



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA
MÁSTER EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EDUCATIVA

**CONTRA VIENTO Y MAREA EN EL
VIAJE HACIA LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA**



Autora: Cristina García Pinto

Tutores académicos: Ángel Carrasco Campos y Roberto
Monjas

AGRADECIMIENTOS

En este viaje hemos de agradecer la compañía durante el trayecto. En primer lugar, debó agradecer a mis tutores que han sido un faro durante el camino, especialmente en aquellos momentos más complicados de la investigación.

También, agradecer a todos los participantes que han querido aportar sus experiencias y conocimientos lo que nos ha permitido sumergirnos en la inclusión educativa y comprender la necesidad de luchar contra viento y marea para conseguirla.

Por último, y no por ello menos importante, agradecer a mi familia y mi gente que han sido mi viento a favor y la brújula que me ha permitido seguir avanzado en ocasiones a contracorriente. Tengo claro que junto a ellos todo irá viento en popa, pese a las tormentas que nos toque superar.

RESUMEN

La inclusión educativa busca lograr una educación de calidad para todos los alumnos sin discriminación y ofreciendo igualdad de oportunidades, cuyo primer paso es el reconocimiento de la diversidad como elemento enriquecedor de las aulas. Por ello, la educación debe apostar por la inclusión educativa, pese a las dificultades del viaje.

En el presente Trabajo de Fin de Máster pretendemos profundizar en la inclusión educativa prestando atención a los obstáculos para poder superarlos desde la perspectiva de algunos maestros y expertos, pero siendo conscientes de que la inclusión educativa es posible. Se ha desarrollado mediante una investigación de corte cualitativo usando la entrevista semiestructurada y el cuestionario abierto como técnicas de obtención de datos. Tras el análisis de los resultados, podemos determinar que la inclusión educativa nos aporta contribuciones como la mejora de la calidad, una plena participación del alumnado, la igualdad de oportunidades, la mejora de aspectos cognitivos y la mejora de la práctica docente. Sin embargo, se requiere cambios en el sistema educativo y la formación de los maestros, aunque cada vez más colegios se interesan por llevar a cabo medidas y programas inclusivos.

PALABRAS CLAVE

Inclusión educativa, calidad educativa, formación docente, sistema educativo y obstáculos.

ABSTRACT

Educational inclusion promotes quality education for all students without discrimination and with equal opportunities, whose first step is the recognition of diversity as a rewarding element in the classroom. The education must gamble to educational inclusion, despite the difficulties of the journey. This Master's Dissertation aims to an in-depth analysis of inclusive education, we paid attention to the obstacles from the perspective of some teachers and experts and we can overcome them because we are being aware that educational inclusion is possible. Results show that inclusive education contributes to quality education, a student's full participation, equal opportunity, improving cognitive aspects and improving teacher training. However, we need changes in the education system and teacher training, although a growing number of schools develop inclusive measures and programs.

KEY WORDS

Inclusive education, quality education, teacher training, education system and obstacles.

ÍNDICE

Capítulo 1. Presentación de la investigación	5
1.1 INTRODUCCIÓN.....	7
1.2 OBJETO DE ESTUDIO, OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	8
1.3 JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	9
Capítulo 2. Marco teórico y estado de la cuestión	10
2.1 Génesis de la inclusión y antecedentes históricos	12
2.1.1 Informe Warnock (1978).....	14
2.1.2 Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales y la Declaración de Salamanca (1994)	15
2.1.3 Index for Inclusion (2000).....	18
2.2 Situación actual y estado de la cuestión sobre la inclusión EDUCATIVA EN ESPAÑA	19
2.2.1 Prospección cuantitativa de los materiales sobre la inclusión educativa.....	19
2.2.2 Concreción de artículos útiles y selección de la información relevante.....	21
2.3 Aproximación al concepto y definición de inclusión educativa.....	22
2.3.1 Marco de referencia y acercamiento a la inclusión educativa	22
2.3.2 La inclusión es un proceso	24
2.3.3 La inclusión requiere presencia, participación y éxito de todo el alumnado.....	25
2.3.4 La inclusión requiere identificar barreras para eliminarlas	28
2.3.5 La inclusión educativa apoya al alumnado más vulnerable	29
2.3.6 La inclusión educativa y la sociedad.....	30
2.3.7 Diversidad, atención a la diversidad e inclusión	31
2.3.7.1 El reconocimiento de la diversidad un paso hacia la inclusión. Relación entre diversidad y atención a la diversidad	31
2.3.7.2 ¿Cómo hemos atendido y atendemos a la diversidad de las aulas?.....	33
2.4 DIFICULTADES U OBSTÁCULOS EN EL CAMINO HACÍA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	39
2.4.1. Barreras físicas	40
2.4.2. Formación docente inadecuada	41
2.4.3. Elementos tradicionales del sistema que impiden avanzar hacia la inclusión y mantener el statu quo	42
2.4.4. Se muestran más costes que beneficios de la inclusión educativa	44
2.4.5. Comunicación inadecuada entre la administración y los centros educativos	45
2.4.6. La legislación que nos obstaculiza o no favorece el avance hacia la inclusión educativa	45
2.5 CONTRIBuciones de la inclusión educativa.....	46
2.6 PASOS PARA CONSEGUIR UNA EDUCACIÓN MÁS INCLUSIVA.....	48

2.7 Experiencias que demuestran el éxito de la inclusión educativa.....	50
2.7.1 Comunidades de Aprendizaje.....	51
2.7.2. Proyecto Roma	53
Capítulo 3. Metodología.....	54
3.1 PARADIGMA EDUCATIVO DE LA INVESTIGACIÓN	56
3.2 DISEÑO Y MODALIDAD DE NUESTRA INVESTIGACIÓN	58
3.3 TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS	60
3.3.1 Entrevistas	60
3.3.1.1 Características de las entrevistas utilizadas	61
3.3.1.2 Aplicación de las entrevistas	61
3.3.1.3 Participantes	62
3.3.2 Cuestionario abierto	64
3.3.2.1 Características del cuestionario utilizado	65
3.3.2.2 Aplicación del cuestionario	66
3.3.2.3 Participantes	66
3.3.3 Diario de investigación.....	67
3.4 ANÁLISIS DE DATOS	68
3.4.1 Categorización de las entrevistas y cuestionarios abiertos	69
3.4.1.1 Categorías del primer bloque temático o categoría previa	70
3.4.1.2 Categorías del segundo bloque temático o categoría previa.....	70
3.4.1.3 Categorías del tercer bloque temático o categoría previa.....	70
3.4.1.4 Categorías del cuarto bloque temático o categoría previa.....	71
3.4.1.2 Categorías del quinto bloque temático o categoría previa.....	71
3.5 CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO	72
3.6 ASPECTOS ÉTICO-METODOLÓGICOS.....	72
3.7 FASES DE LA INVESTIGACIÓN	74
Capítulo 4. Resultados	73
4.1 RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS Y LOS CUESTIONARIOS ABIERTOS.....	75
4.1.1 Bloque temático: Señas de identidad de la inclusión educativa	75
4.1.2 Bloque temático: Transición de los modelos de segregación e integración al modelo de inclusión. Doble red de centros	80
4.1.3 Bloque temático: Papel de los docentes para avanzar hacia la inclusión educativa	84
4.1.4 Bloque temático: Dificultades para conseguir la inclusión educativa.....	91
4.1.5 Bloque temático: Viabilidad de la inclusión educativa	95
Capítulo 5. Discusión y conclusiones	95
5.1 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	97
5.2 CONCLUSIONES.....	99

Capítulo 6. Limitaciones y perspectivas de futuro	101
6.1 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	103
6.2 PROSPECTIVAS DE FUTURO.....	104
Capítulo 7. Referencias	104

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Número de publicaciones sobre la inclusión educativa en Dialnet, Teseo, Scopus y Web of Science	20
Figura 2. Elementos que componen el concepto de inclusión educativa según Echeita y Ainscow (2011)	29
Figura 3. Representación de la exclusión, segregación, integración e inclusión.....	33
Figura 4. Alumnos con NEE según el Real Decreto 334/1985	37
Figura 5. Enfoques o modelos de la Integración en España.....	38
Figura 6. Contribuciones o beneficios de la inclusión educativa	46
Figura 7. Requerimientos o pasos para avanzar hacia la inclusión educativa	49
Figura 8. Principios del aprendizaje dialógico.	52
Figura 9. Principios del Proyecto Roma.....	54
Figura 10. Modalidades de la investigación educativa según Arnal, Del Rincón y Latorre (1992).....	59
Figura 11. Fases de la investigación a partir a partir de Rodríguez, Gil y García (1996)	74

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Objetivos de la investigación	9
Tabla 2. Exigencias para que un cuestionario sea cualitativo según Rodríguez, Gil y García (1996) ..	64
Tabla 3. Edades, formación y género de nuestros participantes.....	67
Tabla 4. Categorías y subcategorías del primer bloque temático	70
Tabla 5. Categorías y subcategorías del segundo bloque temático	70
Tabla 6. Categorías y subcategorías del tercer bloque temático.....	71
Tabla 7. Categorías y subcategorías del tercer cuarto temático	71
Tabla 8. Categorías y subcategorías del quinto bloque temático	71

CAPÍTULO 1: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 INTRODUCCIÓN

En la actualidad nos encontramos con alumnado muy dispar en las aulas, cuyo reflejo proviene de una sociedad compuesta por personas diferentes y diversas. Esta situación ha provocado la revolución por la igualdad que, según Echeita y Serrano (2019), que parte del reconocimiento de la diversidad y la búsqueda de la equidad en la sociedad y las aulas. La manera de atender a la diversidad se encuentra en un momento de transición hacia la inclusión, pero con elementos propios de otros modelos anteriores que atendían a la diversidad. Esto está provocando un gran interés por conseguir la inclusión educativa que se plasma en numerosas publicaciones e investigaciones sobre el tema.

No podemos olvidar que la inclusión educativa es un reto, pero también un derecho. Las Naciones Unidas (2015) planteaban entre los Objetivos del Milenio conseguir una educación de calidad para todo el alumnado que fomentará la igualdad de oportunidades. Este propósito se ha trasladado a la Agenda 2030. Sin embargo, no es algo nuevo debido a que el Informe Warnock (1978), la Declaración de los Derechos del Niño (1989), Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos en Jomtien (1990), en Dakar (2000) y en Mascate (2014), Cumbre Mundial a favor de la Infancia (1990), Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (1993), la Declaración de Salamanca (1994), la Convención Internacional para los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), entre otros, han reclamado la necesidad de conseguir una educación de calidad para todo el alumnado basada en la equidad. Quizá sea el momento para acercarnos cada vez más a una verdadera educación inclusiva.

El camino para conseguir la inclusión educativa es un proceso que nunca acaba, ya que siempre se puede seguir mejorando. No obstante, debemos ser conscientes de que es un camino que está plagado de dificultades y obstáculos que se deben sortear porque la recompensa de la inclusión educativa es tremendamente gratificante. Díaz-Velázquez, Fernández-Cid, Gómez de Esteban, Toboso-Martín, Vázquez-Ferreira y Villa-Fernández (2012); de Fernández-De la Iglesia, Fiuza-Asorey y Zabala-Cerdeiriña (2013); González y Fernández (2017) y Echeita y Serrano (2019) destacan una serie de obstáculos que en ocasiones provienen de los propios maestros y del sistema educativo.

Los maestros como primera línea deben apostar por la inclusión educativa, aunque su esfuerzo debe ir acompañado de cambios en el sistema educativo para de manera coordinada conseguir una educación de calidad. Como nos decía la Unesco (2009) no existe educación de calidad que no sea inclusiva.

Todas estas cuestiones las desarrollaremos a lo largo del TFM. En el siguiente capítulo nos encontramos con el marco teórico y el estado de la cuestión, donde profundizaremos en el origen e investigaciones sobre la inclusión educativa hasta su situación actual. Así mismo, analizaremos aspectos teóricos sobre la inclusión educativa para conocer y comprender este fenómeno tan complejo. Después, recogemos la metodología donde se tratarán elementos básicos de la investigación, como el diseño y la modalidad de la investigación, las técnicas de obtención de datos y el análisis de los mismos. Tras esto, se exponen los resultados obtenidos, además de la discusión, las conclusiones y las limitaciones de investigación. El siguiente capítulo trata las perspectivas de futuro. Y finalizamos el documento presentando las referencias bibliográficas y los anexos.

1.2 OBJETO DE ESTUDIO, OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Tras conocer brevemente la temática por medio de la introducción, en este apartado profundizaremos en la finalidad de la investigación por medio del objeto de estudio, las preguntas de investigación y los objetivos a alcanzar.

El objeto de estudio del Trabajo Fin de Máster (en adelante TFM) es conocer y profundizar en los antecedentes y trayectoria de la inclusión educativa ahondando en la transición del modelo de integración al modelo de inclusión, analizando elementos importantes como el papel que ejerce la educación especial, la escuela ordinaria y los docentes.

A partir del objeto de estudio hemos extraído unos objetivos específicos y unas preguntas de investigación que nos van a permitir dar respuesta a estos objetivos (Ver Tabla 1) y a su vez cumplir con nuestro objeto de estudio.

Tabla 1. Objetivos de la investigación

Objetivos específicos	Preguntas de investigación
1. Conocer las motivaciones, la visión educativa y la respuesta educativa que generaron los diversos modelos de atención a la diversidad	¿Modelos por los que ha pasado la atención a la diversidad? ¿Qué efectos tuvo cada modelo? ¿Cómo se adaptó el sistema educativo a la exclusión, segregación, integración e inclusión? ¿Qué modelos de atención a la diversidad perduran en el tiempo?
2. Profundizar en la inclusión y sus rasgos más destacados.	¿Qué nos muestran los estudios sobre la inclusión? ¿Qué hechos y situaciones dificultan la inclusión? ¿Qué mueve a los autores a investigar sobre la inclusión? ¿Papel de la escuela especial y la escuela ordinaria ante el nuevo modelo de inclusión?
3. Analizar el papel de elementos del ámbito educativo que dificultan la inclusión educativa. 3.1 Analizar el papel de los maestros. 3.2 Examinar la trayectoria de la educación especial y la educación ordinaria. 3.3 Observar la atención a la diversidad de las diferentes leyes educativas.	¿Los docentes están formados adecuadamente para llevar a cabo una formación inclusiva? ¿Cuál es el perfil de profesor inclusivo? ¿Las expectativas negativas de los docentes pueden condicionar a los alumnos y su trato a la diversidad? ¿Cuáles son los antecedentes de la educación especial? ¿Por qué se produjo el cambio de modelo hacia la inclusión? ¿Cómo han contribuido las distintas leyes educativas a los distintos modelos de atención a la diversidad?
4. Destacar experiencias inclusivas que se están desarrollando en el sistema educativo.	¿Cómo encaminarnos hacia experiencias innovadoras efectivas? ¿Qué experiencias innovadoras destacan? ¿Qué efectos positivos y negativos tienen algunas experiencias innovadoras?

Fuente: elaboración propia

1.3 JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

En este TFM nos hemos decantado por escoger un tema con una gran relevancia social y educativa, así mismo tenemos un gran interés personal.

La legislación vigente, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE-LOMLOE) enfatiza la necesidad de atender de manera adecuada a la diversidad y totalidad del alumnado, esto es una muestra de ello.

En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los

jóvenes, sin exclusiones. (...). Ningún país puede desperdiciar la reserva de talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos (...). Y del reconocimiento de ese desafío deriva la necesidad de proponerse la meta de conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes. La magnitud de este desafío obliga a que los objetivos que deban alcanzarse sean asumidos no sólo por las Administraciones educativas y por los componentes de la comunidad escolar, sino por el conjunto de la sociedad. (p.6)

La legislación actual nos da un motivo más para incidir en la atención a la diversidad de los alumnos y encaminarnos hacia la inclusión, siendo conscientes de que existen multitud de barreras. Estas barreras que impiden una educación de calidad para todos los alumnos son impuestas por el propio sistema educativo y la sociedad, incapaces de atender a la diversidad que engloba todo el alumnado y al que habitualmente se responsabiliza de sus propias peculiaridades. Por lo tanto, es necesario que el sistema educativo y los docentes sean conscientes de las barreras que ellos mismos imponen, analicen su práctica docente y den un paso más hacia la inclusión educativa, por lo que esta investigación va a ser de gran ayuda para nuestra futura práctica docente en un aula con alumnos diversos. También para conocer los marcos teóricos y normativos para encaminarnos hacia la educación inclusiva.

Otro motivo es la falta de conocimientos sobre el trato con los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante NEAE). Algunos autores como Echeita (2006) determinan que la formación inicial de los futuros maestros es insuficiente y que se convierte en uno de los condicionantes que determinan un inadecuado trato a la diversidad, aunque no es la única limitación. Durante nuestra formación inicial se nos dan nociones básicas de cómo tratar con este alumnado y el alumnado en general, pero con ciertas deficiencias y con escasas experiencias reales. Hablando en primera persona, esto me hizo decantarme por seguir formándome en este ámbito, desarrollar la mención de Pedagogía Terapéutica y emprender esta vía de investigación en el TFM.

En cuanto a las contribuciones a nuestra formación profesional, señalamos varios documentos de referencia. Por un lado, *la Resolución del 3 de febrero de 2012, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Máster* (en adelante Resolución del 3 de febrero de 2012) y *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* (en adelante Real Decreto 1393/2007), este último documento en el artículo 10 se establece que el TFM debe reflejar tareas propias de acciones investigadoras y nociones para el futuro laboral como docentes. Por otro lado, la guía

del TFM en la misma dirección insiste en la necesidad de plasmar una visión crítica sobre la temática elegida y competencias básicas de la acción investigadora. Teniendo en cuenta esto, hemos planteado una investigación asociada a la atención a la diversidad y la inclusión, aspectos básicos de la labor docente, así mismo tendremos que aplicar competencias básicas propias de la investigación y conformar una visión crítica ante las cuestiones más controvertidas del TFM.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 GÉNESIS DE LA INCLUSIÓN Y ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A continuación, vamos a indagar en el origen de la inclusión educativa, siendo conscientes que para comprender su origen debemos acudir a hechos anteriores que provocaron el punto de inflexión que derivó en la génesis de la inclusión educativa.

Distintos autores como Arnaiz-Sánchez (2003); Torres-González (2010); Arnaiz-Sánchez (2011); Pérez-Molina, Pérez-Molina y Sánchez-Serra (2012) y Plancarte-Cansino (2017) coinciden en que el origen de la educación inclusiva tiene lugar desde mediados de 1980 y principios de 1990, es decir, no podemos concretar una fecha concreta, ya que fue un proceso en el que se inició este camino. El movimiento es desarrollado bajo el nombre de *Regular Education Initiative*¹ (en adelante REI) conformado por profesionales educativos, familias y personas de colectivos relacionados con la discapacidad, con su inicio en Estados Unidos y cuya finalidad era un sistema educativo único, tras el cuestionamiento del papel de las escuelas de Educación Especial, así como el funcionamiento de la escuela ordinaria. Arnaiz-Sánchez (2003) determina la esencia del movimiento REI con las siguientes palabras.

La propuesta del REI es clara: todos los alumnos, sin excepciones, deben estar escolarizados en las aulas regulares, y recibir una educación eficaz en las mismas. Las separaciones a causa de la lengua, género, pertenencia a un grupo étnico minoritario deberían ser mínimas y requieren un razonamiento obligado. Por ello, defienden la necesidad de reformar la educación general y especial para que constituya el mayor recurso para todos los estudiantes. (p.136)

Es necesario destacar el papel de los primeros en desarrollar una mirada crítica y en alzar la voz. Torres-González (2010) destaca que “Stainback y Stainback (1989) y Reynolds, Wang y Walberg (1987), criticaban la ineficacia de la Educación Especial y forjan nuevos planteamientos orientados hacia la unificación de la Educación Especial y la Educación general en un único sistema educativo”. (p.78) En otras partes del mundo llegó algo más tarde este movimiento, Arnaiz-Sánchez (2003) determina que:

¹ En el diario de investigación hemos querido reflexionar sobre el desconocimiento del origen de la inclusión educativa.

Entre sus principales voces se encuentra Fulcher (1989) y Slee (1991) en Australia, Barton (1988); Booth (1988) y Tomlinson (1982) en Reino Unido; Ballard (1990) en Nueva Zelanda; Carrier (1986) en Nueva Guinea y Biklen (1989); Heshusius (1989) y Skrtic (1991b) en Norte América. En España, aunque un poco más tarde, cabe destacar los trabajos de Arnaiz (1996, 1997a), García Pastor (1993) y Ortiz (1996). Estos autores manifiestan su insatisfacción por la trayectoria de la integración. Por ello, cuestionan el tratamiento dado a alumnos con necesidades educativas especiales en sistema educativo de muchos países. (p.136)

Este fue un punto de inflexión hacia una nueva visión que se aleja del modelo médico que culpabilizaba al alumno de sus dificultades en el sistema educativo o en la sociedad, sin cuestionar la rigidez del sistema que pone barreras para su pleno desarrollo.

Arnaiz-Sánchez (2003) profundiza un poco más sobre los motivos que nos mueven a conseguir la inclusión educativa. De hecho, esta autora determina que “las causas fundamentales que han promovido la aparición de la inclusión son (...) el reconocimiento de la educación como un derecho; y, por otra, la consideración de la diversidad como valor educativo esencial para la transformación de los centros”. (p.140).

A esto añadimos una serie de acontecimientos, sucesos y organizaciones que han marcado el rumbo de la inclusión educativa, en consonancia con un cambio o evolución social, que han permitido ir avanzado hacia la inclusión educativa reconociendo la diversidad como elemento enriquecedor y la educación como un derecho esencial.

En este caso, destacamos la Convención de los Derechos del Niño en Nueva York (1989), la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos en Jomtien (1990), en Dakar (2000) y en Mascate (2014), la Cumbre Mundial a favor de la Infancia (1990), la Comisión Internacional sobre la Educación para del siglo XXI (1993), las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993), el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (1997), la Declaración del Milenio (2000), la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la Convención Internacional para los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (2008), el Foro Mundial sobre la Educación 2015 y la Declaración de Incheon (2015) y el Congreso Barcelona Inclusiva (2017) (Anexo 1). Aunque, profundizaremos en el Informe Warnock, la Declaración de Salamanca y la *Index for Inclusion* por ser puntos de inflexión.

2.1.1 Informe Warnock (1978)

El Informe Warnock fue encargado por el secretario de Educación de Reino Unido en nombre del Departamento de Educación y Ciencia al Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes en 1974. De hecho, su nombre proviene de Helen Mary Warnock² la presidenta de esa comisión de expertos y filósofa reputada sobre la educación y otros temas en Reino Unido. Aunque, el informe se inició en 1974 no fue hasta 1978 cuando se publicó, este informe fue totalmente revolucionario incitando a la reflexión sobre los sistemas educativos vigentes, cabe decir que este informe llega tras la Ley de Educación de 1970 que determina que ningún niño debe ser considerado ineducable. Autores como Echeita (2016) y Lalama-Franco (2018) destacan las siguientes aportaciones del Informe Warnock:

-Se insiste en que no se debe considerar a ningún niño ineducable, se debe proporcionar a todos ellos, a pesar de sus dificultades individuales, una educación de calidad ajustada a sus necesidades. La educación debía ser un derecho.

-Determinan que los fines de la educación deben ser los mismos para todo el alumnado. Se incorpora el concepto de las necesidades educativas especiales entendiéndose como una serie de apoyos para lograr esos fines comunes. Estas necesidades educativas especiales pueden tenerlas cualquiera, es posible que 1/5 del alumnado las tenga lo largo de su escolarización.

-Se rechaza categorizar al alumnado en niños deficientes y no deficientes. A los primeros se les destinaba a la Educación Especial y a los segundos a la educación ordinaria. Se ofrece una visión más flexible de la Educación Especial entendida como un conjunto de ayudas y apoyos de manera puntual o permanente formando un continuo para adaptarse al currículo ordinario. El Informe Warnock recomendó eliminar la clasificación legal de alumnos deficientes y se introduce el término de necesidades educativas especiales. Comentan que las categorías anteriores condicionan la educación que debe recibir cada uno, el alumnado puede tener más de una dificultad y las etiquetas tienen un efecto negativo para el alumnado.

² Helen Mary Wilson nació el 14 de abril de 1924 en Winchester en el seno de una familia acomodada, ya que su abuelo materno era un exitoso banquero. De hecho, contaba con el título de baronesa. Mary era la séptima de siete hermanos, uno de ellos, concretamente Malcolm su hermano mayor tenía autismo, nunca llegó a conocerlo porque pasó su vida en una residencia para ancianos donde era cuidado, muestra de la atención que se les daba a estas personas. Tampoco pudo conocer a su padre, quien murió antes de su nacimiento, él fue maestro de escuela. También, ejerció una gran influencia su madre con un pensamiento divergente. Su posición sociofamiliar le permitió tener una formación privilegiada, se convirtió en filósofa y tuvo una larga trayectoria profesional. Tuvo contacto con muchos filósofos con los que debatía en programas radiofónicos y escribió varios libros publicados en Oxford University Press sobre educación. Además, colaboró en otros ámbitos no solo el educativo, formó parte del Comité de Investigación sobre Fertilización y Embriología Humanas que dará lugar a una posterior temática. Todo esto le otorgó un gran reconocimiento por sus múltiples trabajos y su trayectoria.

-El informe insiste en la necesidad de intervenir de manera temprana con aquellas personas que presentan dificultades o una discapacidad, así mismo se debe hacer un seguimiento cuando las personas con discapacidad terminan sus estudios básicos.

-Este informe genera un replanteamiento de la formación inicial y pretende aumentar los esfuerzos para que se produzca una adecuada formación continua que se debe adaptar ante los retos educativos que vayan surgiendo.

Este informe tuvo un enorme impacto conocido como efecto Warnock, ya que tras su publicación se desarrollaron una serie de consecuencias. El Informe Warnock ofrece una visión positiva sobre la Educación Especial, al considerar que cualquier alumno puede aprender, poniendo de manifiesto una visión contextual e interactiva, no se culpabiliza al alumnado de sus circunstancias, se tienen en cuenta, pero siendo conscientes que el ambiente social y educativo puede generar barreras o impulsos para su aprendizaje y progresión. Necesitan adaptaciones para superar esos obstáculos.

El efecto Warnock y el concepto de necesidades educativas propicio el compromiso de distintos países para facilitar recursos a todo el alumnado, ya que todos pueden necesitar ayudas y apoyos en algún momento de su escolarización de manera puntual o permanente. Este informe buscaba la integración de los alumnos con discapacidad y otras dificultades en la educación ordinaria, pero da un gran paso hacia la reflexión y la inclusión.

2.1.2 Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales y la Declaración de Salamanca (1994)

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales se celebró entre el 7 y el 10 de junio de 1994 en Salamanca, lugar en el que se reunieron más noventa representantes de diversos gobiernos y veinticinco organizaciones internacionales donde se planteaban objetivos para lograr conseguir la educación inclusiva y que requería un cambio en la escuela ordinaria. Echeita (2016) comenta lo que esta conferencia simboliza:

A caballo precisamente entre una visión renovada de la educación especial y una apuesta por un cambio más radical y complejo, “la educación inclusiva”, lo cierto es que los documentos emanados de esa reunión siguen siendo hoy el reflejo del más importante consenso mundial alcanzado hasta la fecha en este ámbito educativo. (p.45)

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas elaboró dos documentos: (1) la Declaración de Salamanca ³de Principios y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales y (2) el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Estos documentos recogían la necesidad de desarrollar una educación de calidad para personas con necesidades educativas especiales en un sistema educativo común con la mirada puesta en la inclusión educativa. En ellos se seguían las directrices de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje y la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, ambos desarrollados en 1990.

Fue un hito en la reconceptualización de la Educación Especial y desarrolló una serie de mejoras que facilitaron el camino hacia la educación inclusiva. Vamos a analizar algunos avances que se impulsaron en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca de la mano de autores como Echeita y Verdugo-Alonso (2004); Echeita (2016) y Duk, Cisternas y Ramos (2019).

-Se muestra una visión interactiva y contextual respecto a las peculiaridades individuales, se debe tener en cuenta el contexto. Además, las acciones educativas adecuadas generan un progreso en las habilidades y conocimientos de los alumnos.

-Se establece como meta la educación inclusiva y así debe quedar reflejado a nivel político, aunque existían dudas sobre el papel que debían desempeñar los centros de Educación Especial, en países como España que tienen un gran peso. Finalmente, se ofrecieron varias recomendaciones, como aprovechar la experiencia y recursos de los centros de Educación Especial para establecer un nexo de unión con la escuela ordinaria, colaborando con esta, reduciéndose de manera gradual el uso de los centros de Educación Especial, siendo solo para casos excepcionales. En esta excepción incluían a los alumnos con una sordera profunda debido a que veían enormes dificultades al necesitar la lengua de signos. Además, se hacía hincapié en no construir más centros de Educación Especial y crear centros inclusivos.

-Se incentivan mejoras y reformas en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales para conseguir una educación de calidad, siendo conscientes que cualquier alumno puede tener dificultades durante su escolarización. Por eso, se requería un cambio que afectará a los sistemas educativos, pudiendo crear varias vías, pero esto debía ser apoyado en cambios sistémicos. Con acciones como la aceptación y el trato adecuado a la

³ Se puede consultar la Declaración de Salamanca en el siguiente link <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>

diversidad, la revisión del currículo, la reflexión sobre la manera de evaluar o el desarrollo de modelos educativos comprensivos que no fomentaran la exclusión.

-Se recomienda la utilización del término de necesidades educativas especiales evitando el uso de etiquetas despectivas. Se parte de la idea de que el alumnado con necesidades educativas especiales no son solo los que tienen discapacidad, ya que todos los alumnos en algún momento de su escolarización pueden tener dificultades y necesitar ayuda, pudiendo facilitarse ésta y los recursos necesarios cuando lo precisen. Actualmente, en nuestra legislación educativa estaríamos hablando del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en lugar del alumnado con necesidades educativas especiales.

-Desde la conferencia y los documentos formulados se incentiva buscar la combinación entre excelencia o calidad y equidad. De hecho, la Declaración de Salamanca (1994) determina que “Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”. (p.59) Es decir, se busca que la mayoría del alumnado sea incluido en las escuelas ordinarias proporcionándoles los apoyos y herramientas necesarios para que se puedan desarrollar de manera integral. Esto requiere de una ley educativa con transformaciones globales acompañadas de un presupuesto que respalde su desarrollo.

-Se reflexiona sobre el papel de los maestros, se insiste en que estos deben ser responsables y consecuentes para lograr el progreso de todo el alumnado. Se comenta que el apoyo a los alumnos con dificultades no puede ser una tarea exclusiva del profesor especialista, debe ser una misión colaborativa y se tienen que adecuar espacios, formación y recursos para su fin, así como una concienciación de todos los miembros de la escuela.

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales y la Declaración de Salamanca tuvo y sigue teniendo un impacto tan fuerte que actualmente autores como Duk, Cisternas y Ramos (2019) determinan lo siguiente:

A 25 años de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, nee, es posible afirmar que su mayor mérito radica en que consiguió posicionar a nivel internacional el enfoque de educación inclusiva e impulsó el desarrollo de cambios en los sistemas educativos y las políticas, manteniendo la vigencia de sus planteamientos a lo largo de estos años. (p.92)

Estas declaraciones de Duk, Cisternas y Ramos (2019) nos hacen darnos cuenta del impacto de la Conferencia y Declaración de Salamanca cuyas ideas marcan la senda hacia la inclusión educativa y nos demuestran que aún queda mucho por cambiar.

2.1.3 Index for Inclusion (2000)

El *Index for Inclusion* fue elaborado durante tres años por la colaboración de un grupo de maestros, familias, miembros de consejos escolares, investigadores y un representante de las asociaciones de discapacidad. Esta primera versión fue integrada como parte de una experiencia piloto en seis centros de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Inglaterra en el curso 1997-1998 a través del apoyo del Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (en adelante CSIE) y la Universidad de Manchester, pero se amplió hasta las 25 escuelas que lo desarrollaron. Tras esta experiencia piloto, los centros concluyeron que fue un instrumento útil porque les encaminó hacia la inclusión.

El *Index for Inclusion* se diferencia de otras guías similares de Australia o América especialmente en tres cuestiones. Gutiérrez-Ortega, Martín-Cilleros y Jenaro-Río (2014) resaltan que (1) buscan el apoyo de todos los miembros de la comunidad educativa y no solo el colectivo de alumnos con mayores dificultades, (2) enfatiza los pasos que deben seguir las escuelas como parte de un proceso y (3) los indicadores y estrategias plasmados en la guía están consensuados por personas que conocen las dinámicas de la escuela.

La guía *Index for Inclusion* fue publicada por primera vez en el año 2000, aunque en 2002 sería revisada y publicada con nuevas modificaciones. También, se desarrolló una guía específica para Educación Infantil⁴. Actualmente, la tercera edición del *Index for Inclusion*⁵ sigue siendo una guía de referencia porque es un recurso flexible y abierto con unos indicadores sobre elementos o situaciones de la vida escolar que permiten avanzar hacia la inclusión educativa, ya que el primer paso es detectar barreras y actuar para eliminarlas de acuerdo a la investigación-acción implícita en esta guía para ello las escuelas deben tener como propósito inicial la reflexión y autoevaluación de su labor. De hecho, estos indicadores se dividen alrededor de las culturas, políticas y prácticas escolares. Echeita y Serrano (2019)

⁴ La guía *Index for Inclusion* para Educación Infantil se puede consultar en <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>

⁵ La guía *Index for Inclusion* puede consultarse en <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>

destacan dos novedades de esta tercera edición del *Index for Inclusion*: (1) la importancia que se da a los valores que determinan la continuidad y motivación para mejorar y (2) la inclusión educativa engloba otros compromisos sociales como la sostenibilidad del planeta.

2.2 SITUACIÓN ACTUAL Y ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA

En este apartado pretendemos dirigir nuestra mirada a las investigaciones y publicaciones científicas sobre la inclusión educativa, siendo conscientes de que en ningún caso podremos revisar toda la bibliografía disponible, pero queremos conseguir artículos útiles para investigación y conocer autores de referencia. En este caso, vamos a realizar los siguientes pasos: (1) una prospección cuantitativa de los materiales sobre la inclusión educativa y (2) la concreción de artículos útiles y la selección de la información relevante.

2.2.1 Prospección cuantitativa de los materiales sobre la inclusión educativa

Para conocer el alcance e interés de la inclusión educativa en la comunidad académica, hemos realizado una pequeña prospección cuantitativa sobre las publicaciones realizadas durante los últimos diez años antes de sumergirnos en la información. Para tal fin, hemos hecho un conteo de todas las publicaciones en español que aparecen con el descriptor de “inclusión educativa” en la base de datos Dialnet, Teseo, Scopus y Web of Science.

El conteo nos va a permitir conocer el volumen de publicaciones. Así mismo, tiene una doble finalidad: (1) conocer si el tema ha sido abordado y ha causado interés y (2) si se puede asociarse un mayor volumen de publicaciones a distintos sucesos que han ocurrido en la sociedad, ya que la inclusión educativa está conectada con la inclusión social.

Debemos matizar que la revisión se hizo incorporando solo resultados del primer trimestre del 2021 porque no tenemos datos del año completo. Aclarado esto, nos llama la atención una tendencia ascendente en la producción de documentos, vemos dos años que destacan por el número amplio de publicaciones. Estos son el 2017 y el 2020 (Ver Figura 1)

También, nos ha llamado la atención un detalle de la base de datos Dialnet donde inicialmente encontrábamos 424 publicaciones relacionadas con la inclusión educativa, profundizando un poco más nos hemos dado cuenta que ese año se desarrollaron dos congresos y la publicación de un libro que hizo aumentar el número de publicaciones sobre el tema, ya

que algunas de ellas tenían relación con cuestiones tratadas en los congresos y el libro constando y haciendo mención a ellos en los artículos. De hecho, IX Congreso Iberoamericano de Educación Científica y I Seminario de Inclusión Educativa y Sociodigital dio lugar a 203 publicaciones en Dialnet de las cuales solo nos interesan 18 debido al objeto de estudio de nuestra investigación. A esto debemos sumar la publicación del libro *Prácticas Innovadoras Inclusivas: Retos y Oportunidad* y las Memorias del Tercer Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: *Por una Educación Inclusiva: con todos y para el bien de todos*, ambos suman unas 50 publicaciones. Consideramos que la visibilización a través de congresos anima a investigar y escribir sobre el tema que nos va a permitir avanzar hacia la inclusión educativa.

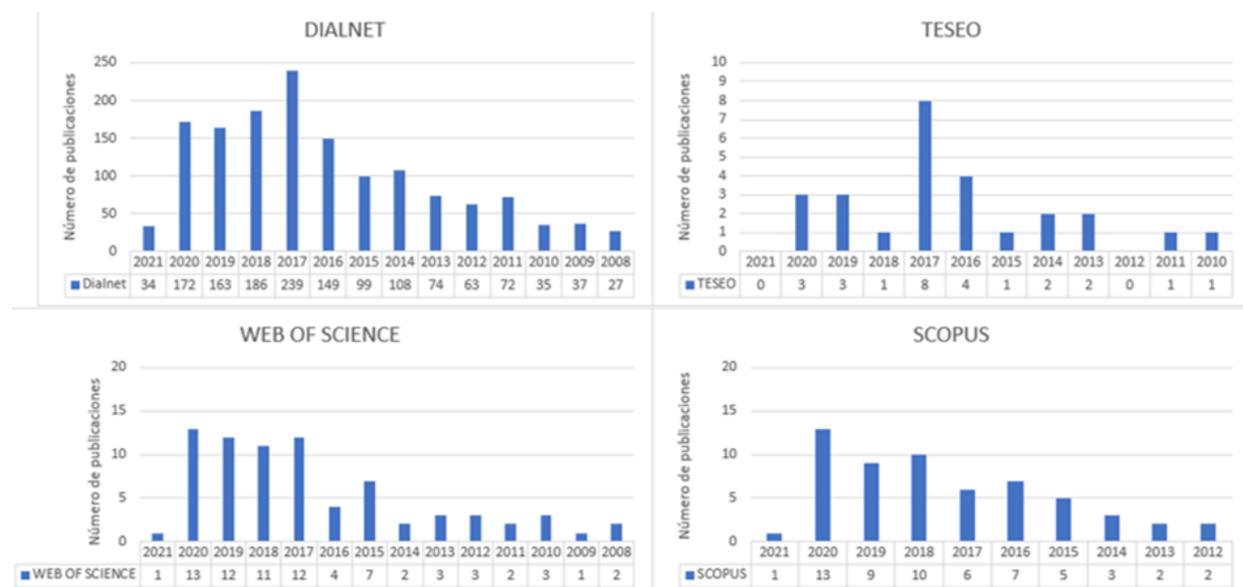


Figura 1. Número de publicaciones sobre la inclusión educativa en Dialnet, Teseo, Scopus y Web of Science

Fuente: elaboración propia a partir de la información extraída por Dialnet, Teseo, Scopus y Web of Science

Vemos a través del número de publicaciones que existe un gran interés académico por el tema. Quizá algunos hechos próximos a los años 2017 y 2020 pudieron incrementar su interés como el informe de la ONU ⁶ donde se denuncia a España por no proporcionar un sistema educativo que favorezca la inclusión educativa o la elaboración de la LOMLOE en 2020. Aunque existen algunas variaciones podemos ver que existe una tendencia creciente en publicaciones sobre esta temática.

⁶ El informe se puede consultar a través del siguiente enlace https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/informe_2017_onu_educacion_inclusiva_espana.pdf

2.2.2 Concreción de artículos útiles y selección de la información relevante

El segundo paso en la elaboración de este estado de la cuestión es la concreción de los estudios, libros o artículos útiles. Somos conscientes de que no podremos conocer todas las publicaciones desarrolladas, pero al menos sabremos los autores u organizaciones más involucradas, así como la información más significativa.

La revisión de la literatura la vamos a realizar teniendo en cuenta tres categorías amplias (1) la información general sobre inclusión educativa, (2) los obstáculos que nos impiden avanzar hacia la inclusión educativa y (3) los pasos hacia la inclusión y experiencias que nos muestran que es posible la inclusión educativa.

Respecto a la información general sobre la inclusión educativa, en cuanto al origen y trayectoria, hemos consultado diversas fuentes. Entre ellos destacamos tres figuras importantes en la inclusión educativa como son Ainscow (2002), Booth (2002) y Echeita (2016 y 2018). Los dos primeros iniciaron su labor en Reino Unido, aunque sus escritos son conocidos internacionalmente. Destacan principalmente por la creación de la *Index for Inclusion* una guía para alcanzar la inclusión educativa. Así mismo, han colaborado en la difusión de la inclusión educativa con asociaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Echeita y Ainscow (2011) apuestan por la educación inclusiva como un derecho para lograr equidad, justicia y valorar la diversidad que nos rodea.

A nivel nacional, resaltamos el papel de Echeita (2019) quién ve la inclusión educativa como un viaje que deben afrontar la comunidad educativa, las instituciones educativas y la sociedad en general, siendo consciente que este viaje está cargado de retos, pero que se deben superar para llegar al mejor de los destinos simbolizado en la inclusión educativa. Esto se ha plasmado en numerosas obras colectivas como Simón-Rueda y Echeita (2016); Sandoval-Mena, Echeita, y Simón-Rueda (2016); Echeita y Serrano (2019). Además, de ser tratado por diversos autores como Arnaiz-Sánchez (2011) o Lalama-Franco (2018).

Respecto a los obstáculos que nos impiden avanzar hacia la inclusión educativa encontramos la visión de autores como Díaz-Velázquez, Fernández-Cid, Gómez de Esteban, Toboso-Martín, Vázquez-Ferreira y Villa-Fernández (2012); Fernández-De la Iglesia, Fiuza-Asorey y Zabala-Cerdeiriña (2013); González y Fernández (2017) o Echeita y Serrano (2019).

Uno de los mayores obstáculos que se encuentran para avanzar hacia la inclusión educativa es la formación de los maestros, tanto la formación inicial como continua. Llama la

atención que aquellos docentes que inician su andadura en la escuela encuentran diversos miedos que les pueden hacer cambiar su postura frente a la inclusión como nos dicen Echeita (2018) y Cisternas-León y Lobos-Gormaz (2019). Sin embargo, la formación no es el único lastre que nos impide avanzar hacia la inclusión, encontramos numerosos elementos que hacen mantener el sistema educativo actual, así lo ven autores como Bolívar-Botía y López-Calvo (2009), y Gayá-Rodrigo (2021).

Todo esto nos conduce a pensar que el sistema educativo necesita una gran transformación para adaptarse a la nueva sociedad y la diversidad de las aulas. Debemos partir del reconocimiento de la diversidad como un elemento enriquecedor y no un obstáculo para una educación de calidad. Coinciden en ello múltiples autores como Parrilla-Latas (2002); Pujolàs (2010); Cárdenas-Aguilar (2012) y Echeita y Ainscow (2011).

Respecto a los pasos hacia la inclusión y experiencias que nos muestran que es posible la inclusión educativa, encontramos que, como dicen Echeita y Serrano (2019), la inclusión es un viaje que debemos recorrer a pesar de las dificultades del camino, es un proceso que no acaba, ya que siempre podremos mejorar las condiciones. Morón y Mancila (2018) nos comentan diversas condiciones para acercarnos a la inclusión como pueden ser un apoyo social o valores personales y una actitud positiva ante la inclusión.

Acercarnos a la inclusión se puede realizar de muchas formas, desde pequeños cambios a grandes transformaciones. Destacamos: (1) los cambios en las leyes educativas, (2) los decálogos como el de López-Melero (2018) o guías para detectar problemas y actuar ante ellos y (3) las experiencias educativas como las Comunidades de Aprendizaje y el Proyecto Roma de la mano de Flecha-García y Puigvert (2002); Flecha (2009); Mancila, Soler-García y Morón-Domínguez (2018); López-Melero, Mancila y Sole-García (2016) y Morón y Mancila (2018).

2.3 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO Y DEFINICIÓN DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

1.3.1 Marco de referencia y acercamiento a la inclusión educativa

Podemos decir que la inclusión educativa es un concepto complejo a la hora de definirse, ya que es un proceso continuo y no un término estático. Esto genera múltiples definiciones y algunas de ellas con significados variables. De hecho, Simón-Rueda y Echeita (2016) determinan que “(...) Las dificultades que nos encontramos a la hora de delimitar los avances

y retrocesos en la denominada “educación inclusiva”, es el hecho de que no siempre se comparte un mismo significado o, al menos, los principios que la fundamentan” (p.28)

Echeita y Ainscow (2011) destacan una serie de conflictos alrededor del concepto de inclusión educativa sobre los que merece la pena ahondar. Estos autores (2011) determinan:

Lo que queremos señalar, para pensar también sobre ello, es que a pesar de lo aparentemente inclusivo que resulta el concepto de “inclusión”, a la hora de la verdad muchos afectados o estudiosos del tema no se sienten aludidos. (...) También es importante advertir que, incluso en el mundo desarrollado, no todos los académicos han apoyado la filosofía de la inclusión; algunos incluso se resisten a la idea (Brantlinger (1997); Freire y César (2002); (2003); Fuchs y Fuchs (1994); Connolley y Sarromaa (2009)). Y paradójicamente, si volvemos de nuevo a la cuestión específica de las personas con discapacidad, ocurre también que algunas de sus organizaciones, bien porque aprecian las dificultades del proceso o bien por convicción, continúan exigiendo y prestando servicios “especializados” segregados. (p.30)

De las palabras de Echeita y Ainscow (2011) destacamos dos cuestiones. Por un lado, que existen una serie de especialistas o investigadores que no se involucran en la consecución de la inclusión educativa porque no lo ven viable. La reticencia de algunos profesionales puede complicar el camino, ya que esto no quedará plasmado en las acciones cotidianas del aula de todos los profesores, ni en las legislaciones educativas, tampoco en la mentalidad de la sociedad y en los futuros ciudadanos en este momento niños.

Por otro lado, cuando hablamos de inclusión muchas veces tendemos a pensar en el alumnado con algún tipo de discapacidad, cuando la inclusión hace referencia a todo el alumnado, aunque siempre deberemos prestar una mayor atención a aquellos con mayores dificultades. Debemos tener una visión cuya finalidad sea una educación sin exclusiones de ningún tipo. Sin embargo, el paso hacia la inclusión es complejo. Algunas personas aceptan que los centros de Educación Especial son inclusivos, cuando la mayoría de los autores como Arnaiz-Sánchez (2003); Echeita y Ainscow (2011) y Echeita (2018) se apresuran a desmentirlo, entendiendo que estos centros son segregadores, aunque en sus inicios sirvieron para demostrar que todos los niños al margen de sus características merecían una educación.

Arnaiz-Sánchez (2003) y Casanova y Rodríguez (2009) nos comentan que el origen de la Educación Especial desde una perspectiva moderna es más o menos reciente, la fecha más apoyada es 1985, cuando se incorporó al sistema educativo ordinario la Educación Especial que hasta el momento había sido una competencia de las Consejerías de Sanidad en nuestro país.

Sin embargo, la génesis de la atención a las personas diferentes lo encontramos mucho más atrás pudiendo remontarnos al siglo XV, cuando era algo común el infanticidio o el abandono de niños que presentaban rasgos diferenciados.

Arnaiz-Sánchez (2003) comenta que un gran paso llegó de la mano de la Iglesia Católica al considerar el infanticidio como un asesinato en la Edad Media, poniéndose en marcha las primeras medidas para personas con discapacidades visuales y auditivas, aunque quedaban pasos por recorrer ya que consideraban que las personas con discapacidad intelectual o enfermedades como la epilepsia tenían una relación con el demonio. De hecho, algunas de ellas se tuvieron que enfrentar al Tribunal de la Inquisición. En España, encontramos algunos ejemplos de personas que demostraron que cualquier persona puede aprender⁷ y todos tenemos derecho a ello. Es el caso de Pedro Ponce de León entre otros, considerado el padre de la Educación Especial en España y autor de la sordomudística, que enseñaba a niños y jóvenes sordomudos en Burgos en el siglo XVI.

La relación de la Educación Especial y la inclusión incentivan esas dificultades para encontrar una definición única. Echeita y Ainscow (2011) y Echeita y Serrano (2019) destacan el dicho popular “No hay viento bueno para el navegante que no sabe a dónde va” para insistir en la importancia de la finalidad de la inclusión educativa. Para ello, se destacan cuatro elementos que debe incorporar o debería tener presente cualquier definición de inclusión educativa. Echeita y Ainscow (2011) determina que estos elementos son:

(1) La inclusión es un proceso, (2) La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, (3) La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras y (4) la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. (p.32, 33 y 34).

A continuación, vamos a profundizar en estas características que dan forma a la inclusión educativa. Y en las que deberíamos pensar al escuchar este concepto.

2.3.2 La inclusión es un proceso

Echeita y Ainscow (2011) creen que la inclusión educativa debe ser entendida como un proceso cuya meta debe ser la reflexión para encontrar la forma y las herramientas para

⁷ En el diario de campo hemos querido recordar a algunas figuras de la Educación Especial. Y como la Educación Especial permitió demostrar que cualquier niño debe tener derecho a la educación.

garantizar una respuesta adecuada a la diversidad. La inclusión educativa es un camino sin final porque siempre podremos seguir mejorando las condiciones para lo que es imprescindible la revisión de nuestras prácticas y ese interés por seguir progresando. Esta diversidad no debe ser entendida como un obstáculo, debe ser concebida como una fuente de riqueza.

De hecho, Echeita y Serrano (2019) comenta que uno de los tres desafíos⁸ de la sociedad actual es equilibrar la igualdad de derechos que parte del reconocimiento de la diversidad. Actualmente, por eso encontramos a la sociedad reclamando la igualdad de género, la diversidad afectivo-sexual, avances para las personas con diversidad funcional y con otras di≠capacidades⁹ o personas refugiadas que reclaman un trato justo. Respecto a esto, Echeita y Serrano (2019) determinan:

Miremos hacia donde miremos, a nuestro alrededor hay un fortalecimiento del principio moral de igual dignidad y derechos de todas las personas, al margen de su género o condición social, de sus formas particulares de ser, sentir, amar, creer o pensar; de su procedencia o estado de salud. Esta revolución de la igualdad lleva inherente el reconocimiento de la diversidad humana como un valor y un principio ético (...) (p.29)

El término de diversidad nos conduce al concepto de atención a la diversidad que engloba una realidad muy compleja que ha evolucionado con el tiempo, lo que aumenta su confusión. Podríamos hablar de un concepto con cierta pseudoclaridad, es decir, parece que tiene un significado claro, pero tiene múltiples interpretaciones debido a ciertos matices que se hacen al utilizar estas palabras. Esto mismo ocurre con el concepto de inclusión educativa que es entendido de múltiples formas.

2.3.3 La inclusión requiere presencia, participación y éxito de todo el alumnado

Echeita y Ainscow (2011) piensan que la inclusión requiere la presencia, la participación y el éxito o rendimiento de todo el alumnado. Esto nos recuerda a la guía *Index for Inclusion* (2002) que nos ayuda a detectar barreras para conseguir una educación de calidad con la

⁸ Para Echeita y Serrano (2019) la sociedad tiene 3 desafíos: (1) sostenibilidad de nuestro planeta, (2) los cambios producidos por nuevas tecnologías en la sociedad de la información y la comunicación y (3) adecuar la igualdad de derechos con la equidad.

⁹ Echeita y Serrano (2019) a través de una iniciativa utilizan el término di≠capacidad en lugar de discapacidad para evitar los efectos y predisposición negativa del término anterior. Este tipo acciones son similares a las de CILSA (2017) que utilizan el concepto Dí Capacidad para concienciar sobre el respecto a las diferentes capacidades y autonomía. Adjuntamos la web de esta asociación que busca la inclusión plena contando con las personas con Dí Capacidad para su consecución <https://desarrollarinclusion.cilsa.org/di-capacidad/> Además, hemos querido reflexionar sobre ello en una entrada del diario de investigación.

implicación de toda la comunidad educativa. Además, Gutiérrez-Ortega, Martín-Cilleros y Jenaro-Río (2014) establecen una relación entre presencia, aprendizaje y participación con las tres dimensiones sobre las que trabaja la *Index for Inclusion* (2002): la cultura escolar, las políticas y las prácticas escolares. También, se hacen eco de la búsqueda de presencia, participación y aprendizaje de todos los alumnos autores como Echeita y Serrano (2019).

Respecto a la presencia del alumnado, nos referimos a la localización o emplazamiento de la escolarización del alumnado. Esta cuestión ha sido debatida continuamente, a través de las reflexiones sobre la doble red de centros ordinarios y centros de Educación Especial, las ventajas y desventajas de estos para la diversidad del alumnado, el papel del profesorado, los apoyos que se dan en los centros ordinarios (normalmente fuera del aula), la elección de las familias o como debe prevalecer el derecho de los niños por encima de todo. El debate más actual en España lo encontramos en la LOMLOE (2020), en la disposición adicional cuarta (evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales). Apartado que nos anima a proporcionar más recursos y herramientas para que los centros ordinarios puedan atender adecuadamente a la diversidad del alumnado, concretamente nombra a los alumnos con discapacidad, todo ello de acuerdo con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas aprobada en 2006, pero firmada y ratificada por España en 2008, así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, específicamente el cuarto que busca el logro de una educación inclusiva que garantice equidad en el alumnado. Estas palabras provocaron una gran polémica centrada en el cierre de los centros de educación especial promovida especialmente por los medios de comunicación y apoyada por algunos partidos políticos.

Así mismo, este debate sobre la presencia nos recuerda a la visión del modelo de atención a la diversidad de integración (en el que profundaremos más adelante). Parrilla-Latas (1992); Arnaiz-Sánchez (2003) y Arnaiz-Sánchez, Guirao-Lavela, y Garrido (2007) señalan que la integración educativa generó tres enfoques: (1) modelo enfocado en el emplazamiento de los alumnos, (2) modelo de intervención sectorial y (3) modelo institucional. A través de estos enfoques se puede ver la evolución en la cuestión de la presencia. El primer enfoque solo se centraba en la incorporación del alumnado a las aulas ordinarias, el segundo en medidas individualizadas dentro del centro ordinario por un profesor especializado y el tercero tenía una visión más amplia, al pensar que era necesario un compromiso de todo el centro educativo para poder dar a todo el alumnado una educación de calidad.

Tras esta reflexión, no podemos ignorar que la presencia debe ir acompañada de más logros como la participación. Echeita y Ainscow (2011) definen esta participación como “(...) la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus “voces “y la valoración de su bienestar personal y social”. (p.33). Además, Echeita y Serrano (2019) establecen que la participación engloba diversas dimensiones, destacando la participación como (1) una construcción de aprendizaje junto a otros de manera colaborativa y cooperativa, (2) un rol activo de todo el alumnado que le permita sentirse importante y relevante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y (3) la participación que nos conduce al bienestar personal y social derivado de las experiencias educativas. En definitiva, el concepto de participación nos habla de una realización plena en la vida escolar del alumnado, participando en el aprendizaje y creando lazos afectivos con sus compañeros evitando su aislamiento.

En cuanto al aprendizaje, hace referencia al éxito y rendimiento del alumnado, el aprendizaje que puede ser cuantificable a través de distintos elementos del currículo como las evaluaciones, ya sean con acciones puntuales, como los exámenes o las pruebas estandarizadas, o a través de la evaluación continua examinando el progreso del alumnado. Rappoport y Sandoval-Mena (2017) comentan que la tendencia actual muestra que las evaluaciones externas de rendimiento pueden ser un impedimento para una educación inclusiva adecuada, aunque matizan que están de acuerdo con las evaluaciones si se utilizan con un fin adecuado. Entre los motivos que destacan encontramos que (1) algunos colegios piensan que el tener alumnos con NEE pueden condicionar el logro de los objetivos escolares porque pueden reducir su eficiencia, (2) piensan que la repercusión de pruebas externas como PISA no tiene en cuenta el proceso de aprendizaje del alumnado con mayores dificultades debido a que solo se tiene en cuenta el resultado de ese año sin tener en cuenta la evolución y (3) nos encontramos con sistemas de evaluación que no suelen ofrecer información sobre la progresión del alumnado con más dificultades. En definitiva, Rappoport y Sandoval-Mena (2017) determinan que:

La actual difusión de los resultados oculta los esfuerzos de los centros y comunidades educativas que incluyen a todos los estudiantes sin ningún tipo de selección o discriminación, les ofrecen educación de calidad y contribuyen a mejorar la dinámica social en su ámbito de influencia. La evaluación, como todas las políticas educativas, deben orientarse a la consecución del objetivo prioritario: una educación inclusiva de calidad. (p.27)

Valorar el éxito del alumnado a través únicamente del rendimiento conduce a una visión reduccionista de la realidad holística y compleja que forma cada alumno. Por eso, aunque el

rendimiento académico es importante, debemos fijarnos en otros aspectos como el clima de aula, los valores que aprende el alumnado, la preparación para su vida o su futura inserción laboral. De hecho, algunos autores como Puig-Rovira y Bär-Kwast (2016) asocian el aprendizaje con el reconocimiento combinando esa búsqueda del rendimiento y aspectos cognitivos con aspectos más emocionales. Puig-Rovira y Bär-Kwast (2016) determinan que “El reconocimiento entendido como proceso de dar valor y comunicárselo a la persona en formación es un elemento educativo fundamental. Obtener reconocimiento es imprescindible para construir la propia identidad y desarrollar competencias para la vida”. (p.139) Esto nos demuestra que debemos atender al conjunto de factores que componen el rendimiento y el éxito del alumnado.

2.3.4 La inclusión requiere identificar barreras para eliminarlas

Echeita y Ainscow (2011) resaltan que la inclusión educativa requiere la identificación y la eliminación de barreras. Estas barreras Echeita y Ainscow (2011) las definen como:

Aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos -en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional-, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. (p.33)

Echeita y Serrano (2019) nos dicen que estas barreras son los obstáculos que pueden poner en riesgo la presencia, participación y aprendizaje o éxito de los alumnos. Estos autores determinan que las barreras tienen dos funciones.

Por un lado, conocer las barreras es útil para visibilizar las dificultades u obstáculos que vive el alumnado diverso asociadas con factores contextuales plasmados en culturas, políticas y prácticas escolares. San Martín-Ulloa, Rogers, Troncoso y Rojas (2020) teniendo presente la visión de Booth y Ainscow (2002) determinan que:

La dimensión de culturas inclusivas hace alusión a “las relaciones, valores y creencias que están arraigadas en la comunidad educativa. Es una dimensión orientada a crear comunidades que permitan que todos/as se sientan valorados/as. La dimensión de políticas inclusivas tiene relación con la gestión del centro, así como los distintos programas que se disponen para planificar e implementar cambios en la escuela y pensar las medidas que propicien la

participación del estudiantado y sus familias. La dimensión de prácticas inclusivas tiene como base la reflexión del qué y cómo se enseña y aprende en la escuela. Se relaciona con la gestión pedagógica, esto es el modo en que se aborda el Currículum en el aula e implica la planificación, implementación y evaluación de clases. (...) es necesario ver a los/as estudiantes como aprendices activos y críticos de sus propios procesos de aprendizaje. Además, instala el desafío del trabajo colaborativo como elemento primordial de aprendizaje. (p.192 y 193)

Por otro lado, las barreras de aprendizaje nos hacen tener una mirada crítica que nos permita seguir progresando, ya que las barreras no son fijas o permanentes, aunque es complicado derribarlas o superarlas.

2.3.5 La inclusión educativa apoya al alumnado más vulnerable

Echeita y Ainscow (2011) comenta que la inclusión educativa hace hincapié en el alumnado que tiene mayor riesgo de ser excluido o sufrir fracaso escolar, ya que existen unas directrices éticas que nos inducen a apoyar aquellos alumnos más vulnerables adoptando las medidas que sean necesarias para su presencia, participación y aprendizaje o éxito, así como controlar su evolución.

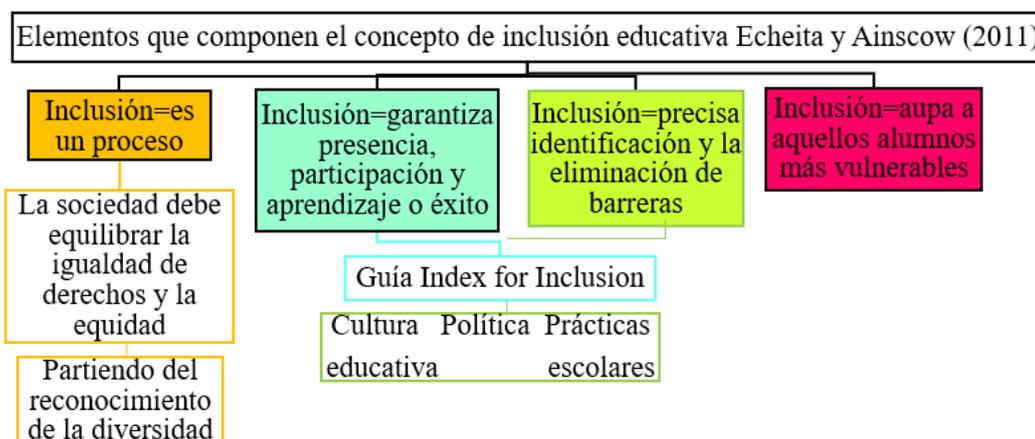


Figura 2. Elementos que componen el concepto de inclusión educativa según Echeita y Ainscow (2011)

Fuente: elaboración propia a partir de Echeita y Ainscow (2011)

Gracias a Echeita y Ainscow (2011) hemos podido clarificar el concepto de inclusión educativa al establecer unas características o elementos esencial como muestra la Figura 2.

2.3.6 La inclusión educativa y la sociedad

Echeita y Serrano (2019) insisten en que uno de los retos de la sociedad es equilibrar la igualdad de derechos que parten del reconocimiento de la diversidad. Una certeza asumida por la mayoría es que la escuela y la sociedad siempre deben ir de la mano y se retroalimentan continuamente, por lo que es un reto para la educación reconocer la igualdad de derechos teniendo en cuenta la diversidad. La doble red de centros en el sistema educativo español nos muestra que hemos reconocido la diversidad, asumimos que tiene derecho a la educación, pero normalmente a una educación diferente. Esto nos hace pensar que no estamos consiguiendo equilibrar esa igualdad de derechos basada en la equidad en la escuela, al igual que ocurre en distintos ámbitos sociales. Sobre esta relación Casanova y Rodríguez (2009) determinan:

La importancia y valor de la escuela como institución es tal que su misión no es solo lograr los conocimientos (...). Hoy más que nunca, se ha potenciado que el quehacer educativo esté ligado a las aspiraciones sociales; hay un conjunto de valores y expectativas que la comunidad espera que la escuela desarrolle. Se espera que los estudiantes aprendan a convivir (...) pensar en la escuela como un espacio en el que la formación ciudadana es clave, significa procurar formar personas capaces de construir sus diferentes identidades personales y colectivas, y capaces de vivir juntas y de sentir realmente solidaridad y tolerancia activa con otras identidades, a partir de una construcción activa de lo que somos (...)

Casanova y Rodríguez (2009) nos muestran que desde la escuela se debe dar una educación para vivir en la sociedad diversa. Sin embargo, estos autores nos insisten en que no tiene sentido una escuela homogeneizadora y donde no esté presente la diversidad. Los requisitos que se le exigen a la escuela no son sencillos y para cumplirlo necesita apoyos que hagan de la escuela un lugar que demuestre y defienda el enriquecimiento de la diversidad. Sin embargo, requiere una transformación del sistema educativo desde aspectos sencillos como la eliminación de barreras físicas a cambios profundos como un currículo más flexible y una mentalidad de la sociedad que no perciba a los niños diversos como un obstáculo para el máximo desarrollo de ellos mismos o sus familiares.

Debe producirse ese cambio, porque de no ser así la sociedad quizá arrastre a la educación hacia unos intereses individualistas y marcados por el beneficio económico. Autores como Fernández-Enguita (1990) apoyaban que la escolarización universal no se desarrolló por una cuestión de justicia social o humanismo, más bien se produjo por el poder del Estado-nación y la fábrica o revolución industrial.

2.3.7 Diversidad, atención a la diversidad e inclusión

Este apartado se divide para profundizar en la relación entre diversidad y atención a la diversidad, así como los modelos pasados y presentes que tenemos para atender a la diversidad.

2.3.7.1 El reconocimiento de la diversidad un paso hacia la inclusión. Relación entre diversidad y atención a la diversidad

Como nos dicen Echeita y Serrano (2019), un paso para avanzar hacia la inclusión parte del reconocimiento de la diversidad que compone nuestra sociedad y nuestras escuelas. En el ámbito educativo cuando pensamos en diversidad también tendemos hacerlo en atención a la diversidad, un concepto cargado de confusión y distintas interpretaciones. Uno de los motivos de su pseudoclaridad reside en su evolución en el tiempo. Echeita (2005) destaca principalmente dos acepciones y una reflexión sobre otra visión que va ganando fuerza.

La primera visión muestra un enfoque psicopedagógico para atender a la diversidad cuyo eje central es el currículo. Esta mirada busca respuestas educativas para todo el alumnado para conseguir los objetivos marcados en el currículo para cada curso y edad, se centran en la individualización de la educación conociendo las características personales de cada uno. Es decir, se produce una enseñanza adaptativa modificando y ajustando objetivos, contenidos, técnicas, métodos o la organización de las clases. Esta perspectiva es apoyada por autores como el coordinador del informe PISA, Schleicher (2006), quién determinó que:

La mejora de los niveles de rendimiento radica principalmente en la eficacia de los sistemas de apoyo, tanto si se localizan en el centro de enseñanza como si se ofrecen en instituciones especializadas que proporcionan orientación profesional y asistencia a los profesores y a la dirección del centro. (p.40)

La segunda visión aporta un significado de atención a la diversidad desde la pedagogía. Esta mirada busca compensar o equiparar las oportunidades de los alumnos que pueden estar en situación de desventaja por características personales, por características sociofamiliares, por una historia académica, entre otras. Sin embargo, esta visión aclara que la diversidad no tiene por qué implicar desigualdades. Se centra en desarrollar medidas para compensar desigualdades favoreciendo la igualdad de oportunidades evitando dificultades que impidan su permanencia y éxito en las aulas. Esto conduce a desarrollar políticas para que estos alumnos permanezcan en el sistema educativo y evitar su exclusión. No podemos obviar que estas políticas educativas tienen una ideología. De hecho, Cárdenas-Aguilar (2012) comenta que:

Cuando el maestro frente a grupo escucha el término “diversidad”, enfrenta uno más de los conceptos de moda, una parte del discurso político internacional y nacional que ha envuelto al ámbito educativo y se encuentra solo frente a la estela de conocimiento y compromiso que la palabra encierra. (p.64)

Este segundo significado es el más común entre las autoridades educativas y los maestros. Esto ha generado que las Consejerías de Educación de cada comunidad autónoma dediquen parte de sus esfuerzos a una unidad sobre la atención a la diversidad. Al respecto, Echeita (2005) sobre esta situación comenta que “(...) no ha hecho sino crear la sensación que esto de la atención a la diversidad no es sino el término moderno y correcto para lo que antes eran, básicamente, las parcelas de la educación especial o la educación compensatoria”. (p.11)

A continuación, hemos querido recoger a través de la siguiente Anexo 2 algunas de las aportaciones de las Consejerías de Educación en las diferentes comunidades autónomas donde vemos como se refleja esta acepción del concepto de atención a la diversidad.

A través de los diversos extractos vemos esa preocupación por conseguir una mayor equidad e inclusión de todos los alumnos, aunque habitualmente se centra en alumnos que pueden presentar dificultades y cuya solución reside en determinadas medidas y ofrecer mayores recursos. Tendríamos que plantearnos si simplemente con aumentar los recursos a estos alumnos o a los centros donde acuden, aumentaríamos la inclusión o si por el contrario necesitaríamos una transformación más global.

Tras estos dos usos más comunes de la expresión de atención a la diversidad, queremos recoger la reflexión que hace Echeita (2005), a nuestro juicio importante.

Creo importante resaltar que hablar de atención a la diversidad debería hacernos pensar también en la preocupación por reforzar una educación en valores, o para la ciudadanía (Imbermon, 1999) particularmente aquellos referidos al reconocimiento y respeto de las propias diferencias humanas y, por lo tanto, a la tarea de enseñar y aprender valores democráticos como igualdad, solidaridad, tolerancia y dignidad. (p.12)

Esta reflexión nos acerca a la pedagogía de la complejidad, término acuñado por Gimeno-Sacristán (2000) “una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras”. (p.34). Pujolàs (2010) comenta que esta tarea no es sencilla, parte de reconocer la diversidad de las aulas y ser conscientes de que no se puede enseñar a todos los alumnos de la misma forma si

son diversos, lo que implica repensar las formas de enseñar y plantear los distintos contenidos, así como inculcar una educación en valores anteriormente comentada. De hecho, este autor determina que “Hay que articular respuestas educativas capaces de hacer frente a las demandas de flexibilidad, innovación, apertura y cooperación para poder atender a la diversidad del alumnado en condiciones de igualdad y sin recurrir a la exclusión”. (p.38).

2.3.7.2 ¿Cómo hemos atendido y atendemos a la diversidad de las aulas?

Ruiz-Gutiérrez (2020) destaca diversos modelos de atención a la diversidad que se relacionan con el cumplimiento de la presencia, participación y rendimiento de todo el alumnado en la escuela que se han desarrollado y siguen presentes en nuestro sistema educativo. Estos modelos se asocian con las etapas históricas que experimentaba un alumno que no se adaptaba al ideal de alumno en el que inicialmente estaba basada la escuela. Por lo que vamos a recorrer los modelos ¹⁰que experimentaron algunos alumnos hasta poder asistir a la escuela con igualdad de derechos. Ruiz-Gutiérrez (2020) al igual que otros autores como Rodríguez-Galafat y Luque-De la Rosa (2019) basándose en Parrilla-Latas (2006), distinguen entre exclusión (rechazo de la escuela a un determinado grupo de alumnos), segregación (se permite el acceso a un determinado grupo de alumnos a la educación, pero una educación diferenciada en centros distintos), integración (se promueve la educación en un mismo espacio, pero no existe una participación plena de la vida escolar de un determinado grupo de alumnos) e inclusión (se fomenta una educación de calidad para todo el alumnado que le permita igualdad de oportunidades y una participación plena en la vida escolar). (Ver Figura 3)

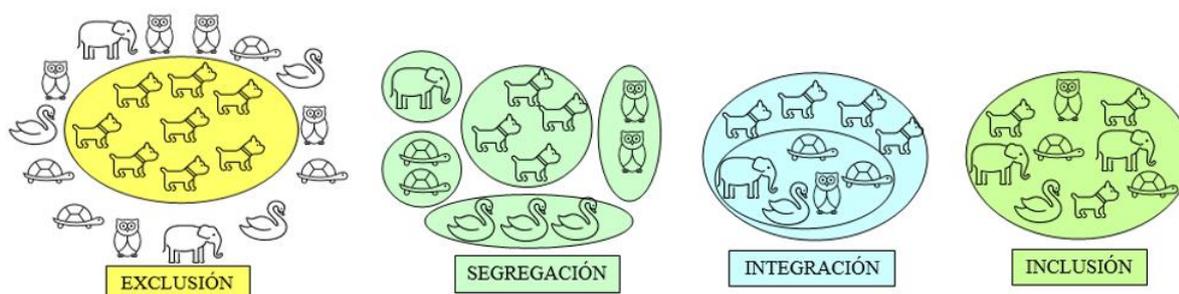


Figura 3. Representación de la exclusión, segregación, integración e inclusión

Fuente: elaboración propia

¹⁰ En el diario del investigador hemos reflexionado sobre los distintos modelos de atención a la diversidad, así como la diferencia entre integración e inclusión

No podemos olvidar que la educación no siempre fue un derecho para todos. Incluso hoy en día, la educación no se presenta para todos en las mismas condiciones. Durante la Ilustración fue un tema muy debatido el acercar la educación a todas las personas. De hecho, Fernández-Enguita (1990) lo ejemplariza con las siguientes palabras.

Los pensadores de la burguesía en ascenso deshojaron durante largo tiempo la margarita de la educación del pueblo. Por un lado, necesitaban recurrir a ella para preparar o afianzar su poder, para mermar el de la iglesia y, en general, para lograr la aceptación del nuevo orden. Por otro, sin embargo, temían las consecuencias de ilustrar demasiado a quienes, al fin y al cabo, iban a seguir ocupando los escalones más bajos de la sociedad, pues podría alimentar en ellos ambiciones indeseables. (p.94)

Fernández-Enguita (1990) comenta que el dilema moral en Inglaterra había existido antes con posturas contrapuestas. Por un lado, aquellos como Cromwell, Mulcaster, Wase, Forrest o Hartlib que apoyaban una educación para el pueblo. Y por otro lado, una visión más poderosa como la Francis Bacón, Chamberlayne, Howell o Hannah More que no veían con buenos ojos esa formación para el pueblo que podía entorpecer su papel en el mundo laboral. Encontrábamos una minoría que se mantenían a favor como Rousseau o Kant. En España, la situación era similar a la vecina Francia, donde la mayoría no apoyaban esa extensión de educación para todos, como Mirabeau, La Chalotais, Destutt de Tracy o Voltaire, en una posición opuesta. En el modelo de exclusión educativa, la escuela era concebida para un ideal de alumno, concretamente varones, jóvenes, blancos, inteligentes, heterosexuales y ricos, especialmente para hombres de clase propietaria y profesional. El resto de las personas que no se ajustaban a este ideal eran excluidos de esta concepción de escuela de finales del siglo XIX o principios del XX no pudiendo asistir a la escuela porque no se ajustan a ella, a lo largo del tiempo han tenido que adaptarse a la escuela cuando se les ha permitido el acceso.

Sin embargo, este modelo de exclusión educativa cuenta con una excepción de personas que no se ajustan al ideal, pero que reciben una educación. Parrilla-Latas (2002) destaca a “Los internamientos masivos, en las denominadas “instituciones totales” (...) para el colectivo de personas con discapacidad (...) colectivo que llega a ser objeto de exterminio a través del infanticidio de aquellos niños con defectos o déficit visibles y notorios”. (p.15). Esta situación educativa simboliza la sociedad de aquel momento que vetaba el derecho a la educación, siendo

un privilegio para unos pocos, ya que la educación para todos podía generar cambios en una sociedad fragmentada que incluso era capaz de exterminar aquellos con alguna discapacidad.

Este modelo de exclusión dejó paso al modelo de segregación presente en los sistemas educativos de la década de los años veinte hasta mediados de los años sesenta del siglo XX donde se separaba a los alumnos que pertenecían a ese ideal de alumno perfecto y de aquellos que no lo eran. Por eso, se crean escuelas especiales para distintos colectivos diferentes a las escuelas ordinarias como son el caso de las escuelas para mujeres, escuelas para la población indígena, escuelas puente o escuelas para personas con discapacidad. Se permite a colectivos anteriormente excluidos su incorporación a la educación, pero se lleva a cabo con centros específicos para estos grupos.

Esta visión tiene una concepción negativa sobre la diversidad, de tal forma que la separa, se rechazan los grupos diversos que pueden simbolizar nuestra sociedad plural. Se crean grupos homogéneos con escuelas concretas para estos grupos con personal específico y una programación didáctica determinada. De hecho, esto estaba acompañado de políticas específicas sociales y educativas denominadas políticas de la diferencia. Parrilla-Latas (2002) diferencia entre cuatro tipos de escuelas a las que son destinados estos nuevos colectivos: (1) escuelas graduadas, (2) escuelas separadas para grupos culturales o minorías étnicas (escuelas puente), (3) escuelas con distinción de sexo y (4) centros de Educación Especial.

Respecto a las escuelas graduadas cabe decir que eran aquellas orientadas a las clases sociales bajas, teniendo presente que en ese momento tenía una gran importancia los estamentos de la sociedad. En España se hacen referencia a las escuelas populares donde se educaba a los hijos de las clases trabajadoras. Parrilla-Latas (2002) determinan que los homólogos de estas escuelas en España son:

En Inglaterra, por ejemplo, las *grammar* y las escuelas técnicas se dirigían a distintos sectores de población y a diferentes desarrollos profesionales posteriores (...) En Italia las llamadas *escuelas alemanas* y en Francia las *petites Écoles*, se encargaban de formar a estos alumnos y de asegurar su condición de trabajadores en la sociedad. (p.16)

Esta autora nos comenta que encontramos estas escuelas para determinados grupos culturales o minorías étnicas por una discriminación cultural. En España, el caso más destacado de este tipo de escuelas son las escuelas puente destinadas al alumnado gitano. De hecho, se aprobó un convenio entre el Ministerio de Educación, el Apostolado Gitano y la Iglesia Católica para la educación de estos alumnos en barrios o asentamientos donde vivía esta población.

Quizá el ejemplo más claro de este tipo de escuelas segregadoras lo encontramos en Estados Unidos donde la población de color o afroamericana eran relegados a un tipo de escuelas concretas.

En relación con las escuelas públicas separadas por sexo, cabe decir que estas son un reflejo de la sociedad del momento, donde las mujeres están relegadas a un lugar secundario en una sociedad patriarcal, cuyo papel principal era interpretado por el hombre. Así mismo, la educación para hombres y mujeres era diferenciada y orientada al rol que debían ejercer en la sociedad de ese momento. Ballarín-Domingo (2007) determina que “La escuela de niñas fue la encargada de promover y legitimar el modelo de mujer útil al nuevo Estado y al desarrollo económico desde el «gobierno del hogar»”. (p.143)

Por último, señalamos los centros de Educación Especial divididos según las discapacidades del alumnado. Parrilla-Latas (2002) comenta que estos centros tenían una programación específica y dependían mucho de la formación de los profesores que allí trabajaban, ya que no existían unas directrices marcadas. Ruiz-Gutiérrez (2020) determina que:

Este modelo de segregación se asocia al paradigma de la educación especial que es el modelo que la educación inclusiva intenta superar (...). Este modelo sigue existiendo o es que acaso no existen escuelas especiales donde solo existen alumnos con un tipo de discapacidad y otro tipo de escuela donde van los alumnos llamados “normales” (p.1)

Tras el modelo de segregación apareció el modelo de integración, Ruiz-Gutiérrez (2020) comenta que intentaba resolver algunos problemas de la segregación. Aunque, mantiene una estructura similar, se centran en analizar al niño que posee dificultades y se genera una doble red de centros ordinarios (centros de integración y centros de no integración). Se incluye a algunos colectivos en los centros ordinarios, es una simple integración física, es decir juntar a estos alumnos en un mismo espacio sin desarrollar verdaderas medidas para su adaptación, lo que mantiene las desigualdades, no obstante, es un pasito más.

Arnaiz-Sánchez (2003), basándose en García-Pastor (1993), comenta que en España la integración se inicia con la democracia, pero que la situación conflictiva del momento a nivel social, económico y político retrasó esto, por lo que finalmente Arnaiz-Sánchez (2003) fija la fecha de la integración en España en 1985 debido a la aprobación del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (en adelante Real Decreto 334/1985) y la Orden de 20 de marzo de 1985 sobre planificación de la Educación Especial y

experimentación de la integración en el curso 1985/86 (en adelante Orden de 20 de marzo de 1985) basados en el Informe Warnock.

Esto fue un hecho importante, ya que se reconocía el derecho a la educación fundamentado en el principio de normalización de los alumnos con distintas peculiaridades, especialmente de aquellos con alguna discapacidad. Esto permitió introducir a algunos alumnos, antes en las escuelas de Educación Especial, al aula ordinaria. Cabe comentar que se recomendó utilizar la nomenclatura de necesidades educativas especiales o NEE, aunque las denominaciones tradicionales seguían muy presentes y no se introdujo a nivel normativo hasta la LOGSE. El Real Decreto 334/1985 agrupaba a los niños con NEE que por sus condiciones se podían incorporar a la escuela ordinaria (Ver Figura 4), en esta clasificación no se contempla a los alumnos con altas capacidades que se incorporaron en 1995.

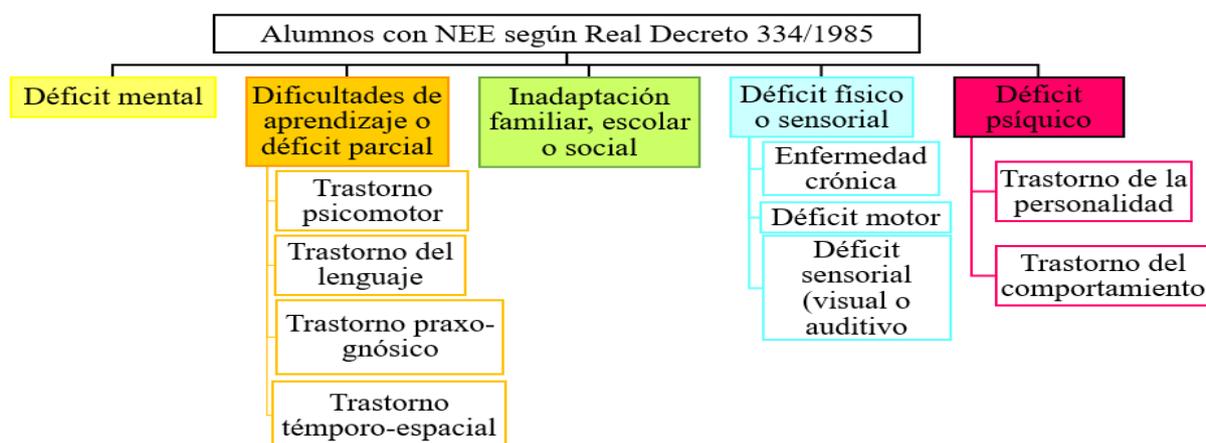


Figura 4. Alumnos con NEE según el Real Decreto 334/1985

Fuente: elaboración propia a partir de Arnaiz-Sánchez (2003) y el Real Decreto 334/1985

De hecho, el Ministerio de Educación y Ciencia puso en marcha un Plan Experimental en 1985 para introducir a los alumnos con NEE, especialmente con discapacidad. Su carácter era voluntario, pero los centros educativos que se acogieran tenían una serie de ventajas como la disminución de los ratios a 25 alumnos por aula y siendo solo dos los que podían poseer NEE, estabilidad del profesorado, profesores de apoyo a nivel interno como maestros de pedagogía terapéutica (en adelante PT) y maestros de audición y lenguaje (en adelante AL), apoyo externo a través de un pedagogo, psicólogos y trabajadores sociales y el desarrollo de un plan individual para cada uno de los alumnos que formaban parte de este plan experimental.

El Plan Experimental intentaba que los alumnos con NEE estuvieran el mayor tiempo posible en el aula ordinaria y en la medida de lo posible que los apoyos se dieran allí. Sin

embargo, Arnaiz-Sánchez (2003) comenta que la existencia de dos sistemas educativos paralelos, dos currículums diferentes y dos tipos de profesores no favorecía una verdadera equidad. A esto se suma la inexistencia de un periodo previo y formativo de los docentes antes de llevar a cabo el plan y el doble objetivo de integrar a los alumnos en los centros ordinarios y dar respuesta a aquellos que no cumplían los objetivos del sistema educativo.

Sobre el tema, publicaciones como las de Parrilla-Latas (1992); Arnaiz-Sánchez (2003) y Arnaiz-Sánchez, Guirao-Lavela, y Garrido (2007) señalan que la integración educativa generó tres enfoques o modelos de actuación en España: (1) modelo enfocado en el emplazamiento de los alumnos, (2) modelo de intervención sectorial y (3) modelo institucional. (Ver Figura 5)

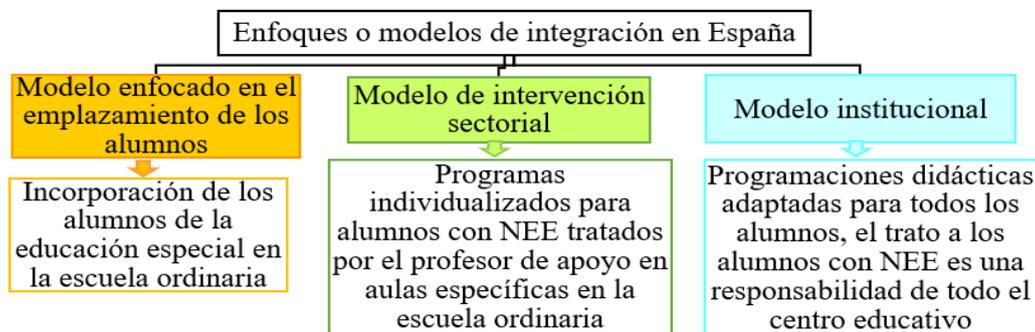


Figura 5. Enfoques o modelos de la Integración en España

Fuente: elaboración propia a partir de Parrilla-Latas (1992); Arnaiz-Sánchez (2003) y Arnaiz-Sánchez, Guirao-Lavela, y Garrido (2007)

El primero de los enfoques, determinaba que la integración era solo una cuestión de espacio y que con la incorporación de alumnos de la Educación Especial a la educación ordinaria era una medida suficiente. El segundo modelo se centra en desarrollar medidas educativas individualizadas para los alumnos integrados en la escuela ordinaria que normalmente son desarrolladas por el profesor de apoyo en el aula especial, considerado la persona responsable en los centros ordinarios de tratar a este alumnado, ya que el resto de los maestros desempeñaban un papel secundario, es decir se lleva a cabo un cambio específico, pero no global. Y el modelo institucional muestra una visión más amplia debido a que se concibe que la atención a los alumnos con NEE es una cuestión de todo el centro educativo siendo una responsabilidad colaborativa entre maestros y profesores de apoyo combinándose la acción educativa similar para todos los alumnos y desarrollando programaciones didácticas

unificadas para todos los alumnos. Esta forma de integración fue minoritaria en la mayoría de los centros.

La integración supuso un gran paso viniendo desde la segregación. De hecho, el modelo institucional de integración se aproxima a una mentalidad propia de la inclusión, esto denotaba la búsqueda por seguir avanzando o progresando. Como comenta Rodríguez-Galafat y Luque-De la Rosa (2019) la inclusión supone una visión diferente a las anteriores, implicando un cambio global desde las prácticas educativas, los espacios, la organización escolar, la visión de la atención a la diversidad y la metodología que desempeñan los profesores. La inclusión determina que el sistema educativo es el que debe adaptarse a las peculiaridades de los alumnos, se valoran las diferencias y se apoyan en estas para enriquecer a todo el alumnado.

La inclusión es el reto a conseguir por ese sistema educativo y la comunidad educativa, cuyo camino es largo y requiere de una transformación global que comienza por pequeños pasos. En nuestro sistema educativo aún existen elementos de otros modelos que incentivan las resistencias al cambio en esta ardua tarea. Para concluir la relación entre la atención a la diversidad e inclusión educativa queremos recoger las palabras de Medina-García (2016) quien determina que " las premisas de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, no se refieren a cómo se educa a un grupo especial de alumnos sino a cómo se educa a todos". (p.199)

2.4 DIFICULTADES U OBSTÁCULOS EN EL CAMINO HACÍA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

El camino hacia la inclusión educativa está plagado de obstáculos y dificultades. Muchos autores han incidido en ellos, ya que debemos tenerlos en cuenta y conocerlos para superarlos, y si está en nuestra mano evitarlos. Echeita y Serrano (2019) resaltan las siguientes dificultades como (1) la formación inicial inadecuada, (2) un modelo de ordenación escolar con poca consideración por los tiempos de reflexión y el trabajo colaborativo de los maestros, (3) elementos del sistema impuesto contrarios a principios inclusivos como son los centros de Educación Especial, (4) legitimidad de leyes que no tienen en cuenta los derechos de las personas con discapacidad, (5) se muestran más los costes de la inclusión educativa que sus evidencias y (6) el sistema educativo cuenta con elementos que liberan presión manteniendo las normas del sistema como los espacios para determinados alumnos o los grupos reducidos.

Además, Díaz-Velázquez, Fernández-Cid, Gómez de Esteban, Toboso-Martín, Vázquez-Ferreira y Villa-Fernández (2012) destacan una serie de barreras, especialmente de los alumnos con necesidades educativas especiales. Se resaltan (1) barreras para la permanencia en el sistema educativo, (2) barreras sobre los recursos que facilitarían la inclusión educativa, (3) barreras acerca de la formación del profesorado y la información sobre las personas con necesidades educativas especiales, (4) barreras de acceso a la escolarización según los fondos que sustentan el centro educativo, (5) barreras derivadas del modelo tradicional y (6) barreras debido a ideologías y pensamientos segregadores.

Otra visión es la de González y Fernández (2017) influenciada por la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Organización Mundial de la Salud donde se diferencia las siguientes barreras especialmente en las personas con discapacidad como (1) las barreras físicas o ambientales, (2) barreras para desarrollar una adecuada comunicación, (3) barreras derivadas de cuestiones políticas especialmente derivadas de las diferentes normativas y (4) barreras actitudinales fundamentadas en un tipo de mentalidad segregadora y estereotipos.

También, consideramos importante la mirada de Fernández-De la Iglesia, Fiuza-Asorey y Zabala-Cerdeiriña (2013) destacan barreras relacionadas con el profesorado y la comunidad educativa, entre ellas se destaca (1) la inestabilidad política limita la autonomía educativa, (2) la brecha entre la formación y las necesidades de los colegios y (3) falta de fluidez en la comunicación entre las administraciones y los centros educativos.

Teniendo en cuenta las visiones de los diferentes autores, vamos a profundizar en aquellas barreras que consideramos más relevantes, aunque es posible que existan barreras que no hemos considerado y que contribuyen a no lograr la inclusión educativa.

2.4.1. Barreras físicas

Las barreras físicas son aquellos elementos del mobiliario o físicos que limitan las condiciones de algunas personas. Algunos ejemplos son un inadecuado acceso a edificios, dificultades para el transporte, obstáculos que pueden complicar las salidas o los itinerarios fuera del colegio, dificultades para la movilidad dentro del colegio, elementos del mobiliario que condicionan el comportamiento del alumnado, entre otros elementos. A pesar de que existe legislación que intenta evitar esto como Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad

(en adelante Ley 51/2003) aún existen barreras, por lo que es necesario trabajar para ir eliminándolas del ámbito educativo y la sociedad.

2.4.2. Formación docente inadecuada

La sociedad está cambiando y evolucionando, partiendo del reconocimiento de una sociedad global y diversa, esto implica un nuevo reto para la escuela que debe avanzar, al igual que la formación de los maestros para poder adecuarse a las demandas de la escuela. Arnaiz-Sánchez (2003) determina que “la educación inclusiva propone cambios fundamentales en la forma de pensar del profesorado sobre temas como: qué es el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y su papel en el aula. Cambios que (...) determinan la aparición de nuevos requerimientos profesionales”. (p.225)

Este cambio en la mentalidad de los maestros nos acerca a la visión que plantea Echeita y Serrano (2019) que comentaban que los valores y los principios de los maestros les permiten avanzar ante las dificultades en consecuencia formarse para continuar. Estos autores determinan que:

Las principales condiciones que facilitan no solo la puesta en marcha, sino también el mantenimiento de los procesos de innovación y mejora necesarios, no son del dominio técnico ni están relacionadas con medios materiales, incentivos económicos o condiciones laborales - aun siendo todas ellas importantes y necesarias-, sino éticas y relativas a valores. (p.63)

Estos valores pueden conducir a los maestros a formarse de manera permanente. Durán-Gisbert y Giné (2017) nos ofrecen tres motivos por los que hacer hincapié en la formación. El primer motivo es que los maestros deben dejar atrás el modelo del déficit, con el que han crecido y quizá se han formado, para adoptar el modelo interactivo centrado en el alumnado que concibe la realidad holística del alumnado y como el ambiente influye en el aprendizaje. En segundo lugar, el profesor inclusivo requiere una formación y unas actitudes acordes a los valores que desprenden los ambientes inclusivos. Y en tercer lugar, cabe decir que la inclusión es un proceso en el que es necesario formarse de manera continua para mejorar y que necesita la involucración de toda la comunidad educativa. Aunque, encontramos dos resistencias de los maestros en contra de estos motivos recogidas por Echeita y Serrano (2019). Por un lado, la organización de las funciones de los maestros genera poco tiempo de reflexión. Y por otro lado, existe un escaso trabajo colaborativo y colegialidad entre los maestros.

Sin embargo, no podemos olvidarnos de la formación inicial. Respecto a ello, Cisternas-León y Lobos-Gormaz (2019) destacan las preocupaciones de maestros que acaban de terminar la carrera y no saben cómo afrontar el desafío que implica la inclusión educativa. De hecho, Cisternas-León y Lobos-Gormaz (2019) destaca las siguientes dificultades y dilemas a los que se enfrentan la mayoría de los profesores noveles:

Poseer un conocimiento didáctico que permita flexibilizar la enseñanza, apoyar tanto al colectivo como las individualidades en aulas numerosas, responder a los alumnos invisibles, implementar evaluaciones justas, los estudiantes se multiplican con estudiantes que demandan mayores apoyos y garantizar aprendizajes en forma equitativa sin reducir el currículo. (p.42)

Como hemos visto la formación del profesorado es un elemento fundamental, pero debe ir acompañado de una transformación más profunda de otros elementos. Así lo ratifican autores como Arnaiz-Sánchez (2003) quién determina que

La formación del profesorado no es una receta para aplicar ante un problema; antes bien, se constituye en uno de los elementos que puede facilitar, impulsar e incluso articular la mejora de los centros educativos si, además de responder a unos mínimos de calidad, va acompañada de una política educativa coherente que favorezca la discusión y consenso de valores, actitudes y objetivos por parte del profesorado, un adecuado diseño y desarrollo del currículum, dotación de recursos y medios humanos y materiales, sistemas de apoyo y asesoramiento, cambios en la organización de los centros (...) y mejora de las condiciones de trabajo. (p.228)

Como hemos visto los maestros son el contacto más cercano con el alumnado y aquellos que están en primera línea, es decir pueden ser realmente útiles para favorecer la inclusión educativa. Sin embargo, esta ardua tarea no la pueden realizar solos necesitan la ayuda del sistema educativo y la concienciación de la sociedad.

2.4.3. Elementos tradicionales del sistema que impiden avanzar hacia la inclusión y mantener el statu quo

El modelo tradicional y sus elementos siguen muy vivos en la educación actual, algunos de ellos nos impiden avanzar hacia la educación inclusiva. Uno de los elementos más destacados son los centros de Educación Especial, elementos propios del sistema segregador tal y como están hoy en día concebidos. También, como Echeita y Serrano (2019) determinan “En la actualidad, sin esas válvulas de escape para el alumnado más desafiante respecto al statu quo existente (...) el sistema colapsaría, porque la mayor parte del profesorado no sabría qué

hacer con ese alumnado en sus aulas”. (p.77). Con esto, se hace referencia a aulas de Educación Especial dentro de los colegios, grupos homogéneos reducidos o espacios específicos.

Echeita (2018) nos habla del proceso de diagnóstico o categorización del alumnado donde se les da una etiqueta a los alumnos en función de unas determinadas características que se salen de un patrón establecido. Estas etiquetas conllevan una connotación negativa que debe soportar el alumnado. Así mismo, los maestros de manera inconsciente cambian sus expectativas respecto al alumnado. Las categorías en lugar de convertirse en un elemento para proporcionar información y dotar de más apoyo al alumno se convierten en una dura losa con la que deben cargar a sus espaldas.

En el lado opuesto existen unas características del sistema que provoca que un grupo de alumnos pasen desapercibidos. Son aquellos alumnos que están en la educación ordinaria, aunque no participan activamente porque no se ajusta la educación a sus necesidades individuales o peculiaridades, ellos tienen que adaptarse al sistema impuesto. Son muchos los alumnos que pueden ser invisibles. Gayá-Rodrigo (2021) destaca un colectivo que pasa muy desapercibido y no es tratado adecuadamente por el sistema como son las chicas con altas capacidades, costando mucho reconocerlas y poner en marcha procedimientos apropiados que se llevan a cabo con los chicos con las mismas características. Esto es, porque a veces damos por supuesto que las chicas deben ser estudiosas y no se profundiza en ello.

No podemos olvidar que el sistema según está establecido provoca un abandono temprano de muchos alumnos. Desde una visión crítica, pero apoyados en su investigación autores como Bolívar-Botía y López-Calvo (2009) determinan

En las sociedades tecnológicas avanzadas se presenta un fenómeno creciente de dualización social cuando los niveles de escolarización se incrementan, no disminuye el número de jóvenes en riesgo de exclusión, más bien de acuerdo con las estadísticas– se incrementa. Paradojas del tiempo hace que, además, a medida que se pretende democratizar el sistema educativo y extender su escolaridad, mayor número de excluidos genera. (p.52)

Esto nos muestra una vez más deficiencias en el sistema, ya que la educación debería ser un elemento para compensar las desigualdades sociales o al menos ofrecer a todo el alumnado igualdad de oportunidades. Sin embargo, la realidad nos muestra que la organización y estructura de nuestro sistema educativo permite este abandono temprano, especialmente de aquellos que pueden ser más vulnerables. Mirando a largo plazo es muy probable que el abandono precoz de este alumnado limite sus posibilidades futuras.

El sistema es aún más cruel con aquellos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y discapacidad tanto los que cursan sus estudios en institutos ordinarios con un plan individual o una adaptación curricular significativa como aquellos que cursan sus estudios a través de la Educación Especial no recibirán ningún título¹¹ que muestre el esfuerzo realizado para terminar sus estudios. Esto les limitará sus siguientes pasos debido a que no podrán formarse en un grado universitario o en la formación profesional.

2.4.4. Se muestran más costes que beneficios de la inclusión educativa

Autores como Echeita y Serrano (2019) inciden en que habitualmente se destacan más los costes o esfuerzos que se deben lograr para conseguir una educación inclusiva que aquellos beneficios que nos aporta. Esta visión enfocada en los costes hace que muchos se muestren esquivos a perseguir la inclusión educativa. Por eso debemos de tener en cuenta que la inclusión educativa supone cumplir con derechos básicos y debemos superar las dificultades del proceso.

Existen diversos proyectos, herramientas y autores que certifican mediante evidencias científica que la inclusión educativa mejora las condiciones de todo el alumnado que se ve implicado. Un ejemplo claro es el proyecto INCLUD-ED que examina experiencias y herramientas educativas cuyo denominador común es la inclusión educativa. Sobre el proyecto INCLUD-ED, Valls-Carol, Prados-Gallardo y Aguilera-Jiménez (2014) determinan que:

Los resultados han destacado la importancia para la mejora de los sistemas educativos de las concepciones dialógicas del aprendizaje así como las prácticas que, basadas en ellas, apuntan en dos direcciones: a) el desarrollo y la profundización de las estrategias de inclusión y b) la colaboración de los centros escolares con las familias y otros agentes comunitarios en la tarea educativa que se desarrolla, tanto en la escuela (educación formal) como fuera de ella (educación no formal, e informal). En estos tiempos convulsos de cambio de sociedad, todas las instituciones deben reencontrar su papel, su misión, y las nuevas formas de alcanzarlo. La escuela no puede ser una excepción; (...) propuestas que se hacen no a partir de ocurrencias, sino de las evidencias científicas que ha puesto de manifiesto la investigación (...) (p.40 y 41)

¹¹ En el diario de investigación hemos reflexionado sobre esta cuestión, concretamente el caso de una chica que cursó sus estudios con adaptaciones curriculares, pero no ha recibido el título y se encuentra en una batalla legal. Recomendamos el siguiente artículo que habla sobre el tema en profundidad <https://eldiariodelaeducacion.com/2019/02/19/por-que-no-un-titulo-de-eso-adaptado-para-alumnos-con-discapacidad-intelectual/>

El proyecto INCLUD-ED nos muestra que la inclusión es una opción viable basada en las evidencias científicas que requiere esfuerzo y trabajo de las instituciones educativas, los centros educativos y la sociedad, pero que nos permite conseguir una educación de calidad, enriquecedora y justa para todo el alumnado.

2.4.5. Comunicación inadecuada entre la administración y los centros educativos

Fernández-De la Iglesia, Fiuza-Asorey y Zabala-Cerdeiriña (2013) señalan diferentes obstáculos dentro de la comunicación entre administración y centros educativos comentando que normalmente las propuestas o medidas no se ajustan a las necesidades de los centros educativos, eso cuando se producen propuestas. Y es que en numerosas ocasiones se llevan a cabo medidas desde las administraciones que no se adaptan a los centros educativos debido principalmente a que los representantes de las administraciones como los inspectores no tienen un contacto continuo con los centros educativos que les permita ver su realidad y necesidades. A esto se suma la burocracia que invade nuestro sistema retrasando las demandas de los centros educativos. En ocasiones, de manera imprevista llegan alumnos nuevos con necesidades o situaciones que requieren medidas, pero la puesta en marcha de estas medidas suele tardar limitando el avance de los centros educativos.

2.4.6. La legislación que nos obstaculiza o no favorece el avance hacia la inclusión educativa

Echeita y Serrano (2019) nos comentan que existe legislación vigente anterior a la Convención de los Derechos Humanos, por lo que nos respeta esto. Así mismo, leyes que tienen en cuenta la inclusión educativa siguen incumpléndose. Así lo muestra el Dictamen del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad presentado a la ONU en 2020¹² que recoge el caso de un alumno con Síndrome de Down al que se le privó del derecho a una educación inclusiva en un colegio público ordinario, ya que no se le proporcionaba una educación ajustada a sus necesidades, dicha denuncia fue archivada generando un mayor daño a la familia, aunque posteriormente se ha reconocido la veracidad de los hechos y la vulnerabilidad de sus derechos.

¹² Este es el Informe que recoge los hechos comentados <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/wp-content/uploads/2020/10/CRPD-C-23-D-41-2017.pdf> Consideramos que es necesario visibilizar casos tan duros como el de Rubén que nos muestran la dureza de la segregación y como la inclusión educativa debe ser una realidad porque es una cuestión de derechos humanos y humanidad.

Los tiempos convulsos en la política están generando numerosas leyes educativas de distintos partidos políticos convirtiéndose las reformas educativas en una constante arma contra el partido que se encuentra en la oposición, por lo que las leyes educativas se han convertido en papel mojado que cambian con cada gobierno dejando la calidad educativa de lado. Sin embargo, comprobaremos los avances y retrocesos hacia la inclusión educativa mediante las distintas leyes educativas. (Ver Anexo 3).

2.5 CONTRIBUCIONES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La inclusión educativa genera una serie de contribuciones que nos gustaría comentar y que van a ser un motivo más por el que luchar para seguir avanzando hacia la inclusión educativa. No podemos olvidar que la inclusión educativa conlleva evitar la discriminación en el ámbito educativo, ya sea en el acceso, permanencia o calidad del aprendizaje en el sistema educativo garantizando un derecho humano básico y la equidad educativa. De la mano de autores como Arnaiz-Sánchez (2003); Echeita (2008); Casanova y Rodríguez (2009), Cortés-Ariza (2010); Escribano y Martínez (2013); Echeita y Serrano (2019) destacamos estos beneficios o contribuciones. (Ver Figura 6)



Figura 6. Contribuciones o beneficios de la inclusión educativa

Fuente: elaboración propia a partir de Arnaiz-Sánchez (2003); Escribano y Martínez (2013); Echeita y Serrano (2019) entre otros autores.

-Arnaiz-Sánchez (2003) comenta que la inclusión educativa es una cuestión de derechos humanos. El derecho a la educación viene recogido en numerosos documentos oficiales como la Convención de los Derechos del Niño, el artículo 26 de la Declaración Universal de los

Derechos Humanos, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Constitución Española en los artículos 17 y 24 y el objetivo 4 de la Agenda 2030, entre otros documentos. Por lo que la inclusión educativa debería ser una obligación porque es un derecho fundamental de las personas.

-Arnaiz-Sánchez (2003) insiste en que la inclusión educativa implica equidad al igual que para conseguir equidad educativa se requiere inclusión. Son conceptos que se retroalimentan, tal y como ocurre con derechos e inclusión. En cuanto a la equidad es proporcionar a cada uno lo que necesita garantizando la igualdad de oportunidades, no se proporciona un trato igualitario, se ofrece un trato justo al alumnado.

-La inclusión educativa favorece la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo, pero que marca nuestro futuro. Hoy en día, una educación inclusiva y de calidad puede favorecer la permanencia del alumnado en el sistema educativo evitando el fracaso escolar y el abandono precoz de la educación.

-Echeita y Serrano (2019) comenta que la inclusión educativa favorece escuchar al alumnado y que estos participen activamente. Además, sus opiniones servirán de ayuda para seguir progresando hacia la inclusión educativa. Como dice Fielding (2011) la voz del alumnado nos conduce a un bien común o bienestar conjunto, pero a nivel teórico son pocos los estudios que recogen la voz del alumnado más vulnerable.

-La inclusión educativa busca reconocer la diversidad de la sociedad como elemento positivo y enriquecedor, esto comienza con alumnado diverso en las aulas que está incluido y es tratado como un miembro importante de la clase. Esto nos conducirá a una mayor aceptación social evitando discriminaciones o segregaciones porque tendremos una mirada amplia de lo que significa sociedad y no reduccionista donde solo se tiene en cuenta una única dimensión. Un ejemplo puede ser la presencia de alumnado de distintas culturas, si los alumnos crecen en un ambiente multicultural respetuoso, no lo verán como algo ajeno para ellos será algo cotidiano. Arroyo-González (2013) certifica esto con sus palabras, al determinar que “La gestión y la forma de entender la diversidad suponen el punto de partida en la educación inclusiva. En muchas ocasiones, las diferencias en nuestras escuelas sirven para justificar la exclusión educativa y, por ende, social de muchos niños (...)”. (p.145)

-La inclusión educativa permite sacar la mejor versión de cada persona en la enseñanza-aprendizaje y a nivel personal, se ofrecen a los alumnos herramientas para que sean personas

críticas, pero democráticas y resolutivas. Favoreciendo un desarrollo integral en todos los alumnos. Arnaiz-Sánchez, Escarbajal-Frutos y Caballero-García (2017) nos insiste en “(...) garantizar una educación bajo los principios de calidad y equidad para todo el alumnado (...). Una educación preocupada por dar una respuesta educativa atenta a las diferencias (...) y por conseguir buenos resultados académicos y profesionales para todos”. (p.196)

-La inclusión educativa garantizaría una educación más flexible y adecuada para cada alumno, esto provocaría una mayor motivación hacia el aprendizaje y probablemente en el rendimiento. También, genera evaluaciones más justas y que el alumno se centre en progresar y no competir contra sus compañeros.

-En definitiva, la inclusión educativa nos conduce a una mejor calidad de vida, especialmente de aquellos que el sistema está cohibiendo, ya que la inclusión educativa permitiría mejorar sus condiciones educativas y sociales generando una sociedad más justa. Casanova y Rodríguez (2009) insisten en que sociedad y escuela son elementos inseparables, si mejoramos la educación y conseguimos que sea más inclusiva esto repercutirá en la sociedad.

Podemos concluir que debemos acercarnos a la inclusión educativa, ya que es un derecho humano fundamental y una cuestión de justicia para así lograr equidad e igualdad de oportunidades de cualquier niño y futuro miembro de la sociedad diversa. A continuación, veremos experiencias que nos demuestran que la inclusión es posible y así lo certifican las evidencias científicas, pero debemos realizar diversos cambios.

2.6 PASOS PARA CONSEGUIR UNA EDUCACIÓN MÁS INCLUSIVA

Echeita (2018) determina que “La educación escolar puede y debe jugar un papel decisivo para que la nueva sociedad de la información en la que estamos viviendo no se configure también como una sociedad de desigualdad, de guerra y de exclusión”. (p.107) En este proceso hacia la inclusión educativa, Echeita (2018) nos habla de una serie de pasos que debemos ir dando. (Ver Figura 7)

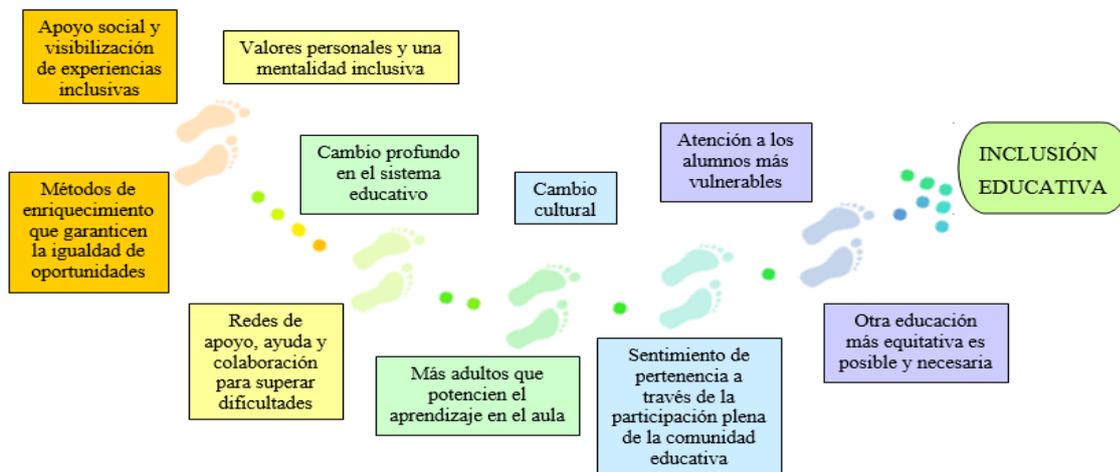


Figura 7. Requerimientos o pasos para avanzar hacia la inclusión educativa

Fuente: elaboración propia a partir de Echeita (2018)

1. Nos dice que debemos asumir que podemos conseguir una educación acorde a unos valores más justos y equitativos. Y es necesario este tipo de educación porque debemos adaptarnos a los cambios de la sociedad, no debemos quedarnos en una educación estancada por ser aquella que vivimos.

2. Comenta que debemos apostar por una transformación profunda en cuanto a estructura, organización y funcionamiento del sistema educativo para poder hacer frente a los cambios que asolan la educación y la sociedad. En el sistema educativo actual encontramos problemas como la inclusión educativa, el fracaso escolar precoz o el acoso escolar que reclaman esa transformación profunda para poder resolverlos de raíz y no poniendo parches como ocurre con las diferentes leyes educativas.

3. Insiste en que la transformación educativa debe estar acompañada por un cambio cultural que permita seguir avanzando partiendo del reconocimiento de la diversidad y valores respetuosos respecto a ella que nos permita apreciar el enriquecimiento cultural que nos proporciona la diversidad tanto en las aulas como fuera de ellas.

4. Comenta que la interacción entre los cambios e intervenciones en continua interrelación demandan apoyos por parte de la sociedad para conseguir el cambio de rumbo de los centros educativos en su organización, funcionamiento y coordinación, entre otros, permitiendo la visibilización de experiencias inclusivas positivas que animen a otros centros a seguir esta dirección.

5. Insiste en que debemos prestar atención a aquellos alumnos más vulnerables a la exclusión para lo que es necesario dos aspectos. Por un lado, que cualquier alumno pueda estar en unas adecuadas condiciones en centros ordinarios. Y por otro lado, que se deseche la perspectiva individual que ha condicionado la forma de atender a la diversidad en favor de la perspectiva interactiva.

6. Resalta la búsqueda de la igualdad de oportunidades en el conocimiento y aprendizaje a través de estrategias y métodos de enriquecimiento que no disminuyan los contenidos y objetivos educativos.

7. Comenta que estas estrategias o métodos de enriquecimiento están avalados por evidencias científicas como el aprendizaje cooperativo. Además, este enriquecimiento puede ser apoyado por más adultos en el aula que pueden ser de gran utilidad como los voluntarios, las familias, los estudiantes y no únicamente con profesores de apoyo.

8. Nos dice que la colaboración, ayuda y apoyo son esenciales para fortalecer los centros inclusivos y maestros participantes. Creándose una red de colaboración y apoyo en la que participan centros, maestros, familias, alumnos, factores externos y la comunidad para superar dificultades del proceso y el camino hacia la inclusión educativa.

9. Señala lo importante que es desarrollar la pertenencia a través de una participación plena de cada uno de los miembros de la comunidad educativa generando una cohesión que nos permita avanzar hacia centros educativos unidos y sociedades que eviten la exclusión.

10. Finalmente, comenta que la inclusión educativa engloba un conjunto de valores personales y una actitud positiva ante la diversidad, siendo enriquecedora y no un obstáculo. Esta mentalidad inclusiva entiende que la diversidad en los centros ordinarios debe identificarse como una manera de lograr la equidad e igualdad de oportunidades.

2.7 EXPERIENCIAS QUE DEMUESTRAN EL ÉXITO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

A lo largo del TFM hemos visto los obstáculos que nos impiden avanzar hacia la inclusión educativa, pero también hemos comprobado las contribuciones que nos impulsan hacia la inclusión educativa. Existen muchas maneras de acercarnos a la inclusión educativa

mediante estrategias, pequeños cambios, eliminación de barreras (Rueda Dua ¹³ para eliminar barreras de participación) o a través de guías inclusivas, pero con un denominador común la coherencia entre una mirada crítica y acciones para revertir situaciones excluyentes. Podemos destacar el decálogo para educar sin exclusiones de López-Melero (2018) o el manual de acción para la inclusión conformado por un decálogo de 14 premisas en el que está trabajando el Proyecto de Innovación Docente (en adelante PID) Educación Inclusiva y Formación en la Práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela de la Universidad de Valladolid.

Existen diversas experiencias que favorecen una educación más inclusiva como pueden ser las Escuelas Aceleradas, las Escuelas Cooperativas, éxito para Todos, Raíces y Alas o el Proyecto Atlántida. En este caso, queremos destacar brevemente las experiencias más populares en España que promueven la inclusión: las Comunidades de Aprendizaje y el Proyecto Roma.

2.7.1 Comunidades de Aprendizaje

Flecha y Puigvert (2002) comentan que las Comunidades de Aprendizaje nacen en 1990 de la mano del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas para la Superación de las Desigualdades (en adelante CREA) de la Universidad de Barcelona con una sólida base científica que pretendía una transformación educativa y social. Aunque, existieron diversos antecedentes como la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí creada en 1978 conformada por miembros de la asociación de vecinos del barrio que querían una mayor participación y bajo la idea que la educación podía reducir desigualdades culturales y sociales.

Un rasgo distintivo de las Comunidades de Aprendizaje es que implican a toda la comunidad debido a que se pretende lograr una transformación educativa y social que parte de la participación de todos los miembros directos o indirectos vinculados al alumnado. Es una escuela abierta que se nutre del conocimiento de las personas que rodean al alumnado como voluntarios a los que se les aporta retroalimentaciones, generando una simbiosis perfecta entre escuela y comunidad. Se presenta una organización diferente a la que solemos ver en la escuela tradicional fundamentada en el aprendizaje dialógico. Sin embargo, conseguir el aprendizaje dialógico no es una tarea sencilla, a partir de Flecha y Puigvert (2002) destacamos los principios básicos para que se produzca un aprendizaje dialógico. (Ver Figura 8)

¹³ Se puede ver la Rueda Dua <https://www.antonioamarquez.com/la-rueda-del-dua-recursos-para-derribar/#>



Figura 8. Principios del aprendizaje dialógico.

Fuente: elaboración propia a partir de Flecha y Puigvert (2002)

El aprendizaje dialógico, es uno de los éxitos de las Comunidades de Aprendizaje, que benefician a cualquier alumno como aquellos con mayor vulnerabilidad que quizá por otro sistema educativo más tradicional podrían ser penalizados por sus peculiaridades. Flecha y Puigvert (2002) comentan que se asume la diversidad como un elemento enriquecedor y del que no podemos huir en la escuela porque es una realidad, por lo que las Comunidades de Aprendizaje se nutren de la diversidad y singularidad de los alumnos sobre los que residen altas expectativas. Al respecto, Álvarez, González y Larrinaga (2013) determinan:

Los resultados de los grupos interactivos y las tertulias literarias respecto a inclusión son muy destacados. Todos los alumnos se sienten partícipes de la actividad, incluidos aquellos con más dificultad para el aprendizaje (...) se siente más incluido y aprende más que cuando se lo saca del aula. (p.221)

Dos señas de identidad de las Comunidades de Aprendizaje como son los grupos interactivos y las tertulias dialógicas muestran los beneficios a todo el alumnado mediante este tipo de educación que nos conduce hacia la inclusión educativa. Vamos a profundizar un poco más en ello, los grupos interactivos representan una forma de organización que fomenta el trabajo cooperativo y las interacciones entre los alumnos supervisados por un voluntario. Y las tertulias dialógicas permiten construir el aprendizaje a partir de una lectura donde se debate, argumenta e interactúa el alumnado. A esto sumamos otras iniciativas como la biblioteca tutorizada o formación a las familias y miembros de la comunidad.

Las Comunidades de Aprendizaje tienen grandes ventajas, pero debemos ser conscientes que el proceso para convertirse en una Comunidad de aprendizaje y mantenerlo es una ardua tarea. Sin embargo, Flecha (2009) nos hace un alegato a favor de las Comunidades de

Aprendizaje al determinar que “(...) es posible transformar los centros educativos heredados de la sociedad industrial en centros educativos de la sociedad de la información, capaces de ofrecer una educación de máxima calidad para todo el alumnado, inclusiva y creadora de sentido”. (p.158)

2.7.2. Proyecto Roma

López-Melero, Mancila y Sole-García (2016) nos comentan que el nombre de este proyecto nos conduce a su génesis que tuvo lugar en 1990, donde existían un grupo de investigación conformado por representantes de la Universidad de Málaga, de la Universidad de Bolonia y Servicio Neuropsicopedagógico del Hospital Bambino Gesù de Roma. Se decidió que como homenaje al trabajo común en España el proyecto se bautizaría como Proyecto Roma y en Italia se le denominaría Proyecto Málaga. Inicialmente el proyecto estaba enfocado al trabajo con familias y alumnado con Síndrome de Down defendiendo que todas las personas son capaces y tienen el derecho de aprender, pero de la mano del grupo de investigación HUM-246 y la Junta de Andalucía reorientaron sus objetivos (escuela para todos) y su campo de actuación (solían trabajar con las familias y ahora buscan la colaboración con los maestros).

El proyecto Roma partió de un grupo de investigación y continúa esta línea, ya que existe una comunicación entre las escuelas donde se desarrolla y la Universidad de Málaga, especialmente de Miguel López-Melero, todos ellos impulsados por la búsqueda de una escuela inclusiva. Estas retroalimentaciones conforman un grupo de investigación acción cooperativo y formativo donde se examinan las prácticas educativas con el fin de seguir mejorando. Mancila, Soler-García y Morón-Domínguez (2018), sobre la metodología de su grupo de investigación, determinan que “(...) La investigación-acción en su modelo crítico, cuya finalidad es la transformación social, mediante un proceso cíclico de reflexión-acción-reflexión, en el que se modifica la relación entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción”. (p.124). Morón y Mancila (2018) comentan que el Proyecto Roma tiene principalmente dos funciones: (1) apostar por una escuela que incluya a todo el alumnado sin discriminación considerando el enorme potencial de cada alumno y (2) estableciendo unas relaciones democráticas y respetuosa entre alumnado, familias y comunidad.

López-Melero, Mancila y Sole-García (2016) destacan los principios que recogemos en la Figura 9 que nos muestran la esencia de este Proyecto Roma, una experiencia real e inclusiva.

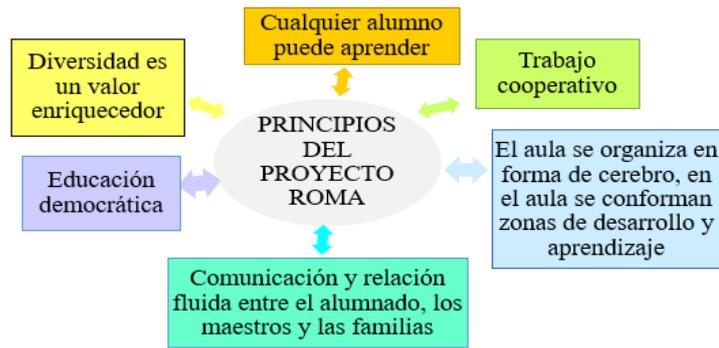


Figura 9. Principios del Proyecto Roma

Fuente: elaboración propia a partir de López-Melero, Mancila y Sole-García (2016)

López-Melero, Mancila y Sole-García (2016) muestran que otro tipo de educación más justa e inclusiva es posible. El Proyecto Roma se sustenta en la escuela pública partiendo de una visión enriquecedora de la diversidad y entendiendo que cualquier alumno puede aprender, pero se deben crear las condiciones adecuadas y siempre generando una participación plena del alumnado. Esta participación se sustenta en la escuela democrática que da valor a cada persona la cual tiene el poder de mostrar su visión, así como confrontar con las de otros, ya que las decisiones finalmente se toman por consenso. Esto permite dar voz a cada alumno y la posibilidad de participar activamente chocando con la pasividad instalada en muchas escuelas. Además, se muestra el valor de cada persona al margen de diferencias y peculiaridades todos tenemos derecho a participar de nuestra escuela. A esto se suma la participación activa de las familias y el contacto continuo con la comunidad.

Otro rasgo distintivo del Proyecto Roma es el trabajo cooperativo a través de proyectos de investigación. Esta metodología es respetuosa con las singularidades, el aprendizaje se consigue mediante la indagación, experimentación y construcción, así mismo el alumnado adquiere herramientas que favorecen su autonomía y su capacidad resolutive. De esta manera, los alumnos trabajan conjuntamente apoyándose los unos en los otros hasta conseguir un aprendizaje común. Un ejemplo de eficacia del Proyecto Roma lo encontramos en el colegio La Biznaga (Málaga), este centro ha visto alterado el destino que le esperaba gracias a un cambio inclusivo. De hecho, en 2016 se le otorgó el premio Changemaker que reconoce el valor de escuelas comprometidas con el aprendizaje centrado en el alumno y su desarrollo integral inculcando empatía, una mirada crítica y respetuosa. Sin embargo, como todo proyecto siempre existen dificultades en el camino, actualmente se encuentra con una que pone en riesgo la continuidad del proyecto al ser aprobado un nuevo proyecto educativo con un nuevo director

que desbancaría a la directora que inició este proyecto hace 10 años. Aunque, existen muchas dudas alrededor de este cambio en la dirección y más de 500 firmas para que no se produzca. Gutiérrez-De Álamo (2021) nos muestra el debate existente al determinar que “(...) fuentes cercanas al proyecto Roma aseguran que desde la Administración se ha tomado una decisión política que pasa por cambiar la dirección y dejar morir el desarrollo del Proyecto Roma en este centro”. (p.1)

Las circunstancias que acontecen en el colegio La Biznaga nos recuerdan que el viaje o proceso constante para conseguir la inclusión no es fácil y que siempre nos vamos a encontrar dificultades en el camino, pero que la creencia y esfuerzo por conseguir escuelas inclusivas y justas nos hará esforzarnos para continuar.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

En este capítulo vamos a centrarnos en el diseño metodológico utilizado en nuestra investigación. Profundizando en (1) el paradigma educativo de la investigación, (2) el diseño y la modalidad de nuestra investigación, (3) técnicas de obtención de datos, (4) análisis de datos, (5) criterios de rigor científico, (6) aspectos ético-metodológicos y (7) fases de la investigación.

Abero, Berardi, Capocasale, García-Montejo y Rojas-Soriano (2015) destacan que a los maestros nos asola la inquietud por los problemas educativos que nos rodean y en la investigación encontramos una herramienta para comprenderlos, uno de los primeros pasos que nos van a permitir plantear soluciones ante ellos.

Nuestro TFM se incluye dentro de esta investigación educativa, ya que profundizamos en la inclusión educativa y la diversidad de nuestras aulas, aunque está estrechamente relacionada con la sociedad en la que vivimos. Analizaremos de la mano de expertos educativos y maestros el camino hacia la inclusión educativa.

3.1 PARADIGMA EDUCATIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El concepto de paradigma llega de la mano de Kuhn (1975). Desde entonces se han formulado numerosas definiciones para acercarnos a la investigación desde distintos ámbitos. Para ejemplificar el significado de paradigma en la investigación educativa, De Miguel (1985) determina que es:

Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales. (p.66)

En la investigación existen diferentes maneras de analizar los hechos que nos rodean. Destacamos los dos enfoques metodológicos probablemente más divulgados: la visión cuantitativa y cualitativa. Además, Ricoy (2006) comenta que estos planteamientos facilitaron el desarrollo del paradigma positivista y el paradigma interpretativo, tras los que surgiría el paradigma sociocrítico.

Nuestra investigación se incluiría en la visión cualitativa y el paradigma interpretativo. Queremos destacar algunas de las características básicas del paradigma interpretativo apoyándonos en Arnal, Del Rincón y Latorre (1992), Pérez-Serrano (1994) y Bisquerra (2019).

Los autores anteriores señalan que el enfoque interpretativo es conocido con multitud de nombres como enfoque naturalista, cualitativo, hermenéutico, fenomenológico o interpretativo-simbólico. Su finalidad es conseguir interpretar o comprender sucesos de la realidad educativa a través de la percepción de personas que participan en ella. En nuestro caso, lo hemos hecho a través de la visión de maestros y expertos educativos para poner de manifiesto el camino hacia la inclusión educativa, incidiendo en los obstáculos y beneficios que nos aporta la inclusión. De esta manera, los participantes ahondan en sus vivencias, reflexionan sobre su práctica docente y en el mejor de los casos se replantean su forma de actuar.

El enfoque interpretativo considera que la realidad debe estar contextualizada por ello se entiende como un elemento holístico que construyen los implicados a través de sus interacciones con la realidad que les generan unas determinadas vivencias y opiniones, por lo que como nos dice Arnal, Del Rincón y Latorre (1992) la realidad es intersubjetiva debido a su epistemología subjetiva. Es decir, no existe una única realidad sino diversas realidades interconectadas. A través del TFM vemos que la inclusión educativa es un fenómeno complejo que parte de la escuela, pero que implica a toda la sociedad. En este caso, hemos querido profundizar en el papel de la escuela a través de maestros y expertos educativos.

Esto nos conduce a una de las críticas de este paradigma que nos dice que los fenómenos educativos y sociales, como es el caso de la inclusión educativa, son tremendamente complejos y cambiantes, lo que les proporciona una singularidad que impide que se pueda generalizar. Nosotros somos conscientes de este hecho, en ningún caso queremos generalizar sino mostrar una parte de la realidad que componen la inclusión educativa y extraer conclusiones.

Las técnicas de obtención de la información tienen un carácter abierto. En nuestro caso, hemos querido adaptar los instrumentos a esta esencia, por lo que hemos utilizado la entrevista y un cuestionario abierto que permita a los participantes explicar su visión.

En definitiva, esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, ya que nuestro objetivo es conocer las actuaciones y los discursos relacionados con la inclusión educativa, de modo que nos haga reflexionar y tomar decisiones al respecto sobre aquellos elementos que están en nuestra mano cambiar.

3.2 DISEÑO Y MODALIDAD DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Respecto a la modalidad de la investigación hemos seguido las directrices de Arnal, Del Rincón y Latorre (1992) para concretar sus características. Para tal fin nos hemos fijado en ocho aspectos básicos: la finalidad, el alcance temporal, el lugar, el carácter de la medida, la orientación, la profundidad u objetivo, dependiendo de la dimensión temporal y la concepción del fenómeno educativo.

A través de la Figura 10 hemos acotado la modalidad de nuestra investigación educativa a partir de los ocho aspectos básicos determinados por Arnal, Del Rincón y Latorre (1992), vamos a profundizar en algunos de ellos.

En cuanto al carácter de la medida estamos ante una investigación cualitativa debido a que a través de datos descriptivos que nos proporcionan los participantes intentamos comprender el camino hacia la inclusión educativa.

Respecto a la concepción del fenómeno educativo es una investigación ideográfica, ya que nos proporciona información clave y contextualizada a la que nuestros participantes han dado un significado por sus interacciones y vivencias. Sobre la visión de los participantes, Bisquerra (2019) determina “(...) cuyo énfasis está en el significado que las personas individualmente atribuyen a su propia realidad para darle sentido, lo cual no permite establecer leyes o generalizaciones probabilísticas”. (p.80) Como hemos dicho nos interesa conocer la visión de varios maestros y expertos porque podemos extraer información muy interesante que nos permita comprender el camino hacia la inclusión.

Concluimos que nuestra investigación tiene un diseño flexible, pero que concuerda con las modalidades anteriores ajustándose a los criterios determinados por Arnal, Del Rincón y Latorre (1992).

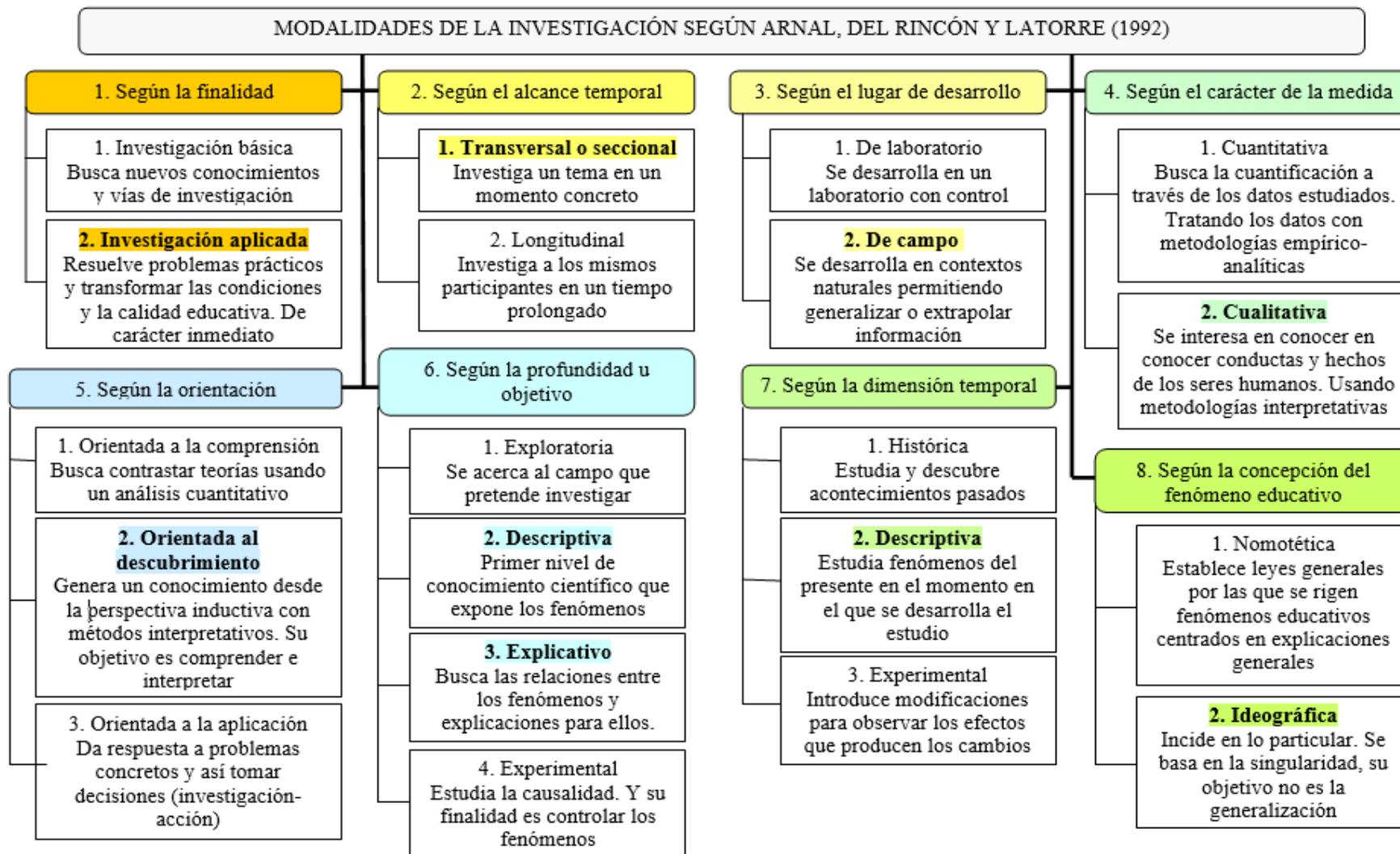


Figura 10. Modalidades de la investigación educativa según Arnal, Del Rincón y Latorre (1992)

Fuente: elaboración propia a partir de Arnal, Del Rincón y Latorre (1992)

3.3 TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS

En esta investigación se utilizaron varias técnicas para la obtención de datos: la entrevista y cuestionario abierto. Así mismo, hemos utilizado el diario del investigador como una herramienta más para reflexionar y aportar información a la investigación.

3.3.1 Entrevistas

Pérez-Serrano (1994), Tójar-Hurtado (2006) y Bisquerra (2019) nos comentan que la entrevista es una de las técnicas más usuales en las investigaciones de corte cualitativo, ya que permite reflexionar sobre el tema investigado de manera distendida con los participantes. Sobre la entrevista, Bisquerra (2019) la define como “una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando”. (p.328)

Las entrevistas requieren un gran trabajo por parte del investigador, ya que tiene un trabajo previo de contacto con los participantes, una documentación del tema que permita realizar un guion o ideas sobre las que reflexionar durante la entrevista, la transcripción de las entrevistas, un análisis de los datos recabados en la entrevista y un ejercicio de reflexión sobre los datos que nos permita elaborar una serie de conclusiones. Podríamos decir que la entrevista conlleva un arduo trabajo por parte del investigador, pero que nos proporciona una información muy rica que nos hace apostar por esta técnica.

Un rasgo característico de la entrevista es la subjetividad que le da esa identidad especial y riqueza, pero a su vez es un argumento que se utilizan desde posiciones críticas para cuestionar su validez. De hecho, Alonso (1998) determina que “La subjetividad directa del producto informativo generado por la entrevista es su principal característica y, a la vez, su principal limitación”. (p.69)

Además, las entrevistas son una técnica muy flexible debido a que existen múltiples modalidades que permiten encontrar aquella que mejor se adapte a tu objetivo de investigación y las características de los participantes. En nuestro caso atendiendo a la estructura y diseño nos decantamos por una entrevista semiestructurada.

Bisquerra (2019) nos comenta esta entrevista se caracteriza por un trabajo previo donde se resalta información esencial que debe ser tratada en la entrevista, aunque con preguntas

abiertas y la posibilidad de que el participante incida sobre temas que considera relevantes con total libertad por parte del entrevistado. Esta modalidad de entrevista permite que el conocimiento se enlace y se conecten ideas generando un conocimiento holístico y global.

3.3.1.1 Características de las entrevistas utilizadas

Hemos utilizado una entrevista semiestructurada de diversas formas: telefónica, telemática y presencial cumpliendo con las medidas sanitarias establecidas. Esta flexibilidad y adaptación a las condiciones de los participantes fueron motivos para decantarnos por esta técnica, a esto debemos sumar que nos permitía delimitar cuestiones relevantes del tema estudiado, pero siempre con la posibilidad de que el participante incidiera o destacará cuestiones que no habíamos tenido en cuenta y que podían resultar útiles para la investigación. Quizá, el mayor motivo para elegir esta opción es la posibilidad de obtener una información relacionada entre sí que nos permite comprender un fenómeno tan complejo como la inclusión educativa.

Las entrevistas se desarrollaron a partir de un listado orientativo de preguntas (ver Anexo 4) relacionadas con el tema que incidía en cuestiones claves como son los beneficios de la inclusión educativa, dificultades para conseguirla, el papel de los maestros y la formación de sus alumnos futuros maestros, el rol de los centros de Educación Especial o experiencias inclusivas. Cabe matizar que una muestra de la flexibilidad de las entrevistas es que todas son distintas y reflejan visiones variadas.

En el diseño del listado orientativo de preguntas se organizaron en una serie de bloques temáticos que podían ser orientativos a la hora de analizar la información y establecer categorías. Encontramos el bloque 1 que permite indagar sobre los rasgos más característicos de la inclusión, el bloque 2 que permite reflexionar sobre la transición del modelo de integración al modelo de inclusión, así como la doble red de centros, el bloque 3 permite observar su visión sobre el papel de los maestros hacia la inclusión educativa, el bloque 4 que nos permite reflexionar sobre las dificultades en el camino hacia la inclusión educativa y el bloque 5 que permite reflexionar sobre experiencias inclusivas y los resultados de estas.

3.3.1.2 Aplicación de las entrevistas

Las entrevistas se realizaron por tres medios presencial, telefónico y telemático a través de distintas herramientas como Zoom en mayo de abril del 2021 adaptándonos a la mejor opción

y las demandas de los participantes, tras un contacto previo con los participantes. Estas entrevistas tuvieron una duración media de más o menos una hora. Tras su realización, fueron transcritas y analizadas.

3.3.1.3 Participantes

Los participantes son todos profesores universitarios y contactamos con ellos a través del correo electrónico. Cabe decir que teníamos cierto contacto con ellos por lo que estaríamos ante un muestreo por conveniencia, pero también tuvimos en cuenta que se trata de profesorado universitario que forma a los futuros maestros en dos modalidades. Por un lado, profesorado de la universidad pública que imparten asignaturas del grado de Educación Primaria, Educación Infantil o Máster. Y por otro lado, profesorado universitario de una universidad privada que imparten asignaturas de la mención de Pedagogía Terapéutica (en adelante PT), una de las titulaciones que se suele pedir para trabajar en colegios de Educación Especial, así como para trabajar en colegios ordinarios con algunos alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo junto a la figura de los maestros de Audición y Lenguaje.

Quisimos contar con profesorado universitario que ejercerán a modo de expertos por su trayectoria docente lo que les permite un contacto estrecho con los futuros maestros, su labor de investigación que les hace estar continuamente informados y su vinculación con los colegios y escuelas al encontrarse impartiendo clases sobre educación.

Cada entrevista posee un código identificativo para garantizarse el anonimato y la protección de la identidad de los participantes. El código identificativo consta de dos letras y un número. La primera letra hace referencia a la técnica de obtención de datos en este caso la entrevista semiestructurada (E). La segunda letra nos muestra si el profesor imparte asignaturas generales de los grados de Educación o máster representado con una (G) de general o si el profesor imparte asignaturas de la mención de PT. En cuanto al número simplemente hace referencia a la enumeración de los expertos del mismo tipo.

Si nos encontramos ante el participante EG3, sabemos que es una entrevista (E), de un profesor que imparte asignaturas generales (G) del grado de Educación Primaria, Infantil o máster y es la tercera participante de estas características. Sin embargo, si estamos ante EM1 estamos ante una entrevista (E), de un profesor universitario que imparte clases en la mención

de PT (M) y (3) que es el primer participante de estas características. A continuación, comentaremos algunas características básicas del perfil de nuestros informantes.

Nuestro participante EM1 desde hace tres años trabaja como profesor universitario. Se diplomó como maestro de Educación Primaria y en Psicopedagogía en Educación Especial, así mismo cuenta con el doctorado en Educación Psicológica. Además, ha estado durante 18 años como jefe de un departamento de Orientación Educativa. Su experiencia nos muestra una visión fundamentada muy vinculado a la Educación Especial y con ganas de seguir aprendiendo para emprender el camino hacia la inclusión educativa (ver Anexo 5)

Nuestro participante EM2 es licenciado en Pedagogía. Cuenta con dos másteres: uno enfocado a la innovación e investigación educativa y el otro destino a la formación del profesorado. También, es doctor en Educación. Lleva durante tres años dando de clase a futuros maestros de la mención de PT. Su implicación con la inclusión educativa se transmite en sus clases y la visión que nos muestra a lo largo de su entrevista. (ver Anexo 6)

Nuestro participante EM3 es diplomado en Educación Primaria, licenciado en Psicopedagogía y doctor en Psicología Evolutiva y de Educación. Y con experiencia docente en el ámbito universitario de más de 7 años. Nos muestra una visión crítica sobre la inclusión educativa. (ver Anexo 7)

Nuestra participante EG1 es Psicóloga y tiene el nivel máximo de estudios al contar con un doctorado. Además, cuenta con más de 20 años de experiencia docente. Actualmente, imparte asignaturas generales del grado de Educación Primaria y de máster muy vinculadas con la atención a la diversidad. Por lo que nos ofrece una visión enriquecedora sobre la inclusión educativa. (ver Anexo 8)

Nuestro participante EG2 es diplomado en maestro con experiencia en la escuela rural y en la educación de personas adultas. Además, cuenta con dos diplomaturas más entre la que destacamos la Pedagogía, en este campo se convertiría en doctor. Sus años en un Equipo de Orientación le hizo reflexionar sobre su labor y le encaminó hacia la búsqueda de una educación de calidad para todos, valores que transmite a su alumnado y maestros con los que colabora. Su mirada sobre la inclusión muestra una visión entusiasta y analítica para seguir el camino hacia la inclusión educativa (ver Anexo 9)

Nuestra participante EG3 es graduada en Educación Primaria, realizó un máster en investigación educativa y su tesis doctoral. Lleva casi diez años dando clases como profesora

universitaria a los futuros docentes. Tiene una apuesta clara por la educación pública y la calidad de esta para lo que cree necesario encaminarnos hacia la inclusión educativa. (ver Anexo 10)

3.3.2 Cuestionario abierto

El cuestionario es un instrumento muy habitual para recabar información sobre cualquier temática, ya que es un instrumento que admite fácilmente las adaptaciones para ajustarse al tipo de investigación y las características de los participantes, esto da lugar a diversas clasificaciones en las que agrupar los tipos de cuestionarios.

En esta ocasión, nos hemos fijado en los cuestionarios según el grado de concreción de las preguntas determinado por Casas-Jiménez, García-Sánchez y González-Aguilar (2006) que diferencian entre cuestionario cerrado, el cuestionario abierto y el cuestionario mixto o semiabierto. Nosotros optamos por un cuestionario abierto con todas las preguntas abiertas dando total libertad al participante para expresarse en sus respuestas.

El cuestionario no suele ser una técnica propia de la investigación cualitativa. Sin embargo, autores como Rodríguez, Gil y García (1996) determinan que puede ser una herramienta adecuada si se realizan las modificaciones necesarias y nos adaptamos a una serie de parámetros, como se puede ver en la siguiente Tabla 2. En nuestro caso, con el cuestionario abierto buscábamos conseguir que nuestros participantes mostraran su posición discursiva con libertad mediante una técnica como el cuestionario que permite elegir al participante el momento más adecuado para su realización y tomándose el tiempo necesario para su desarrollo.

Tabla 2. Exigencias para que un cuestionario sea cualitativo según Rodríguez, Gil y García (1996)

Exigencias	Cumplimiento	Justificación
El cuestionario debe permitir explorar ideas y creencias de los participantes.	✓	Las preguntas abiertas permiten conocer la percepción y experiencias de los maestros sobre la inclusión educativa.
El cuestionario debe combinarse con otras técnicas para la obtención de datos.	✓	En esta investigación cuenta con otras técnicas para completar la información. Además, los datos aportados por el cuestionario serán contrastados por la visión de los autores del marco teórico.
La elaboración del cuestionario debe tener en cuenta la teoría y las experiencias prácticas asociadas con el contexto de los participantes.	✓	En el cuestionario se ajusta a los criterios teóricos a través de la consulta de distintas fuentes bibliográficas y la validación de una serie de expertos. Además, se tiene en consideración el contexto de los maestros.
El análisis de datos del cuestionario debe favorecer que se tenga presente la visión de todos los participantes.	✓	La información recogida es revisada teniendo en cuenta las visiones particulares de cada participante, nos interesa conocer la realidad de cada uno de los

		participantes de manera contextualizada.
El cuestionario debe ser validado y debe ser útil para la temática estudiada	✓	El cuestionario fue validado por una serie de expertos y en el análisis hemos podido ver que se muestra información interesante.

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 2, podemos ver a través de las exigencias de Rodríguez, Gil y García (1996) que nuestro cuestionario sí se ajusta a la investigación cualitativa.

A continuación, vamos a indagar en las características concretas de nuestro cuestionario.

3.3.2.1 Características del cuestionario utilizado

Hemos utilizado un cuestionario abierto a través de Office Forms. Las causas de esta opción han sido que: (1) el cuestionario nos permite llegar a múltiples maestros de manera cómoda y sencilla difusión, (2) las preguntas abiertas facilitan que los participantes puedan explicarse libremente concentrando cuestiones específicas del tema tratado y (3) el cuestionario nos permite adaptarnos al contexto de los participantes porque son preguntas abiertos y ellos eligen el momento en que participan.

En cuanto al diseño, tiene una estructura sencilla que se inicia con una pequeña cita para captar la atención de los participantes y comiencen a reflexionar. Tras esto, encontramos el consentimiento informado donde se comunica que se va a proteger su identidad y anonimato. Lo último que se ve en esta primera imagen del cuestionario es nuestro agradecimiento a los participantes por participar en esta investigación.

Adentrándonos más en el cuestionario vemos que costa de cinco bloques temáticos que nos permiten centrarnos en subtemas dentro de la inclusión educativa. Aunque, a esto sumamos una sección que hace referencia a los datos personales que nos van a permitir dar código identificativo a los participantes preservando así su identidad.

El bloque 1 nos permite incidir en la concepción de inclusión educativa de los participantes mediante los rasgos que destacan de ella, en el bloque 2 se reflexiona sobre la doble red de centros y la ley actual cuestiones debatidas cuya reflexión es fundamental para avanzar hacia la inclusión educativa, bloque 3 se hace referencia al papel que tienen los docentes en el camino hacia la inclusión educativa, en el bloque 4 se reflexiona sobre las reticencias y dificultades para lograr una plena inclusión desde la escuela y en el bloque 5

incidimos en experiencias educativas reales que muestran que es posible desarrollarla y los resultados positivos que genera. Así mismo, se les da la posibilidad de añadir algo que no ha sido tratado si lo consideran oportuno. (Ver en el Anexo 11)

3.3.2.2 Aplicación del cuestionario

El cuestionario se facilitó únicamente en formato online.¹⁴ Los cuestionarios fueron transferidos a los participantes a mediados del mes de abril del 2021, tras ser validados por diversos expertos y mis tutores las semanas anteriores.

En cuanto a la validación conté con la inestimable ayuda de cuatro profesoras universitarias que me han acompañado durante el grado y algunas también en el máster, así como otro profesor universitario del máster. A lo que sumamos las indicaciones de mis tutores.

3.3.2.3 Participantes

Los participantes de nuestros cuestionarios abiertos tienen en común que son maestros de Educación Infantil y/o Educación Primaria, salvo un caso que estamos ante un pedagogo. La búsqueda de participantes comenzó con maestros conocidos, pero estos difundieron a través de diversos medios con otros maestros el cuestionario. Es decir, el cuestionario comenzó con un muestreo por conveniencia a partir de voluntarios, aunque derivó a un muestro por bola de nieve gracias a la difusión.

A cada cuestionario abierto se le asignó un código identificativo que garantizase el anonimato de los participantes, por lo que codificamos los datos para proteger la identidad de los participantes. El código identificativo consta de dos letras y un número o dos. La primera letra hace referencia a la técnica de obtención de datos en este caso cuestionario (C). La segunda letra puede ser (M) si son maestros o (P) si son pedagogos. En cuanto al número simplemente hace referencia a la enumeración de los expertos del mismo tipo.

Si nos encontramos ante el participante CM12, sabemos que es un cuestionario (C), de un maestro de Educación Infantil y Educación Primaria (M) y (12) es la decimosegunda

¹⁴ El cuestionario online se facilitó a través del siguiente enlace (<https://forms.office.com/r/8W4uTzLVrf>)

En cuanto al medio de difusión se utilizó la herramienta Microsoft Forms con el correo institucional de la Universidad de Valadolid, por la recomendación de una profesora en el anterior TFM, ya que es una manera más de proteger los datos de los participantes.

participante de estas características. Sin embargo, si estamos ante CP1 estamos ante un cuestionario (C), de un pedagogo (P) y que es el primer participante de estas características. (Ver Anexo 12)

De estos veinticinco participantes, veinticuatro participantes son maestros de distintas titulaciones y un participante que es pedagogo. En cuanto a los participantes, comprobamos que tenemos más mujeres que hombres, la mayoría de las participantes trabajan en Castilla y León aunque tenemos participantes de diversas zonas de España y una persona en Londres, existe mucha variabilidad respecto a la experiencia docente aunque nos encontramos con diversos casos sin experiencias. Además, la mayoría de los maestros cuentan con menciones extras y másteres. (Ver Tabla 3)

Tabla 3. Edades, formación y género de nuestros participantes

Formación	Edades					Género
	20-29 años	30-39 años	40-49 años	50-59 años	60-69 años	
Educación Primaria	CM9 CM22 CM24	CM5 CM8	CM10	CM16		Hombres
	CM2 CM11 CM15 CM18	CM3 CM19	CP1 CM21	CM23		Mujeres
Educación Infantil	CM4					Hombres
						Mujeres
Doble grado		CM13				Hombres
	CM1 CM6 CM17 CM20	CM7		CM12	CM14	Mujeres

Fuente: elaboración propia

La Tabla 3 nos muestra que nuestros participantes tienen edades diversas, aunque mayoritariamente tienen edades comprendidas entre los 20 y 29 años. Esta diversidad también la encontramos en centros educativos la mayoría son públicos y urbanos.

3.3.3 Diario de investigación

Tójar-Hurtado (2006) incluye entre las técnicas de obtención y producción de información el diario del investigador. Díaz-Martínez (1998), destacando las palabras Bailey (1990), explica que el diario del investigador es un relato que lleva a cabo una persona sobre sus vivencias durante el proceso de investigación. (Ver anexo 13)

Destaca su auto-observación, permitiendo analizar los pensamientos y sentimientos del momento en el que sucedió. Tójar-Hurtado (2006) citando a García-Jorba (2000) también destacan esto, al decir que el diario del investigador tiene dos beneficios. Por un lado, una utilidad externa asociada con la forma de ordenar la información durante el proceso y al terminar la investigación. Y por otro lado, una utilidad interna que permite controlar y reflexionar el papel y proceso que ha recorrido el investigador durante todo el proceso. Tójar-Hurtado (2006) y García-Jorba (2000) nos habla del valor catártico del diario, ya que puede recoger miedos, dificultades o momentos de alegría vividos a lo largo de la investigación.

Además, el diario del investigador es único, cada investigador lo realiza de una determinada manera. Esto nos recuerda a la esencia de la investigación cualitativa donde los participantes nos ofrecen sus testimonios que son una parte una realidad única que construyen a través de sus interacciones y experiencias. En este caso, el diario de la investigación es la manera en el que el investigador puede construir su realidad a partir de las interacciones que ha vivido durante la investigación. Creemos que es honesto decir que como investigadores al igual que los participantes somos subjetivos, hemos construido esta investigación en base a la información obtenida, pero también marcada por nuestra percepción personal.

Cuando damos los últimos pasos de la investigación, releer el diario del investigador nos puede hacer reflexionar sobre el proceso que implica una investigación. Viendo los retos superados, aquellos aspectos que no hemos podido conseguir y reflexiones que surgen durante el proceso.

3.4 ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos es una fase de la investigación compleja porque debe ser un proceso costoso y coherente, así mismo está conectado con otras etapas de la investigación. De hecho, Tójar-Hurtado (2006) determina que:

El análisis cualitativo de datos se guía inicialmente, en las primeras fases de la investigación, por las cuestiones y preguntas de partida (...), durante la investigación, se va desarrollando en contacto permanente con la intuición y reflexión que se van considerando, y se fortalece con las interpretaciones que se realizan de los diferentes tipos de datos. (p.284 y 285)

Taylor y Bogdan (1987) y Tójar-Hurtado (2006) coinciden en que el análisis de datos de una investigación cualitativa tiene como finalidad comprender, interpretar y establecer

conexiones para dar significado a la información obtenida. Para tal fin es necesario la reducción de datos y la categorización.

Cabe decir que en el diseño de las entrevistas y los cuestionarios abiertos se organizaron alrededor de una serie de bloques temáticos que nos sirvieron como una especie de categorías previas para organizar la información, pero que no eran definitivos, sino simplemente una primera orientación para realizar posteriormente las categorías y subcategorías teniendo en cuenta la información obtenida a través de nuestros participantes.

La categorización puede realizarse de múltiples formas, las dos más conocidas son las destacadas por Díaz-Herrera (2018) quien diferencia entre la categorización de forma deductiva y de forma inductiva. En nuestro caso, se ha hecho uso de una forma de categorización inductiva, aunque con ciertos matices. Sin embargo, en esencia es inductiva porque las categorías surgen tras la recogida de datos, aunque teníamos esos bloques temáticos que nos servían de referencia. Normalmente se realiza con una finalidad de generalizar, aunque nosotros buscamos la transferencia, ya que consideramos que puede ser útil extrapolar información para contextos con elementos comunes. Esta forma inductiva se caracteriza por la inferencia, facilitando la deducción y elaborar conclusiones a partir de la información.

Respecto al análisis de datos del diario del investigador no se van a establecer unas categorías y subcategorías específicas, se empleará como apoyo en aquellas categorías y subcategorías que resulte beneficioso, así como soporte para relatar el periodo de investigación.

A continuación, vamos a mostrar la categorización realizada en función de los datos obtenidos por las distintas técnicas de obtención de datos.

3.4.1 Categorización de las entrevistas y cuestionarios abiertos

Vamos a mostrar la evolución de los bloques temáticos que usamos para agrupar las preguntas del cuestionario abierto y las posibles preguntas que se iban a realizar en las entrevistas. Estos bloques temáticos o categorías previas eran flexibles, por lo que con la información obtenida se han ido modificando, aunque en algunos casos se han mantenido. Dentro de categorías previas han surgido una serie de categorías y subcategorías a partir de la información obtenida. De esta manera, iremos dando respuesta a las cuestiones planteadas.

3.4.1.1 Categorías del primer bloque temático o categoría previa

El primer bloque temático hace referencia a las señas de identidad de la inclusión educativa, ya que existen titubeos ante las características básicas de la inclusión por lo que quisimos indagar en ello. Así mismo, si es importante el concepto de inclusión educativa, más lo es aún los motivos que nos mueven a conseguirla y las aportaciones o beneficios que nos genera. Este bloque temático o subcategoría previa fue modificada y quedó dividida en las categorías expuestas a través de la información de nuestros participantes.

Tabla 4. Categorías del primer bloque temático

Bloque temático o categoría previa	Categorías
Inclusión y rasgos más característicos	Rasgos distintivos de la inclusión educativa
→ Señas de identidad de la inclusión educativa	Aportaciones o beneficios de la inclusión educativa
	Motivos que impulsa la inclusión educativa

Fuente: elaboración propia

3.4.1.2 Categorías del segundo bloque temático o categoría previa

En este segundo bloque temático incidimos en la evolución de la atención a la diversidad, especialmente porque nos encontramos en una transición que implica elementos propios de distintos modelos de atención a la diversidad. Teniendo en cuenta el bloque temático o la categoría previa junto con la información de los participantes establecimos una serie de categorías.

Tabla 5. Categorías del segundo bloque temático

Bloque temático o categoría previa	Categorías
Transición de los modelos de segregación e integración al modelo de inclusión. Doble red de centros	Papel de los centros de Educación Especial
	Razones por la que se mantiene la doble red de centros
	Requisitos para reducir y cambiar el rol de los centros de Educación Especial

Fuente: elaboración propia

3.4.1.3 Categorías del tercer bloque temático o categoría previa

En este tercer bloque profundizábamos en el papel de los maestros para avanzar hacia la inclusión educativa, ya que no podemos negar que tiene rol relevante. En base a los datos proporcionados se fueron desarrollando las siguientes categorías.

Tabla 6. Categorías del tercer bloque temático

Bloque temático o categoría previa	Categorías
Papel de los docentes para avanzar hacia la inclusión educativa	Requisitos para ser un profesor inclusivo
	Formación de los docentes
	Soportes, apoyos y referencias para la inclusión educativa

Fuente: elaboración propia

3.4.1.4 Categorías del cuarto bloque temático o categoría previa

Este cuarto bloque temático engloba las dificultades para conseguir la inclusión educativa, no podemos obviar que conocer estos obstáculos nos va a facilitar superarlos. Los testimonios de nuestros participantes dieron forma a las categorías mostradas.

Tabla 7. Categorías del cuarto temático

Bloque temático o categoría previa	Categorías
Dificultades para conseguir la inclusión educativa	Obstáculos que dificultan la inclusión educativa
	Categorización y etiquetas

Fuente: elaboración propia

3.4.1.2 Categorías del quinto bloque temático o categoría previa

El quinto bloque temático hace referencia a la viabilidad de la inclusión educativa, este bloque temático o categoría previa fue modificada debido a que la información de nuestros participantes nos dirigía a una visión más amplia, así mismo establecimos las siguientes categorías acordes a la información recibida de nuestros participantes.

Tabla 8. Categorías del quinto bloque temático

Bloque temático o categoría previa	Categorías
Experiencias inclusivas → Viabilidad de la inclusión educativa	Evidencias científicas
	Experiencias y acciones inclusivas
	Conocimientos obre experiencias inclusivas

Fuente: elaboración propia

Esta categorización nos ha permitido organizar la información aportada por nuestros participantes y cotejar las distintas visiones acercándonos a una mirada holística de la inclusión educativa.

3.5 CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO

Desde corrientes conservadoras, principalmente provenientes de la investigación cuantitativa, se ha criticado el rigor científico, veracidad o certeza de las investigaciones de corte cualitativo apoyándose en juicios como la falta de objetividad del investigador por su implicación en el contexto o la falta de representatividad. Sin embargo, esta crítica ha hecho que se reflexione sobre el rigor científico en la investigación cualitativa y se realicen aportaciones o diversos criterios que pongan en valor este tipo de investigaciones. Apoyando el rigor de la investigación cualitativa, Bisquerra (2019) determina:

El conocimiento científico resultante de la investigación cualitativa es un conocimiento construido a partir del estudio de un contexto particular (ideográfico), además de integrar descripciones y narraciones realizadas a partir de las percepciones de los protagonistas (práctico y subjetivo). Su propósito es reflejar una forma de hacer y de ser una realidad determinada. (p.279)

Bisquerra (2019) con sus palabras insiste en el propósito y esencia de la investigación cualitativa confiriéndole unas características concretas que requieren unos criterios de rigor científico propios, ya que sería un error utilizar aquellos adaptados a las investigaciones de corte cuantitativo. Nos hemos fijado en los criterios establecidos por Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012), que destacan “la fiabilidad, la validez, credibilidad o valor de la verdad, transferibilidad, consistencia o dependencia, confirmabilidad, relevancia y la adecuación”. (p.269) En el Anexo 14 recogemos su aplicabilidad a nuestro TFM.

3.6 ASPECTOS ÉTICO-METODOLÓGICOS

Cualquier investigador tiene la obligación de seguir unos criterios éticos básicos, esto especialmente importante en las investigaciones de corte cualitativo donde se trabaja directamente con los participantes y estos suelen ofrecer una información personal parte de sus vivencias y experiencias.

Bisquerra (2019) señalan los siguientes aspectos ético-metodológicos “la autonomía de los participantes (...) y la privacidad de los participantes”. (p.83). A su vez, Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012) destaca tres elementos básicos de los aspectos ético-metodológicos: “la aplicación del consentimiento informado y el manejo de la

confidencialidad y de los posibles riesgos a los que se enfrentan los participantes del estudio”. (p.270)

Vamos a comenzar hablando de los dos elementos que ambos autores destacan. En primer lugar, encontramos la autonomía de los participantes y el consentimiento informado, es decir entre los deberes del investigador encontramos informar a sus participantes del objeto de estudio de la investigación, así como dejar claro a los participantes que su participación es voluntaria. Centrándonos en nuestra investigación, podemos decir que los participantes de las entrevistas establecimos contacto previo donde se les comunicó el objeto de estudio de la investigación y si les gustaría participar en esta como expertos debido a su experiencia en el campo de la educación. Así mismo, al comienzo de la investigación leímos un consentimiento informado sobre sus derechos y la protección de sus datos. Respecto a los participantes de los cuestionarios abiertos encontraban en la hoja inicial el consentimiento informado.

Respecto a la privacidad y la confidencialidad, cabe decir que en cualquier investigación es necesario proteger a los informantes para que se sientan seguros y nos ofrezcan la información que quieran. En nuestra investigación, ya en el consentimiento informado, a todos los participantes les hemos hecho partícipes que se les asignaría un código identificativo para cumplir con el anonimato y garantizarles confidencialidad mediante las leyes que lo regulan.

Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012) destacan otro elemento ético-metodológico como son los posibles riesgos a los que se enfrentan los participantes. En este caso, los participantes tienen que hacer un ejercicio reflexivo y examinar su práctica docente por lo que consideramos que puede ser positivo para ellos mirar sus pasos para seguir avanzando. Sin embargo, es posible que en algún caso tengan sentimientos encontrados y que puedan afectarles personalmente, hablando en primera persona puedo decir que he tenido esos sentimientos confusos con el sistema educativo porque algunos elementos le impiden avanzar hacia la inclusión educativa, así lo he reflejado en varias ocasiones en el diario de investigación.

“El caso de X no es un hecho aislado, es una más de una larga lista de alumnos con nombres y apellidos a los que el sistema educativo castiga por ser diferentes, hasta el punto de desarrollar ciertas estrategias para dificultarles su permanencia en el sistema educativo como ocurre cuando niños se esfuerzan en el ámbito académico y el sistema educativo no les ofrece su recompensa, más bien ejerce indiferencia e incluso desarrolla trabas. Es realmente triste que el sistema educativo en lugar de compensar las dificultades las incremente para aquellos más vulnerables”. (Diario de investigación)

El tema tratado en la investigación es delicado por lo que hemos intentado tratarlo de manera cuidadosa para no dañar a nuestros participantes, pero también pensando en aquellas personas que lo pueden leer. En el diario de campo nuevamente reflejamos esa preocupación por tratar el tema de manera cuidadosa para intentar no ofender a ninguna persona con nuestras palabras.

“Esta investigación pretende indagar en la comprensión de la inclusión educativa, pero no debemos dañar a las personas que se encuentran en este camino. Se podría decir que el “fin no justifica los medios”, no sería lícito trabajar sobre la inclusión educativa y utilizar un término o concepto que ellos quieren desterrar”. (Diario de investigación)

3.7 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta el diseño de una investigación cualitativa y las fases de esta, Bisquerra (2019) determina:

La idiosincrasia de la investigación cualitativa implica que el diseño de investigación se caracterice por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente; es decir, emergente de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada. (p.276)

Sabiendo que las fases de la investigación son flexibles, decidimos establecer las comentadas por Rodríguez, Gil y García (1996): (1) fase preparatoria, (2) trabajo de campo, (3) fase analítica y (4) fase informativa. (Ver figura 11)

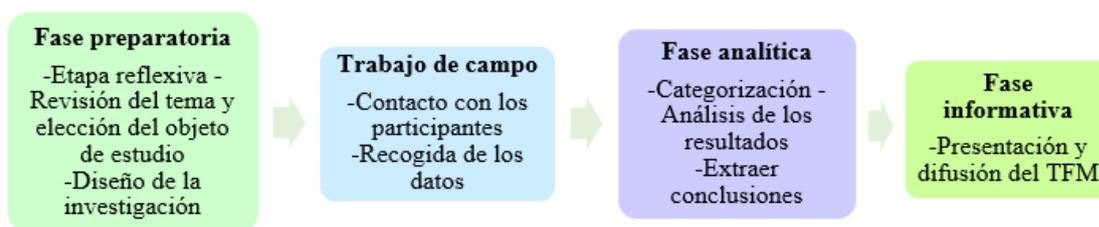


Figura 11. Fases de la investigación a partir a partir de Rodríguez, Gil y García (1996)

Fuente: elaboración propia a partir de Rodríguez, Gil y García (1996)

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

4.1 RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS Y LOS CUESTIONARIOS ABIERTOS

Las entrevistas y cuestionarios tenían una serie de bloques temáticos previos o categorías para agrupar la información, pero de carácter flexible, tal y como vimos en el análisis de datos. Estas categorías previas han sido de gran utilidad para extraer las categorías definitivas que nos han permitido ir descubriendo los resultados obtenidos a través de la información proporcionada por nuestros participantes.

4.1.1 Bloque temático: Señas de identidad de la inclusión educativa

Echeita y Ainscow (2011) y Echeita y Serrano (2019) nos comentan que es difícil establecer una definición de inclusión educativa, por eso hemos querido indagar un poco más en aquellas señas de identidad y elementos claves de la inclusión educativa. Este bloque queda dividido en tres categorías (1) señas de identidad o rasgos distintivos de la inclusión educativa, (2) aportaciones o beneficios de la inclusión educativa y (3) motivos que impulsa la inclusión educativa.

Relacionado con lo anterior, nos encontramos con un participante que nos dice que no es necesario conocer una definición de inclusión educativa para aplicarla. Es verdad, que no es necesario conocer la definición, pero quizá ese desconocimiento sobre la definición nos puede conducir a errores o no desarrollar una verdadera inclusión educativa.

“Desde el punto de vista técnico es necesario formar y seguir formando a los profesores. Aunque, es cierto que no es necesario tener un tampoco conocimiento preciso sobre este concepto para que las personas lo realicen o lo estén llevando a cabo. Sin embargo, eso es algo que están haciendo ellos en su práctica diaria desde hace muchísimos años. Seguro, aunque no pudieran definirlo desde un punto de vista conceptual”. (EM1)

Respecto a los **rasgos distintivos de la inclusión educativa**, los participantes nos dan múltiples respuestas sobre elementos claves que asociamos o simboliza la inclusión educativa. Entre ellos, nuestros participantes perciben que la inclusión educativa (1) es un proceso o trayecto inacabado, (2) requiere una transformación profunda del sistema, (3) conduce a una educación de calidad o buena educación para todos, (4) demanda un sistema flexible que se adapta al alumnado, (5) garantiza igualdad de oportunidades, (6) genera una participación activa

del alumnado y familias, del entorno próximo y la comunidad y (7) favorece el respecto a las diferencias.

Una de las respuestas más repetidas por los participantes es la necesidad de un sistema flexible que atiende a las necesidades del alumnado, evita la segregación, la exclusión y la discriminación, más allá de la integración y que busca los mejores resultados de todo el alumnado. Esta búsqueda de un sistema educativo flexible está conectada estrechamente con otra respuesta mayoritaria como es el respeto a las diferencias. Casanova y Rodríguez (2009) y Echeita y Serrano (2019) insisten en que es necesario reconocer la diversidad que asola la sociedad y las aulas, así como tener una imagen positiva de la diversidad. También, nos ha llamado la atención que dos de los participantes utilizan como sinónimo integración e inclusión.

“Es un modelo donde se da por hecho que todos somos diferentes y es el sistema el que debe adaptarse al alumnado en lugar del alumnado adaptarse al sistema.”. (CM5)

“Aquella que se encarga de hacer frente a todas las necesidades educativas del alumnado, independientemente de sus características, evitando la segregación y exclusión, haciéndoles partícipes de la tarea educativa y fomentando su pertenencia y participación al grupo”. (CM9)

Otra de las respuestas más destacadas por los participantes es que la inclusión educativa nos conduce a una buena educación o educación de calidad para todos, y eso es en definitiva la meta de la educación. Como nos decía la Unesco (2009) la calidad y la equidad nos hace lograr una educación inclusiva. Nos ha llamado la atención una respuesta que vuelve a abrir el debate entre la escuela ordinaria y la Educación Especial.

“Una educación de calidad para todos los alumnos y si es posible en la escuela ordinaria”. (CM21)

Esto lo podemos asociar con otra de las respuestas que es la búsqueda de la igualdad de oportunidades, aludiendo un elemento esencial como es la subcategoría de la equidad, también encontramos que es necesario un compromiso y una responsabilidad, basarse en la empatía, el respeto, la autonomía y entender que la educación es un derecho fundamental. Esto lo asociamos con diversas respuestas como es la participación activa del alumnado y familias en el centro, entorno próximo y comunidad.

“Vale, pues para mí la inclusión educativa es la buena educación, es decir aquella que acoge a todas las personas independiente de sus características y no solo a los estudiantes sino a sus familias y aparte de la comunidad educativa quiere que todas las personas que forman parte del aula o la comunidad alcancen los mejores resultados y atender a las necesidades de todas las personas”. (EG3)

“(…) podemos decir que la inclusión educativa es respeto, derecho, empatía y autonomía”. (EG1)

Relacionada con las anteriores respuestas, nos encontramos participantes que reclaman la necesidad de una transformación del sistema educativo para conseguir todo lo anterior. Además, esto nos conduce a otro rasgo distintivo de la educación inclusiva como que es un proceso o trayecto inacabado, tal y como resaltaban Echeita y Ainscow (2011).

“Yo creo que la educación inclusiva es el paradigma en el que estamos ahora. Yo creo que es un proceso de transformación, un proceso de transformación profunda del sistema educativo y de los centros educativos hacia la inclusión (...) de todos los estudiantes que tradicionalmente no han estado que se han ido adaptando (...) La inclusión, va más allá de la inclusión educativa, es la inclusión de las personas en la sociedad que nadie sienta que no forma parte de la sociedad o de la comunidad”. (EM2)

“La primera que es un proceso, es decir que la educación inclusiva no es una cosa que se consigue y está o no está, es un camino que se va haciendo. Y me gusta resaltar ese camino porque siempre será un trayecto inacabado y siempre se puede ir haciendo cosas para avanzar en la inclusión. También, puede sufrir retrocesos”. (EG2)

En cuanto a las **aportaciones o beneficios de la inclusión educativa**, nuestros participantes destacan una serie de contribuciones que nos hacen intentar conseguirla, ya que la inclusión implica o favorece (1) el respeto a la diversidad y las diferencias, (2) una educación de calidad, (3) una participación plena y el sentido de pertenencia de todo el alumnado, (4) la eliminación de barreras, (5) la igualdad de oportunidades, (6) entender la educación como un derecho y una necesidad, (7) una mejora de los aspectos cognitivos y el rendimiento académico y (8) una mejora de la práctica docente. Como vemos existe coincidencias entre los rasgos distintivos de la inclusión educativa y lo que nos aporta en sí misma.

Una de las respuestas más repetidas por nuestros participantes es que la inclusión educativa facilita la igualdad de oportunidades para todos los alumnos. Estrechamente relacionado con ello, encontramos participantes que reiteran que la educación inclusiva contribuye a la eliminación de barreras hacia la inclusión social, mencionan que beneficia al logro de unas adecuadas relaciones interpersonales más adecuadas y una buena convivencia, un mejor conocimiento intrapersonal, la normalización, una consecución de una sociedad democrática y beneficios para la comunidad.

Otro beneficio para la inclusión educativa destacado es el respeto a la diversidad y las diferencias que relacionan con la adquisición de valores y una conducta prosocial, una mejora de la autoestima, normalizar la diversidad social o evitar las etiquetas. Relacionado con esto, González-Rojas y Triana-Fierro (2018) sobre los beneficios de la inclusión determina que “Las relaciones sociales positivas en el aula no favorecen únicamente a los estudiantes con NEE, pues los alumnos regulares también se benefician, ya que pueden desarrollar

conductas prosociales, empatía, tolerancia y respeto por la diferencia (...). (p.212). Estos valores los asociamos nuevamente con una educación de calidad, a su vez Echeita y Serrano (2019) comentan que el primer paso para conseguir una educación de calidad y equitativa es reconocer la diversidad y que exista una participación plena y un sentido de pertenencia del alumnado, hechos que asociamos con respuestas de nuestros participantes. Esto nos conduce a la respuesta de un único participante que nos dice que la inclusión educativa implica una mejora en la práctica docente, esta respuesta la podemos asociar con ese rasgo de la inclusión educativa como un proceso, en continuo cambio para seguir progresando y conseguir la calidad educativa.

“No etiquetar, respetar las diferencias y mejora de la práctica docente”. (CM1)

Algunos de nuestros participantes nos recuerdan que la inclusión educativa es un derecho y una necesidad, algo indiscutible. Sin embargo, aún debemos luchar por conseguirla. Otra subcategoría y beneficio que observan nuestros participantes es la mejora de los aspectos cognitivos y el rendimiento académico del alumnado.

“Es un derecho y una necesidad para que nadie se quede atrás y todos tengan oportunidad de poder desarrollarse como ciudadanos para el futuro y conseguir sus metas académicas y laborales”. (CM13)

Respecto a los **motivos que impulsa la inclusión educativa**, vemos a través de nuestros participantes diversas respuestas sobre las causas que nos mueven. Nuestros participantes argumentan que quieren conseguir la inclusión educativa porque (1) estaremos ante una educación de calidad para todos, (2) mejorará la sociedad y visibilizará su diversidad, (3) debemos hacerlo por razones legales y (4) es un derecho que se plasma a través de cuestiones sociales y humanizadoras.

Esto nos recuerda a las palabras de Arnaiz-Sánchez (2003) y Casanova y Rodríguez (2009) quienes comentan que la escuela debe proporcionar una educación que permita a los alumnos vivir en sociedad, si tenemos una sociedad diversa la escuela debe ajustarse a ello. Sin embargo, quizá tenemos una escuela que tiende a homogeneizar. Por eso, encontramos respuestas que hablan sobre esa relación entre escuela y sociedad. Algunos participantes nos insisten en que debemos esforzarnos en conseguir la inclusión educativa porque mejorará la sociedad y mostrará la diversidad que la compone. Escarbajal-Frutos (2018) comenta que “la educación inclusiva como alternativa para construir centros educativos para todos y conseguir una sociedad más justa e igualitaria; una educación inclusiva que también apuesta por la calidad y la equidad en la implementación de nuevos modelos educativos”. (p.18)

“Para mí cambiar el mundo. Ahora se dejan a muchas personas atrás al no hacer una buena inclusión. Y a mí lo que me mueve es cambiar el mundo. Que consigamos una educación de mayor calidad para todas las personas. Y con eso, transformar el mundo”. (EG3)

Estrechamente relacionado con esto, encontramos la respuesta más extendida entre los participantes relacionada con cuestiones sociales y humanizadoras donde extraemos motivos como la equidad, la justicia, la igualdad, la responsabilidad universal o adaptarnos al contexto. Además, de los argumentos anteriores, algunos participantes nos recuerdan que es una obligación legal a la que se han comprometido diferentes países, como el nuestro. Sin embargo, debemos seguir mejorando debido a que España ha sido denunciada en diversas ocasiones por no cumplir con lo firmado.

“Bueno, ya he dicho estas razones sociales y humanizadoras. Y es que el sistema educativo debe responder a este tipo de educación que estamos diciendo, aunque no responde en la actualidad. Entonces, debería de responder en el futuro porque es una obligación legal, descansa en la Constitución Española, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Declaración de Derechos de las Personas con Discapacidad y en la Convención de los Derechos del Niño. Y España tiene suscritas todos esos documentos legislativos”. (EG2)

Nuevamente los participantes insisten en esa meta educativa que les motiva para esforzarse en conseguir la inclusión que no es otra que el logro de una educación de mejor calidad. Escarbajal-Frutos (2018) determina que “El concepto de equidad debe ser vinculado necesariamente al de calidad educativa puesto que la realización de aquel principio no es posible sin el logro de ésta”. (p.21). Esa equidad de la que nos habla Escarbajal-Frutos (2018) es la esencia para conseguir la inclusión educativa.

A modo de conclusión, debemos comenzar diciendo que los participantes comparten respuestas en cuanto a los rasgos distintivos de la inclusión educativa, los beneficios que nos aporta y los motivos que nos mueven a conseguirla, especialmente respecto a la calidad educativa. Y es que una educación de calidad indudablemente debe ser inclusiva, la educación inclusiva mejora las condiciones de todo el alumnado y el anhelo de cualquier profesional educativo es una educación de calidad para todo su alumnado. Echeita y Ainscow (2011) al igual que nuestros participantes nos muestran que existe cierta confusión sobre el concepto de inclusión educativa, pero ambos coinciden en algunos rasgos como que la inclusión educativa debe fomentar valores de respeto y equidad, garantiza la igualdad de oportunidades, mejora las condiciones de vida de las personas y nos acerca hacia la inclusión social conformando una sociedad más justa.

4.1.2 Bloque temático: Transición de los modelos de segregación e integración al modelo de inclusión. Doble red de centros

Autores como Ruiz-Gutiérrez (2020), Rodríguez-Galafat y Luque-De la Rosa (2019) o Parrilla-Latas (2006) comentan que existen diversos modelos para atender a la diversidad como son la exclusión, la segregación, la integración y la inclusión. Actualmente, en nuestro sistema educativo encontramos influencia de la segregación, la integración y la inclusión. Esto hace que nos encontremos distintas posturas relacionadas con estos modelos.

En cuanto al **papel de los centros de Educación Especial**, existen diversas posturas. La opinión mayoritaria es que es posible disminuir los centros de Educación Especial y darles otras funciones como que suministren formación, recurso y apoyo a la educación ordinaria, pero son necesarios cambios especialmente que garanticen una educación de calidad para todos.

“El problema es que sería necesario un replanteamiento del sistema educativo, comenzando desde las universidades y cómo enseñar a los docentes y una gran inversión en educación, dotando al profesorado de medios, reduciendo ratios e incorporando a más profesores de apoyo y especialistas en los centros ordinarios”. (CM9)

Sin embargo, hoy en día algunos creen que es especialmente difícil revertir la situación respecto a los centros de Educación Especial. Algunas personas creen que se deben seguir manteniendo los centros de Educación Especial con unas condiciones similares.

“Sí. Considero q los centros de Ed. Especial deben seguir existiendo para aquellos alumnos cuyas dificultades son graves o muy graves y sus necesidades no es posible cubrirlas en un centro ordinario. Sin embargo, los centros ordinarios necesitan dotarse de todo tipo de recursos para poder hacer frente a las necesidades del mayor número de alumnos con dificultades de aprendizaje”. (CP1)

“No. Esos centros son importantes ya que algunos alumnos, por sus características, necesitan una total dedicación que no es posible darla en centros con 25 alumnos. No considero que sean esos centros segregacionistas ni marginen a los alumnos. Los padres deberían poder elegir el tipo de centro para sus hijos”. (CM14)

También, vamos a analizar las **razones por las que se mantiene la doble red de centros**. Rodríguez-Martín (2017) determina que “Los centros de Educación Especial siguen acogiendo a buena parte del alumnado con discapacidad. Es importante preguntarse las razones por las que esto ocurre y las soluciones y medidas que requiere. (...) diseñar un nuevo papel para las escuelas especiales”. (p.10) Nuestros participantes nos dan varios motivos que agrupamos especialmente en cuatro perspectivas como son (1) la falta de recursos humanos, materiales, espacios adaptados y temporales, (2) la incapacidad para atender a la diversidad de los centros, (3) los centros de Educación Especial proporcionan una educación más

personalizada y (4) las diferentes visiones de las familias. Estas perspectivas parecen estar relacionadas con la falta o incapacidad de la escuela ordinaria para atender a todo el alumnado.

La mayoría de nuestros participantes atribuyen el mantenimiento de la doble red de centros a una falta de recursos humanos, materiales, espacios adaptados y temporales en las escuelas ordinarias. Esto nos recuerda a la visión de González-García (2009) quien determina:

El paso de un modelo del déficit a un modelo centrado en la atención a la diversidad ha supuesto grandes avances (...) En cuanto a las carencias que percibimos, destacamos que se necesita más apoyo de las administraciones, faltan medios así como recursos humanos, materiales y económicos. (p.438)

“Sí, yo creo que sí. Lo único es que se necesitan más recursos tanto humanos como económicos. En cuanto a los humanos, yo creo que mínimo debería haber dos personas adultas en el aula, reducir ratios e introducir aquellas adaptaciones curriculares de acceso de acceso al currículo para todas las personas que lo necesiten, y si es necesario que estén tres personas adultas para que una esté todo el rato apoyando a alguien que lo necesite. Tal y como están ahora las cosas es difícil, muy difícil quitar esta doble red”. (EG3)

Nuestros participantes señalan la incapacidad para atender a la diversidad de los centros ordinarios y que los centros de Educación Especial proporcionan una educación más personalizada. De nuevo, insisten en que los roles de las escuelas ordinarias y la Educación Especial se mantienen como en la actualidad porque la educación ordinaria no tiene la suficiente capacidad para atender adecuadamente a toda la diversidad, por lo que la Educación Especial tiene que desempeñar este rol y no puede ejercer otras funciones como suministrador de recursos o una mejor formación para la educación ordinaria.

“Que la mayoría de los centros ordinarios no están preparados ni equipados para cubrir muchas necesidades especiales. Si lo estuvieran no se necesitarían dos redes de centros. Los profesionales podrían ser los mismos, pero trabajando conjuntamente. Esto a algunas personas les puede sonar a utopía, pero yo creo que solo es mirar las cosas desde una perspectiva diferente para poder hacerlo realidad y normalizar la Educación Inclusiva a todos los niveles. De hecho ya se hace y muy bien con algunos alumnos en algunos centros y fijarnos en esos casos, aunque conozcan pocos, para seguir su ejemplo y acaben siendo muchos o al menos la mayoría”. (CM19)

Algunos participantes hacen referencia a la visión de las familias, nos encontramos con un debate tradicional si las familias deben tomar las decisiones finales sobre la educación de sus hijos o ante todo debe primar los derechos fundamentales de los niños.

Por ejemplo, cuando hablamos de inclusión hay una cosa que está ahora en el debate educativo que es el pin parental en el debate educativo el tema del pin parental. (...) Cuando hablamos de la inclusión de las personas LGTBI+ y hay un grupo de familias que dicen a mi hijo o hija no quiero que estén eso. Si se esa competencia o

ese poder a la familia de decidir que su hijo o su hija no atienda esto, a lo mejor cuando ese niño o esa niña probablemente es quien más lo necesita porque precisamente está en una familia que a saber qué es lo que dice en casa. (EM2)

Cristina: Quizás, en ese caso no estemos cumpliendo con los derechos de los niños.

Desde luego, ese es otro debate yo creo en educación sempiterno que es ¿De quién es el derecho a la educación? Si es del Estado, si es de las familias y cómo se conjuga se sé si es de los niños. Y en el caso de que sea de los niños ¿Quién lo ejerce? Porque a lo mejor el niño no tiene la libertad o la autonomía suficiente todavía para decidir por sí mismo. En fin eso es otro debate. (EM2)

Respecto a los **requisitos para reducir los centros de Educación Especial y cambiar su papel**, a través de nuestros participantes vemos respuestas relacionada con (1) la necesidad de una transformación del sistema educativo, (2) un cambio en el rol de los maestros, (3) mejoras comunitarias y apoyo de la sociedad, (4) cambios en elementos del sistema educativo que dificultan la atención a la diversidad en la escuela ordinaria, (5) un apoyo nacional, gubernamental y de la administración y (6) la escasa inversión en educación. Algunos de estos requisitos, ya los resaltaron Valenzuela, Guillén y Campa (2014) que determinan:

Los profesores señalan que los requisitos necesarios para la inclusión educativa son los siguientes: inversión económica en cuanto a personal e infraestructura; sobre el personal, se necesitan maestros de apoyo, un equipo multidisciplinario (especialistas, psicólogos, psicopedagogos, médicos, trabajadores sociales, etc.); así como una reducción del número de alumnos en el aula; esto, con la finalidad de dar una mejor atención, que sea de calidad e integral. Otro requisito fundamental es la infraestructura adecuada en el centro educativo, que cuente con instalaciones adecuadas a las necesidades de los alumnos, materiales didácticos, equipos y mobiliarios adecuados. (p.73 y 74)

Una respuesta mayoritaria es la de los participantes que reclaman un mayor apoyo nacional, gubernamental y de la administración. De hecho, hablan de la necesidad de que exista un mayor apoyo de las Consejerías de Educación, un asesoramiento de la inspección, un apoyo de las leyes educativas, rechazan la incapacidad para debatir y exigen mayores facilidades para crear proyectos inclusivos.

“Este requiere un gran cambio en cuestiones como los recursos humanos, económicos, tiempos, la flexibilidad, las ratios o los contratos de los especialistas. Existen especialistas con pocas horas y que tienen que ir a varios centros. En definitiva, una transformación muy amplia en términos económicos, legislativos, de conocimiento de las necesidades”. (EG1)

También, se insiste en cambio en el rol de los maestros, ya que existen algunos condicionantes asociados a ellos que impiden encaminarnos hacia la inclusión como (1) una falta de formación, (2) escasa formación inicial, (3) resistencias, comodidad y mentalidades tradicionales, (4) miedos, (5) falta de colaboración docente y entre los equipos directivos, (6) desconocimiento sobre la inclusión y (7) escaso debate con los profesionales implicados. Esto está relacionado con la visión de Arnaiz-Sánchez (2003) basada en Garner, Hinchcliffe y Sandon (1995) quienes determinan:

La educación inclusiva propone, pues, cambios fundamentales en la forma de pensar del profesorado sobre temas como: qué es el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y su papel en el aula. Cambios todos ellos que determinan la aparición de nuevos requerimientos. (p.225)

Otra respuesta mayoritaria es que uno de los requisitos básicos para que se produzca una inclusión real es dar respuesta a elementos del sistema educativo que dificultan la atención a la diversidad en la escuela ordinaria. Entre ellos, nuestros participantes destacan (1) el currículo cerrado, (2) la falta de recursos humanos, materiales, espacios adaptados y temporales, (3) una evaluación orientada al logro y no al proceso, (4) una organización del sistema poco flexible, (5) la organización de las asignaturas, (6) una educación competitiva, (7) la ratio actual, (8) deficiencias de la enseñanza universitaria, (9) exigencias a los maestros para cumplir un determinado objetivo y (10) una enseñanza no centrada en el alumno.

“Hay que cambiar la escuela de arriba abajo. Esto no sé si nos entendemos, se necesitarían cambiar muchísimas cosas. Por ejemplo, no tiene sentido que tengamos un currículo que sea así de memorístico o enciclopédico todavía, tocando un montón de cosas, de libresco que está basado en el libro de texto. No tiene sentido. Además, crea seres humanos dependientes que memorizan, repiten y lo ponen para un examen, etcétera. Bueno, pues esto lo tendremos que cambiar. Lo que implica que la organización de las escuelas tan rígida con las asignaturas y con una evaluación estandarizada tenga que cambiar, y la metodología será la consecuencia (...) Es un cambio así de profundo y de radical. ¿Se pueden ir dando pasos para ese cambio (...) Pero, es muy necesario el impulso de la administración educativa, el asesoramiento de la Inspección, el cambio en el modelo de formación permanente e inicial del profesorado... Todo eso es necesario”. (EG2)

También, los participantes reclaman mejoras comunitarias y apoyo de la sociedad. Numerosos autores como Arnaiz-Sánchez (2009), Echeita (2018) y Serrano y Echeita (2019) destacan la importancia de que la sociedad siga avanzando y coopere con la educación para conseguir tanto la inclusión educativa como la inclusión social.

“Creo que puede ser una realidad si todos ponemos de nuestra parte, pero necesitamos mejora a nivel escolar (maestros/as preparados), a nivel comunitario (abordar estigmas y discriminación) y a nivel nacional (gobierno y administraciones deben dar el primer paso)”. (CM4)

En estrecha relación con lo anterior, la mayoría de nuestros participantes insisten en la necesidad de una gran transformación educativa para llegar a la inclusión educativa. Echeita (2018) determina que “(...) Cuestiones marginales que retrasan la necesaria y profunda transformación de los “sistemas de prácticas escolares” de los que dependen su inclusión o exclusión educativa”. (p.12). Así lo reflejan algunos de nuestros participantes.

“Sí, una ley educativa apoyada por todos los partidos y demuestre al profesional educativo y las familias que debemos hacer transformación del sistema educativo, esa transformación del sistema, formación y recursos para el profesorado, los recursos no lo son todo, pero si una parte importante que crea mayores facilidades y evita barreras, más profesores y especialistas y menor ratio para una mejor atención”. (CM15)

Otros participantes destacan la escasa inversión en educación que puede ser un requisito para mejorar y cambiar el rol de los centros de Educación Especial. Marchesi y Hernández (2019) determina que “La inversión en una educación temprana centrada en los niños y en su desarrollo con educadores preparados y con condiciones educativas favorables es la inversión económica más rentable por los beneficios que produce”. (p.1)

Para finalizar este bloque, podemos decir que el sistema educativo se encuentra en un periodo de reflexión y transición con la mirada puesta en la inclusión educativa, esto está provocando que se replanteen elementos del sistema propios de modelos anteriores como el papel de los centros de Educación Especial. Se destaca que algunas de las razones para mantener esta doble red de centros residen en la incapacidad de los centros ordinarios para atender a la diversidad como pueden ser la falta de recursos humanos, materiales, espaciales, temporales o la falta de formación de los maestros. Esta incapacidad de los centros ordinarios provoca que no pueda reducir y cambiar el rol de los centros de Educación Especial provocando que se reclame una transformación del sistema educativo, ya que algunos elementos son contrarios a la inclusión educativa, que parte de un mayor apoyo de las administraciones, una mayor inversión en educación y cambios en el rol de los maestros, entre otros.

4.1.3 Bloque temático: Papel de los docentes para avanzar hacia la inclusión educativa

Arnaiz-Sánchez (2003), Casanova y Rodríguez (2009), Echeita (2012) y Serrano y Echeita (2019) entre otros autores nos insisten en el papel esencial de los maestros para llevar a cabo la inclusión educativa. En este caso, vamos a profundizar en los requisitos para ser profesores inclusivos, la formación de los maestros y proyectos o acciones inclusivas.

Respecto a los **requisitos o cualidades de los profesores inclusivos**, podemos diferenciar entre rasgos personales y profesional. Cabe decir que la mayoría de nuestros participantes resaltan los rasgos personales por encima de los rasgos formativos. Esto nos lleva a pensar que nuestros participantes consideran que la implicación, la voluntad y la sensibilidad de los docentes es capaz de subsanar deficiencias en su formación o en la falta de apoyos. Aunque, matizan que ambos son importantes. Tal es la preocupación de algunos participantes por esas cualidades personales que deben tener los maestros que nos realizan la siguiente propuesta para seleccionar a los futuros docentes.

“Quizá la manera de filtrar y asegurarnos de esto es realizando una entrevista o entrevistas personales a las personas que quieran realizar Magisterio, es decir que no sea solamente una nota de corte, también se podrían pasar tests validados de personalidad”. (EM2)

En cuanto a las cualidades personales, la mayoría de nuestros participantes, insisten en que deben ser empáticos, comprensivos, asertivos y prosociales. Otra respuesta mayoritaria es que los maestros sean entusiastas, con ganas de aprender, motivados y con voluntad.

“Empáticos, una formación en el terreno psicológico (para saber tratarles, tenemos herramientas didácticas, pero debemos pensar en el bienestar emocional de estos alumnos) y comprensivos”. (CM15)

Además, encontramos otras cualidades que nuestros participantes consideran que debe tener un maestro inclusivo como ser organizado o responsable, creativo, paciente, constante, coherente, igualitario, sensible o humano y atento u observador.

Otra respuesta apoyada es que los maestros sean críticos, reflexivos e innovadores. Sánchez-Sierra, Santos y Ariza-De Encinales (2005) nos insisten en que los maestros debemos reflexionar continuamente sobre nuestras acciones para no conformarnos y seguir mejorando. Esto es apoyado por Serrano y Echeita (2019) quienes determinan que el sistema educativo tiene pocos tiempos de reflexión para los docentes y que puede impedir el avance hacia la inclusión. Sánchez-Sierra, Santos y Ariza-De Encinales (2005) determinan:

(...) a través del acto reflexivo, el docente mantenga una perspectiva abierta hacia el mundo cambiante, con la debida responsabilidad por su continua formación teórica y una actitud de entusiasmo hacia su labor, lo que le permitirá hacerse más humano y perfeccionar y humanizar el acto educativo. (p.158)

Relacionado con lo anterior, nos encontramos respuestas que reflejan que los maestros deben ser flexibles, tener una mentalidad abierta y tener cierta adaptabilidad.

“Que sea flexible, adaptable, que este abierto a los contratiempos y que prime los valores sobre los contenidos. Esto se consigue con motivación y ganas”. (CM17)

Algunos de nuestros participantes consideran que es importante que sean personas comprometidas y sensibilizados con problemas sociales. Arnaiz-Sánchez (2003) o Vaillant (2010) han insistido en esa conexión entre sociedad y educación, esto de alguna manera puede plasmarse en los rasgos que destacan algunos de nuestros participantes.

“Empáticos, comprometidos con la sociedad y sensibilizados con los problemas que ocurren en la sociedad como la inclusión. Bien formados y con ganas de seguir aprendiendo”. (CM21)

Respecto a los rasgos o características profesionales, nuestros participantes inciden en una serie de características profesionales para ser maestros inclusivos como (1) una buena formación inicial y continua, (2) mayor colaboración y cooperación entre familias, profesorado e instituciones, (3) impulsar más acciones inclusivas de manera cotidiana, (4) disponer de mayores recursos y (5) tengan vocación.

La mayoría de nuestros participantes consideran que es esencial una buena formación inicial y continua. Esto nos recuerda a las palabras de Serrano y Echeita (2019) que determinan “La formación que ofrecemos a los futuros docentes, que siguen siendo, mayoritariamente deficiente en lo tocante a facilitar las competencias propias de un profesional preparado para la innovación o la mejora con un horizonte inclusivo”. (p.75). A esto sumamos la formación continua en diferentes ámbitos como la inclusión educativa.

“Formación suficiente en Educación Inclusiva, Multiculturalidad y Equidad”. (CM4)

Además, bastantes participantes destacan la importancia de que exista una colaboración y cooperación con las familias, entre maestros e instituciones. Esta visión es idéntica a la de Verdugo-Alonso y Rodríguez-Aguilella (2013) determina que “Los procesos inclusivos requieren el esfuerzo constante y no episódico, simultáneo, y no descoordinado, de distintos agentes sociales: familias, profesionales, administración y sociedad en su conjunto”. (p.6). De estos, elementos Serrano y Echeita (2019) resaltan la falta de colegialidad y de colaboración entre maestros puede dificultar que sigamos avanzando hacia la inclusión.

“Debe de estar en continua coordinación con el resto de los compañeros y compañeras, con instituciones externas y por supuesto con las familias”. (CM8)

Otras respuestas minoritarias que nos aportan nuestros participantes es la necesidad de que se apoyen más acciones y proyectos inclusivos, se dispongan recursos y que tengan vocación.

“La formación y los recursos adecuados acompañados de una Educación en Valores coherente con la Educación Inclusiva. Sin los valores y la motivación adecuada, por muchos recursos que se tengan será complicado”.
(CM19)

Todas estas cualidades y requisitos que se exige a los maestros inclusivos. Nos recuerda a una interesante reflexión de Vaillant (2010), este autor reflexionaba sobre el papel de los docentes y nos comentaba que los cambios que están surgiendo en la sociedad demandan nuevas cualidades y acciones para los docentes que no se ven reflejados en cambios educativos lo que está generando una crisis de identidad del profesorado. Al respecto, Vaillant (2010) determina:

Las nuevas demandas y conocimientos sociales inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Los roles que tradicionalmente han asumido los docentes, enseñando de manera conservadora un currículum caracterizado por contenidos académicos, hoy en día resultan, a todas luces, inadecuados (...) Evidentemente, la solución no está en un mero cambio del "rol docente" – sobre el cual suele insistirse– sino de un cambio profundo del propio modelo escolar (...) modificar el modo tradicional de pensar y de hacer las reformas e innovaciones que involucran a los docentes. (p.14)

En cuanto a la **formación de los maestros**, con nuestros participantes hemos querido indagar en la formación inicial y la formación continua, ya hemos visto de la mano de distintos autores que la formación es un elemento clave para conseguir una educación más inclusiva para todos los alumnos. De hecho, Arnaiz-Sánchez (2003) determinaba que

“La formación del profesorado en atención a la diversidad será útil y relevante para desarrollar una educación de mayor calidad para todos, si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al cambio de la cultura profesional de los profesores desde una reconstrucción de sus procesos de identidad y desarrollo profesional”. (p.229)

Si nos fijamos en la formación inicial, nos damos cuenta que más de un tercio de nuestros participantes consideran que la formación inicial de los maestros es insuficiente. Aunque, algunos participantes consideran que la formación inicial es válida, pero tienen ciertas reservas o ven otros elementos del propio sistema que se deberían modificar para tener una educación más inclusiva.

“Creo que en general el profesorado está concienciado pero no formado”. (CM12)

“La formación del profesorado creo que es la adecuada. Se necesita reducir la ratio, aumentar el número de especialista y de cuidadores en los casos que sea necesario”. (CM14)

Aquellos que consideran la formación inicial deficiente, nos ofrecen una serie de elementos o condiciones para mejorar la formación inicial entre los que podemos destacar (1) una mayor formación y de mejor calidad, (2) evitar el desconocimiento de la evolución de la educación para no repetir errores, (3) más tiempos de reflexión y autoevaluación sobre la práctica docente y (4) mayor apoyo de las administraciones.

Dentro de una mayor formación y de mejor calidad, nos encontramos que nuestros participantes demandan (1) una formación más práctica y vivencial, (2) cambios en los planes de estudio con asignaturas inclusivas, (3) formación complementaria sobre las necesidades cotidianas y (4) actualizar de manera continua su formación.

La mayoría de nuestros participantes apoyan la idea de tener una formación más práctica y vivencial, es decir un mayor contacto con las aulas y lo que será su futura labor docente. Un estudio de Jarauta-Borrasca y Pérez-Cabrera (2017) nos dice que cuando los estudiantes se encuentran en el periodo de prácticas se enfrentan a numerosos dilemas que pueden marcar su futuro profesional, quizá un mayor contacto con las aulas les permita aclarar sus dilemas y una mayor experiencia en las aulas. De hecho, estos autores determinan:

Coincidente con el momento de la formación inicial del futuro maestro, el proceso de configuración de la imagen profesional vive un importante conflicto generado al contrastar la escuela vivida, recordada y fantaseada con la escuela real en la que los estudiantes debutan como practicantes. (p.107)

Relacionado con la formación más práctica y los cambios en los planes de estudio, nos encontramos un participante que propone la creación de una especie de MIR para Magisterio tras la formación en el grado. Así mismo, encontramos algunos participantes que consideran que se deberían incluir en el plan de estudios de los futuros maestros asignaturas relacionadas con la inclusión educativa.

“En mi opinión, se podría plantear hacer un el periodo de prácticas postgrado, igual que se hace en Medicina con los médicos internos residentes, en Farmacia con farmacéuticos interno-residentes o en Psicología. El MIR, el FIR y el PIR. Pues, el MIR maestro o maestra interna residente en el que estés 3 años de formación y una remuneración. (...) Desde luego, está comprobado que la formación inicial no es suficiente lo dice la OCDE. La OCDE dice que la formación inicial no es suficiente para afrontar los retos que se presentan en el momento en el

que te metes en un aula con un montón de chavales o chavalas, con sus familias, con los compañeros y las compañeras. Lo vas aprendiendo en la realidad como en todas las profesiones, pero quizá podríamos tener una mayor seguridad con este MIR que planteó". (EM2)

Además, algunos maestros nos dicen que es necesario seguir actualizándose y formándose para subsanar las dificultades que se encuentran de manera cotidiana, ya desde la formación inicial se incita a la formación continua.

"Es decir, creo que obtener la titulación nos acredita y nos han facilitado un mínimo de recursos para todo, pero depende de nosotros mismos el mejorar cada día partiendo de esa base de preparación. Creo que es necesaria la formación complementaria, ya sea oficial o no, para profundizar en algunos conocimientos que vamos necesitando en el día a día". (CM19)

Algunos participantes nos dan una serie de claves para mejorar la formación inicial como conocer la evolución de la educación para no repetir errores, más tiempos de reflexión sobre la práctica docente y mayor apoyo de las administraciones, anteriormente hicimos hincapié en la importancia de que los maestros deben reflexionar más.

"Creo que la experiencia y la autoevaluación responsable constante sobre ella es esencial para mejorar". (CM19)

"Yo creo que no, en muchos casos no sabemos ni la evolución de la educación, ni de la Educación Especial y cometemos o perpetuamos errores del pasado". (CM15)

En cuanto a la formación continua, Arnaiz-Sánchez (2003) comenta que la diversidad está continuamente actualizándose, por ello la formación de los maestros debe ser permanente adaptándose a los cambios que van surgiendo. Nuestros participantes están de acuerdo con esta visión. De hecho, insisten que la formación permanente es un deber o una motivación interna que deberían tener todos los maestros.

"Por otro lado, yo creo que sería necesario que la profesión docente tuviese que estar en constante actualización. Nadie duda que un médico no puede estar toda su vida profesional trabajando con lo que estudió en la carrera porque la medicina avanza día a día. Y tiene que estar actualizado o actualizada en su área de conocimiento. Es parte de su profesión, la profesión docente debería ser lo mismo. No puede ser que una persona, un maestro o una maestra llegue a ser maestro y deje de leer artículos de investigación por ejemplo (...) Pues, a lo mejor, vamos a lo mejor no es tu deber profesional formarte sobre eso y parte de tu responsabilidad". (EM2)

A pesar de que la mayoría de nuestros participantes consideran que la formación permanente debe partir de la motivación interna de los maestros, consideran que ayudaría algunos incentivos y una inversión económica de la administración, de tal manera que generé (1) incentivos económicos para los maestros, (2) una mejora de los salarios, (3) unas buenas condiciones laborales, (4) recompensas relacionadas con las oposiciones, (5) una formación útil

que no sea una moda y (6) un mejor funcionamiento gracias a la supervisión de los Equipos de Orientación y la Inspección.

“Sí, pero también depende mucho de la administración y la oferta que haga. La administración la incentivó hace tiempo con esto de los sexenios. (...) Lo que pasa que la oferta de formación existente es muchas veces técnica, a veces se dedica a hacer cosas que están de moda como el llamado ABP que estos años ha recorrido formación en todos los centros. Y yo no veo que los centros trabajen por proyectos, para nada, o trabajan por proyectos en una cosa que la llaman trabajo por proyectos que no lo es (...) En la formación permanente ayudaría mucho que la oferta de las administraciones se dirigiera a aspectos relevantes que permitiera la formación en centros. De tal manera, que si se presenta un proyecto, por ejemplo de inclusión, en un centro se organicé en el propio centro su formación destinada a impulsar ese proyecto específico. Yo creo que los Equipos de Orientación y la Inspección tendrían una tarea muy relevante que no han asumido y tendríamos que asumir. Parte de esa formación la podría asumir la universidad porque nosotros solemos ir entrando en todos los lados como si fuéramos los reyes del mambo. Y esto no es así”. (EG2)

Además, algunos participantes nos dicen que sería importante el papel de los centros educativos, especialmente de los equipos directivos. Sin embargo, algunos participantes nos dicen que debemos apostar por la inclusión educativa, aún cuando no tengamos apoyo o se tenga que ir a contracorriente.

“Igual el apoyo del resto de compañeros y del equipo directivo es fundamental. Y un colegio se respire un ambiente inclusivo porque a veces es como navegar a contracorriente. Si quieres ser inclusivo en un cole con cincuenta aulas y solamente la tuya tiene una filosofía inclusiva, pues igual acaba subsumido y no existe nada inclusivo. Tiene que existir una sintonía con los demás, un sentido inclusivo en el conjunto”. (EM1)

Respecto a los **soportes, apoyos y referencias para la inclusión educativa** que ayudan a nuestros participantes a seguir adelante, nos encontramos con (1) situaciones de sus alumnos, (2) situaciones personales de los maestros, (3) autores y proyectos de referencia, (4) testimonios reales, (5) personas cercanas de la profesión o grupos de investigación, (6) la formación y (7) programas específicos.

La respuesta mayoritaria de nuestros participantes es que las situaciones de sus alumnos son la mayor motivación para avanzar hacia la inclusión educativa. Aunque, muy de cerca encuentran apoyo en proyectos como el *Index for Inclusion* y autores de referencia como Echeita, Arnaiz, Omeñaca y Monjas-Aguado.

“La experiencia de un alumno con parálisis cerebral se sentía muy aceptado por sus compañeros y maestros (pero era muy difícil atender todas sus necesidades por falta de personal, solo teníamos una cuidadora...)”. (CM12)

Algunos participantes consideran que las personas cercanas de la profesión o grupos de investigación han sido grandes apoyos para su labor, incluso sus propias situaciones personales les hacen seguir avanzando pese a las dificultades. A esto sumamos algunos participantes que encuentran su apoyo en testimonios reales, la formación y programas específicos. Así mismo, encontramos algunos participantes que no necesitan ningún apoyo.

“El máster que estoy cursando me ha abierto bastante los ojos respecto a este tema, así diría todos los profesores”.
(CM4)

En definitiva, hemos podido comprobar que de los rasgos característicos de un profesor incluso se resaltan más las cualidades personales que profesionales, lo que nos hace pensar que cualidades personales como la empatía, el arrojo, la implicación o la voluntad pueden subsanar deficiencias formativas. Sin embargo, no podemos negar que la formación es un elemento esencial, tanto la formación inicial como continua. En cuanto a la formación inicial existen deficiencias que crean inseguridades en los maestros que impiden avanzar hacia la inclusión, por eso se insiste en que es necesaria una formación inicial de mejor calidad, mayor reflexión sobre la práctica docente y un mayor apoyo de las administraciones. La formación permanente está muy relacionada con la motivación interna. Sin embargo, quizá algunas iniciativas que mejoren las condiciones de los maestros pueden incentivar la formación continua de los maestros. La inclusión educativa está en consonancia con mejor formación y labor de los maestros, así lo comentaba Arnaiz-Sánchez (2003) que determina “la educación integral de todos (...) y la formación del profesorado, para favorecer la atención a la diversidad, ha de entenderse como una manera de conseguir una mejor educación para todos los alumnos y unos mejores profesionales de la enseñanza”. (p.245)

4.1.4 Bloque temático: Dificultades para conseguir la inclusión educativa

La mayoría de los autores coinciden en determinar que la inclusión educativa es un proceso en permanente revisión, esto genera una serie de dificultades que nos vamos a ir encontrando a lo largo de este proceso. Por eso, en este bloque temático hemos querido indagar en dos subcategorías: (1) obstáculos para conseguir la inclusión educativa y (2) la categorización y las etiquetas.

En cuanto a los obstáculos o dificultades en el camino hacia la inclusión educativa, encontramos que una de la respuesta mayoritaria entre nuestros participantes determina que la falta de formación es un condicionante para no conseguir la inclusión educativa, ya vimos de

la mano de autores como Arnaiz-Sánchez (2003) la importancia de la formación de los docentes, aunque no sea el único factor. Dentro de la formación, nuestros participantes atribuyen la mayor importancia a la formación inicial, esto nos recuerda a Cisternas-León y Lobos-Gormaz (2019) quienes nos hablaban de una serie de dilemas a los que se enfrentan los maestros noveles cuando llegan al aula y se vean sin herramientas que aseguren las oportunidades de aprendizaje a todos el alumnado, dificultades para encontrar un equilibrio entre las demandas colectivas de sus estudiantes y los apoyos individuales a que lo requieran, dificultades con los estudiantes más silenciosos, es decir, aquellos que pasan desapercibidos aunque pueden tener algunas dificultades para el aprendizaje.

“La formación inicial debe dotar todas las estrategias que se necesitan y de una estrategia abierta hacia la necesidad constante de formación y reciclaje”. (EG1)

Otra posición muy común es la falta de inversión o presupuestos que derivan en escasos recursos, personales y estructuras. Nuestros participantes siguen la línea de Gortazar (2020) comenta que “La financiación tiene un papel fundamental a la hora de corregir desigualdades, de mejorar la equidad en la provisión de servicios o de eliminar barreras económicas que permitan favorecer la cohesión”. (p.10)

Un argumento muy extendido entre nuestros participantes es la falta de legitimidad e incertidumbre de las leyes educativas. Las leyes educativas han fluctuado en los últimos años, esto está generando incertidumbre y malestar entre el personal educativo y las familias. Así mismo, algunas leyes educativas han mermado los derechos de algunos alumnos.

“Las leyes educativas deberían ser un consenso común político, de profes y familias donde primen valores como la equidad o justicia social”. (CM23)

Profundizando en la actual ley o LOMLOE encontramos diversas posturas y valoraciones al respecto. Encontramos algunos participantes que lo ven como un avance, algunos como un retroceso y otros que consideran que no llega a una plena inclusión o que no es una transformación suficiente. Además, encontramos un número de participantes que aún desconoce la legislación. La principal crítica a la inclusión reside en el trato que se dará a alumnado más vulnerable en la escuela ordinaria, ya que actualmente se considera que los centros ordinarios tienen dificultades para atender adecuadamente a la diversidad.

“Lo que quiere es que los centros de Educación Especial de aquí a 10 años el alumnado que acude a los centros de Educación Especial cada vez puede acudir más a los centros ordinarios. Porque eso es la inclusión. En eso

estamos de acuerdo, y el profesorado de estos centros acuda o sea apoyo de los centros ordinarios, es decir, podría trabajar en los dos sitios o podría trabajar en uno”. (EM2)

Esas dificultades de la escuela ordinaria las podemos relacionar con el miedo de algunos maestros quienes consideran que no están preparados, ya que muchos revelan una falta de formación e incertidumbre ante los cambios que se deberían introducir para lograr una escuela más inclusiva. Esto nos recuerda a los sentimientos encontrados de las familias que buscan las mejores opciones para sus hijos, pero en muchas ocasiones invadidos por el miedo y la incertidumbre. También, nuestros participantes insisten, al igual que Verdugo-Alonso y Rodríguez-Aguilella (2013), en que el personal educativo y las familias deben ser un tándem porque si ambos no se apoyan los cambios y las medidas inclusivas al cabo de un tiempo se revertirán. Es necesario comprender a las familias, pero también que exista un convencimiento que parta de la viabilidad de la inclusión educativa y que las familias no rechacen la diversidad del aula.

“El sistema actual mantiene está segregación, es un sistema cerrado y poco flexible, quién no se adapta a un ideal de alumno es marginado o segregado. Las resistencias del profesorado y su escasa formación tienden a recomendar “la Educación Especial. El currículum cerrado y la evaluación orientada al logro y no al proceso. Los miedos de las familias a que sus hijos no sean atendidos por faltas de medios o recursos en las escuelas ordinarias. Muchos aspectos perpetúan este sistema segregador”. (CM15)

“Luego en otras ocasiones tiene que ver con el contexto familiar porque existe el temor de que la inclusión de los estudiantes puede entorpecer el propio desarrollo de sus hijos o hijas. Y eso hace que tiendan a un proteccionismo, evidentemente erróneo.”. (EM1)

Una posición mayoritaria destaca la escasa colaboración entre los maestros y los reducidos tiempos de reflexión del personal educativo. Echeita y Serrano (2019) determinan que “quienes están dispuestos y tienen ganas y conocimientos para implementar los cambios necesarios para una mejor educación para todos, se han de enfrentar (...) poca importancia a los tiempos para la reflexión y el trabajo colaborativo de los equipos docentes”. (p.76)

“Como he comentado antes, los colegios no están preparados estructuralmente para ello, además, si añades la falta de cooperación, la competitividad entre los profesores... No hace de estos colegios un buen ambiente para estos alumnos que necesitan esa inclusión. Cómo va a ver inclusión... Si en los pasillos del colegio se libran batallas diarias entre los profesionales”. (CM20)

Otro grave problema que ven nuestros participantes que nos impide avanzar hacia la inclusión es la falta de coherencia entre la teoría y la realidad educativa. Es necesario que exista una cohesión entre la formación y lo que se vive en las aulas. Estrechamente con esta

subcategoría, nos encontramos con elementos del sistema educativo que facilitan la exclusión como la asignación de recursos en función de los alumnos con NEE y los apoyos fuera del aula.

“La distancia entre la teoría (promueve la inclusión) y las prácticas (que conducen a la segregación y el sistema educativo impuesto que permite apoyos fuera del aula o suministrar recursos en función del alumnado con NEE”. (CM22)

Respecto a las **etiquetas y categorización**, Echeita (2006) comenta que cuando identificamos y categorizamos al alumnado con una buena intención, le estamos dando una etiqueta con unos determinados efectos negativos a nivel psicológico sobre las expectativas o la autoestima del alumnado. Además, de condicionar el trato que le darán las personas de su alrededor. La mayoría de nuestros participantes coinciden con este autor, concluyendo que las etiquetas tienen enormes efectos negativos pudiendo ser denigrantes, ofensivas, generando prejuicios, estigmas y estereotipos. Sin embargo, una minoría de los participantes nos matizan que somos las propias personas quienes otorgamos ese valor negativo a las etiquetas.

“Creo que son perjudiciales para los alumnos. Y pienso que probablemente tendríamos mejores opciones para hacer referencia a los alumnos, ya que estás etiquetas llegan a tener un significado negativo que es ofensivo para los alumnos. Y los profesores debemos ir a contracorriente y no dejamos influenciar por estas etiquetas”. (CM21)

A pesar de lo anterior, algunos participantes asumen que las etiquetas y la categorización tienen un carácter innato y que en ocasiones de manera inconsciente la mayoría las usamos por lo que es muy difícil que desaparezcan, tal es así que están normalizadas entre las familias, profesores y la administración. Una parte importante de nuestros participantes abogan por eliminarlas por sus efectos negativos para las personas que las reciben y para las personas de su alrededor porque condiciona su actitud. Y el primer paso para ello, es ser conscientes de los prejuicios que causan y su mala utilización. Aunque, otros participantes nos insisten en que las etiquetas y la categorización son útiles principalmente para dos funciones: (1) las categorías y etiquetas nos sirven para poner en marcha medidas para atender adecuadamente a los alumnos y (2) las categorías y etiquetas son provechosas para la comunicación en distintos ámbitos.

“Es que tendríamos que eliminarlas. Pero, fíjate que contradictorio porque la administración pide continuamente etiquetas, es decir que pregunta el número de TDAH que tienes, el número con discapacidad motora”. (EM1)

Además, dos de nuestros participantes consideran que existen diferencias entre el significado de la categorización y la etiquetación. Mientras que un tercer participante entiende que es parte de un mismo proceso, ya que la categorización deriva en la etiquetación.

“Bueno, respecto a la premisa que planteáis en esta pregunta para mí es la categorización para mí la categorización tiene aspectos positivos porque la categorización lo que permite es iniciar un proceso de búsqueda y de investigación que va orientado a dar una respuesta a un determinado. Por el contrario, en mi opinión las etiquetas tienen un carácter negativo generalmente se centran en los aspectos más débiles de la persona. Además, suelen basarse suelen ser subjetivas y se basan en la interpretación personal mientras que las categorías suelen ser unidades de información que buscan obtener datos concretos”. (EM1)

A modo de cierre, podemos decir que en el camino hacia la inclusión educativa nos encontraremos con dificultades. Echeita y Serrano (2019) nos dice que existen una serie de obstáculos que dificultan la inclusión educativa. Nuestros participantes coinciden con estos autores en elementos como la falta de formación, la poca colaboración entre maestros, los escasos tiempos de reflexión y la falta de legitimidad e incertidumbre de las leyes educativas. Así mismo, no podemos olvidar que el propio sistema educativo tiene elementos que ofrecen resistencia para avanzar hacia la inclusión educativa, existe una falta de inversión o medios, entre otros. Además, las etiquetas y categorización muestran opiniones opuestas, aunque la mayoría creen que las etiquetas tienen un efecto negativo en la autoestima del alumnado y condiciona a los maestros, algunos creen que las etiquetas y la categorización son útiles porque facilitan la comunicación y permite poner en marcha las medidas oportunas para estos alumnos.

4.1.5 Bloque temático: Viabilidad de la inclusión educativa

En cuanto a las **evidencias científicas**, Echeita y Ainscow (2011); Valls-Carol, Prados-Gallardo, y Aguilera-Jiménez (2014); Duran (2018); Echeita y Serrano (2019) y Marchesi y Hernández (2019), en otros autores, muestran que la inclusión educativa es posible. También, quisimos indagar con nuestros expertos la viabilidad de la inclusión educativa y si estábamos en el momento adecuado para conseguirlo. De nuestros seis expertos, todos excepto uno, nos dicen que es viable y que estamos en la dirección correcta. Y todos ellos coinciden en que el sistema educativo debe cambiar. Aquel participante que no cree que sea posible la inclusión, lo atribuye a las dificultades y cambios que debería adoptar el sistema educativo, especialmente la educación ordinaria, hechos que él no ve posible actualmente.

Cristina: Entonces... ¿Es el momento y es posible?

Sí, es el momento para lograr una escuela inclusiva. Si entendemos la inclusión como la entiendo yo. Una escuela donde estén gente diversa en todos los sentidos, no solo en cuento a capacidades creo que no. Podemos encontrar escuelas que sean 90% inclusivas, pero al 100% no. Sobre todo, como te he dicho si sigue habiendo centros de Educación Especial, centros ordinarios, escuela pública y escuela diferenciada. Habría que cambiar mucho el sistema y tendría que haber una inversión económica. Si hay una única escuela, sí que será 100% inclusiva porque

ahí iremos todos, los guapos lo feos, los ninis, los pobres, los inmigrantes, los autóctonos, los listos, los tontos. Si hay una única escuela sí, pero teniendo varios tipos de escuela, no va a haber inclusión (EM3).

Respecto a las **experiencias y acciones inclusivas**, nuestros participantes nos hablan de distintas iniciativas para intentar ser más inclusivos. Entre las que destacan actividades adaptadas, actividades cooperativas y colaborativas, concienciación sobre la inclusión educativa y uso de recursos específicos. Es decir, pequeñas acciones en la dirección adecuada.

“Se lleva a cabo una educación en valores y concienciación del alumnado, ya que es un centro de preferentes motóricos. Pero, no tenemos el personal suficiente para realizar apoyos en las clases ordinarias para todos los alumnos y se les lleva a clases específicas, privándoles de una verdadera inclusión”. (CM15)

Además, nuestros participantes nos muestran **algunas experiencias inclusivas** que toman como referencia para progresivamente ir incorporándolas en su día a día. Las experiencias más destacadas han sido las Comunidades de Aprendizaje, el Proyecto Roma, el Aprendizaje Cooperativo y la Escuela Democrática. Estas escuelas tienen algunos rasgos comunes claves para la inclusión educativa como son la búsqueda por una presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, su vinculación con las familias y la comunidad, la diversidad como un elemento enriquecedor y el objetivo de ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado. También, encontramos algunos participantes que desconocen experiencias inclusivas.

Concluimos que la educación inclusiva así lo avalan las evidencias científicas, pese a ello encontramos las resistencias de algunos maestros y expertos que tienen ciertas resistencias hacia la inclusión educativa, también debido a las dificultades y obstáculos. A esta situación podemos sumar el desconocimiento de los maestros derivado de esa falta de formación docente, escasos tiempos de reflexión y la falta de colegialidad o colaboración entre docentes. Consideramos que puede ser beneficioso compartir experiencias y acciones inclusivas, ya que todos los maestros comparten como meta la educación de calidad para todos, cuyas acciones inclusivas contribuyen a su consecución.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La inclusión educativa pretende conseguir una educación de calidad para todos los alumnos evitando la exclusión o segregación de aquellos alumnos que puedan ser más vulnerables para lo que es necesario una cohesión del sistema educativo y los agentes implicados aunando esfuerzos por un objetivo común que requiere cambios. Distintos informes y organizaciones como CERMI, la Unesco o la ONU han visibilizado que la inclusión educativa es un verdadero problema que genera grandes injusticias y priva de igualdad de oportunidades al alumnado. Esta situación no se queda solo en la educación, traspasa estos límites y deriva en una lacra social como la exclusión social. Todos estos son motivos suficientes para actuar y buscar medidas hacia la inclusión educativa, cuyo primer paso es el reconocimiento de la diversidad de las aulas para seguir el camino con cambios y transformaciones más profundas.

En nuestra investigación, hemos querido mirar hacia atrás para comprobar la dirección y los pasos que hemos dado en el camino a la inclusión educativa. A través de maestros y expertos hemos querido comprender para mejorar la inclusión educativa y sus testimonios nos han ayudado enormemente. Una muestra de que el sistema educativo se encuentra en una transición hacia la inclusión educativa son los elementos propios de modelos de atención a la diversidad anteriores como pueden ser los centros de Educación Especial. Estos hace unos 35 años se incorporaron al sistema educativo ordinario, ya que hasta el momento habían sido una competencia de las Consejerías de Sanidad. Sánchez-Caballero (2020) nos incita a reflexionar sobre la remodelación del rol que deben desempeñar los centros de Educación Especial para encaminarnos hacia una educación más inclusiva debido a que actualmente simbolizan un elemento que excluye a parte del alumnado a un determinado tipo de educación. Así mismo, la principal causa para mantener los centros de Educación Especial reside en la incapacidad de los centros ordinarios para atender a la diversidad. Por lo que es necesario hacer un esfuerzo y poner en marcha medidas que hagan de los centros ordinarios un lugar que permita la presencia, participación y rendimiento o éxito de todo el alumnado. En definitiva, realizar una transformación en el sistema educativo que permita a los centros ordinarios desarrollar una educación de calidad para todo el alumnado. Sin embargo, se necesitan cambios que no llegan.

En cuanto a estos esperados cambios se pensaba que con la LOMLOE se sentarían las bases para conseguir una educación más inclusiva. A pesar de que esta ley educativa ha sido

muy criticada por un determinado sector, no parece que sea la transformación educativa que se demanda para conseguir una educación inclusiva a medio-largo plazo.

Los expertos y maestros nos han mostrado motivos para seguir adelante, también han sido críticos y nos han relatado las dificultades para conseguir una educación más inclusiva. Antes de sumergirnos en esos motivos, cabe recordar que la inclusión educativa es un derecho, pero que no se ha conseguido, aunque Echeita y Serrano (2019) comentan que la sociedad está inmersa en una revolución que reclama la igualdad de derechos, por lo que quizá sea el momento adecuado. Sin embargo, cualquier niño debería tener derecho a una educación de calidad que es la esencia de la educación inclusiva, así como la meta de cualquier profesional educativo. Entre las motivaciones que nos incitan a la consecución de la inclusión educativa encontramos valores como el respeto, la equidad, la igualdad de oportunidades, la mejora de las condiciones de vida de las personas y una sociedad más justa. Tan seguros están algunos de nuestros participantes del potencial de la inclusión educativa que intentan su logro, a pesar de ser una ardua tarea que en ocasiones implica ir a contracorriente del sistema educativo y de algunos compañeros.

La inclusión educativa no es un proceso fácil, es una compleja labor que no tiene fin, ya que siempre podremos ser más inclusivos y seguir mejorando, esto requiere una reflexión constante de los maestros sobre su práctica educativa. Nuestros participantes son conscientes de las dificultades y los obstáculos, la mayoría de ellos permitidos por el sistema educativo actual. Destacamos dificultades como la escasa formación, la falta de colegialidad entre maestros, los escasos tiempos de reflexión y la falta de legitimidad e incertidumbre de las leyes educativas. Es especialmente relevante el papel de los maestros como primera línea para hacer efectiva la inclusión educativa, aunque tienen problemas como una escasa formación y miedos que pueden ser una dificultad añadida para el desarrollo de la inclusión educativa. Sin embargo, nuestros participantes destacaban las cualidades personales de los maestros por encima de sus capacidades profesionales, ya que rasgos como la empatía, la prosocialidad o la voluntad pueden paliar algunas deficiencias formativas. Esto en ningún caso quiere decir que la formación no sea necesaria debido a que nuestros participantes lo ven como una carencia que dificulta el logro de la inclusión educativa. Debemos recordar que los maestros son un elemento clave, pero es necesario una transformación de más elementos del sistema educativo como flexibilizar el currículo, evitar las fluctuaciones de las leyes educativas o subsanar la falta de recursos humanos, materiales, espaciales o temporales. También, cabe mencionar el papel de

las etiquetas y la categorización, un elemento validado y aceptado por el propio sistema educativo, pero con graves efectos negativos para los alumnos, y a su vez genera una predisposición negativa de los maestros que cambian su forma de actuar.

A pesar de las dificultades, autores como Arnaiz-Sánchez (2003); Casanova y Rodríguez (2009); Echeita y Ainscow (2011) y Echeita y Serrano (2019) insisten en la necesidad de aunar esfuerzos contra viento y marea para acercarnos a la inclusión educativa, ya que experiencias inclusivas destacadas como el Proyecto Roma o las Comunidades de Aprendizaje muestran la viabilidad de la inclusión educativa que nos permite obtener una educación de calidad para todos. En consonancia con la idea expuesta por los participantes en nuestro estudio, la educación inclusiva debería ser considerada como la “buena educación” y ser un filtro que marcara el camino de la calidad educativa.

5.2 CONCLUSIONES

A continuación, vamos a recoger las conclusiones extraídas de la investigación relacionadas con los objetivos iniciales.

El primer objetivo que planteamos fue *conocer las motivaciones, la visión educativa y la respuesta educativa que generaron los diversos modelos de atención a la diversidad*, ya que la inclusión educativa lleva consigo inevitablemente la diversidad de las aulas y su reconocimiento. Echeita y Serrano (2019) insistían en valorar la diversidad como un elemento enriquecedor, ya que esta se encuentra en la sociedad y en las aulas, pero en ocasiones la diversidad se rechaza o se intenta apartar. Esto se puede percibir en los modelos de atención a la diversidad anteriores a la inclusión educativa, ya que la atención a la diversidad ha ido cambiando. Por ejemplo, si nos fijamos en la integración nos damos cuenta que se asume la diversidad y se la introduce en las aulas, pero no existe una preocupación tan marcada por la participación ni el éxito o rendimiento de esta diversidad del alumnado. No podemos negar que la integración supuso un gran avance, pero no podemos confundirla con la inclusión.

Esta mirada al pasado nos ha hecho darnos cuenta de diversos pasos que han contribuido a una mejor atención a la diversidad, otra muestra de ello, tratado a lo largo de la investigación, son los centros de Educación Especial, ya que la Educación Especial supuso la demostración de que cualquier niño debía y tenía derecho a recibir una educación, pero actualmente bajo una

lupa inclusiva nos damos cuenta que implican un elemento propio del modelo segregador y de integración, cuyo rol o papel actual no encaja en el modelo inclusivo.

Consideramos que este primer objetivo era el paso previo para sumergirnos en la educación inclusiva y que si no hubiéramos cumplido con él, no podríamos entender la inclusión como el proceso complejo que es. Sus retrocesos y adelantos se deben tener en cuenta, ya que si esto no es así estamos condenados a repetir errores del pasado. Esta mirada hacia nuestro pasado educativo nos hace darnos cuenta de la importancia de estar continuamente pensando en mejorar y progresar que nos lleva a examinar nuestra práctica docente, ya que no podemos conformarnos debemos seguir avanzando para así lograr una motivación educativa pasada y presente como es la calidad educativa.

El segundo de los objetivos era *profundizar en la inclusión y sus rasgos más destacados*. Lo primero fue delimitar el concepto de inclusión educativa, ya que en ocasiones se distorsiona el término y conduce a errores. Echeita y Ainscow (2011) nos insistían en destacar una serie de rasgos o características que nos permiten acotar el concepto. Con las respuestas de nuestros participantes nos dimos cuenta de esa pseudoclaridad del concepto, ya que no existe una definición única de inclusión educativa. Sin embargo, también nos dimos cuenta de una serie de características aceptadas por la mayoría, aunque los matices que se hacen sobre la inclusión educativa pueden hacer decantarse la balanza hacia algo que no debería entenderse por inclusión educativa como puede ser la integración. Uno de nuestros participantes nos decía que algunos maestros probablemente desarrollen medidas inclusivas sin formular una definición de inclusión, pero esto nos puede conducir a error. Al igual que si una persona no tiene clara la definición de inclusión educativa puede desarrollar medidas que él considera que pueden ser inclusivas, pero no lo son. Un ejemplo de ello, lo encontramos en los apoyos fuera del aula, ya que por algunos son considerados una medida inclusiva, cuando se está excluyendo al alumnado de estar y participar en el aula habitual con sus compañeros.

Pensamos que hemos cumplido con este objetivo, ya que hemos conocido más la inclusión educativa gracias a distintos autores, pero también a los testimonios de nuestros participantes. Esto nos muestra que los maestros debemos seguir aprendiendo y formándonos porque la educación está en continua actualización y lo que en su momento pudieron ser grandes avances para la inclusión pueden dejar de serlo y encontrarse alternativas más inclusivas. En el caso anterior, podríamos decir que una medida más inclusiva que los apoyos fuera del aula sería

el refuerzo de otro maestro mientras el niño esta con sus compañeros, pero para esto es necesario medios.

También, de la mano de Arnaiz-Sánchez (2003); Echeita (2008); Casanova y Rodríguez (2009), Cortés-Ariza (2010); Escribano y Martínez (2013); Echeita y Serrano (2019) y a través participantes hemos conocido las contribuciones que nos aporta la inclusión educativa y que nos mueve a conseguirlo, y es que no podemos olvidar bajo ningún concepto que la educación de calidad para todos es un derecho básico que debería tener cualquier alumno sin discriminación. Nuestros participantes insisten en los beneficios de la inclusión educativa como el respeto a la diversidad y las diferencias, la igualdad de oportunidades, la participación plena y sentimiento de pertenencia de todo el alumnado o la mejora la práctica docente. Esto nos ha permitido conocer más a fondo la inclusión educativa y darnos cuenta de la importancia que tiene su lucha.

El tercer objetivo es *analizar el papel de elementos del ámbito educativo que dificultan la inclusión educativa*. En este caso, hemos cumplido con este objetivo desde dos ópticas. Por lado, a través de una visión teórica documentándonos a través de diferentes autores Echeita y Serrano (2019), Díaz-Velázquez, Fernández-Cid, Gómez de Esteban, Toboso-Martín, Vázquez-Ferreira y Villa-Fernández (2012) y Fernández-De la Iglesia, Fiuza-Asorey y Zabala-Cerdeiriña (2013) quienes nos muestran que muchos de los obstáculos que se encuentra la inclusión educativa provienen del propio sistema educativo. Y donde el papel de los maestros es fundamental para avanzar hacia delante, pero que se requieren más cambios que generen una gran transformación del sistema educativo

Y por otro lado, a través de una visión práctica conociendo la visión de algunos maestros y expertos, cuyas opiniones no son generalizables pero son de gran ayuda para conocer mejor la inclusión educativa. Desde esta investigación de corte cualitativo nos movía comprender mejor la inclusión educativa de la mano de algunos de sus implicados. Así mismo, los propios maestros muestran muchas de las dificultades, ya señaladas por los anteriores autores, que ponen en el punto de mira elementos como su formación inicial y permanente. Es necesario visibilizar las dificultades de la inclusión educativa porque solamente si conocemos las barreras, seremos capaces de eliminarlas y acercarnos a nuestros objetivos.

Por tanto, podríamos decir que hemos cumplido con este objetivo, ya que a través de una mirada crítica con la información obtenida a través de diversos autores y los participantes hemos podido dar forma a los obstáculos, dificultades y barreras que nos impiden llegar a la

inclusión debido a que en muchas ocasiones existe una intención teórica, pero no se puede llevar a la práctica por esa falta de coherencia entre teoría y práctica. En nuestro caso, hemos querido conocer la teoría a través de autores y la visión de los maestros que están día a día en las aulas, de esta manera hemos podido conformar una visión holística sobre las dificultades de la inclusión educativa.

El último de los objetivos es *destacar experiencias inclusivas que se están desarrollando en el sistema educativo*. Para dar respuesta a este objetivo hemos abordado el tema a través de fuentes bibliográficas como Valls-Carol, Prados-Gallardo y Aguilera-Jiménez (2014) y nuestros participantes quienes determinan que la inclusión educativa está sustentada por una base teórica y evidencias científicas que demuestran su viabilidad. Flecha-García y Puigvert (2002) y López-Melero, Mancila y Sole-García (2016) lo demuestran a través de experiencias educativas como las Comunidades de Aprendizaje y el Proyecto Roma y nuestros participantes coinciden al resaltar estas. No obstante, a través de nuestros participantes nos damos cuenta de cierto desconocimiento sobre prácticas inclusivas, lo que nos hace pensar sobre la necesidad de visibilizar y premiar aquellas experiencias inclusivas. Además, consideramos que podría ser beneficioso para desarrollar más experiencias inclusivas una mejor formación continua, una mayor colaboración entre maestros, una mayor coordinación entre escuelas y la administración, un firme liderazgo de los equipos directivo y reflexionar de forma constante sobre su práctica docente. Por lo que cumplimos con nuestro objetivo inicial.

Podemos concluir que hemos dado respuesta a los objetivos que planteamos al comienzo de la investigación y que con el cierre de la investigación comprendemos mejor el complejo fenómeno de la inclusión educativa a través de diferentes autores y nuestros participantes.

CAPÍTULO 6: LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE FUTURO

6.1 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, comentaremos una serie de condicionantes que han limitado el TFM.

Una de las finalidades de la investigación era comprender y profundizar en la inclusión educativa, ya que es un fenómeno excesivamente complejo que se distorsiona, lo que a veces provoca que se pierda de vista que su objetivo debería ser la educación de calidad para todo el alumnado, sin exclusiones y ofreciendo igualdad de oportunidades. En nuestro caso, hemos ahondado en la inclusión educativa desde la visión de expertos y maestros, quizá una de nuestras limitaciones ha sido quedarnos únicamente con esta visión y no preguntar a otros implicados como los alumnos o las familias.

Otra limitación podría a ser el número y perfil de nuestras entrevistas a expertos, hemos contado con un total de seis entrevistas, cuyos participantes son profesores universitarios que forman a futuros maestros. Si hubiéramos ampliado el número, posiblemente podríamos ampliar el perfil de nuestros participantes no quedándonos únicamente en profesorado universitario, ya que podríamos contar con equipos directivos que estén poniendo en marcha proyectos inclusivos o escuelas que se encuentran con amplias dificultades para desarrollar acciones inclusivas en sus centros educativos.

Por último, es posible que otra limitación de la investigación venga de la mano de los cuestionarios, aunque han sido un gran recurso que nos ha aportado una información enriquecedora. No podemos dudar que los cuestionarios no tienen la flexibilidad y el aporte de información de una entrevista. Esto ha generado que (1) en ocasiones los cuestionarios no nos permitan profundizar en cuestiones interesantes para la investigación, (2) nos hemos encontrado con información compleja a la hora de ser categorizada, (3) posiblemente el cuestionario fuera excesivamente largo y generará fatiga a nuestros participantes y (4) tenemos un número reducido de participantes, no queremos generalizar, pero es posible que algunas visiones no hayan sido tratadas a través de los testimonios de nuestros participantes

6.2 PROSPECTIVAS DE FUTURO

Consideramos que una de las cualidades de los buenos investigadores y maestros es la reflexión y la búsqueda por seguir progresando, por eso creemos que esta investigación podría continuar ampliando la información recogida, profundizando en temas relacionados y a través de las nuevas vías. Además, no podemos olvidar que la educación cambia y evoluciona en periodos cortos de tiempo. Quizá en unos años estemos más cerca de la educación inclusiva de lo que estamos ahora y tengamos nuevos desafíos que superar.

Esta investigación puede considerarse como una primera aproximación a la inclusión educativa, hemos tenido una toma de contacto con algunos de los implicados de la inclusión educativa, pero es un fenómeno tan complejo y en continua evolución que tendría enormes posibilidades como ampliar las referencias bibliográficas, incluir otros implicados, nuevas técnicas de obtención de datos o indagar en las técnicas ya existentes. Vamos a profundizar algunas posibles vías para proseguir con esta investigación en el futuro.

1) Ampliar las entrevistas en número y perfil. Pensamos que resultaría enriquecedor que se contará con más entrevistas a expertos en la inclusión educativa. En nuestro caso, nos decantamos por profesorado universitario encargado de formar a los futuros maestros, concretamente maestros generalistas y de la mención de PT, pero podría ser muy interesante cambiar el perfil y seleccionar a expertos como maestros que trabajen en colegios inclusivos o expertos que dirijan acciones inclusivas

2) Contar con la visión de otros implicados para ampliar nuestra comprensión de las diferentes posturas. Sería muy interesante contar con la visión de alumnos de alumnos que han sido excluidos y alumnos que han tenido una inclusión educativa adecuada, quizá por medio de una entrevista o a través de su historia de vida, aunque sería necesario tratar con delicadeza el tema porque los alumnos tendrían que revivir su situación pudiendo enfrentarse a situaciones conflictivas para ellos. También, sería interesante hablar con las familias para que nos cuenten como perciben el sistema educativo, la inclusión educativa y los motivos de sus decisiones educativas. Otra opción sería acudir a los equipos directivos de los centros que intentan desarrollar medidas y acciones más inclusivas para que relatarán su experiencia y los obstáculos con los que se encuentran, incluso podría resultar muy interesante hablar con proyectos de investigación que desarrollen estrategias inclusivas.

3) Uso de otras técnicas, ofreciendo otro enfoque y calidad a la investigación. Una opción sería el desarrollo del método Delphi con expertos, lo que nos permitiría confrontar

diversas visiones. Otra técnica de gran enriquecimiento para la investigación podría ser desarrollar historias de vida o relatos con alumnos que cuenten su experiencia.

CAPÍTULO 7: REFERENCIAS

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García-Montejo, S., y Rojas-Soriano, R. (2015). *Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo, Uruguay: Contexto S.R.L.
- Alonso, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid, España: Fundamentos.
- Álvarez, C., González, L., y Larrinaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque: revista pedagógica*, (26), 209-224.
- Aranda-Carrizo, C. (2016). *Educación para Todos jornada de reflexión sobre el proyecto educativo nacional y el plan de Educación para Todos*. [Diapositivas de SlidePlayer]. <https://slideplayer.es/slide/5214173/>
- Arnaiz-Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Aljibe.
- Arnaiz-Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, (21), 23-35.
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal-Frutos, A., y Caballero-García, C. M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Arnaiz-Sánchez, P., Guirao-Lavela, J. M., y Garrido, C. F. (2007). La atención a la diversidad: del modelo del déficit al modelo curricular. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15, 1-38.
- Arnal, J., Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona, España: Editorial Labor S.A.
- Arroyo-González, M. J. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Ávila-Francés, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 159-174.

- Ballarín-Domingo, P. (2007). La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas. *Historia de la Educación*, (26), 143-169
- Bayona-Aznar, B. (2013). Los ejes de la LOMCE. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 7(1), 13-15.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Borjabad-Gonzalo, P. (1983). El estatuto de centros escolares (LOECE) y las cooperativas de enseñanza. *Estudios cooperativos*, (51), 199-218.
- Cabrera-Montoya, B. (2007). Políticas educativas en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970. *Tempora*, (10), 147-181.
- Calero, J., y Choi, Á. (2012). La repetición del curso en los centros educativos españoles. *Publicaciones Economicsofeducation*, 1-17.
- Cárdenas-Aguilar, T. J. (2012). Atención a la diversidad en el aula. *Visión Educativa IUNAES*, 5(12), 63-71.
- Cardona- Llorens, J. C. (2012). La Convención sobre los Derechos del Niño: significado, alcance y nuevos retos. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 47-68.
- Casas-Jiménez, J., García-Sánchez, J., y González-Aguilar, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Odisea Revista electrónica de pedagogía*, 3(6).
- Cisternas-León, T., y Lobos-Gormaz, A. (2019). Profesores nóveles de enseñanza básica: Dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 37-53. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Cortés-Ariza, M. C. (2010). La inclusión educativa del alumnado: ventajas e inconvenientes. *Innovación y experiencias educativas*, 27(1), 1-8.
- De Miguel, M. (1988). *Paradigmas de la investigación educativa española*. Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid, España: Narcea.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneira, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón-Quero, M., Savané, M.A., Singh, K.,

- Díaz-Velázquez, E., Fernández-Cid, M., Gómez de Esteban, C., Toboso-Martín, M., Vázquez-Ferreira, M. A., y Villa-Fernández, N. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6(1), 279-295.
- Duk, C., Cisternas, T., y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Duran, D. (2018). Aprendizaje entre iguales: Evidencias, instrumentos para la inclusión y aprendizaje del alumnado que ofrece ayuda. En J.C. Torrego y Monge (Coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp.173-199). Madrid: Editorial Síntesis.
- Durán-Gisbert, D., y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153-170.
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44(7), 16.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias pedagógicas*, (19), 7-24.
- Echeita, G. (2018). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- 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. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- Echeita, G., y Serrano, G. (2019). *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Echeita, G., y Verdugo-Alonso, M. Á. (2005). *Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio*. [Sesión de conferencia]. España.

[http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3223/Declaracion de Salamanca.pdf?seque](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3223/Declaracion_de_Salamanca.pdf?seque)

- Fernández-De la Iglesia, C. J., Fiuza-Asorey, M. J., y Zabala-Cerdeiriña, M. A. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 172-191.
- Fernández-Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, España: Siglo veintiuno editores.
- Fernández-Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 1(2), 42-69.
- Fidalgo, R., y Robledo, P. (2010). El ámbito de las dificultades específicas de aprendizaje en España a partir de la Ley Orgánica de Educación. *Papeles del psicólogo*, 31(2), 171-182.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 25(1), 31-61.
- Fiske, E.B. (2000). *Informe final del Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (Senegal)*. Paris, Francia: Ediciones Unesco.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y educación*, 21(2), 157-169. doi: <https://doi.org/10.1174/113564009788345835>
- Flecha-García, J. R., y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20.
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), 721-742. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>
- García-Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Gimeno-Sacristán, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Atención a la diversidad*, 11-36.

- González, A., y Fernández, M. E. (2017). El Derecho a una Educación Inclusiva: el título como último de los obstáculos. *Revista Derechos en Acción*.
- González-García, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 429-440). Universidad Pública de Navarra
- González-Pérez, T. (2009). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo: de la Ley Moyano a la Ley General de Educación. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 249-260). Universidad Pública de Navarra.
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.2
- Gortazar, L. (2020). La financiación del sistema educativo: invertir en calidad, equidad e inclusión. *Colección: Diálogo Educativo*, 1-104.
- Grau-Rubio, C., y Fernández-Hawrylak, M. (2008). La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-16.
- Guillén-Celis, J. M. (2008). Estudio crítico de la obra: " La educación encierra un tesoro". Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. *Laurus*, 14(26), 136-167.
- Gutiérrez-De Álamo, P. (10 de mayo de 2021). Colegio La Biznaga, en riesgo de perder un proyecto educativo exitoso después de una década. *El Diario de la Educación*. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/05/10/colegio-la-biznaga-en-riesgo-de-perder-un-proyecto-educativo-exitoso-despues-de-una-decada/>
- Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M. V., y Jenaro-Río, C. (2014). El index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 186-201

- Jarauta-Borrasca, B., y Pérez-Cabrera, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(1), 103-122.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). “Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación”. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 11-49.
- La Subdirección de Informática Jurídica, la Dirección General de Tecnologías de Información y Comunicaciones y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (1990). *Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño*. Nueva York, Estados Unidos: Ediciones de las Naciones Unidas. <https://www.cndh.org.mx/DocTR/2016/JUR/A70/01/JUR-20170331-ODN32.pdf>
- La Vicepresidencia Segunda del Gobierno y el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2020). Objetivo 4. Educación de calidad. <https://www.agenda2030.gob.es/objetivos/objetivo4.htm>
- Lalama-Franco, A. R. (2018). Inclusión educativa: ¿quimera o realidad? *Revista Conrado*, 14(62),134-138.
- López Melero, M. (2016). La LOMCE, un cuadro tenebroso que no responde a la diversidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 163-182.
- López-Melero, M., Mancila, I., y Sole-García, C. (2016). Escuela Pública y Proyecto Roma. Dame una escuela y cambiaré el mundo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 49-56.
- Lorenzo-Vicente, J. A. (2009). Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970 2007): hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 495-510). Universidad Pública de Navarra.
- Mancila, I., Soler-García, C., y Morón-Domínguez, C. (2018). La investigación-acción en la formación del profesorado. Nuevas perspectivas desde el Proyecto Roma. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (92), 123-138.

- Marchesi, Á., y Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 45-56. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Medina-García, M. (2017). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista de Educación inclusiva*, 9(1).
- Morán-Breña, C. (20 de septiembre de 2011). "Los partidos no pueden dejar solos a los sindicatos". *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2011/09/26/sociedad/1316988007_850215.html
- Moreno-Bonilla, J. M., García-Sánchez, M., Azúa-Berra, P., Casado, D., Ramiro, P., Tarruella, C., y Pereyra, M. (2012). 30 años de la LISMI: un recorrido de inclusión. *QUINCE. Innovación social en discapacidad*. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26269/30_LISMI.pdf
- Morón, C., y Mancila, I. (2018). Comprender el Proyecto Roma: Fundamentos teóricos y principios de acción. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (92), 29-42.
- Murillo-Gil, M. (2003). Una relectura sobre la atención a los alumnos discapacitados a la luz del Informe Warnock, 25 años después. *Puertas a la lectura*, (4), 21-30.
- Naciones Unidas México. (2 de septiembre de 2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. <https://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-de-desarrollo-del-milenio/>
- Naciones Unidas. (2000). *Declaración del Milenio*. Nueva York, Estados Unidos: Ediciones de las Naciones Unidas. <https://undocs.org/es/A/RES/55/2>
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*. Nueva York, Estados Unidos: Ediciones de las Naciones Unidas. <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2015/Spanish2015.pdf>
- Naciones Unidas. (2015). *Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015*. Nueva York, Estados Unidos: Ediciones de las Naciones Unidas. https://www.cooperacionspanola.es/sites/default/files/agenda_2030_desarrollo_sostenible_cooperacion_espanola_12_ago_2015_es.pdf

- Naciones Unidas. (25 de septiembre de 2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. París, Francia: Ediciones Unesco. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-part1-ch1-es.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. París, Francia: Ediciones Unesco. https://www.entreculturas.org/sites/default/files/informe_ept-2015.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014. El Acuerdo de Mascate*. Mascate, Omán: Ediciones Unesco. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscat-Agreement-ESP.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación 48ª reunión*. Ginebra, Suiza: Ediciones Unesco. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ice_2008_final_report_spa.pdf
- Parrilla-Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(1), 11-29.
- Pérez-Molina, A. I., Pérez-Molina, D., y Sánchez-Serra, D. R. (2012). Innovación docente: De la pedagogía diferencial a la inclusión educativa. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 1(5), 2.
- Plancarte-Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Puig Rovira, J.M.; Bär Kwast, B. (2016). Reconocimiento y aprendizaje servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 139-165. doi: 10.1344/RIDAS2016.2.7

- Pujolás, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que lo es. *Aula de innovación educativa*, (191), 38-41.
- Rappoport, S., y Sandoval-Mena, S. (2017). Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2).
- Ricos, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Rivas-Tovar, L. A. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación administrativa*, 40(108), 34-54. doi: 10.35426/IAv40n108.03
- Rodríguez Martín, A. (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo, España: Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Rodríguez-Galafat, C., y Luque-De la Rosa, A. (2019). Análisis de la inclusión educativa del alumnado en la etapa de educación primaria. *Educación y Futuro Digital*, 18, 99-119.
- Ruiz-Gutiérrez, B. (2019, octubre 15). Docencia - Borja Ruiz-Gutiérrez - Integración e inclusión. Dos modelos diferentes [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6MQdR7DAkJI>
- Ruiz-Gutiérrez, B. (2020, enero 24). Docencia - Borja Ruiz-Gutiérrez - Exclusión y segregación ¿Modelos superados? [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=S7amn5tEMO4>
- San Martín-Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C., y Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 191-211. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200191>
- Sánchez-Caballero, D. (23 de julio de 2020). La LOMLOE no avanza en la educación inclusiva, consagra el artículo 74 de la LOE, incompatible con la Convención de la ONU. *El Diario de la Educación*. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/07/23/la-lomloe-no-avanza-en-la-educacion->

inclusiva-consagra-el-articulo-74-de-la-loe-incompatible-con-la-convencion-de-la-onu/c

- Sánchez-Sierra, S. I., Santos, M. T., y Ariza-De Encinales, M. V. (2005). Reflexionar para mejorar el acto educativo. *Educación y educadores*, 8, 145-159.
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné-Giné, C., y Echeita, G., (2002). "Index for inclusion": una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos: Revista de educación*.
- Sandoval-Mena, M., Echeita, G., y Simón-Rueda, C. (2016). Las voces de los estudiantes sobre la justicia y la equidad: una experiencia en Secundaria. *PULSO. Revista de Educación*, (39), 243-254.
- Stavenhagen, R., Won-Suhr, M., y Nanzhao, Z. I. (1996). *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana Ediciones Unesco.
- Simón-Rueda, C., y Echeita, G. (2016). Educación inclusiva: ¿de qué estamos hablando? *Her&Mus. Heritage & Museography*, 25-38.
- Solana-Madariaga, J. y el Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, España: Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sosa-Alonso, J. J., y Alegre-De la Rosa, O. M. (2006). La incorporación y tratamiento normativo del concepto de "necesidades educativas especiales" en España: algunas contradicciones, incoherencias y confusiones. *Revista Currículum*, 91-115.
- Susinos-Rada, T., y Parrilla-Latas, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Tiana-Ferrer, A. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: "satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"(Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). *Transatlántica de educación*, (5), 83-94.

- Torres-González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89.
- Torres-Moreno, C. (2009). Evolución normativa en materia de educación de los alumnos/as con necesidades educativas especiales: LOE Y LOGSE, análisis comparativo. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (4), 1-5. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5289.pdf>
- Unesco (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París, Francia: Publicación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 22(234), 1-17.
- Valenzuela, B. A.; Guillén, M.; Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75. doi: 10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a06
- Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M., y Aguilera-Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la escuela*, (82), 31-43. doi: <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.03>
- Vázquez-Ramil, R., y Porto-Ucha, Á. S. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación educativa*, (30), 113-125. DOI: <https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>
- Vega-Gil, L. (1997). La reforma educativa en España (1970-1990). *Educación en Revista*, (13), 101-132.
- Verdugo-Alonso, M. Á., y Rodríguez-Aguilella, A. (2013). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(228), 5-25.

ANEXOS

ANEXO 1. SUCESOS QUE PERMITIERON EL AVANCE DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	118
ANEXO 2. APORTACIONES SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE LAS DIFERENTES CONSEJERÍAS DE EDUCACIÓN DE LAS DIVERSAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS	128
ANEXO 3. EVOLUCIÓN LEGISLATIVA	131
ANEXO 4. LISTADO ORIENTATIVO DE PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA.....	144
ANEXO 5. ENTREVISTA EM1	144
ANEXO 6. ENTREVISTA EM2	144
ANEXO 7. ENTREVISTA EM3	145
ANEXO 8. ENTREVISTA EG1	145
ANEXO 9. ENTREVISTA EG2	145
ANEXO 10. ENTREVISTA EG3	146
ANEXO 11. PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO Y BLOQUES TEMÁTICOS	146
ANEXO 12. CUESTIONARIOS.....	147
ANEXO 13. DIARIO DE CAMPO	147
ANEXO 14. APLICABILIDAD DE LOS CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO.....	147

ANEXO 1. SUCESOS QUE PERMITIERON EL AVANCE DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Se puede acceder a través del enlace o el código QR. https://alumnosuvaes-my.sharepoint.com/:f/g/personal/cristina_garcia_pinto_alumnos_uva_es/EIHYoRrhy85NjIYxFMrEkecB0SWSzKkRIQ2Wi1ik0b8dYw?e=yQ9znX



Destacamos los siguientes acontecimientos que marcaron el rumbo de la educación inclusiva:

- Convención de los Derechos del Niño en Nueva York (1989)

La Convención sobre los Derechos del Niño (en adelante CDN) es un tratado internacional desarrollado en 1989 adoptada por la Asamblea General que reconoce los derechos humanos de los niños que fue ratificado por 190 países como España que le otorgó un rango constitucional. Sin embargo, llama la atención que Estados Unidos no ha ratificado estos derechos, aunque considera que están plasmados en sus leyes, pero existen personas que están en desacuerdo con la posición de Estados Unidos.

Tiene un gran valor porque fue el primer instrumento jurídicamente vinculante que reconoce a los niños como agentes sociales, económicos, políticos, civiles y culturales con sus propios derechos, a diferencia de antes que tenían un rol secundario siendo relegados y sin darles el reconocimiento que merecen. Cardona- Llorens (2012) determina que “representa la consagración del cambio de paradigma (...) el niño deja de ser considerado como un objeto de protección, para convertirse en un sujeto titular de derechos que debe ser empoderado en los mismos”. (p.49)

Esta convención incluye tres protocolos: un protocolo sobre la venta de niños y la prostitución infantil, un protocolo sobre la participación de los niños en conflictos armados y un protocolo sobre el procedimiento de comunicaciones para presentar denuncias ante el Comité de los Derechos del Niño. Sin embargo, quizá lo más importante de este documento, tal y como comenta Cardona- Llorens (2012) son “el principio del interés superior del niño y el principio que impone la obligación de escuchar al niño en todas las decisiones que le afecten. Ambos principios, contenidos en los arts. 3 y 12”. (p.51)

Esto generó un debate sobre quién tiene la potestad para tomar ciertas decisiones sobre cuestiones que afectan a los alumnos. Un ejemplo actual es el debate sobre el pin parental donde se discute si debe primar más la opinión de ciertas familias o el interés superior de los niños se vulneraría si finalmente las familias toman estas decisiones.

- Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje en Jomtien (Tailandia) (1990)

La Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje se desarrolló entre el 5 y el 9 de marzo de 1990 en Jomtien, está fue desarrollada por el Banco Mundial, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (en adelante PNUD) y UNICEF, estos invitaron a participar a numerosos representantes de distintos países y organismos internacionales que aceptaron la petición.

El objetivo de esta conferencia era conseguir la educación básica para todos los niños en un plazo de diez años. Otro tema de la conferencia era tratar las diferencias en el terreno educativo entre los países desarrollados y no desarrollado. También, se trataron otras temáticas, Tiana-Ferrer (2008) determinan en esta conferencia que “La pobreza, las desigualdades, la

exclusión y la falta de personal competente confluían en muchos casos para impedir el logro de la meta de la educación para todos”. (p.84)

En definitiva, esta conferencia vuelve a generar un debate internacional sobre la inclusión educativa y fija una meta parcialmente como es la educación para todos, pero esta educación para todos debe hacerse siguiendo una equidad. Así mismo, se fijan nuevas fechas para continuar con el debate.

- La Cumbre Mundial a favor de la Infancia (1990)

La Cumbre Mundial a favor de la Infancia tuvo lugar el 29 y 30 de septiembre de 1990 en Nueva York acogiendo a más de 150 representantes internacionales quienes aprobaron la Declaración sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño y su Plan de Acción con el objetivo de buscar estrategias para mejorar las condiciones de los niños y lograr su bienestar en distintos ámbitos como el sanitario o el educativo.

La Subdirección de Informática Jurídica, la Dirección General de Tecnologías de Información y Comunicaciones y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (1990) determina que “La prestación de servicios de educación básica y de alfabetización a todos es una de las contribuciones más importantes que se pueden hacer al desarrollo de los niños del mundo”. (p.6). Una vez más se insiste en que la educación debe ser un derecho para todos los alumnos, sin exclusión de ningún tipo, donde todos los países deben contribuir a este logro que beneficia a la sociedad.

- Comisión Internacional sobre la Educación para del siglo XXI (1993)

La Comisión Internacional sobre la Educación para del siglo XXI se conformó por 15 expertos de diferente índole y diversos países en 1993, siendo una petición del director general de la Unesco que convocó esta comisión para debatir sobre los retos educativos del siglo XXI. Esto se materializó posteriormente en el informe y libro La educación encierra un tesoro en 1996, este también es conocido como informe Delors, ya que Jaques Delors presidía esta comisión internacional. De este informe, destacamos las alusiones que incitaban a evitar la exclusión y los cuatro pilares de la educación. Respecto a la búsqueda hacia la inclusión, Delors et al (1996) determinaban que:

Es necesario, además, que los propios sistemas educativos no conduzcan a situaciones de exclusión. En efecto, el principio de emulación, propicio para el desarrollo intelectual en algunos casos, puede pervertirse y convertirse en una práctica excesiva de selección por los resultados escolares. En ese caso, el fracaso escolar parece irreversible y provoca a menudo la marginación y la exclusión sociales. (p.60)

En 1993, hace más de 25 años uno de los retos para la educación del futuro era evitar la exclusión y encaminarnos hacia la inclusión educativa, ya que la educación debía ser un elemento para equilibrar las desigualdades de la sociedad, pero como comentan estos autores el sistema educativo incrementaba y producía más desigualdades. Autores como Fernández-Enguita (2001) debaten sobre el papel del sistema educativo como un elemento que repite las desigualdades o tiene un papel transformador.

En cuanto a los cuatro pilares de la educación, Delors et al (1996) determina que:

Los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comisión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. (p.96)

Estos cuatro pilares proporcionaban una visión global del aprendizaje, así mismo se buscaba un aprendizaje que fomentará una mejora de la calidad de vida de las personas y su futuro. Poniendo el énfasis en el alumno y como debía tener un rol activo en su formación que le enriqueciera de manera integral.

La Comisión Internacional sobre la Educación para del siglo XXI visibilizaba nuevos retos para la educación del futuro, dos décadas después seguimos dando pasos hacia algunos desafíos educativos como la inclusión educativa.

- Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993)

Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad fueron aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas de 20 de diciembre de 1993. A diferencia de otros documentos normativos no era de obligado cumplimiento, era una guía a tener en cuenta para respetar a las personas con di≠capacidad y crear un marco legislativo de acuerdo a estas recomendaciones.

Las Normas Uniformes se dividen en dos partes principales: (1) las recomendaciones sustantivas examinan los derechos y servicios necesarios para una vida plena de una persona con di≠capacidad y (2) las recomendaciones para hacer efectivos esos derechos y servicios por parte de las Administraciones.

-Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (1997)

El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (en adelante CERMI) nace en 1997, es una plataforma de representación y defensa de las personas con di≠capacidad que agrupa a casi 7.000 asociaciones y entidades.

CERMI se rige por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad busca la concienciación y desarrollar actuaciones para mejorar la vida de las personas con di≠capacidad y sus familias. Se ha convertido en portavoz de las personas con di≠capacidad y denuncia la vulneración de sus derechos por parte del Estado y de entidades privadas o empresas.

- Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos en Dakar (Senegal) (2000)

En el Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos en Dakar (Senegal) tuvo lugar entre el 26 y el 28 de abril del 2000 con una participación de más de 160 países con representantes de diversa índole como maestros, militantes políticos o representantes de organizaciones internacionales.

Esta conferencia seguía las directrices de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, es decir querían conseguir que fuera real una educación para todos donde se plantea que la educación es un derecho fundamental que debe ser extensible a todos los niños, en Jomtien había planteado la educación básica para todos los alumnos. El Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos en Dakar tuvo como prioridad el cumplimiento de este derecho para mantener la sociedad democrática en la que convivimos, una sociedad en evolución que creó nuevas alianzas entre países. Además, se debían tener en cuenta los cambios que estaban surgiendo, Fiske (2000) recoge tres cambios importantes.

La primera era la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación, que está transformando a prácticamente todas las instituciones humanas. (...) El segundo tema era la

pandemia de VIH/SIDA que ha tenido efectos devastadores sobre el cuerpo docente en numerosos países, en especial en el África Subsahariana. El último fenómeno nuevo era lo que el Sr. Matsuura definió como “la distancia siempre creciente entre ricos y pobres”. Un orador tras otro recordó al Foro que la pobreza sigue siendo el factor más importante para explicar la incapacidad de numerosos gobiernos de alcanzar sus objetivos en materia de EPT. (p.9)

Teniendo presente esto, la conferencia tenía como fin principal llegar a acuerdos para desarrollar una estrategia viable para que la educación para todos se convirtiera en una realidad teniendo los cambios que asolaban la sociedad. Además, se comprometían a desarrollar planes que dotaran de recursos a los distintos países para cumplir con este fin.

Así mismo, en el Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos en Dakar se establecieron 6 objetivos y se evidenció el compromiso de diversos gobiernos.



Figura 12. Objetivos de Educación para Todos

Fuente: elaboración de Aranda-Carrizo (2016)

1.1.11 Declaración del Milenio del 2000 y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

La Cumbre del Milenio tuvo lugar entre el 6 y el 8 de septiembre del 2000 en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York donde se acogió a casi 190 líderes internacionales para debatir los objetivos que deberían de plantearse de cara al siglo XXI conformando la Declaración del Milenio. La Declaración del Milenio recogía los objetivos de la Figura 13.



Figura 13. Objetivos del Milenio

Fuente: elaboración de Naciones Unidas México (2015)

La fecha marcada para conseguir estos objetivos era el año 2015, los países evaluaron sus logros y se determinó que habían hecho grandes avances en los objetivos, aunque aún debían seguir avanzando en la misma dirección teniendo en cuenta una serie de indicadores de logro. Observando los objetivos se puede extraer que todos ellos luchan contra la desigualdad en distintos ámbitos económicos, sanitarios o educativos entre otros, en definitiva se encaminaba a conseguir una sociedad más comprometida y justa.

No podemos olvidar que la inclusión educativa debe estar en consonancia con una sociedad comprometida, por lo que esta Declaración del Milenio también contribuye a la inclusión educativa, especialmente el segundo de sus objetivos que buscaba la enseñanza básica para todos los niños sin ningún tipo de discriminación.

En 2015 para continuar con el avance se pusieron en marcha a través de las Naciones Unidas uno nuevos objetivos a lograr en el año 2030, denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible, con la misma finalidad un mundo más justo (ver Figura 14). De hecho, este 2019 se observó el progreso en estos objetivos, ya que nos íbamos a enmarcar en la década de la acción con el inicio del 2020, reto más complejo tras el duro golpe sufrido con la Covid-19.



Figura 14. Objetivos de Desarrollo Sostenible

Fuente: elaboración de Naciones Unidas (2015)

De estos diecisiete objetivos, queremos detenernos en el cuarto objetivo. Las Naciones Unidas (2015) determinan que “Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. (p.19).

La Vicepresidencia Segunda del Gobierno y el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2020) comentan que es necesario proporcionar una educación integral, que no solo se centre en conocimientos cognitivos memorísticos, así como dar un papel protagonista al alumno y tener en cuenta su realidad holística. Además, la educación debe hacer frente a los retos y cambios sociales que incluyan la educación para la paz y los derechos humanos, coeducación, la educación intercultural y la educación para comprensión. También, se insiste en ofrecer al alumnado con discapacidad el apoyo extra que necesitan, ya que si esta ayuda se encontrara con barreras que harán más complicada su vida escolar y social.

Tanto los Objetivos del Milenio del 2000 como los Objetivos de Desarrollo de la Agenda 2030 han dado pasos hacía una educación más inclusiva. De hecho, la Agenda 2030 nos hace tener más cerca la inclusión educativa, marcando los pasos para su consecución.

- Convención Internacional para los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)

La Convención Internacional para los Derechos de las Personas con Discapacidad es un tratado internacional que tuvo lugar el 13 de diciembre de 2006 en Nueva York en la Asamblea

General de las Naciones Unidas donde se aprobó los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo. Se concluyó con 82 firmas de la Convención, 44 del protocolo facultativo y la ratificación de la Convención. Sin embargo, no sería hasta el 30 de marzo de 2007 cuando se firmaría este tratado convirtiéndose en uno de los marcos teóricos más importantes del siglo XXI respecto a los derechos humanos, debido a la nueva mirada que introdujo sobre las personas con di≠capacidad.

España firmó y ratificó esta convención y su protocolo facultativo el 3 de mayo de 2008 haciendo tangible su compromiso a introducir modificaciones para cumplir con estos derechos. A día de hoy son abrumadoras en número de denuncias que España tiene por vulnerar los derechos recogidos. De hecho, el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (en adelante CERMI) publica un informe ¹⁵visibilizando las múltiples infracciones de España en esta cuestión que ha mermado el bienestar de personas con di≠capacidad en diferentes ámbitos, golpeadas aún más por la pandemia de la Covid-19. Dos pasos hacia delante que ha dado España han sido (1) eliminar del artículo 49 de la Constitución Española terminología ofensiva para las personas con di≠capacidad que ha sido celebrado en un acto en la Moncloa junto al presidente Pedro Sánchez y (2) el Proyecto de Ley ¹⁶por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica del 17 de julio de 2020 garantizando su derechos y libertades al igual que cualquier otra persona que fue aprobado por la comisión de competencia legislativa plena el 25 de marzo de 2021, ya que muchas personas con discapacidad intelectual eran tratadas a nivel legislativo como menores de edad impidiendo el desarrollo de una vida plena y digna.

- La 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (2008)

La 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación tuvo lugar del 25 al 28 de noviembre de 2008 en el Centro Internacional de Conferencias en Ginebra donde participaron

¹⁵ A través del siguiente enlace se puede acceder al informe de CERMI <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/novedades/Informe%20Espa%C3%B1a%202020.pdf>. Además, en el diario de investigación hemos reflexionado sobre un caso ocurrido en Segovia

¹⁶ En el siguiente enlace se puede consultar el proyecto de ley https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/BOCG/A/BOCG-14-A-27-1.PDF. Y este enlace la aprobación del proyecto de ley https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/BOCG/A/BOCG-14-A-27-4.PDF

alrededor de 1600 participantes entre los que se encontraban más de 100 ministros, representantes educativos, organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, entre otros. En la reunión se trataban temas como fomento de la Educación de calidad para Todos, los Objetivos de Desarrollo del Milenio y el hacer palpable la educación inclusiva.

En esta reunión se quería transmitir dos ideas principalmente. Por un lado, los sistemas educativos y la sociedad generan numerosas formas de exclusión que vulneran los derechos y libertades de las personas. Y por otro lado, se reclaman un cambio de mentalidad para poner en práctica soluciones realmente efectivas con políticas y un firme compromiso. De hecho, visibilizando parte del problema la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009) determina que “Se sabe, por ejemplo que, en los países en desarrollo, más del 90% de los niños y jóvenes discapacitados no tiene acceso a la educación y que suelen ser, según la terminología del UNICEF, niños invisibles”. (p.5). Siendo una nueva crítica a la educación y conducta de la sociedad que permitía la exclusión, así mismo se insistía en la necesidad de un cambio profundo que implica soluciones útiles.

- Reunión Mundial sobre la Educación para Todos en Mascate (Omán) y Acuerdo de Mascate (2014)

La Reunión Mundial sobre la Educación para Todos en Mascate (Omán) tuvo lugar entre el 12 y el 14 de mayo de 2014 con más de 300 participantes entre los que encontrábamos más de una veintena de ministros, representantes de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, investigadores, entre otras personas. En ella, se evidenciaba que estaban lejos de cumplir con los objetivos de Educación para Todos desarrollados en Dakar (2000).

Esta reunión derivó en el Acuerdo de Mascate, en el que como objetivo global la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009) determinaba que era “Lograr para todos por igual una educación de calidad e inclusiva y un aprendizaje durante toda la vida para 2030”. (p.4). Este se desglosa en seis metas específicas que debían ir cumpliendo los países para encaminarse a una educación inclusiva y equitativa.

- Foro Mundial sobre la Educación 2015 y Declaración de Incheon (2015)

Foro Mundial sobre la Educación 2015 tuvo lugar en mayo de 2015 en Incheon (República de Corea) impulsado entre otros por UNICEF y el Banco Mundial que contó con la participación de más 1.500 personas de 160 países entre los que había ministros, jefes de organismos, personal docente y personas interesadas en la educación. En este foro se examinaban los objetivos de la Agenda 2030, especialmente el objetivo 4 que insiste en procurar una educación de calidad e inclusiva para todos los alumnos sin discriminación.

La Declaración de Incheon se basa en el movimiento Educación para Todos iniciado con las conferencias y foros de Jomtien y Dakar. Esto se plasma en la Declaración de Incheon y su marco de acción donde se recoge el compromiso de los países y la comunidad mundial para hacer efectivo el compromiso de lograr una educación equitativa e inclusiva en el año 2030, ya que se reconoce que la educación es un derecho fundamental que contribuye al desarrollo de la sociedad.

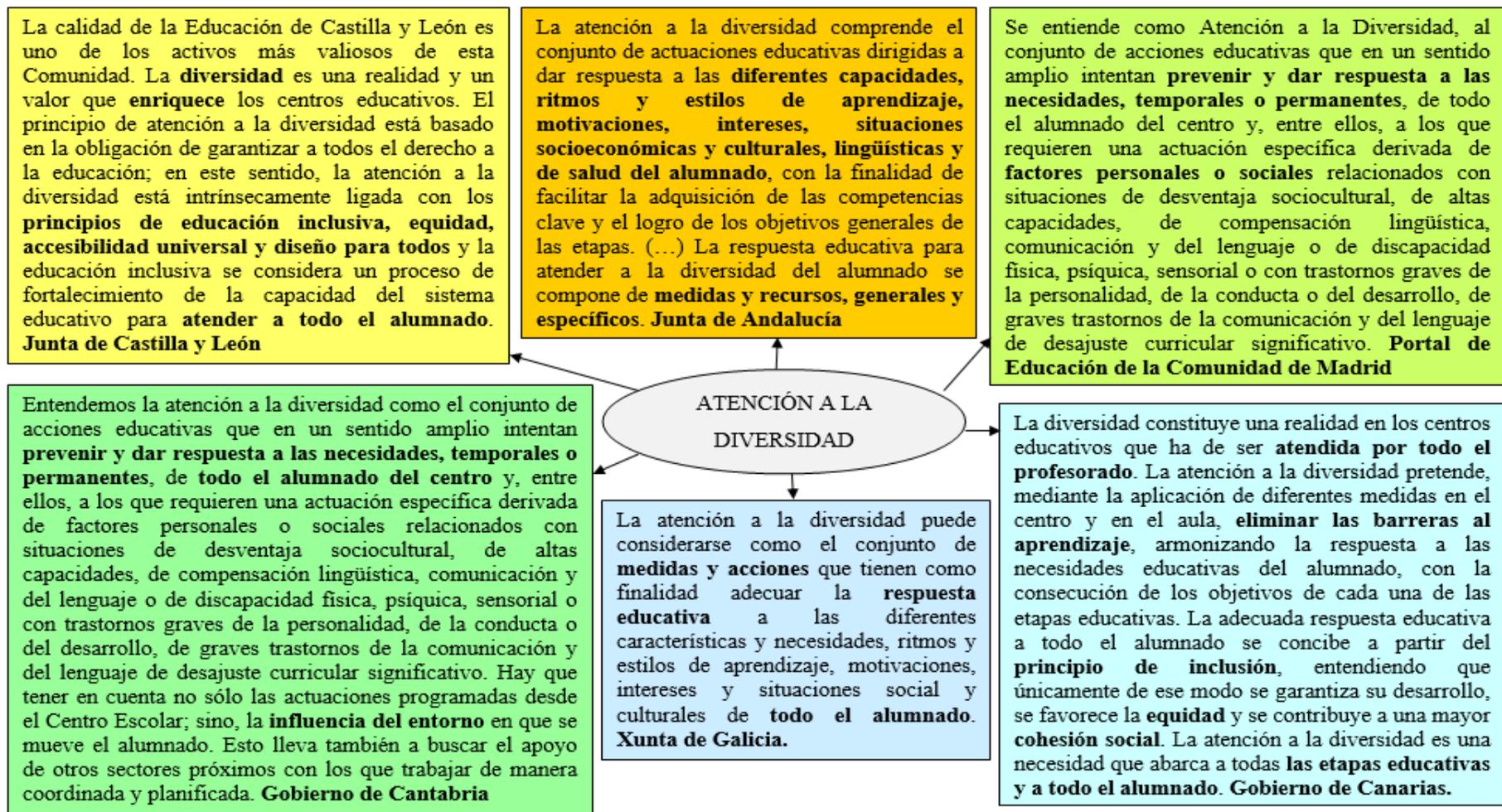
- Congreso Barcelona Inclusiva (2017)

El Congreso Barcelona Inclusiva tuvo lugar entre del 17 a 19 de noviembre de 2017 en el que participaron más de 600 personas entre ponentes, organizaciones, instituciones, entre otros. En este congreso se exponía la necesidad de buscar una sociedad inclusiva, conocer distintos puntos de vista y prácticas inclusivas. De nuevo se ponía de manifiesto la necesidad de seguir recorriendo el camino hacia la inclusión intentando derribar los obstáculos o reticencias que nos impiden evolucionar.

ANEXO 2. APORTACIONES SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE LAS DIFERENTES CONSEJERÍAS DE EDUCACIÓN DE LAS DIVERSAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Se puede acceder a través del enlace o el código QR. https://alumnosuvaes-my.sharepoint.com/:f/g/personal/cristina_garcia_pinto_alumnos_uva_es/EIHYoRrhy85NjIYxFMrEkecB0SWSzKkRIQ2Wi1ik0b8dYw?e=yQ9znX





Fuente: elaboración propia a partir de la Junta de Castilla y León, la Junta de Andalucía, el Portal de Educación de la Comunidad de Madrid, Gobierno de Cantabria, Xunta de Galicia y el Gobierno de Canarias

ANEXO 3. EVOLUCIÓN LEGISLATIVA

Se puede acceder a través del enlace o el código QR. https://alumnosuvaes-my.sharepoint.com/:f/g/personal/cristina_garcia_pinto_alumnos_uva_es/EIHYoRrhy85NjIYxFMrEkecB0SWSzKkRIQ2Wi1ik0b8dYw?e=yQ9znX



Las leyes educativas pueden entenderse como un reflejo de los cambios en la educación en un país. Con la bienvenida del 2021, también recibimos la aprobación de una nueva ley educativa denominada LOMLOE o popular conocida con el nombre de Ley Celaá desarrollada el año anterior. Antes de profundizar en esta nueva ley queremos recordar las siete leyes anteriores que han guiado la educación desde la transición, haciendo hincapié en la atención a la diversidad y la inclusión de estas leyes.

- Ley General de Educación (1970)

Cabrera-Montoya (2007) insiste en la importancia de esta ley educativa que supuso una reestructuración de la situación educativa vivida hasta el momento acercándose hacia modelos internacionales y dejando atrás la imposición marcada por el régimen franquista, aunque no podemos olvidar que fue la última ley educativa desarrollada durante el franquismo, pero que se adaptó durante la transición, una muestra de este progreso fue la incorporación de funciones, objetivos, principios de disposición y de organización, marcando las directrices de esta nueva ley. Además, la Ley General de Educación (en adelante LGE) es una de las más duraderas debido a su vigencia durante diez años.

Un hecho significativo de la LGE es que incorpora con carácter obligatorio la educación de los seis a los catorce años. Para Cabrera-Montoya (2007) comenta que “esta educación única y homogénea de al menos ocho años introduce un principio de comprensividad (o integración), para entonces bastante novedoso incluso en el concierto internacional. (p.150).

Como dice este autor supuso una pequeña forma de integración, ya que se incorporó a un grupo de alumnos que hasta ese momento abandonaba la escuela de manera temprana o no

todos los alumnos se incorporaban, aunque la materialización de esta situación se produjo de manera paulatina. Así mismo, la educación asume un rol donde se enfoca a los estudiantes a su futuro laboral, de tal manera que se organiza, jerarquiza y encasilla a los alumnos determinando su futuro y ejerciendo una división profesional y social.

Vega-Gil (1997) nos comenta que esta ley tuvo aciertos y errores. Uno de estos aciertos fue la igualdad de oportunidades a través de una educación obligatoria que ofrecía la posibilidad a todos los alumnos de avanzar a través del esfuerzo ejerciendo movimientos dentro de la sociedad, estos no estaban condicionados únicamente por la clase social de la familia, ya que entraba en juego el esfuerzo del niño y su talento en el sistema educativo. También, fue positivo el enfoque de esta ley hacia el futuro laboral, ya que acercaba este mundo a su realidad futura lejos de conocimientos excesivamente técnicos poco relacionados con su vida diaria. No debemos obviar que en ese momento convivían dos sistemas educativos: (1) orientado a las clases altas y medias y (2) orientado a las clases bajas. Por lo que estos aciertos de la legislación chocaron con la realidad que se vivía, ya que en cierta medida mantenían los estamentos impuestos por la sociedad.

Centrándonos en el ámbito de la atención a la diversidad, esta ley supuso un enorme avance debido a que hacía obligatoria la educación para todos los alumnos de los seis a los catorce años, además se hace uso a nivel legislativo del concepto de educación especial, término que cincuenta y un años después seguimos usando. La educación especial era una modalidad del sistema educativo paralelo a la educación ordinaria, por lo que estaríamos ante una doble red de centros, cuyos vestigios perduran en la actualidad. Esta visión de la educación especial se le otorgaba unas normas y currículo específico con diferencias respecto al que guiaba la educación ordinaria. Además, se establecía una categorización entre los alumnos con dificultades que se dividían en leves y profundos, estos últimos era los que se destinaban a la educación especial.

Hablando sobre la LGE, González-Pérez (2009) determina que:

La Ley General de Educación preveía asimismo la creación de aulas de educación especial en centros ordinarios para deficientes ligeros, como medida más avanzada representaba el antecedente de un modelo de educación integrado. Considerando la importancia de la preparación de los profesionales encargados de atender al alumnado se ocupó de la formación de profesorado y del personal necesario (...) incluyó a la Educación Especial dentro del

programa de formación profesional con el objetivo de integrar a estos alumnos en la sociedad. (p.256)

Gracias a las palabras de González-Pérez (2009) destacamos dos elementos claves que se llevaron a cabo con esta ley. Por un lado, se incluye en la red de la educación ordinaria aulas específicas para la educación especial, hoy en día estaríamos hablando de una modalidad¹⁷ de escolarización C, es decir el alumno se encuentra escolarizado en un centro de educación ordinaria en un aula específica, ya que tienen unas necesidades que implican una adaptación muy significativa. Respecto a esto encontramos que la LOMLOE no hace ninguna modificación y que leyes autonómicas siguen esta dirección es el caso de Andalucía con el Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales (en adelante Decreto 147/2002) actualmente vigente que sigue haciendo estas distinciones, sobre la que expertos y organizaciones como la ONU (2017) determinan que incumple la Convención de los derechos de las personas con discapacidad y la plena inclusión debido a su carácter segregador.

Por otro lado, recalca la importancia de tener una adecuada formación para atender a la diversidad que nos encontramos en el aula. Sin embargo, hoy en día parece que este problema aún no se ha solucionado debido a que diversos autores como Jiménez, Luengo y Taberner (2009), Medina-García (2016) y Arnaiz-Sánchez (2003) ven en la formación del profesorado y sus concepciones previas un condicionante para inclusión y el adecuado trato a la diversidad.

En cuanto a la formación del profesorado, Arnaiz-Sánchez (2003) determina que “Uno de los retos fundamentales que plantea la inclusión es el referido a la formación del profesorado”. (p.222). Sin embargo, esta formación no es el único elemento que debe lograrse para conseguir la inclusión debe ir acompañado de una amplia transformación en la educación.

Respecto a esas concepciones previas, Jiménez, Luengo y Taberner (2009) comentan que estas concepciones previas conducen a tomar determinadas decisiones educativas que generan consecuencias negativas. Como pueden ser el efecto Pigmalión de Rosenthal y Jacobson (1968) debido a que las creencias sobre el rendimiento de otra persona pueden influir la productividad de esta y la transferencia de la idea de Bourdieu (1970) sobre la violencia

¹⁷ Nos encontramos que dentro de la modalidad de escolarización en centros ordinarios, las siguientes categorías Modalidad A: Grupo Ordinario a tiempo completo; Modalidad B: Grupo Ordinario con asistencia a Aula de Apoyo en Períodos Variables y Modalidad C: Centro Ordinario con Aula Específica.

simbólica ¹⁸asociada a los contextos educativos que perpetúan las diferencias derivadas de las clases sociales favoreciendo aquellos que ocupan lugar privilegiado.

Otro hecho relevante para la Educación Especial ocurrió en 1975 con la creación del Instituto Nacional de Educación Especial (en adelante INEE) en el que se desarrollaba el sistema de educación especial fijando unos objetivos y un programa específico sobre la educación especial. Todo ello quedaría plasmado en el Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial (en adelante Decreto 1151/1975). Este Decreto 1151/1975 sentaría las bases para leyes futuras como Real Decreto 2176/1978, de 25 de agosto, se encomienda al Ministerio de Sanidad y Seguridad Social la realización y gestión del Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad (en adelante Real Decreto 2176/1978), la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (en adelante LISMI), el Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial (en adelante Real Decreto 2639/1982) o Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (en adelante Real Decreto 334/1985).

Llama la atención que después de tanto tiempo conservemos o tengamos ciertos fundamentos en la ley vigente y problemas similares, aunque estamos avanzando hacia una educación más inclusiva aún estamos atados algunos elementos que impiden su avance.

- Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de los Centros

La Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (en adelante LOECE) fue la primera ley educativa desarrollada en democracia mientras gobernaba la Unión de Centro Democrático (en adelante UCD) encabezada por Adolfo Suárez. Es una ley educativa con un valor simbólico y controvertida, fue publicada en 1980 siendo la primera desarrollada durante la democracia española y marcada por la Constitución de 1978.

Sin embargo, esta ley fue llevada ante el Tribunal Constitucional por el Partido Socialista Obrero Español (en adelante PSOE) porque incumplía con las directrices de la constitución de 1978, en concreto debido a la polémica alrededor del art.27 sobre el derecho a la educación para todos de la Constitución de 1978. De hecho, la sentencia dio la razón al PSOE.

¹⁸ Fernández (2005) basándose en Bourdieu (1999) define la violencia simbólica como "esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas», transforma las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas, el poder en carisma ". (p.9)

Al final la ley fue anecdótica porque no se llegó a aplicar, pero muestra la lucha entre partidos políticos por desarrollar una legislación educativa que veremos más adelante, ya que vemos de manera habitual que las leyes educativas se han convertido en un elemento publicitario de campañas electorales y las señas de identidad de la trayectoria de un partido político en el poder, a menudo recordamos la ley educativa con el nombre del ministro que la puso en marcha.

- Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación

La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (en adelante LODE) se aprobó en 1985, de la mano del ministro Maravall con el PSOE en el gobierno. Probablemente si preguntamos al personal del ámbito educativo sobre algún aspecto que recuerden de esta ley, muchos resaltarían la puesta en marcha de los centros educativos de carácter concertado.

Para entender mejor en el contexto que surge la escuela concertada, podemos recurrir a un refrán tradicional que dice “el camino al infierno está empedrado de buenas intenciones”, frase usada por autores como Echeita (2018). La ley quería hacer efectivo el derecho a la educación para todos que se promulgaba en la Constitución de 1978, pero los fondos de los que se disponían eran insuficientes por lo que se vio en los conciertos a la escuela privada una solución temporal para intentar lograr su fin. Así mismo, se introdujo la libertad de elección de centro por parte de las familias, pudiendo elegir el centro educativo público que quisieran de los ofertados, pero dando una serie de criterios de selección a los centros en caso de exceso de solicitudes.

Sin embargo, esa solución temporal llevada a cabo hace más de 40 años para intentar garantizar una educación para todos, hoy perdura en nuestro sistema educativo y es una fuente de desigualdades. De hecho, Díaz-Velázquez, Fernández-Cid, Gómez de Esteban, Toboso-Martín, Vázquez-Ferreira y Villa-Fernández (2012) determina que “la modalidad de educación integrada el 69,4% de los centros ordinarios (18.053) son de titularidad pública y escolarizan al 77,9% del alumnado con NEE, mientras que el 31,6% de los centros (7.962) son de titularidad privada y escolarizan al 22,1%”. (p.292). En una entrevista entre la periodista Morán-Breña y Maravall (2011) donde hablan de que en la actualidad los colegios concertados escogen sus alumnos, excluyendo a algunos alumnos y se exige a las familias determinados pagos, Maravall (2011) determina “(...) En esas condiciones prefiero que la ley no sobreviva y que existan solo centros públicos y privados de pago” (p.2)

No podemos obviar que LODE también será recordada por garantizar el derecho de todos los españoles y de los extranjeros residentes en España a recibir una educación básica, obligatoria y gratuita, aunque solo era posible para aquellos residentes legales en España, excluyendo a los inmigrantes ilegales o personas en situación irregular en el país. Sin embargo, debemos reconocer que fue un paso más encaminado a lograr una educación básica y gratuita para todos los alumnos.

También, debemos mencionar que durante la vigencia de esta ley educativa se desarrolló la LISMI que supuso un hecho significativo porque promovía la igualdad de oportunidades sin ningún tipo de discriminación. Moreno-Bonilla, García-Sánchez, Azúa-Berra, Casado, Ramiro, Tarruella, y Pereyra (2012) coinciden en que la LISMI puso en marcha políticas públicas que garantizaban los derechos sociales, sanitarios, laborales y en el ámbito educativo, especialmente a las personas con discapacidad. Desarrollando una concienciación social sobre los derechos de las personas con discapacidad.

- Ley Orgánica de la Ordenación General del Sistema Educativo de España

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo de España (en adelante LOGSE) fue promulgada por el ministro socialista Javier Solana en 1990, eliminando por completo la vigencia de la LGE. Esta ley realizó una transformación en diversos sentidos en la educación conocida hasta el momento, al igual que las leyes anteriores influenciada por el artículo 27 de la Constitución de 1978.

En términos generales la LOGSE intentaba responder a la descentralización española que derivó en 17 estatutos de *autonomía* creándose las respectivas comunidades autónomas y 2 ciudades autónomas, se amplió la escolarización obligatoria hasta los 16 años y se redujo la ratio de alumnos significativamente de 40 a 25 alumnos por aula.

Respecto a su relación con la atención a la diversidad, la LOGSE es la primera ley educativa española que introduce el término de necesidades educativas especiales (en adelante NEE), este concepto provenía del Informe Warnock publicado 1978, aunque su elaboración llevo varios años a la Comisión de Educación británica. Este informe fue un hecho significativo en el ámbito educativo que ha sido tomado y se sigue tomando como referencia. Sin embargo, la LOGSE no detalla quiénes son esos alumnos con NEE, término que no era muy aceptado desde el ámbito de la inclusión educativa. Autores como Sosa-Alonso y Alegre-De la Rosa

(2006) hablan de esa falta de claridad respecto al concepto de NEE en la LOGSE, aunque coinciden que estos errores se contrarrestan acudiendo al Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. De hecho, así es recogido en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo donde Solana-Madariaga y el Ministerio de Educación y Ciencia (1989) determina sobre el concepto de NEE:

El cambio fundamental estriba en la introducción del concepto de necesidades educativas especiales. Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. (p.163)

Además, la LOGSE dedica el capítulo V a la educación especial marcado por los principios de la LISMI. Concretamente, en los artículos 36 y 37. En el artículo 36 recalcamos dos aspectos de gran importancia:(1) la identificación y la evaluación de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de diversas cualificaciones y (2) la atención al alumnado con NEE se debe regir por los principios de normalización y de integración escolar.

Sobre los principios de normalización y de integración escolar, Torres-Moreno (2009) comenta que estos surgen a partir de lo publicado en el Informe Warnock. El principio de normalización sigue vigente, aunque con pequeñas variaciones. Sin embargo, el principio de integración fue sustituido por el principio de inclusión en Ley Orgánica 2/2006 de Educación (en adelante LOE) en su artículo 74.1 dando paso a una nueva visión que busca la inclusión.

En el artículo 37 se recogen aspectos importantes como que el sistema educativo deberá disponer de los profesores, recursos y organización para adecuarse a las características de los alumnos, ya que determina que se escolarizará a los alumnos preferentemente en los centros ordinarios para adecuarse a los principios de normalización e integración señalados anteriormente.

La LOGSE supuso un avance significativo en la educación especial, comienza a comprenderse como un conjunto de recursos personales y materiales enmarcados en el sistema educativo para responder adecuadamente a las necesidades de los alumnos. Además, en casos

muy concretos se destinará a los alumnos que no se puede atender en los centros ordinarios a los centros de educación especial mostrando su preferencia hacia la escolarización en centros ordinarios, también se estableció la edad máxima de enseñanza obligatoria en los centros ordinarios hasta los 18 años y en los centros de educación especial hasta los 20 años.

- La Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes

La Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (en adelante LOPEG) fue aprobada por el PSOE en 1995 modificando la organización propuesta por la LODE.

Destacando el ámbito de la atención a la diversidad de la LOPEG, podemos destacar que clarificó la orientación que se habían propuesto anteriormente en la LOGSE, García-Barreras (2017) comenta que la administración educativa central, autonómica y local se comprometieron a asegurar una orientación equitativa en todos los centros educativos. Este paso permitió a los maestros apoyarse en los equipos de orientación para atender a los alumnos, especialmente para detectar e intervenir cuando se detectaban dificultades de distinta índole. A esto debemos añadir la regulación del papel de la inspección educativa en los centros.

Además, se reguló la autonomía de los centros escolares y se desarrollaron medidas para que los colegios concertados incluyeran a alumnado de diferentes minorías, ya que la mayoría de estos alumnos se concentraba en los colegios públicos. Con esta decisión se pretendía dar las posibilidades a las familias escoger un colegio concertado y mejorar la distribución de los alumnos enriqueciendo la diversidad de los centros concertados. En definitiva, fue un paso más hacia una mejora de la calidad de todos los alumnos.

- Ley Orgánica de Calidad de la Educación

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (en adelante LOCE) fue promulgada en 2002 en la segunda legislatura del gobierno de José María Aznar, aunque no llegó a aplicarse por completo por la paralización dos años más tarde del gobierno de Zapatero.

Grau-Rubio y Fernández-Hawrylak (2008) comentaban que se dio un paso atrás hacia la inclusión. El concepto de NEE no era muy apoyado por la Declaración de Salamanca porque se favorecía la etiquetación del alumnado resaltando sus dificultades. La LOCE en su capítulo

VII recoge el concepto de NEE orientando esta denominación especialmente a los alumnos con una discapacidad.

Los alumnos con necesidades educativas especiales que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y en particular en lo que se refiere a la evaluación, determinados apoyos y atenciones educativas, específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta, tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración (LOCE, 2002, p.45201)

Tras su publicación, autores como Grau-Rubio y Fernández-Hawrylak (2008) han puesto de manifiesto que esta visión de las NEE ponía el énfasis que las dificultades tenían un origen interno asociado con el modelo del déficit atribuyendo la responsabilidad al propio alumno. Además, la LOCE excluye del conjunto de alumnos con NEE a los alumnos superdotados y a los alumnos extranjeros. A pesar de esto, la LOCE con esta diferenciación tenía como finalidad regular medidas y planes para atender a estos alumnos. Relacionado con esto, Fernández-Enguita (2008) sobre la LOCE determina que:

(...) probablemente agudizará esta diferenciación, empujando poco a poco al surgimiento de centros burbuja, en los que las clases medias se puedan aislar del mundanal ruido, en un extremo, y centros ghetto, en los que los inmigrantes y los sectores marginales comiencen a probar las hieles de la exclusión, en el otro. (p.43)

- Ley Orgánica de Educación

La Ley Orgánica de Educación (en adelante LOE) fue promulgada en 2006 por el gobierno de Zapatero, la ministra de Educación María Jesús San Segundo sacó adelante la LOE, pero un día después de ser aprobada por el parlamento fue sustituida por María Cabrera. Esta ley estuvo acompañada de una gran polémica no solo por los cambios en el Ministerio de Educación, asociaciones y sectores que apoyaban a la iglesia católica no veían con buenos ojos que la asignatura de Religión se convirtiera en voluntaria. Así mismo, aparecía una nueva asignatura en Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en Educación Primaria y ESO que desaparecería en diez años de manera total.

García- Robledo (2010) considera que esta ley fue un paso firme hacia la inclusión educativa, desde el preámbulo a lo largo de toda ley se realizan menciones a la inclusión, la

equidad y la educación para todos. Con esta legislación se introduce el concepto de necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante NEAE) para referirse al (1) alumnado con necesidades educativas especiales, (2) alumnado con altas capacidades y (3) alumnado con incorporación tardía al sistema educativo. Hoy en día se sigue utilizando este concepto, aunque se han incorporado más grupos de alumnos dentro de este. Para atender al alumnado NEAE se determinaba que era necesario proporcionar recursos humanos, materiales y profesional específico para atenderlo adecuadamente. En cuanto a la escolarización del alumnado apuesta por principios de normalización e inclusión, priorizando la escolarización en centros ordinarios. De hecho, se abandona el principio de integración a favor del de inclusión educativa.

Además, la LOE insiste en el desarrollo de planes de refuerzo o de enriquecimiento curricular que permitan mejorar el nivel competencial del alumnado que lo requiera o que estos sirvan para lograr las competencias demandadas para mejorar la atención a los alumnos y sus peculiaridades. Así mismo para detectar dificultades en los alumnos en el artículo 144 se determina el desarrollo de evaluaciones diagnósticas en 4º de Educación Primaria y 2º de ESO.

Un elemento polémico de esta ley fue la posibilidad de repetir con tres asignaturas pendientes siempre y cuando no le impidan seguir avanzando, pero llama la atención que no se toma esta decisión de acuerdo atendiendo a cada caso particular, se esta decisión se toma de manera automática abandonando esa individualización de la educación que se promulga. No podemos olvidar las críticas realizadas a la repetición como la de Calero y Choi (2012) que determina “Su eficacia como instrumento para evitar el fracaso escolar y el abandono prematuro está cuestionada por estudios previos, que han llevado a organismos internacionales como la OCDE a recomendar su replanteamiento y sustitución por mecanismos alternativos”. (p.1)

- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE) o Ley Wert fue aprobada por la mayoría absoluta del PP en el parlamento en 2013, ningún otro partido voto a favor, aunque fue derogada en diciembre de 2020. Por lo que podríamos decir que estamos ante otra ley cargada de polémicas.

Una visión muy crítica la encontramos de la mano de López-Melero (2016) que determina “La LOMCE, institucionalmente, desmonta un modelo comprensivo e inclusivo de

escuela que hablaba de solidaridad, cooperación, respeto, justicia, democracia, etc., por un modelo elitista, segregador (...) no sólo se hacen recortes económicos sino recortes de derechos y de democracia”. (p.165)

Inciendo en sus recortes económicos, cabe decir que se realizó una inversión pública en educación del 3,8%, bastante más reducida respecto a años anteriores y casi la mitad respecto a la media de inversión en los países de la Unión Europea que es del 6,2%. Esto generó más horas docentes, empeoraron las condiciones laborales de los maestros, aumentaron la ratio de alumnos, menores recursos y maestros, clima más complejo para el aprendizaje, menores inversiones para mejorar mobiliario e infraestructuras de los centros y menos becas. Esto provocó un durísimo golpe para la escuela pública.

El revés a la escuela pública no quedó solo en lo anterior. Bayona-Aznar (2013) comenta una nueva jugada de la LOMCE determinando que “Y donde la LOE dice que las administraciones garantizarán «plazas públicas suficientes», se suprime 'públicas', para restringir la construcción de centros públicos y favorecer el crecimiento de los centros privados más demandados”. (p.14). Esto provocó un enriquecimiento de los centros privados más rentables, mermando la escuela privada, especialmente aquellos centros educativos en lugares más complejos. También, beneficio a la escuela concertada aumentando el alumnado en detrimento de la escuela pública de lugares similares.

Al igual que la LOE, la LOMCE considera que una manera de atender a la diversidad es a través de planes de refuerzo o de enriquecimiento curricular lo que no supone cambios profundos en el sistema más bien pequeños parches. Además, estos planes se rigen por un interés productivo y no un interés porque el alumno progrese, esto se hace manera muy temprana. Bayona-Aznar (2013) determina que:

Para mejorar los índices de abandono escolar temprano y de paro juvenil, la ley va a sacar antes de las enseñanzas académicas («Anticipar la especialización educativa, según la orientación previsible de sus estudios») a los alumnos con más dificultades y a canalizarlos hacia la FP (...) La FP no parece una trayectoria personal digna, sino una segunda vía para los fracasados, porque no es una elección personal, sino una segregación forzosa. La canalización hacia ella no obedece a las capacidades y afinidades de los jóvenes, sino a su incapacidad para obtener buenos resultados en las competencias básicas. (p.14)

A esto se suma los diagnósticos demasiado centrados en el alumno, teniendo en pocas ocasiones en cuenta la realidad holística y global del alumnado. López-Melero (2016) lo asocia

con la manera en que es entendido el talento y la inteligencia en esta ley, ya que es concebido como un elemento heredado y poco modificable. Así mismo, pone un gran empeño en las evaluaciones internacionales como el informe PISA para lo que incrementa las horas de las asignaturas que se examinan en tal informe y diferencia entre asignaturas troncales y específicas. También, fomenta un aprendizaje memorístico cuya base se centra en el alumno como elemento pasivo que interioriza los contenidos suministrados por los maestros.

A esto debemos sumar el aumento de competitividad entre centros creando rankings y ofreciendo beneficios a aquellas escuelas mejor posicionadas aumentando la brecha entre los centros educativos.

Basándonos en la visión de autores como Bayona-Aznar (2013) y López-Melero (2016) podríamos decir que la LOMCE supuso un retroceso en el camino hacia la inclusión educativa favoreciendo la exclusión y discriminación constante.

- Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación

La Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (en adelante LOMLOE) o Ley Celaá fue aprobada el 23 de diciembre de 2020, aunque su implementación será paulatina.

Al igual que la mayoría de las leyes nace con una gran polémica a su alrededor, favorecida en este caso por los medios de comunicación y varios partidos políticos. El debate ha sido producido por el papel de los centros de Educación Especial y lo recogido en la Disposición adicional cuarta. Evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.

El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios. (LOMLOE, 2020, p.198)

Estas palabras se utilizaron para afirmar que LOMCE pretendía el cierre de los colegios de educación especial y utilizar sus recursos para la educación ordinaria donde los alumnos no estarán adecuadamente atendidos. Aunque, los defensores de la ley insisten en que es una medida a medio plazo para favorecer la inclusión educativa y dotar de mejores conocimientos y recursos a los centros ordinarios para que se conviertan en lugares donde cualquier niño pueda recibir una educación ajustada a sus necesidades ya sea en centros ordinarios como de educación especial. Sin embargo, Sánchez-Caballero (2020) considera que la LOMLOE que no está encaminada plenamente a la inclusión porque para tal fin es necesario eliminar el sistema dual de educación ordinaria y educación especial, ya que este sistema atenta con los artículos 14 y 27 de la Constitución y la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad.

En cuanto al lenguaje esta nueva ley parece estar más enfocada y bajo el marco de la educación inclusiva, ya que aparecen alusiones a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Declaración de los Derechos del Niño, a la educación para todo el alumnado o a la búsqueda de equidad educativa. Podríamos decir que tiene una concepción enriquecedora de la diversidad. No podemos olvidar que esta ley se encuentra en consonancia con la consecución de los objetivos de agenda 2030 entre los que se encuentra el logro de una educación inclusiva y para todo el alumnado.

También, se introduce la asignatura de Educación en valores cívicos y éticos en Educación Primaria y ESO buscando concienciar sobre la diversidad y crear una mirada crítica, asignatura muy similar a la antigua Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos de la LOE.

Estos son los rasgos más destacados de la nueva legislación en el tema de la inclusión educativa, se puede decir que la LOMLOE avanza el escalón bajado con la LOMCE, pero aún queda un largo camino por recorrer para acercarse a ella.

ANEXO 4. LISTADO ORIENTATIVO DE PREGUNTAS DE PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA

Se puede acceder a través del enlace o el código QR. https://alumnosuvaes-my.sharepoint.com/:f/g/personal/cristina_garcia_pinto_alumnos_uva_es/EIHYoRrhy85NjIYxFMrEkecB0SWSzKkRIQ2Wi1ik0b8dYw?e=yQ9znX



ANEXO 5. ENTREVISTA EM1

La transcripción se encuentra en una carpeta temporal por razones de confidencialidad y anonimato. Se puede acceder a través del enlace o el código QR. https://alumnosuvaes-my.sharepoint.com/:f/g/personal/cristina_garcia_pinto_alumnos_uva_es/EIHYoRrhy85NjIYxFMrEkecB0SWSzKkRIQ2Wi1ik0b8dYw?e=yQ9znX



ANEXO 6. ENTREVISTA EM2

La transcripción se encuentra en una carpeta temporal por razones de confidencialidad y anonimato. Se puede acceder a través del enlace o el código QR. https://alumnosuvaes-my.sharepoint.com/:f/g/personal/cristina_garcia_pinto_alumnos_uva_es/EIHYoRrhy85NjIYxFMrEkecB0SWSzKkRIQ2Wi1ik0b8dYw?e=yQ9znX



ANEXO 7. ENTREVISTA EM3

La transcripción se encuentra en una carpeta temporal por razones de confidencialidad y anonimato. Se puede acceder a través del enlace o el código QR. https://alumnosuvaes-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/cristina_garcia_pinto_alumnos_uva_es/EIHYoRrhy85NjIYxFMrEkecB0SWSzKkRIQ2Wi1ik0b8dYw?e=yQ9znX



ANEXO 8. ENTREVISTA EG1

La transcripción se encuentra en una carpeta temporal por razones de confidencialidad y anonimato. Se puede acceder a través del enlace o el código QR. https://alumnosuvaes-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/cristina_garcia_pinto_alumnos_uva_es/EIHYoRrhy85NjIYxFMrEkecB0SWSzKkRIQ2Wi1ik0b8dYw?e=yQ9znX



ANEXO 9. ENTREVISTA EG2

La transcripción se encuentra en una carpeta temporal por razones de confidencialidad y anonimato. Se puede acceder a través del enlace o el código QR. <https://alumnosuvaes->

my.sharepoint.com/:f/g/personal/cristina_garcia_pinto_alumnos_uva_es/EIHYoRrhy85NjIYxFMrEkecB0SWSzKkRIQ2Wi1ik0b8dYw?e=yQ9znX



ANEXO 10. ENTREVISTA EG3

La transcripción se encuentra en una carpeta temporal por razones de confidencialidad y anonimato. Se puede acceder a través del enlace o el código QR. https://alumnosuvaes-my.sharepoint.com/:f/g/personal/cristina_garcia_pinto_alumnos_uva_es/EIHYoRrhy85NjIYxFMrEkecB0SWSzKkRIQ2Wi1ik0b8dYw?e=yQ9znX



ANEXO 11. PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO Y BLOQUES TEMÁTICOS

Se puede acceder a través del enlace o el código QR. https://alumnosuvaes-my.sharepoint.com/:f/g/personal/cristina_garcia_pinto_alumnos_uva_es/EIHYoRrhy85NjIYxFMrEkecB0SWSzKkRIQ2Wi1ik0b8dYw?e=yQ9znX



ANEXO 12. CUESTIONARIOS

Se puede acceder a través del enlace o el código QR. https://alumnosuvaes-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/cristina_garcia_pinto_alumnos_uva_es/EIHYoRrhy85NjIYxFMrEkecB0SWSzKkRIQ2Wi1ik0b8dYw?e=yQ9znX



ANEXO 13. DIARIO DE CAMPO

Se puede acceder a través del enlace o el código QR. https://alumnosuvaes-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/cristina_garcia_pinto_alumnos_uva_es/EIHYoRrhy85NjIYxFMrEkecB0SWSzKkRIQ2Wi1ik0b8dYw?e=yQ9znX



ANEXO 14. APLICABILIDAD DE LOS CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO

Se puede acceder a través del enlace o el código QR. https://alumnosuvaes-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/cristina_garcia_pinto_alumnos_uva_es/EIHYoRrhy85NjIYxFMrEkecB0SWSzKkRIQ2Wi1ik0b8dYw?e=yQ9znX



Criterios de rigor científico	Aplicabilidad en el TFM
Fiabilidad	Nos referimos a la capacidad de repetir la investigación y obtener unos resultados similares. Cabe decir que cuando investigamos fenómenos relacionados con las personas es muy probable que con el tiempo paso del tiempo puedan variar, ya que las personas cambiamos de opinión y experimentamos nuevas vivencias. Teniendo en cuenta esto, hemos detallado el proceso y por si un investigador en el futuro quiere replicarlo pueda hacerlo.
Validez	Hace referencia a la interpretación de la información adaptada al contexto. A lo largo de la investigación hemos intentado ser minuciosos con los resultados abalan la información con autores de referencia. Además, hemos contextualizado los perfiles de nuestros participantes, especialmente de aquellos que hemos entrevistado.
Credibilidad o valor de la verdad	Incide en la autenticidad de los resultados. Uno de los compromisos de los investigadores al comenzar una investigación es respetar los resultados obtenidos, así lo hemos hecho. Es cierto que los investigadores podemos tener una idea previa de los resultados que vamos a obtener, pero no debemos dejarnos llevar por ella. En nuestro caso, así ha sido y algunas visiones de nuestros participantes nos han sorprendido. También, hemos contextualizado la información sin distorsionarla.
Transferibilidad	Hace referencia a la posibilidad de trasladar o trasferir aspectos de la investigación. Pensamos que los resultados, las conclusiones y otros apartados como el marco teórico pueden ser de utilidad para otros investigadores que estén trabajando una temática relacionada
Consistencia o dependencia	Nos habla de la replicabilidad de los datos a lo largo del tiempo. Como comentábamos anteriormente, en el caso concreto es d debido a que normalmente se estudian fenómenos sociales o hechos donde están implicados los seres humanos y puede variar con el tiempo. Sin embargo, son opiniones de nuestros participantes se asemejan a argumentos que dan distintas opiniones.
Confirmabilidad	Resalta el papel o rol que toma el investigador. En el diario del investigador se detalla la postura del investigador a lo largo de la investigación, así como cuestiones sobre las que hemos analizado o profundizado por diferente índole.

Relevancia	Revisamos nuestra investigación para comprobar si habíamos cumplido con los objetivos y los hallazgos o aspectos llamativos resultantes de la investigación. Además, esta investigación nos ha permitido comprender la inclusión educativa, así como algunos elementos que la componen o están relacionados con ella. Un aspecto destacado es que nos ha permitido analizar algunos elementos del sistema educativo que dificultan la inclusión educativa.
Adecuación o concordancia teórico-epistemológica	Con ello, hablamos de la coherencia epistemológica del tema investigado. En este caso, pensamos que cumplimos con ello, ya que hemos profundizado en un tema como la inclusión educativa desde la perspectiva de algunos de sus implicados como los maestros.