menor, otros docentes afirman que el sistema educativo actual no funciona para ningún estudiante.

Un 25% del profesorado de educación secundaria y bachillerato consultado manifiesta el gran desconcierto en el panorama educativo actual, por lo que sería conveniente repensar el argumento de la educación inclusiva, aunque el 31.25% cree que la filosofía de la inclusión podría ser un cambio, creencia que es compartida por el 18.75% del profesorado educación infantil y primaria. Otros profesores consultados, sobre todo en los niveles de educación secundaria y bachillerato, afirman que el modelo educativo aún no ha calado en los centros, “...no hay realmente una concienciación...es algo que no está asumido ni asentado” (caso 7). Sería necesario concebir la escuela como

una comunidad de aprendizaje para avanzar en los objetivos de la educación inclusiva lo que requiere un trabajo colaborativo por parte del profesorado, para lo que sería necesario orientar la formación del profesorado hacia los objetivos de la educación inclusiva. La falta de formación para responder a estos objetivos es reconocida por un 18.75% del profesorado de educación infantil y primaria consultado y por un 31.25% del de secundaria y bachillerato. Otros temas de interés que inciden en el funcionamiento de la educación inclusiva son la disminución de la ratio, la falta de recursos de los centros educativos y, sobre todo, la necesidad de llevar la teoría a la práctica, ideas en las que coincide el 18.75% del profesorado de educación infantil y primaria y el 12.25% del profesorado de educación secundaria y bachillerato.

Las respuestas de los docentes sobre los temas nucleares en los que centrar la investigación para mejorar la calidad de la inclusión educativa se refieren a estudiar la implicación de la comunidad educativa en un proyecto común, para lo que sería necesario reestructurar los centros educativos y orientarlos hacia la inclusión educativa. El 12.25% creen que la difusión de buenas prácticas sobre educación inclusiva podría ser útil para aprender de la experiencia a favor de la educación inclusiva. Algunos se lamentan de “la cantidad de tiempo que dedicas a preparar la clase, corregir, atender a las familias, entrevistas con los tutores, las actividades propias del centro (reuniones para la calidad), eso es un infierno” (caso10). Otros profesores/as consultados se refieren a la necesidad de acercar la teoría a la práctica, lo que podría favorecer la concienciación del profesorado sobre el significado de la diversidad. Algunos/as dicen que “entre la teoría y la práctica hay un abismo” (caso10). El 12.25% del profesorado consultado considera que la formación del profesorado tiene que centrarse en los objetivos de la educación inclusiva, además para algunos es fundamental crear espacios de colaboración entre el profesorado en los que se promueva el estudio del contexto del aula, se trabajen las necesidades reales de los estudiantes y se trate de mejorar la respuesta educativa de las minorías. En definitiva, la inclusión educativa está fundamentada en valores, algunos profesores/as afirman que “la inclusión es una posición personal ante la vida” (caso 4).

Conclusiones

El análisis de los datos obtenidos permite extraer conclusiones significativas para orientar la formación del profesorado en clave de inclusión

educativa, respondiendo así a los objetivos de la investigación. A continuación, se presentan las conclusiones más significativas:

- La inclusión está promoviendo nuevas formas de desarrollar las prácticas educativas y por tanto de entender la educación, que se concibe como “alternativa” a prácticas educativas anteriores, no obstante el cambio de paradigma educativo esperado, hacia una educación más equitativa y justa, no se está produciendo.
- Aunque, desde el punto de vista conceptual, la inclusión educativa está dirigida a todos los/as estudiantes y esto es asumido por los profesionales, en realidad se alude a ella en “clave de dificultad”, ya que se piensa en estudiantes con n.e.e. y no en todos los estudiantes cuando los profesionales se refieren a la “inclusión”. En este sentido, el concepto de n.e.e se asocia a la discapacidad, sin considerar la vertiente transitoria implícita en el propio concepto. Por lo tanto, el avance que debió suponer el cambio de paradigma de investigación desde la integración a la inclusión no se ha consolidado en la práctica.
- Las prácticas educativas han de estar basadas en la evidencia desde la que tiene que diseñarse una respuesta educativa que se ajuste a las necesidades de los/as estudiantes. Un dato relevante es que la educación actual “no logra el desarrollo pleno de capacidades” ya que está más centrada en atender las dificultades.
- Aunque el profesorado está bien documentado en lo que respecta a la teoría sobre atención a la diversidad e inclusión educativa y las asume como principios fundamentales que integran la acción educativa, desconoce cómo llevar esas ideas a la práctica.
- Las reformas educativas recientes no parten de las necesidades reales de los/as estudiantes, ni de los centros educativos, aunque sí han contribuido a que la comunidad educativa tenga una mayor concienciación sobre las implicaciones para la escuela de la atención a la diversidad, lo que contribuye a promover el cambio y la mejora educativa en algunos centros.
- Las incoherencias de las políticas educativas actuales se ponen de manifiesto en situaciones concretas, tales como la falta de garantías

de continuidad de los/as estudiantes más vulnerables y/o en riesgo de exclusión educativa y social, cuyo ingreso en el sistema educativo ordinario se facilita, aunque no se garantiza su permanencia en este.

- La transformación de las escuelas en centros más inclusivos pasa por conseguir el compromiso del profesorado con la filosofía de la inclusión, de los/as estudiantes y de las familias, por lo que la educación inclusiva se entiende como una responsabilidad de la comunidad educativa en general.
- Aunque los recursos humanos y materiales siguen considerándose claves para el desarrollo de la inclusión educativa, el compromiso del profesorado con la inclusión es fundamental y prioritario, en algunos casos por encima de los recursos.
- La educación actual demanda un profesorado cuya formación se encuentre en línea con las demandas de una sociedad cambiante donde la diversidad es una realidad y la inclusión social y educativa un principio. En este sentido, la formación del profesorado también tiene que orientarse a tratar de evitar el “aislamiento profesional” y dar respuesta a los interrogantes originados por la diversidad, ya que la voluntad del profesorado no es suficiente para alcanzar los objetivos de la inclusión, también es necesaria una formación en línea con la inclusión.
- En definitiva, la inclusión no puede materializarse si los centros no realizan cambios estructurales a nivel de aula y centro con la finalidad de conseguir los objetivos de la inclusión. Esto implica partir de los principios de la educación comprensiva, educación democrática y participación de la comunidad educativa.
- Estas conclusiones permiten realizar la siguiente propuesta de indicadores de calidad para orientar los programas de formación del profesorado hacia la inclusión educativa.

Implicaciones educativas

A continuación se presentan las implicaciones educativas, con base en los resultados y conclusiones de la investigación, con el objetivo de que puedan ser un referente para orientar los Programas de Formación del Profesorado en

clave de inclusión educativa. Se han organizado las implicaciones en torno a cuatro grandes temas:

Modelo educativo inclusivo: implica realizar un análisis permanente de la realidad educativa en el marco de una sociedad cambiante y globalizada, un modelo educativo orientado a la mejora escolar de todos/as los/as estudiantes en el marco de la escuela inclusiva y mayor vinculación entre teoría educativa y prácticas.

Proyectos institucionales inclusivos: implica desarrollar proyectos que contemplen respuestas educativas para apoyar la diversidad, concebir la escuela como comunidad de aprendizaje y promover redes educativas de centros escolares como plataformas para la mejora educativa.

Prácticas educativas: implica desarrollar prácticas docentes basadas en la evidencia, diseñar metodologías innovadoras, centradas en el desarrollo de capacidades y basadas en un modelo educativo en línea con la inclusión.

Formación del profesorado: implica elaborar programas basados en prácticas educativas comprometidas con la inclusión, que recojan el estudio de necesidades educativas y se centren en los principios de comprensividad, democracia y participación.

Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32(3), 197-213.
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Ausin, V. y Lezcano, F. (2012). Creación de un “dossier” sobre inclusión educativa formado por los programas existentes en las comunidades autónomas a través de la técnica Delphi. *Bordón*, 64(3), 9-22.

- Blecker, N.S. y Boakes, N.J. (2010). Creating a learning environment for all children: are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447.
- Cambell, E. (2010). Knowing. *Curriculum Inquiry*, 40(5), 577-682.
- Casanova, M.A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE Participación Educativa*, 18, 8-24.
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quién bien te quiere te hará llorar! *CEE Participación Educativa*, 18, 117-128.
- Echeita, G. y Domínguez, A.B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, 17, 23-35.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana en Educación*, 55, 85-105.
- González, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *CEE Participación Educativa*, 18, 60-78.
- Horne, P.E. y Timmons, V. (2010). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Laluvein, J. (2010). School inclusión and "community of practice". *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 35-48.
- Litosseliti, I. (2003). *Using Focus Group in Research*. London: Continuum.
- López, J. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 175-188.
- Magro, M., Fernández, M.E. y Ramírez, M.I. (2008). Repensando la práctica profesional en el contexto de la formación del docente en educación intercultural bilingüe. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 127-154.
- Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros educativos. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 71-88.
- Ríos-Rojas, A. (2011). Beyond delinquent citizenship: immigrant youth's (re)vision of citizenship and belonging in a globalized world. *Harvard Educational Review*, 81(1), 64-94.
- Rosselló, M.R. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-10.
- Ruijs, N.M., Van Der Veen, I. y Peetsma, T.T.D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390.
- Torres, J.A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70.