



Universidad de Valladolid

MÁSTER EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

BÚSQUEDA DE UN ITINERARIO FORMATIVO MEJORADO SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CONTEXTOS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. UN ESTUDIO DELPHI



Autor: Juan Fraile González

Tutores académicos: Miriam Sonlleva Velasco y José María Marbán Prieto

ÍNDICE

Capítulo Introdutorio.....	1
1.1. Presentación del trabajo	1
1.2. Objetivos	2
1.3. Justificación.....	3
Capítulo I. Marco teórico	6
1.1. Educación inclusiva.....	6
1.1.1 Génesis de la educación inclusiva: desde la exclusión social a la UNESCO	6
1.1.2 Concepto de educación inclusiva	10
1.1.3 Retos y desafíos de la educación inclusiva.....	13
1.2. La educación inclusiva desde la legislación española.....	15
1.2.1 Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)	15
1.2.2 Ley Orgánica de Educación (2006)	16
1.2.3 Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013)	17
1.2.4 Ley Orgánica de Mejora de la LOE (2020)	18
1.3. Formación del profesorado en educación inclusiva	19
1.3.1 Importancia de la formación inicial para favorecer la educación inclusiva	20
1.3.2. Características de la formación inicial del profesorado para la educación inclusiva	22
1.3.3. Competencias docentes en educación inclusiva	24
1.3.4. Aspectos pedagógicos para una práctica inclusiva.....	27
Capítulo II. Estado de la cuestión	29
2.1. Búsqueda y Evaluación	30
2.2. Análisis.....	34
2.3. Síntesis	34
Capítulo III. Metodología de la investigación	37
3.1. Fundamentación del diseño de la investigación	37
3.1.1 Enfoque de estudio: investigación cualitativa	37
3.1.2 Técnica Delphi.....	38
3.2. Proceso del Delphi	41
3.3. Participantes	42
3.3.1 Selección y conformación del panel de expertos.....	42
3.3.2 Número de expertos.....	44
3.3.3 Calidad del panel	44
3.4. Temporalización.....	45
3.5. Técnicas de recogida de datos	46
3.5.1 Fundamentación teórica sobre el cuestionario.....	46

3.5.2 Proceso de construcción de los cuestionarios	47
3.6. Técnicas de análisis de los datos	50
3.7. Criterios de rigor científico	53
3.8. Ética de la investigación.....	55
Capítulo IV. Análisis de los resultados.....	57
4.1. Educación inclusiva.....	57
4.1.1 Concepto de educación inclusiva	57
4.1.2 Destinatarios y características de la educación inclusiva	60
4.1.3 Recursos necesarios para desarrollar la educación inclusiva	64
4.1.4 Atención a la diversidad	66
4.2. Práctica docente inclusiva	69
4.2.1 Estrategias docentes para una educación inclusiva	69
4.2.2 Habilidades docentes para favorecer la inclusión.....	73
4.2.3 Características generales de un currículo inclusivo.....	75
4.3. Formación del profesorado en educación inclusiva	76
4.3.1 Tipo de formación necesaria.....	77
4.3.2 Perfil docente apropiado para fomentar una educación inclusiva	80
4.3.3 Características de un itinerario formativo	81
Capítulo V. Discusión.....	86
Capítulo VI. Conclusiones, limitaciones y futuros desarrollos.....	91
6.1. Conclusiones	91
6.2. Limitaciones del estudio.....	94
6.3. Futuras líneas de investigación	95
Referencias bibliográficas.....	97
Anexos	112

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dimensiones de la política inclusiva	9
Figura 2. Fases de la revisión sistematizada	29
Figura 3. Fases del Delphi.....	41
Figura 4. Proceso de construcción cíclica de los cuestionarios.....	47

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Competencias docentes para la inclusión.....	26
Tabla 2. Resultados de búsqueda de la primera faceta.....	31
Tabla 3. Resultados de búsqueda de la segunda faceta	32
Tabla 4. Resultados de búsqueda de la segunda faceta	33
Tabla 5. Tipos de Delphi	40
Tabla 6. Panel de expertos participantes	43
Tabla 7. Temporalización de la investigación.....	45
Tabla 8. Temas del primer cuestionario	48
Tabla 9. Temas del segundo cuestionario	49
Tabla 10. Temas del tercer cuestionario.....	50
Tabla 11. Categorías para el análisis de datos.....	52
Tabla 12. Criterios de rigor científico	53

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a mis tutores Miriam Sonllewa y José María Marbán toda su dedicación y apoyo en la realización de este trabajo, brindándome estrategias y orientaciones inestimables para poder iniciarme en la investigación educativa y para lograr completar este estudio.

Agradezco también la participación en el estudio a todas las personas voluntarias que han acompañado este proceso durante los últimos meses. El trabajo que se presenta no podría existir sin su compromiso, sabiduría y generosidad.

Por último, merecen una mención especial todas las personas que trabajan a diario para construir una sociedad y una educación más inclusiva.

Resumen

El objeto de este estudio es la búsqueda de un itinerario formativo consensuado sobre educación inclusiva en contextos de formación inicial del profesorado. La investigación es de corte cualitativo y se basa en el uso de la técnica Delphi. Se emplea el cuestionario online autoadministrado para buscar una propuesta consensuada a través de tres rondas sucesivas de consulta a las personas participantes. Los resultados muestran un alto grado de acuerdo en los aspectos esenciales vinculados con el objeto de estudio como son el concepto de la educación inclusiva y el perfil docente adecuado para la práctica inclusiva. Asimismo, se han señalado como elementos clave de un itinerario formativo la conexión con buenas prácticas, la adquisición de conocimientos teórico-prácticos y la reflexión sobre la práctica. La investigación muestra la importancia de adquirir un compromiso ético y orienta el diseño de un itinerario formativo hacia el desarrollo de experiencias relevantes relacionadas con la educación inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva, formación inicial del profesorado, estudio Delphi, itinerario formativo.

Abstract

The objective of this study is the research of a consensus-based training itinerary on inclusive education in initial teacher education contexts. The research adopts a qualitative approach and utilizes the Delphi technique. An online self-administered questionnaire is employed to seek a consensus proposal through three successive rounds of consultation with the participants. The results reveal a high degree of agreement on essential aspects related to the study's objective, such as the concept of inclusive education and the appropriate teaching profile for inclusive practice. Additionally, key elements of a training itinerary have been identified, including the connection to best practices, the acquisition of theoretical-practical knowledge, and reflection on practice. The research underscores the importance of ethical commitment and guides the design of a training itinerary toward the development of relevant experiences related to inclusive education.

Key Words: inclusive education, initial teacher training, Delphi study, formative itinerary.

Capítulo Introductorio

1.1. Presentación del trabajo

La educación inclusiva representa un paradigma que ha recibido un amplio tratamiento en las investigaciones educativas de los últimos años. Este paradigma surge vinculado al concepto más amplio de la inclusión y aboga, en última instancia, por transformar el modelo educativo y, por ende, la propia sociedad. Dicho modelo ha sido respaldado en el plano internacional por la UNESCO, gracias a tratados como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Sin embargo, su concreción en la práctica educativa sigue siendo un tema controvertido por diversas razones como la falta de recursos y apoyo adecuados, así como divergencias en los enfoques y comprensión del concepto.

Este marco educativo, cuyo origen puede remontarse al final del siglo XX, no goza aún de plena aceptación ni desarrollo en el sistema educativo español. De hecho, pese a que la LOMLOE señala la importancia de desarrollar una educación inclusiva, aún no se ha alcanzado el objetivo. Se ha señalado la existencia de barreras de diversa índole que impiden construir un sistema educativo que fomente la participación, valoración y el aprendizaje de todo el alumnado. Estas barreras pueden deberse a diversos factores, aunque todas conducen a la exclusión de una parte de los educandos. Algunas corrientes pedagógicas han buscado dar respuesta a la problemática, proponiendo enfoques integradores cuya implementación finalmente conduce al etiquetado y segregación del alumnado con más dificultades de aprendizaje.

Ante esta problemática surge la necesidad de cuestionar uno de los factores más relevantes en el proceso de construcción de una educación inclusiva: la formación del profesorado. En este sentido, se considera que las personas que ejercen la docencia representan un papel fundamental para el desarrollo de la inclusión. Por ello, es menester que la formación inicial sea adecuada a la tarea que van a asumir. Esto exige el desarrollo tanto de un compromiso ético con la inclusión de todo el alumnado, como la adquisición de competencias que permitan ejercer la docencia de acuerdo con los principios de la educación inclusiva.

A partir de esta realidad, surge el objeto de esta investigación, enmarcada en el contexto del Trabajo de Fin de Máster (TFM). De este modo, el estudio se orienta hacia la búsqueda de un itinerario formativo mejorado sobre educación inclusiva para la formación inicial del profesorado. Para ello, se realizará una revisión bibliográfica y una fundamentación teórica

sobre el objeto de estudio. Seguidamente, se empleará la técnica Delphi para buscar una propuesta de itinerario consensuada a través de la consulta a un conjunto de personas consideradas expertas en la materia. Las características de este método de investigación hacen que sea especialmente útil tanto para evaluar la realidad como para realizar proyecciones futuras, en este caso, la búsqueda de una propuesta de itinerario formativo mejorado.

1.2. Objetivos

El objeto general del estudio es lograr una propuesta consensuada de itinerarios formativos sobre educación inclusiva en contextos de formación inicial del profesorado. Este objetivo general se desglosa en varios objetivos de investigación, siguiendo la clasificación de Maxwell (2008), quien establece la distinción entre objetivos personales, prácticos e intelectuales.

Se consideran objetivos personales aquellos que motivan al investigador a realizar el estudio. En esta investigación son los siguientes:

1. Comprender el fenómeno y el proceso de la educación inclusiva, así como su importancia para construir una sociedad más justa.
2. Analizar la formación que se proporciona al profesorado en cuestiones de educación inclusiva para buscar una propuesta de itinerario formativo mejorada.
3. Conocer los aspectos formativos más relevantes que debe abarcar la formación del profesorado para que sea capaz de ejercer una práctica profesional coherente con la educación inclusiva.

Por otro lado, los objetivos prácticos están orientados hacia la consecución de un fin, como puede ser transformar un contexto o solventar un problema. En este estudio se plantean los siguientes:

1. Elaborar un itinerario formativo vinculado a la educación inclusiva en el contexto de la formación inicial del profesorado.
2. Proporcionar estrategias formativas que pueden abordarse en la formación inicial del profesorado para que los futuros maestros alcancen competencias docentes en educación inclusiva.

En cuanto a los objetivos intelectuales, estos buscan una comprensión y conocimiento profundo del fenómeno estudiado. Se plantean los siguientes:

1. Analizar el concepto de la educación inclusiva desde diferentes enfoques a fin de proporcionar una visión integrada que englobe su importancia para la sociedad.

2. Identificar necesidades formativas del profesorado de primaria en formación inicial en relación con la capacitación para el diseño y la ejecución de prácticas educativas inclusivas.
3. Diseñar una propuesta de desarrollo competencial del profesorado de primaria en formación inicial basada en evidencias procedentes de la investigación para llevar a cabo prácticas que favorezcan la inclusión de todo el alumnado.

1.3. Justificación

Justificación académica

El TFM presentado en este documento se ha realizado en el marco del Máster en Investigación e Innovación educativa de la Facultad de Educación de Segovia, vinculado a la Universidad de Valladolid. La regulación de este trabajo se rige en primera instancia por el Real Decreto 822/2021 de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias. En el artículo 17 del citado documento se indica que los estudios de máster deben finalizar con la defensa pública de un trabajo de fin de máster previamente elaborado.

De este modo, mediante la elaboración de este TFM se pretende demostrar la adquisición de una serie de competencias generales y específicas recogidas en la memoria del plan de estudios. En particular, se espera haber adquirido las siguientes competencias:

- Ser capaz de integrar los conocimientos adquiridos para formular juicios en función de criterios, de normas externas o de elaboraciones personales, a partir de una información incompleta o limitada que incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
- Ser capaz de comunicar y presentar -oralmente y por escrito- a públicos especializados y no especializados sus conocimientos, ideas, proyectos y procedimientos de trabajo de forma original, clara y sin ambigüedades.
- Adoptar actitudes de respeto y promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, de igualdad de oportunidades, de no discriminación, de accesibilidad universal de las personas con discapacidad; así como una actitud de adhesión a los valores propios de una cultura de paz y democrática.
- Identificar y formular problemas de investigación, utilizando metodologías innovadoras y valorar su relevancia, interés y oportunidad en el contexto educativo.

- Diseñar un proyecto de investigación conforme a los modelos metodológicos de las áreas de estudio propias de la Educación como ámbito científico de investigación.
- Conocer y utilizar con aprovechamiento las principales fuentes de información, bases de datos y herramientas de búsqueda de información digitales en el campo de la investigación educativa.
- Conocer y aplicar criterios de rigor en la investigación educativa.
- Comprender los componentes teóricos y metodológicos de la educación inclusiva y aplicarlos a la promoción de transformaciones en procesos y contextos educativos

Las competencias seleccionadas están estrechamente relacionadas con la innovación educativa, concretamente desde el prisma de la inclusión, que representa el núcleo de esta investigación. Asimismo, se han presentado varias competencias conectadas con procesos fundamentales de la investigación educativa. En este sentido, se espera estar a la altura del docente investigador de su propia práctica como elemento inherente a la educación de calidad, tal y como planteó Stenhouse (2007).

Relevancia del tema de la investigación

La formación que recibe el profesorado en materia de educación inclusiva es un tema de gran relevancia en la actualidad. Además de un marco pedagógico de referencia internacional, puede considerarse como un imperativo moral y un derecho humano básico. La educación inclusiva se convierte en un pilar fundamental para garantizar la equidad en un mundo diverso, cambiante, globalizado e intercultural.

La necesidad de construir una sociedad más justa tiene una respuesta coherente en el ámbito de la educación. Por ello, es fundamental reforzar la formación inicial del profesorado en cuestiones como la equidad, la justicia social y el acceso a la educación de todas las personas, independientemente de sus características personales, sociales o económicas. Ciertamente, la educación inclusiva puede considerarse un marco que abarca el concepto general de educación, pudiendo considerarse educación inclusiva y que posibilita que las personas disfruten de los beneficios de la equidad y la justicia social.

Por consiguiente, con esta investigación se busca contribuir a la mejora de la formación inicial del profesorado como estadio previo e imprescindible en el proyecto de la educación inclusiva. La búsqueda de un itinerario formativo es especialmente relevante debido a la necesidad de preparar al profesorado para abordar la diversidad en las aulas conforme a los principios de la educación inclusiva. Para ello, se abordará la cuestión de la educación inclusiva

desde diversos prismas, incluyendo su origen en la UNESCO, pasando por su consideración en la legislación española, así como los planteamientos presentados por autores de relevancia. Esto servirá como preámbulo a una revisión de la bibliografía existente acerca de la formación que se proporciona al profesorado en materia de educación inclusiva. Finalmente, cabe señalar la particularidad de la metodología que se emplea en la investigación. El método delphi es especialmente poderoso para buscar posiciones de consenso entre cierto número de participantes, por lo que se considera muy apropiado para el objeto de estudio.

Motivación personal

En el plano personal, cabe destacar la importancia que adquiere la educación inclusiva desde una perspectiva social y educativa. En el periodo de formación inicial se presentan una serie de retos y oportunidades que deben abordarse para poder desarrollar una práctica educativa de calidad. En este sentido, la educación inclusiva representa una de las cuestiones cuyo desarrollo en la formación inicial no llega a ser suficiente. Por ello surge el genuino interés personal del investigador: buscar una propuesta de itinerario formativo mejorada que contribuya a formar docentes comprometidos con la educación inclusiva. Asimismo, cabe señalar la participación del investigador en el GID “educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela” (INCLU_IA), de la Universidad de Valladolid.

También debe mencionarse la realización de las prácticas educativas de la especialidad de Inglés en un aula en la que la diversidad era la característica principal. Esta experiencia motivó la búsqueda de un modelo educativo que permitiera abordar y valorar de forma positiva a la diversidad del alumnado, descubriendo entonces la educación inclusiva. Este descubrimiento tardío contribuye a cuestionar la necesidad de presentar un itinerario formativo mejorado que permita al profesorado en formación adquirir un compromiso ético y unas competencias para desarrollar prácticas docentes inclusivas.

Capítulo I. Marco teórico

En este capítulo se presenta la fundamentación teórica que sustenta el estudio que se va a realizar. El apartado se divide en cuatro epígrafes que abordan cuestiones esenciales para la investigación. En el primer epígrafe, titulado educación inclusiva, se aborda la génesis de este enfoque pedagógico, se presenta una definición conceptual fundamentada y se plantean algunos de los retos y desafíos que afronta. El segundo epígrafe ofrece un desarrollo histórico del tratamiento que ha recibido la educación inclusiva en la legislación española a partir de la última década del siglo XX. En el tercer epígrafe se presenta información sobre la formación inicial del profesorado inclusivo, incluyendo la importancia de esta para avanzar hacia una educación inclusiva, modelos formativos, competencias docentes y aspectos pedagógicos. Finalmente, se presenta un estado de la cuestión acerca de la temática de la investigación.

1.1. Educación inclusiva

En el primer epígrafe del marco teórico se presenta una base fundamentada del concepto que conforma la educación inclusiva. Partiendo de una breve reseña histórica, se profundiza en distintos enfoques que construyen el concepto general. Por último, se realiza una presentación de algunos retos actuales que afronta la educación inclusiva.

1.1.1 Génesis de la educación inclusiva: desde la exclusión social a la UNESCO

Se ha producido cierta confusión en el plano internacional en torno a este término debido a la dimensión polisémica que caracteriza a la educación inclusiva (Palomo et al., 2022). No obstante, existe un consenso acerca de la importancia que constituye la temática dentro de las políticas educativas a nivel mundial (Martínez-Urrusalde, 2021). A fin de poder presentar una terminología apropiada, se presenta una breve reseña histórica sobre cómo se ha desarrollado la inclusión en la sociedad.

La génesis histórica de este concepto se remonta al enfoque de la educación de las personas con discapacidad. En el pasado, la escuela excluía a todas las personas que no encajaban en el modelo educativo tradicional. Posteriormente, el modelo educativo se orientó hacia la educación especial, lo cual avanzó hacia un enfoque integrador durante el siglo XX (Parra, 2010). Este último, buscaba que el alumnado con necesidades educativas especiales fuera educado en el mismo centro siempre que fuera posible. Sin embargo, implicaba de forma notable el etiquetado y clasificación del alumnado en base a criterios excluyentes. Esto se debía a que se enfocaba en identificar y categorizar a los estudiantes según sus necesidades especiales

o discapacidades, lo que podía generar estigmatización y limitar las oportunidades de aprendizaje. Este enfoque basado en etiquetas y clasificaciones reforzaba la idea de diferencias y separación entre los estudiantes. Finalmente, se llega al nuevo modelo surgido al final de este siglo que se dio en denominar inclusión (Sinisi, 2010).

El momento de conflicto conceptual puede establecerse en los años ochenta y noventa a causa del cambio paradigmático establecido por el Informe Warnock (1978), en el que se propone la supresión de la clasificación de minusvalías vigente hasta esa fecha, promoviendo en su lugar la categorización de las Necesidades Educativas Especiales. Junto a este documento destacan la Conferencia Internacional de Jomtien sobre la Educación para Todos (1990) y la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (1994). Desde estos enfoques comienza a discutirse si algunos de los principios de la educación especial son incoherentes con el derecho de todos a la educación.

La Declaración de Salamanca, adoptada por la UNESCO en 1994, representa el punto de referencia y el marco normativo fundamental para la planificación de políticas educativas a nivel mundial (Andújar, 2019). En dicho documento, publicado en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) se establecen principios fundamentales que suponen un preludio de la educación inclusiva. En particular, se considera la educación como un derecho fundamental para todo el alumnado, independientemente de sus capacidades o necesidades. Bajo el principio de la Educación para Todos, se pretende que la escuela atienda a todos los niños, reconociendo y respondiendo a las distintas necesidades que pueden presentarse (Yadarola, 2019).

Las bases planteadas en esta conferencia avanzan hacia una conceptualización proporcionada por la UNESCO (2005):

La educación inclusiva es concebida como un proceso amplio que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de la mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños y niñas. (p.14).

Un documento inseparable del anterior junto con el cual se fortalece el camino hacia la inclusión es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el cual se instituye la educación inclusiva como un derecho universal para todo ser humano

(Organización de las Naciones Unidas, 2006). Este derecho requiere e implica que los estados garanticen un sistema educativo inclusivo en todas las etapas, incluyendo la enseñanza a lo largo de la vida, para posibilitar el desarrollo pleno de la potencialidad de las personas con discapacidad de forma que puedan participar justamente en una sociedad inclusiva (Parra, 2010).

En esta línea se plantea la visión de Echeita (2016), quien incide en la importancia de entender la educación inclusiva como un derecho inalienable que tiene toda persona para alcanzar una plena realización personal. El desarrollo de este derecho conlleva la participación y el compromiso ético de todos los agentes implicados en la comunidad educativa (Ochoa, 2019). Cabe destacar la existencia de una amplia voluntad política, avalada en congresos y conferencias a nivel internacional, que apoya firmemente el carácter de derecho que posee la aspiración de lograr una educación inclusiva (Echeita y Ainscow, 2011).

En la definición de la UNESCO (2005), se entiende y establece que la inclusión consiste en un proceso. Esta noción coincide con los planteamientos de Booth y Ainscow (2015), quienes definen la educación inclusiva como una serie de procesos orientados a mejorar la participación de todo el alumnado y la comunidad en el aprendizaje a fin de disminuir la exclusión que caracteriza al sistema educativo.

El concepto crece en amplitud tal y como se recoge en la Conferencia Internacional de Educación (UNESCO, 2008), donde se define la educación inclusiva como un aspecto fundamental para lograr una educación de calidad para todos, así como para construir sociedades más inclusivas. Desde esta perspectiva, se insta a potenciar políticas sociales y educativas que enfrenten las problemáticas de la exclusión, la discriminación y la desigualdad (Martínez-Urrusalde, 2021).

En este contexto, Opertti (2017) valora la oportunidad que se presenta para transformar los imaginarios sociales a partir del marco que ofrecen la Agenda 2030 y la Declaración de Incheon. En particular, se establecen diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para transformar la sociedad y garantizar un futuro sostenible para la humanidad. En lo relativo a la educación, destaca el ODS4 que conmina a los estados a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015, p.233).

Desde este enfoque, se insta a los países a que orienten sus políticas hacia el alumnado en riesgo de exclusión, valorando la educación inclusiva como un proceso social, cultural y

político que debe transformar los sistemas educativos (Black-Hawkins, 2017). Sin embargo, representa únicamente un proyecto que cada estado tiene autonomía para desarrollar, lo que dificulta su implementación efectiva.

La guía para asegurar la inclusión y la calidad en la educación marca un nuevo hito en este proceso. En este documento, se establecen como principios fundamentales la equidad y la inclusión, cuyo fin es guiar los planes, políticas y prácticas educativas (UNESCO, 2017). Se dota, por tanto, de un cariz político a la inclusión, la cual ha de guiar el desarrollo y el proceso que encarna. En este sentido, se señalan cuatro dominios o dimensiones que conforman la política educativa inclusiva

Figura 1

Dimensiones de la política inclusiva



Fuente: UNESCO, 2017, p.16.

Desde este enfoque la equidad y la inclusión se convierten en los pilares fundamentales que deben guiar una agenda política favorecedora de un currículo inclusivo adecuado a la sociedad, flexible y adaptable a la diversidad de las personas (Azorín y Palomera, 2020). Se destaca, asimismo, la importancia de garantizar que equidad y calidad se conviertan en conceptos imbricados (UNESCO, 2017).

Sucesivos documentos publicados por la UNESCO (2018, 2019) refuerzan la importancia de garantizar el derecho de todo el alumnado a la presencia, acceso y participación en la escuela, eliminando barreras que obstaculizan su desarrollo, poniendo el foco en el alumnado en situación de vulnerabilidad.

De esta forma, el concepto construido por la UNESCO representa una visión desde la que se puede erigir una conceptualización más amplia de la educación inclusiva, tomando como referencia este marco internacional. Su desarrollo en los últimos veinte años ha sido sostenido por una amplia variedad de autores, permitiendo establecer una terminología que será empleada en este estudio. Así, se considera que la educación inclusiva representa un enfoque educativo que busca abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, promoviendo su presencia en las aulas ordinarias, su participación plena en las actividades del centro y la comunidad educativa, y su progreso en el aprendizaje.

1.1.2 Concepto de educación inclusiva

Una vez se ha aclarado un marco terminológico para la educación inclusiva, es interesante analizar en profundidad este concepto desde diversas acepciones. Es preciso, en particular, retomar el debate en torno a las distinciones que existen entre integración e inclusión a fin de aclarar algunas ideas.

En primer lugar, el enfoque basado en la integración no ha logrado transformar el sistema, ni siquiera a nivel de aula, aunque es preciso aclarar que la inclusión defendida busca desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que beneficie el desarrollo de todo el alumnado (Moliner, 2013). En este sentido, debe entenderse la educación inclusiva como una perspectiva desde la que afrontar los desafíos de la equidad, lo que a la vez representa una aspiración que emerge de dicho principio (Echeita et al., 2016). Desde esta acepción poliédrica, Torres (2011) señala siete elementos que forman parte de las definiciones de la educación inclusiva aceptadas por la comunidad científica:

- Es parte de un proceso social más amplio que el ámbito educativo.
- Implica la aceptación y valoración de las diferencias de todo el alumnado.
- Requiere que la escuela asuma nuevos valores que sean parte de unas políticas educativas de equidad e igualdad de oportunidades.
- Supone potenciar la participación activa académica y social de todo el alumnado, disminuyendo los procesos de exclusión.
- Requiere crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde la normativa de un currículo común.
- Implica reestructurar la escuela para abordar su desarrollo desde una óptica institucional.
- Se trata de un proceso inacabado que debe realizarse.

Las investigaciones coinciden en que este concepto en evolución es variable, en función del momento y el contexto. Echeita y Ainscow (2011), por su parte, definen la educación inclusiva en cuatro aspectos clave deducidos de la definición de la UNESCO y que concuerdan con algunas conceptualizaciones ya presentadas:

1. La educación inclusiva debe entenderse como un proceso de transformación social que implica la necesidad de constantes revisiones y mejoras graduales.
2. La inclusión se orienta hacia la presencia, participación y el éxito de todo el alumnado en la escuela y en toda la sociedad.
3. La inclusión requiere la identificación y supresión de barreras educativas.
4. La inclusión centra su foco en el alumnado en riesgo de marginación, exclusión o fracaso vital.

Por lo tanto, al hablar de educación inclusiva se está reafirmando la necesidad de transformar el modelo educativo actual, heredero de un sistema que valora la diversidad del alumnado segregando en base a categorías excluyentes (Jarque, 2016). Dichas categorías se establecen en torno a capaces y discapacitados, minorías étnicas o necesidades educativas especiales (Echeita et al., 2013). Este modelo no permite responder con equidad a los principios básicos de la inclusión: acogida de todo el alumnado, valoración positiva y reconocimiento de la diversidad.

Para que este principio sea efectivo, la escuela debe proporcionar oportunidades equitativas a todos los discentes que acoge, para que se sientan parte de una comunidad en la que pueden establecer lazos sociales significativos (Calderón, 2014). No obstante, la educación que se desarrolla en los centros educativos en la actualidad debe abordar nuevas estrategias, metodologías y formas de organización para favorecer el aprendizaje y el desarrollo personal de todo su alumnado (Coll, 2016).

Echeita (2017) resume las tres dimensiones que debe articular equitativamente la educación inclusiva: acoger a todo el alumnado, fomentar la participación activa de todo el alumnado, permitir que todo el alumnado alcance su máximo potencial. Esta perspectiva supone valorar la diversidad heterogénea del alumnado como una característica natural positiva (Plancarte, 2017). Estas dimensiones requieren un desarrollo más exhaustivo para establecer su relevancia.

La escuela tiene la responsabilidad ética y política de acoger a todo el alumnado, sin importar sus características personales. Este enfoque parte de la capacidad y potencialidad inherente a todas las personas y exige que la escuela permita formar parte de su comunidad a todo el alumnado (Gómez y Cela, 2020). La acogida del alumnado forma parte también de la

visión integradora de la educación y, por tanto, debe ir acompañada de aspectos de índole superior, como son la participación activa y el pleno desarrollo personal (Marín, 2019).

La participación activa es relativa a la calidad de las experiencias que vivencia el alumnado en la escuela. Esto supone la valoración que ofrece el alumnado sobre su bienestar personal y su actuación en la institución educativa (Crisol, 2019). En este sentido, Ochoa (2019) explica que la participación representa un componente dinámico que ilustra la implicación de todo el alumnado en la vida escolar, siendo reconocido y aceptado como parte esencial de la misma.

Trilla y Novella (2001) abundan en esta idea, proponiendo cuatro formas de participación del alumnado en la escuela: participación simple, participación consultiva, participación proyectiva y meta participación. La primera se refiere a una participación expectativa, sin posibilidad de intervención. La segunda supone considerar la opinión del alumnado en asuntos de su interés. La participación proyectiva implica que el alumnado se convierte en un agente transformador y responsable del proyecto. La última etapa se da cuando el alumnado es capaz de reivindicar su derecho a la participación.

Varios autores han señalado la identificación y supresión de barreras como una condición *sine qua non* para garantizar la participación efectiva de todo el alumnado (Echeita, 2017; y Echeita y Ainscow, 2011). Estas han sido definidas como obstáculos que limitan la participación de los estudiantes, en particular de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad (Crisol, 2019; y Márquez y García, 2022a). Las barreras pueden ser físicas e impedir el acceso a la educación, y pedagógicas en caso de limitar la capacidad del profesor para realizar prácticas inclusivas (Colmenero et al., 2015). En caso de tratarse de actitudes o prejuicios que dificultan la plena participación del alumnado las barreras se consideran sociales (San Martín et al., 2020). Por último, se consideran barreras administrativas aquellas políticas de gestión que obstaculizan la inclusión y participación plena de todo o parte del alumnado (Fernández y Benítez, 2016).

La tercera dimensión señalada por Echeita (2016) hace referencia a que el alumnado tenga abundantes oportunidades para desarrollar sus potencialidades. En este sentido puede hablarse de aprendizaje, en alusión a los objetivos que puede alcanzar el alumnado en virtud de sus características personales. Por consiguiente, la escuela debe generar dichas oportunidades para participar en condiciones de equidad y justicia (Crisol, 2019). De esta forma, la educación inclusiva representa un enfoque amplio que fomenta el aprendizaje y desarrollo pleno de todo

el alumnado, con especial énfasis en aquel que se encuentra en situación de vulnerabilidad (Plancarte, 2017).

Parece apropiado, de esta forma, entender la educación inclusiva siguiendo la línea de Ainscow (2017) quien aglutina su esencia en una serie de procesos destinados a potenciar la participación del alumnado en todos los ámbitos de la escuela, a nivel cultural, social y organizativo. A esto debe añadirse la importancia de deconstruir la concepción de la diversidad. Desarrollar una educación desde la diversidad implica una reestructuración de las escuelas que garantice la acogida y participación exitosa de todo el alumnado (Marín y Marin, 2022).

1.1.3 Retos y desafíos de la educación inclusiva

La realización efectiva del proceso que representa la educación inclusiva requiere afrontar una serie de retos y desafíos en varios niveles. Entre ellos destacan la necesidad de reestructurar los sistemas educativos, lo que implica identificar y suprimir barreras de aprendizaje, fomentar la colaboración de las comunidades educativas, y garantizar una formación del profesorado adecuada a la práctica inclusiva que debe desarrollar.

Echeita (2017) destaca la necesidad de poner en marcha procesos sistémicos orientados a la mejora de la educación, que permitan implementar de manera efectiva la inclusión en la escuela. En este sentido, puede analizarse el reto que deben afrontar los centros educativos desde dos perspectivas: por un lado, suprimir las barreras educativas y, por otro, transformarlas en facilitadores. Las barreras educativas están presentes en varios ámbitos sociales y limitan la participación, el aprendizaje exitoso e incluso la presencia del alumnado. Por ello, a nivel de centro deben revisarse exhaustivamente los proyectos educativos a fin de eliminar estos obstáculos (Echeita et al., 2013).

De esta forma, surge la segunda necesidad precisamente del éxito de la anterior. Las barreras deben transformarse en facilitadores que garanticen una acción educativa destinada a personalizar el proceso de enseñanza en función de la diversidad del alumnado y sus necesidades (Coll, 2016). Esto implica saber planificar actuaciones, saber implementar las transformaciones pertinentes de forma que sean duraderas y sostenibles a largo plazo (Murillo y Krichesky, 2015). Este enfoque sistémico del proceso de la inclusión requiere producir un amplio abanico de políticas sociales y educativas que deben converger adecuadamente.

Booth y Ainscow (2015) apuntan en una dirección similar al señalar tres dimensiones que deben abordarse en el proceso de la educación inclusiva. Es preciso desarrollar culturas, políticas y prácticas colaborativas coherentes con la inclusión en múltiples niveles: intra-centro

e intercentros; entre docentes y estudiantes, entre familias y escuela; y entre la comunidad local y la comunidad educativa (Ainscow y West, 2008). En primer lugar, es preciso apostar por la creación de culturas inclusivas, lo que conlleva materializar comunidades educativas seguras y participativas, y fomentar valores inclusivos para orientar la toma de decisiones (Mateus et al., 2017). Para apoyar de forma efectiva la inclusión debe apostarse por la igualdad, los derechos, el respeto a la diversidad y la participación equitativa (Booth, 2006).

En segundo lugar, deben desarrollarse políticas inclusivas concretadas en cada centro. En la línea de Luna (2019), estas políticas tienen que garantizar que los valores esenciales de respeto a la diversidad vertebran la planificación educativa. Al considerar la adecuación del currículo es interesante reducir los contenidos para focalizar el aprendizaje de aquellos imprescindibles que contribuyan a la adquisición de competencias fundamentales para el pleno desarrollo de la persona (Echeita, 2017).

En esta línea, Duk y Murillo (2016), consideran que el camino hacia la inclusión implica la construcción de una visión compartida que se asiente sobre unos valores educativos inclusivos imprescindibles como son: la dignidad inherente al ser humano frente a las características que articulan la diversidad, la justicia que impide la discriminación y la desigualdad, y la responsabilidad para desarrollar cambios que impidan las injusticias sociales.

Una vez se han asentado políticas inclusivas se puede considerar la dimensión de las prácticas de aula que deben reflejar y sustentar los niveles cultural y político (Booth y Ainscow, 2002). Esto supone garantizar que las situaciones educativas escolares y extraescolares estén orientadas a la participación positiva de todos los estudiantes, valorando su diversidad y aceptando las características personales de cada uno (Crisol, 2019). Asimismo, requiere extender ampliamente en la comunidad educativa la capacidad de reflexión sobre la propia práctica (Puig Rovira et al., 2012).

Calvo y Verdugo (2012), siguiendo a Laorden et al., (2006) plantean varias oportunidades para avanzar en el camino de la inclusión que sintetizan las ideas anteriores:

- La educación inclusiva es equivalente a respetar las diferencias manteniendo un compromiso para convertirlas en oportunidades de aprendizaje y desarrollo.
- Debe producirse un profundo cambio sistémico sostenible en el tiempo.
- El enfoque educativo del alumnado con necesidades educativas especiales o con dificultades de aprendizaje debe superarse para interpretar la educación desde la perspectiva de las barreras y facilitadores del aprendizaje.

- Hay que potenciar la construcción de oportunidades de desarrollo y aprendizaje personal para todos los niños, particularmente aquellos en situación de vulnerabilidad.
- Deben transformarse los contextos educativos para favorecer el desarrollo de métodos y estrategias que potencien el aprendizaje del alumnado más desfavorecido, de manera que todos puedan alcanzar el éxito.
- Una estrategia muy interesante es aumentar la presencia de docentes y otros agentes que puedan enriquecer diversos contextos de aprendizaje, así como prestar una atención más cercana a las necesidades individuales del alumnado.
- Para fomentar la participación y la cohesión es beneficioso generar un sentimiento de pertenencia de los agentes implicados en la comunidad local y educativa.

La diversidad polisémica que contiene el término educación inclusiva junto a la multiplicidad de factores que inciden en los contextos sociales hacen que sea complicado iniciar y sostener un proyecto coherente con estos principios (Duk y Murillo, 2018). No obstante, autores como Echeita (2017) y Santos-González (2022), consideran la formación inicial del profesorado como un contexto fundamental para comenzar a construir una sociedad más justa e inclusiva. Esto exige cuestionar el enfoque formativo que se proporciona, a fin de que garantice una formación plena y fundamentada sobre los principios conceptuales que se han presentado en este epígrafe.

1.2. La educación inclusiva desde la legislación española

En este estudio se ha considerado la legislación vigente en España desde el año 1990, ya que es el momento más próximo a la declaración de Salamanca, hito considerado como el crepúsculo de la educación inclusiva. Por tanto, se va a presentar el desarrollo que ha tenido este concepto en las cuatro leyes aprobadas y en vigor entre los años 1990 y 2023.

1.2.1 Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada en el año 1990, establece de forma normativa la escolarización ordinaria, cuando sea posible, del alumnado con necesidades educativas especiales. Para ello se pauta la evaluación psicopedagógica y el dictamen del equipo de orientación escolar (Fernández, 2011). En particular, se muestra en el capítulo V, artículo 36, un enfoque educativo orientado a la integración de todo el alumnado en el sistema educativo ordinario:

36.1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar

dentro del mismo sistema de objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

36.2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.

36.3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar (BOE, 238, p.28934).

De esta forma, la LOGSE sigue los principios establecidos en el Informe Warnock (1978) sobre la educación especial. De hecho, Alonso y Araoz (2011) la consideran la primera ley educativa española en emplear el concepto de necesidades educativas especiales. Esta conceptualización ha continuado vigente en el sistema educativo pese a los esfuerzos posteriores para desarrollar un enfoque orientado hacia la inclusión (Toboso et al., 2012).

1.2.2 Ley Orgánica de Educación (2006)

En el año 2002 se aprueba la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), aunque no llegó a entrar en vigor. Cuatro años después se aprobó la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Esta reconoce la atención a la diversidad como una cuestión prioritaria, introduciendo por primera vez el concepto de inclusión, tal y como se recoge en el preámbulo:

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos (BOE, 106, p.17163).

Por otro lado, se reconocen una serie de principios coherentes con la educación inclusiva y con la conceptualización presentada en este estudio. En particular, la LOE (2006) establece en el artículo 1:

- La calidad de la educación para todo el alumnado, con independencia de sus condiciones y circunstancias.

- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la educación inclusiva, como elementos compensadores de desigualdades personales, con atención especial a las que deriven de discapacidad.
- La flexibilidad para adaptar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado. (BOE, 106, p. 17164).

Otra novedad introducida por la LOE es la definición conceptual de Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE). Esta distinción aparece en los artículos 71, 73-75 (p.17179-17182), señalando principios básicos de actuación en base a objetivos y estrategias comunes (Timón y Hormigo, 2010). De este modo, se emplea por primera vez esta denominación para construir categorías o etiquetas de estudiantes con necesidades diferentes al resto. De hecho, representa una ampliación de la anterior clasificación de necesidades educativas especiales (Castell y Espada, 2020).

A este respecto, el artículo 74 establece que la escolarización del alumnado con necesidades especiales se regirá por los principios de normalización y educación inclusiva, garantizando el acceso y permanencia en el sistema ordinario mediante el apoyo de las medidas necesarias. Estas deben contribuir, tal y como señala el artículo 2 (p. 17164), al pleno desarrollo de la personalidad y las capacidades de todo el alumnado, y a evitar la discriminación de las personas con discapacidad.

1.2.3 Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013)

En el año 2013 se aprueba la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que introduce pocos cambios trascendentes acerca de la inclusión, pese a los cambios que introduce en otros ámbitos de la educación. De hecho, se limita a realizar modificaciones sobre algunos aspectos de la anterior ley de acuerdo con las recomendaciones de la OCDE para actualizar constantemente el sistema educativo en pro de obtener mejores resultados (García, 2017).

Las medidas que establece en relación con la atención a la diversidad y la educación inclusiva han sido criticadas como un retroceso respecto a la legislación anterior, pues apenas se hace mención a ella (Haya y Rojas, 2017). Es destacable la ampliación de la clasificación de los ACNEAE con respecto a la LOE. Asimismo, cabe destacar el artículo 79bis que establece las medidas de escolarización y atención al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje:

1. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.
2. La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.
3. La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas (BOE, 295, p. 97896).

En esta línea, el artículo 57 indica la competencia de las administraciones educativas para gestionar los recursos que garanticen el pleno desarrollo de sus capacidades. De ambos artículos se deduce una tendencia a la gestión centralizada que disminuyó la autonomía de los centros educativos, fundamental para desarrollar una educación inclusiva. Por ello, puede considerarse a la LOMCE como una ralentización del camino de la inclusión, que fue desarrollado de forma controvertida por la siguiente ley educativa (Castell y Espada, 2020).

1.2.4 Ley Orgánica de Mejora de la LOE (2020)

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) representa una modificación de la LOE. Esta ley supone un avance importante en los principios de la equidad, pues establece la necesidad de crear ambientes educativos inclusivos para garantizar la participación de todo el alumnado, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad o en riesgo de exclusión. Asimismo, establece el principio de inclusión como el primer principio pedagógico, reconociendo la responsabilidad del Gobierno en la formación del profesorado en materia de inclusión (Álvarez et al., 2022).

En particular, se establecen una serie de principios vinculados con la inclusión (BOE, 340, p.122883): la equidad para garantizar oportunidades que permitan el desarrollo pleno de la personalidad, la educación inclusiva, la igualdad de derechos y oportunidades que permita superar cualquier discriminación, y el acceso universal a la educación, que debe ejercer una función compensatoria de las desigualdades sociales, económicas y personales.

Cabe destacar también la modificación del artículo 75 de la LOE, relativo a la educación inclusiva, social y laboral. En dicha sección se concretan aspectos acerca de la inclusión

añadiendo las dimensiones social y laboral como elementos vinculados con el desarrollo de una educación de calidad. El artículo 75 recoge (BOE, 340, p.122910-122911):

1. Cuando las circunstancias personales del alumno o alumna con necesidades educativas especiales lo aconsejen para la consecución de los objetivos de la enseñanza básica, este alumnado podrá contar con un curso adicional. Estas circunstancias podrán ser permanentes o transitorias y deberán estar suficientemente acreditadas.
2. Con objeto de reforzar la inclusión educativa, las administraciones educativas podrán incorporar a su oferta educativa las lenguas de signos españolas.
3. Con la finalidad de facilitar la inclusión social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas.
4. Las Administraciones educativas establecerán una reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad.

De esta forma, la LOMLOE avanza significativamente en el proceso de la inclusión al orientar la práctica educativa hacia la realización de un proyecto social, incluyendo aspectos relativos a la inclusión en los ámbitos social y laboral. En este sentido, Gómez (2021) también considera como un avance relevante las cuestiones planteadas acerca de la atención a la diversidad y el desarrollo de principios de equidad en el marco educativo. Igualmente, valora como positivo el planteamiento de una atención a la diversidad centrada en la individualidad del alumnado y orientada hacia el desarrollo integral de todos.

Por último, García-Barrera (2023) destaca la necesidad recogida por la LOMLOE de actuar conforme a las recomendaciones de la ONU, para transformar gradualmente los centros de educación especial en centros de apoyo a los centros ordinarios, en los cuales se espera escolarizar a la mayoría del alumnado, al margen de sus necesidades o características personales.

1.3. Formación del profesorado en educación inclusiva

En este epígrafe se desarrollan aspectos relativos a la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria en materia de educación inclusiva que se proporciona en las universidades. Se presenta la importancia que tiene construir una formación inicial completa

para avanzar hacia la inclusión. Asimismo, se plantean ideas que deben abordarse desde esta formación, en particular, las competencias fundamentales que deben adquirirse.

1.3.1 Importancia de la formación inicial para favorecer la educación inclusiva

La Formación Inicial del Profesorado, de ahora en adelante FIP, es entendida en este estudio como aquella formación que capacita para el ejercicio de la docencia. En esta investigación se considera únicamente el caso de la formación que se proporciona en el Grado de Educación Primaria. En el epígrafe anterior se ha señalado la importancia de proporcionar una formación docente orientada hacia este propósito.

En este sentido, Booth y Ainscow (2011) puntualizan la necesidad de fortalecer las actitudes y valores en la formación inicial como medio para transformar la sociedad desde la escuela, destacando cómo los principios éticos y los valores inclusivos son fundamentales para tal fin. Hart et al., (2004) establecen la imperiosa necesidad de organizar una FIP coherente con la idea de que todo el alumnado al que se va a educar tiene un potencial de aprendizaje que puede cambiar como resultado de la práctica docente.

La creación de un sistema de escuelas inclusivas y democráticas es un requisito fundamental para poder avanzar hacia una educación de calidad, lo que exige un profesorado comprometido y competente (González-Gil et al., 2017). En esta línea, Rodríguez (2019) considera imprescindible que el profesorado reciba una formación inicial basada en un conjunto integrado de competencias, conocimientos y valores que emergen de un principio de justicia social. Otros autores refuerzan esta idea, argumentando que el periodo de FIP representa un crisol desde el que construir un sistema de actitudes, creencias y asunciones sobre la orientación pedagógica que guiará el futuro de la educación (Sevilla, et al., 2017).

La importancia de esta formación es señalada en el “Informe Mundial sobre Discapacidad”, (2011), en el que se destaca la necesidad de proporcionar al profesorado una formación en inclusión que le permita ser competente para educar a niños con diversas necesidades. Dado que la mayoría de las investigaciones consideran al docente como el eje principal sobre el que articular una escuela inclusiva (Azorín, 2017), es necesario repensar una FIP que le permita desempeñar con éxito su tarea.

La UNESCO (2008) señala la importancia que representa un profesorado cualificado para proporcionar una educación a todas las personas, ya que la educación inclusiva es consustancial al sistema educativo y al proyecto social que se busca construir. Por tanto, la formación inicial debe estar orientada hacia este propósito y facilitar los aprendizajes necesarios para lograrlo.

González-Gil et al., (2017) coinciden en la relevancia que tiene la FIP para poder aplicar de forma efectiva los principios fundamentales de la educación inclusiva en contextos educativos reales. En particular, destacan la importancia de recibir formación en base a competencias y actitudes para educar a toda la diversidad del amplio marco social que representa el contexto educativo.

Igualmente, según varias investigaciones, es el propio profesorado el que percibe la formación en educación inclusiva como el eje central de sus procesos formativos y posterior desempeño profesional (Pegalajar y Colmenero, 2014; Sevilla, Martín y Jenaro, 2017). En esta línea, en el informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo se señala que el profesorado debe adquirir y desarrollar una actitud positiva acerca de la inclusión, lo que requiere una formación integral sobre dicha materia (informe GEM, 2020).

La FIP debe dirigirse a adquirir y afianzar competencias de diversa índole, incluidas aquellas relacionadas con la empatía y la capacidad de apreciar, escuchar y valorar positivamente a la diversidad de su alumnado (Susinos y Ceballos, 2012). Para ello, es preciso también proporcionar formación para desarrollar la capacidad de realizar prácticas inclusivas antes de egresar de la formación inicial (Santos-González, 2022).

Sin embargo, es un desafío orientar la FIP hacia la acción inclusiva, algo que se ha cuestionado extensamente desde la comunidad académica del ámbito educativo a nivel nacional e internacional (Izuzquiza et al., 2015). Los programas formativos deben organizarse bajo los principios de la inclusión y avanzar hacia otro tipo de modelos más integrados y flexibles que permitan abarcar las competencias requeridas para hacer efectiva la inclusión (Muntaner et al., 2021).

Los avances que se han realizado en los diseños de los itinerarios formativos no han sido suficientes para que mejore la realidad educativa desde la óptica de la inclusión (Medina, 2021). Echeita (2012) coincide con esta perspectiva, señalando la falta de competencia adquirida en la formación inicial para ser capaz de atender a toda la diversidad de manera inclusiva, al margen del enfoque formativo que se haya adoptado.

A este respecto, se han recogido en diversas investigaciones dos modelos formativos contrapuestos. El primero apuesta por un enfoque transversal e integral en el que la inclusión se erige como elemento esencial de la preparación docente (Sánchez et al., 2021). Frente a este modelo, se ha discutido si la transversalidad permite profundizar en la preparación docente para la inclusión, algo que Leiva y Gómez (2015) contradicen.

1.3.2. Características de la formación inicial del profesorado para la educación inclusiva

La UNESCO (2014) señala algunas características fundamentales que debe reunir la FIP en materia de educación inclusiva. En primer lugar, debe ser holística, lo que conlleva proporcionar itinerarios formativos interrelacionados que consideren múltiples niveles educativos y contextos sociales. La formación debe potenciar el pensamiento crítico, lo que exige un desarrollo curricular que incluya aspectos cognitivos y actitudinales.

Por otro lado, debe fomentar el diálogo orientando a los docentes hacia la participación democrática en la educación y favorecer un aprendizaje respetuoso con la pluralidad de las personas. En última instancia, señala la importancia de proporcionar una formación en valores universales coherentes con los establecidos en los marcos legales internacionales, incluidos aquellos vinculados a las familias y culturas particulares.

La FIP de Educación Primaria en España está regida por la orden ECI/3857/2007 (BOE, 2007), donde se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Primaria. Esta orden nacional está fundamentada siguiendo los principios generales del Espacio Europeo de Educación Superior. En ella se concreta un perfil competencial que se desarrolla en los planes de estudios.

Debido al cambio paradigmático que ha supuesto la puesta en práctica de los principios del Espacio Europeo de Educación Superior, los planes de estudio de los Grados en Educación se han transformado de un modelo formativo dual a otro en que la formación se realiza de forma integrada (Izuzquiza et al., 2015). Con este modelo integrado se hace posible proporcionar dos tipologías de formación en las competencias vinculadas a la educación inclusiva: a través de asignaturas específicas o módulos de formación, y otra en la que ofrece un enfoque modelo formativo transversal en educación inclusiva (García-Vallés, 2020).

Por otro lado, ante la relevancia de la FPI para construir una sociedad más inclusiva, Santos-González (2022) señala que los planes de estudio de las universidades deben orientarse hacia la realización de buenas prácticas educativas vinculadas a la inclusión. Esto puede lograrse alternando contenidos teóricos con trabajo práctico en las aulas de Educación Primaria. Asimismo, se ha destacado cómo los planes de estudio y la experiencia permiten articular el desarrollo actitudinal y la capacidad de desempeñar una buena práctica, con los principios esenciales de la educación inclusiva (Arnaiz et al., 2021).

Esto implica que la formación debe abarcar conocimientos y habilidades vinculadas a la atención natural de la diversidad de todo el alumnado, así como fomentar el desarrollo de actitudes y valores esenciales para la educación inclusiva, como los que se han descrito en anteriores páginas. También deben proporcionarse oportunidades para realizar experiencias que permitan construir valores coherentes con la educación inclusiva, transformando así sus creencias previas (García-Vallés, 2020).

Uno de los momentos más relevantes en esta formación es el periodo de prácticas o Prácticum, actualmente susceptible de amplias mejoras según señala Herrera-Seda (2018). Esta autora cuestiona el trasfondo y la planificación pedagógica que la institución formadora otorga a dichas prácticas, ya que con cierta frecuencia estas responden a cuestiones relacionadas con la inserción laboral o motivos extra-pedagógicos. Este aprendizaje universitario debe servir al propósito fundamental de formar a los futuros docentes para que asuman el compromiso ético y moral que exige su profesión.

La etapa en la que el alumnado cursa la materia de Prácticum también es determinante en el aprendizaje durante la FIP. La observación y la práctica se llevará a cabo en estrecho contacto con la realidad educativa, lo que permitirá transferir y profundizar en los aprendizajes teóricos adquiridos en la universidad (Tejada y Ruiz, 2013). Por tanto, es necesario vincular los programas de FIP con centros educativos de la localidad o el entorno. Los acuerdos de colaboración entre ambas instituciones permiten sistematizar un modelo de prácticas en la escuela que mejore la formación de los futuros docentes (Rodríguez, 2019).

Medina (2021) considera más valioso desde el punto de vista pedagógico realizar dichas prácticas en centros educativos inclusivos para potenciar la formación en educación inclusiva. De hecho, se han valorado positivamente las prácticas como vía para recibir formación actitudinal, lo cual es crucial para adquirir la competencia profesional que garantice un compromiso ético con la inclusión (Tello, 2021). Por ello, deben generarse oportunidades para que el futuro docente reflexione sobre su proceso formativo, construyendo conexiones entre los conocimientos teórico-prácticos.

Un enfoque interesante para la FIP en educación inclusiva es el que se emplea con el profesorado recién ingresado en el ejercicio educativo. Este se basa en el acompañamiento del nuevo maestro por un docente con experiencia que facilite su adaptación a la profesión. Atendiendo a este enfoque se contemplan tres tipologías: intervención, si el tutor dirige activamente el proceso; facilitación, cuando el tutor guía al nuevo docente a través del diálogo

y la reflexión; y cooperación, en los casos en los que el tutor se convierte en un colega crítico que discute amistosamente aspectos relativos a la práctica educativa (Muntaner et al., 2021).

Es preciso que el profesorado egrese de la FI habiendo alcanzado un nivel competencial tal que le permita desempeñarse como docente de todo el alumnado y conforme a los principios de la inclusión anteriormente mencionados (Izuzquiza et al., 2015). Por ello, este enfoque de tutorización puede beneficiar la adquisición de competencias y el desarrollo actitudinal, considerando positivo que los tutores tengan un compromiso ético con la inclusión y desarrollen prácticas inclusivas. A este respecto, Imbernón (2014) también valora el paradigma de la práctica profesional contextualizada como idóneo para la FIP, recalcando la relación del proceso formativo teórico con la educación práctica de los discentes en los centros de Educación Primaria.

1.3.3. Competencias docentes en educación inclusiva

La implementación del Plan Bolonia y los principios generales del Espacio Superior Europeo de Educación Superior han influido notablemente en la adquisición de competencias profesionales en el proceso formativo de los grados relacionados con la educación ha sido influida por la implementación del conocido como “Plan Bolonia”. Es decir, por la adaptación del sistema universitario al Espacio Europeo de Educación Superior. En el ámbito nacional, las competencias que debe adquirir el futuro profesorado de Educación Primaria se recogen en la Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en educación primaria (BOE, 2007).

Por otro lado, desde el Proyecto de la Formación del Profesorado para la educación inclusiva de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales se ha enfatizado la importancia de evaluar los dominios y áreas competenciales del futuro profesorado para proporcionar una formación que garantice la iniciación de prácticas educativas inclusivas (EADSNE, 2011).

Es preciso remitir al concepto de competencia docente para valorar como esta se concreta en el ámbito de la educación inclusiva. Perrenoud (2004), entiende por competencia del profesorado la habilidad de actuar de manera efectiva ante situaciones de diversidad específica, contando con el apoyo de conocimiento teórico y su aplicabilidad integrada en contextos reales. Estas habilidades deben desarrollarse plenamente en el proceso formativo para que el futuro profesorado pueda emplearse en su labor educativa (Santos-González, 2022).

En la materia que ocupa esta investigación es especialmente relevante la competencia de diseñar y gestionar espacios de aprendizaje que favorezcan la inclusión de la diversidad, la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos que construyen los valores de la ciudadanía. De este modo, se asienta una base para la educación inclusiva, que orienta la formación hacia la organización y planificación escolar para una realidad compleja en la que existe la diversidad (Alba, 2018).

En esta línea, Echeita (2012) identifica cuatro cuestiones esenciales que deben abordarse en la FIP vinculados con el desarrollo de competencias para la educación inclusiva:

- Respetar y valorar la diversidad del alumnado.
- Favorecer a todo el alumnado.
- Promover el desarrollo profesional y personal.
- Trabajar de forma cooperativa.

En esta línea, González-Gil et al., (2017) también consideran fundamental la adquisición de competencias para desarrollar una labor educativa en cualquier contexto, lo que supone ser capaz de aplicar los principios fundamentales de la educación inclusiva. De lo anterior se deduce la necesidad de delimitar y definir el modelo competencial inclusivo que se busca alcanzar en la FIP (García-Vallés, 2020). Se hablará en lo sucesivo de Competencia en Educación Inclusiva (CEI) para referirse al conjunto de habilidades que debe adquirir el profesorado en este ámbito.

Esta formación requiere en primera instancia un proceso coordinado desde las diferentes materias que aparecen en el plan de estudios de los Grados de Educación Primaria para construir una relación entre conceptos, habilidades y actitudes. De esta forma, se está considerando un itinerario formativo de enfoque transversal como vía ideal para formar en CEI (Muntaner et al., 2021). Es preciso insistir en la articulación del perfil competencial en torno a competencias que abarquen el dominio actitudinal y ético, sin los que no es posible transferir procesos inclusivos en las escuelas (García-Vallés, 2020). De esta forma, la formación competencial debe diseñarse considerando los ámbitos académico-teórico y profesional-práctico (Rodríguez, 2019).

Diversos autores han establecido competencias fundamentales que deben adquirirse en el periodo de FIP. Santos-González (2022) presenta una agrupación de tres categorías de competencias vinculadas a la educación inclusiva:

1. Competencias y prácticas inclusivas.

2. Competencias e identificación de NEE.
3. Competencias para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cada categoría incluye varias habilidades adaptadas del Libro Blanco de las titulaciones del Grado de Educación Infantil y Primaria (ANECA, 2004). A continuación, se presenta una relación de las competencias que incluye cada uno de los grupos mencionados (Tabla 1).

Tabla 1

Competencias docentes para la educación inclusiva

Grupo	Competencias
1	<p>Saber emplear recursos imprescindibles para favorecer la inclusión de todo el alumnado.</p> <p>Analizar los contextos en los que se desarrolla la inclusión.</p> <p>Fomentar y coordinar la práctica de los distintos profesionales que atienden a la diversidad.</p> <p>Diseñar y promover propuestas educativas que favorezcan la inclusión del alumnado con mayor situación de vulnerabilidad.</p> <p>Ser capaz de detectar factores de exclusión que impiden la inserción social y profesional de determinados colectivos.</p>
2	<p>Ser capaz de identificar dificultades de aprendizaje de todo el alumnado.</p> <p>Ser capaz de identificar disfunciones cognitivas.</p> <p>Ser capaz de identificar dificultades de atención.</p> <p>Informar a otros profesionales especialistas para atender a las necesidades educativas de forma coordinada y cooperativa.</p> <p>Saber diseñar procesos de aprendizaje en función de la diversidad social y personal del alumnado.</p>
3	<p>Orientar la práctica educativa para adecuarse a la diversidad de estilos de aprendizaje del alumnado.</p> <p>Emplear la escucha activa para respetar los ritmos de aprendizaje de cada estudiante.</p> <p>Guiar al alumnado para que sea capaz de construir esquemas propios de conocimiento.</p>

Fuente: *elaboración propia, adaptada de Santos-González (2022).*

Echeita (2012) y Moriña et al., (2015) consideran una serie de competencias inclusivas estrechamente relacionadas con las mencionadas anteriormente:

1. Capacidad para comunicarse, dialogar y cooperar con todos los agentes educativos.
2. Educar desde valores y actitudes positivas hacia la diversidad, con el compromiso de ayudar a mejorar a todo el alumnado.
3. Dominar diversas técnicas pedagógicas y psicológicas que permitan realizar prácticas inclusivas en el aula.
4. Desarrollar un liderazgo efectivo para tomar decisiones relacionadas con el desarrollo de procesos vinculados con la inclusión social.
5. Capacidad de emplear la tecnología adaptándola en base al Diseño de Aprendizaje Universal (DUA) y asumiendo una posición personal y profesional de mejora y crítica constante.

Al analizar estas competencias, Rodríguez (2019) considera imprescindible promover colectivos docentes para analizar y mejorar la práctica educativa. En este sentido, puede hablarse de co-enseñanza como el proceso de planificación y evaluación conjunta inherente a la educación inclusiva. Asimismo, se ha mencionado la competencia de identificar las necesidades de los educandos, así como la capacidad de atenderlas adecuadamente. Esto exige saber adaptar el proceso educativo a las capacidades de cada estudiante (Echeita y Ainscow, 2011). Por lo tanto, debe considerarse el enfoque pedagógico que debe aprender el profesorado en su FI como parte inherente a los grupos de competencias 1 y 2 presentados en la Tabla 1.

1.3.4. Aspectos pedagógicos para una práctica inclusiva

Una vez asentado el dominio ético y moral que debe alcanzar un docente, resulta necesario proporcionarle herramientas para hacer efectiva una educación inclusiva en la escuela, para lo cual es interesante considerar el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Este se ha definido como un marco pedagógico que orienta la educación hacia la inclusión de la diversidad. Su finalidad es proporcionar un entorno de aprendizaje que garantice el acceso y participación de todo el alumnado (Espada et al., 2019). Los tres principios que sustentan este marco son (Alba et al., 2015):

- Utilizar distintos formatos accesibles a todo el alumnado para presentar las situaciones y los materiales de aprendizaje, de manera que pueda optar por el formato adecuado a sus necesidades.
- Proporcionar abundantes oportunidades para practicar y perfeccionar sus habilidades, a fin de que el alumnado pueda demostrar su aprendizaje de diversas formas.
- Construir un currículo significativo y relevante que potencie la motivación, considerando los intereses y necesidades individuales de la diversidad del alumnado.

En virtud de estos principios el profesorado debe orientar su práctica docente hacia el pleno desarrollo de la diversidad de estudiantes para que todos alcancen sus objetivos de aprendizaje (Cortés et al., 2022). De esta forma, el docente debe ser capaz de actuar como un facilitador del aprendizaje a través de un currículo flexible e individualizado que resulte motivador para el alumnado (López, 2012).

La metodología es uno de los aspectos que deben fortalecerse en la FIP a fin de garantizar un aprendizaje profundo y fundamentado en múltiples técnicas y estrategias de enseñanza. En este sentido, es imprescindible que el profesorado conozca y sea capaz de utilizar metodologías coherentes con los principios del DUA. Por consiguiente, esta debe ser flexible, abierta y adaptable al contexto de cada aula, lo que exige que el profesorado sea competente para revisar diversas estrategias educativas en sus propuestas educativas (Márquez y García, 2022b).

En este sentido, Arnaiz et al., (2021) valoran el conocimiento teórico y práctico de metodologías activas que favorezcan la participación de todo el alumnado como uno de los retos formativos cruciales. Asimismo, Rodríguez (2019) considera fundamental el empleo de una metodología que fomente el respeto y la aceptación de las diferencias del alumnado como un aspecto que puede enriquecer el proceso de enseñanza. Zabala (2015) señala el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo cooperativo como las dos metodologías fundamentales que deben emplearse en cualquier contexto educativo.

Además de las consideraciones metodológicas, Orozco y Moriña (2020) consideran imprescindibles otra serie de actuaciones en la práctica habitual. En primer lugar, debe evaluarse el momento inicial de cada estudiante, fomentar un aprendizaje activo y participativo, diversificar los contenidos y enfoques de enseñanza, facilitando distintas maneras para que el alumnado pueda expresar el aprendizaje logrado. También se deben emplear diversos métodos de evaluación, desarrollar un aprendizaje cooperativo, utilizar tecnología para facilitar al alumnado el acceso a la información y realizar procesos de reflexión crítica sobre el valor positivo de la diversidad.

Capítulo II. Estado de la cuestión

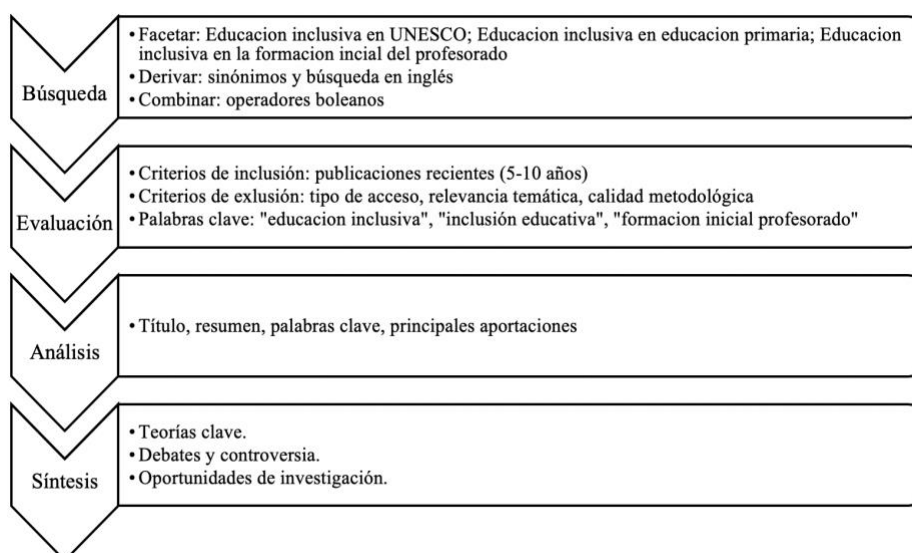
En el proceso de investigación es necesario realizar un estado de la cuestión, consistente en un trabajo que presenta de forma completa, objetiva, sistemática y simplificada los resultados de las investigaciones que se han realizado previamente sobre el objeto de estudio que se investiga (Esquivel, 2013). Este proceso implica realizar una búsqueda documental en bases de datos a fin de analizar documentos pertinentes para la investigación.

Un estado de la cuestión recoge diversas líneas de investigación, los conceptos fundamentales y los autores más relevantes que han trabajado sobre la temática. Asimismo, permite identificar cuestiones sobre las que apenas se ha investigado o no se han tratado de forma completa (Codina, 2020a). De esta forma, la elaboración del estado de la cuestión permite establecer una base desde la que construir una investigación sólida y rigurosa.

Una vez establecido el objeto de estudio y los objetivos de la investigación se ha procedido a realizar una revisión sistematizada que facilitará la creación de un marco estructurado para el estudio y permitirá realizar una revisión bibliográfica apropiada (Codina, 2018). El proceso se ha guiado siguiendo las indicaciones del Protocolo PRISMA a fin de mejorar la transparencia y el análisis efectuado en la revisión bibliográfica (Urrutia y Bonfill, 2010). Para ello, se han seguido las cuatro fases indicadas por Grant y Booth (2009): (1) búsqueda, (2) evaluación, (3) análisis y (4) síntesis, contextualizadas en esta investigación tal y como muestra la Figura 2.

Figura 2

Fases de la revisión sistematizada



Fuente: elaboración propia, inspirado en Codina (2018).

2.1. Búsqueda y Evaluación

Se presenta en este epígrafe el proceso relativo a las fases de búsqueda y evaluación. La primera fase de la revisión sistematizada consiste en realizar un proceso de búsqueda de documentos relacionados con el estudio en diversas bases de datos. Para ello se siguieron las fases consistentes en facetar, derivar y combinar (Codina, 2018). Primero se procedió a facetar, para lo cual se establecieron ideas generales que emergen de los objetivos de la investigación:

1. La UNESCO como marco de referencia en inclusión.
2. El concepto de educación inclusiva en la etapa de educación Primaria.
3. La educación inclusiva en la formación inicial del profesorado.

De estos términos clave se derivaron las palabras clave que se introdujeron en los diversos buscadores. Para limitar los resultados de búsqueda se empleó el operador booleano “AND” De esta forma, se llevó a cabo el proceso de búsqueda en las bases de datos Dialnet, Scopus, Índices CSIC y Web of Science (WOS). Esta selección de bases de datos se ha realizado siguiendo los criterios planteados por Codina (2020b), quien considera que las bases de datos más útiles deben poseer un formulario de consulta, una página de resultados, registro y módulo de análisis. A continuación, se detalla el proceso de búsqueda de cada una de las facetas determinadas.

El concepto inicial de búsqueda fue la UNESCO como marco de referencia para la inclusión. Sobre este se realizó una búsqueda en las mismas bases de datos. En primer lugar, se buscó el concepto “Inclusión Educativa en la UNESCO” en Dialnet. Se obtuvieron 44 documentos de los que se seleccionó 1. Se sustituyó el concepto de búsqueda por “educación inclusiva AND UNESCO”, obteniéndose 205 resultados. Para reducir la lista se limitó la búsqueda a publicaciones en español, del área de la educación y que ofrecieran un texto completo. Con ello se obtuvieron 55 resultados y se seleccionaron 2 después de analizar los resúmenes de aquellos cuyo título tenía relación con esta investigación.

Este mismo proceso se realizó en el portal Scopus. Primero, se introdujo “inclusive education AND UNESCO” y se aplicaron filtros que limitaban los documentos al área de educación, los años a partir de 2018 y los artículos de acceso abierto. De esta forma se obtuvieron 35 documentos. Se seleccionaron 3 documentos en los cuales o bien se hacía referencia al tema de búsqueda en el título o bien en el resumen.

Finalmente se realizó la búsqueda en la WOS, introduciendo los descriptores “inclusive education AND UNESCO”. Con ello se obtuvieron más de trescientos documentos que fueron sometidos a un cribado. Se filtraron los documentos de acceso abierto, publicados en inglés o

español durante los últimos cinco años y pertenecientes al área de la educación. Con ello se obtuvieron 27 documentos de los cuales se seleccionó 1 después de revisar los títulos y resúmenes de todos. Se presenta en la Tabla 2 el resultado de búsqueda y evaluación de la primera faceta.

Tabla 2

Resultados de búsqueda de la primera faceta

FACETAS COMBINADAS	BASES DE DATOS	RESULTADOS EVALUADOS	RESULTADOS SELECCIONADOS
<i>“Inclusión Educativa UNESCO”</i>	Scopus	35	2
	Dialnet	99	3
<i>“educación inclusiva UNESCO”</i>	WOS	27	1

Este concepto se presentó como demasiado general y por eso se delimitó en el siguiente para avanzar en la búsqueda. Por ello, a continuación, se realizó una nueva búsqueda relativa al concepto “educación inclusiva en la etapa de educación Primaria”.

Para comenzar, se introdujeron en el buscador Dialnet los descriptores “educación inclusiva AND etapa educación primaria”. La búsqueda arrojó un total de 256 resultados, de los cuáles 85 correspondían a artículos de revista, 139 a tesis, 5 a libros y el resto a capítulos de libro. A continuación, se aplicaron filtros para acotar la búsqueda a la materia de psicología y educación, así como al rango de años 2020-2023. Como resultado de estos filtros se encontraron 42 documentos. Después de revisar los títulos y resúmenes de aquellos con una relación clara con el tema de búsqueda se seleccionaron 2. A continuación, se sustituyeron las palabras “educación inclusiva” por “Inclusión Educativa”. Una vez se aplicaron los mismos filtros de materia y rango de años se obtuvieron 40 documentos, de los que se seleccionó 1.

Este procedimiento se realizó después en el buscador Scopus. De nuevo, se introdujo en el buscador el descriptor “educación inclusiva AND educación primaria”. Como resultado se obtuvieron 12 documentos de los cuales se seleccionaron 2. A continuación, se cambiaron los descriptores de búsqueda por sus equivalentes en inglés “inclusive education AND primary school” obteniendo como resultado 1529 documentos. Después se filtró la búsqueda a las publicaciones realizadas en el rango de años 2019-2023, las áreas de Social Science y

Psychology, el país España y los documentos que contuvieran las palabras clave “inclusive education” y “primary school”. De esta forma la lista se redujo a 48 documentos, de los cuales se seleccionaron 2, después de revisar los resúmenes de aquellos títulos que más encajaban con la búsqueda.

Por último, se realizó la búsqueda en la WOS introduciendo los descriptores en inglés. Se realizó un proceso de cribado a publicaciones del área de la educación, los últimos cinco años, idiomas inglés y español y documentos de acceso abierto. Finalmente se obtuvieron 53 documentos de los que se seleccionaron 2. A continuación, se presenta la Tabla 3 con los resultados de búsqueda y evaluación de la segunda faceta.

Tabla 3

Resultados de búsqueda de la segunda faceta

FACETAS COMBINADAS	BASES DE DATOS	RESULTADOS EVALUADOS	RESULTADOS SELECCIONADOS
<i>“inclusive education AND primary school”</i>	Scopus	52	4
<i>“educación inclusiva AND educación primaria”</i>	Dialnet	82	3
<i>“Inclusión Educativa AND etapa educación primaria”</i>	WOS	53	2

Después de realizar la búsqueda de las dos primeras facetas, se revisó el concepto “La educación inclusiva en la formación inicial del profesorado” (ver Tabla 3). Este representa un aspecto más restringido de la investigación que emergió tras el proceso de búsqueda previo y con carácter general se filtraron las búsquedas a documentos publicados en los últimos cinco años. Cabe mencionar que la búsqueda de esta última faceta también se realizó en la base de datos del CSIC para ampliar el rango.

En primer lugar, se introdujo “educación inclusiva AND formación inicial del profesorado” en el buscador Dialnet. La búsqueda proporcionó un total de 278 documentos publicados con posterioridad al año 2010. Tras un proceso de filtrado en el que se limitaron las publicaciones a textos en español y que contuviera los descriptores “educación inclusiva” y “formación inicial del profesorado” se redujo la lista a 9 documentos de los que se seleccionaron 2. A partir de esta búsqueda se sustituyó el concepto “educación inclusiva” por el de “inclusión”. Se

introdujeron, además, los descriptores: “Formación inicial del profesorado AND inclusión”, obteniéndose como resultado 389 documentos. Después de aplicar los mismos filtros que en la búsqueda anterior se obtuvieron 34 documentos de los que se seleccionaron 2. Para ello, se leyeron los resúmenes buscando que el contexto de formación inicial del profesorado fuera relativo a la etapa de Educación Primaria.

Esta misma búsqueda se realizó en Scopus. La primera búsqueda fue “Formación inicial del profesorado AND inclusión”, con la que solamente se obtuvieron 9 resultados, de los cuales el único útil ya había sido seleccionado en una búsqueda previa. A continuación, se introdujeron descriptores en inglés, buscando “initial teacher training AND inclusive education” y obteniendo 348 resultados. Se aplicó un proceso de filtrado limitando la búsqueda a documentos abiertos, publicados después del año 2018, pertenecientes a las áreas de psicología y ciencias sociales, y que tuvieran las palabras clave “teacher training” y “inclusive education”. Finalmente se obtuvieron 36 resultados de los que se seleccionaron tres, atendiendo a la relevancia de los resúmenes y su relación con el tema de la investigación. Uno de ellos es interesante porque refiere una metodología inclusiva particular.

Al buscar los términos “educación inclusiva AND formación inicial del profesorado” en la base de datos Índices CSIC se obtuvieron 24 resultados. Se aplicaron filtros relativos a la fecha de publicación (últimos diez años dado que la publicación más reciente era de 2017), y pertenecientes a las materias de formación inicial del profesorado, educación inclusiva, formación del profesorado y educación primaria. Tras este proceso de filtrado se redujo la lista a 6 documentos, de los cuales se seleccionaron finalmente 2 tras evaluar sus respectivos títulos y resúmenes.

Por último, se realizó la búsqueda en la WOS, introduciendo el descriptor “teacher training AND inclusive education”. Después de aplicar un proceso de cribado semejante al realizado con las otras facetas se obtuvieron 103 resultados. Para evaluar su pertinencia se revisaron las palabras clave, los títulos y los resúmenes de los cincuenta primeros, seleccionando finalmente 1 documento. En este portal se encontraron varios documentos seleccionados en las búsquedas anteriores, por lo que fueron ignorados para evitar duplicados. La Tabla 4 muestra los resultados de búsqueda y evaluación de la última faceta.

Tabla 4

Resultados de búsqueda de la tercera faceta

FACETAS COMBINADAS	BASES DE DATOS	RESULTADOS EVALUADOS	RESULTADOS SELECCIONADOS
<i>“Formación inicial del profesorado AND inclusión”</i>	Scopus	45	3
<i>“Formación inicial del profesorado AND educación inclusiva”</i>	Dialnet	43	4
<i>“Teacher training AND Inclusive education”</i>	Índice CSIC	24	2
	WOS	103	1

El proceso de búsqueda y evaluación concluye después de haber seleccionado 31 documentos. Siete de ellos corresponden al primer concepto de búsqueda “educación inclusiva según UNESCO”. Catorce están relacionados con el concepto de búsqueda “educación inclusiva en la etapa de Educación Primaria”. Los diez restantes corresponden al concepto de búsqueda “Formación inicial del profesorado en educación inclusiva”. En el proceso se limitaron, en general, las búsquedas a documentos publicados en los últimos cinco años y que contuvieran los descriptores de búsqueda en el título o en el resumen. Se leyeron los títulos, resumen y palabras clave de todos estos documentos a fin de garantizar que cumplieran con los requisitos de la investigación.

2.2. Análisis

En esta fase se procede a realizar un análisis de los documentos seleccionados en la fase anterior. Para ello, se presenta un análisis sistematizado de cada documento en una tabla unificada en la que se recogen los siguientes aspectos relevantes para esta investigación: título, palabras clave, resumen y principales aportaciones. La tabla que muestra el análisis realizado puede encontrarse en el Anexo I del presente documento.

2.3. Síntesis

La revisión sistematizada que se ha realizado revela la existencia de abundantes publicaciones relacionadas con el objeto de estudio de esta investigación. Desde una perspectiva amplia, la educación inclusiva ha sido abordada por varios autores desde el enfoque de la UNESCO. Rosas et al., (2019), Martínez-Urrusalde (2021) y Elfert (2019) señalan que la educación inclusiva es promovida como un derecho humano por la UNESCO. En esta línea, se

basa en el respeto a la diversidad y la adaptación de la educación a las necesidades del alumnado.

Duk y Murillo (2018) y Rosas et al., (2019) destacan la necesidad de políticas y prácticas educativas que fomenten la participación y el éxito de todos, sin importar su origen cultural, socioeconómico ni sus necesidades personales. Por ello, Duk y Murillo (2018) señalan la formación del profesorado como uno de los factores cruciales para implementar prácticas educativas inclusivas que supongan una mejora de la educación.

La búsqueda realizada derivó hacia la educación inclusiva en la etapa de educación primaria. En este contexto, han emergido conceptos fundamentales que deben considerarse. Subiría et al., Crisol (2019) y González et al., (2019) mencionan las barreras educativas como uno de los principales asuntos que deben abordarse para lograr una educación inclusiva. De Haro et al., (2019), y García-Segura y Ruiz (2020) también señalan que la educación inclusiva se dirige a todo el alumnado, destacando aquel en especial riesgo de exclusión. A esto añaden la importancia de garantizar la participación y la equidad para todos, independientemente de sus características personales.

Muntaner et al., (2022) y Orozco y Moriña (2020) consideran que el uso de metodologías activas favorece la inclusión y la participación del alumnado. Asimismo, consideran fundamental que el profesorado reciba una formación adecuada para poder implementarlas en su aula. En esta línea, Díaz et al., (2022) valoran el DUA como un marco pedagógico de referencia para favorecer la inclusión. Sin embargo, las investigaciones analizadas no presentan un programa de estrategias que garantice una educación inclusiva.

Echeita (2012) valora que la educación inclusiva consiste en un camino que se debe recorrer. De esta forma, se puede considerar que la bibliografía más actualizada presenta un cambio en materia de la inclusión, concepto que supone un avance y evolución con respecto a las políticas educativas que apostaban por la integración, tal y como señalan Darretxe et al., (2021). En este sentido Echeita (2012) añade la importancia de construir una formación del profesorado acorde a las exigencias de este camino por recorrer.

García-Segura y Ruiz (2020), González et al., (2019), y Rodríguez (2020) destacan las limitaciones que presentan los itinerarios formativos en materia de educación inclusiva en las universidades españolas. Según estos, la formación sigue anclada en un paradigma educativo integrador, en lugar de proporcionar una formación enmarcada en una educación inclusiva

actualizada. En esta línea señalan Sánchez et al., (2021) ciertas deficiencias en la formación inicial del profesorado, añadiendo algunas líneas de intervención.

De la revisión realizada se deduce la necesidad acuciante de mejorar las propuestas formativas de educación inclusiva, puesto que la bibliografía señala carencias al respecto y apenas propuestas formativas completas. Existe abundante material bibliográfico que conceptualiza la educación inclusiva tomando como referencia el enfoque de la UNESCO. Asimismo, se ha desarrollado ampliamente el concepto de educación inclusiva y cómo debe concebirse en el contexto de la educación primaria. No obstante, se han detectado carencias señaladas por varios autores sobre la formación inicial del profesorado en esta cuestión, lo que otorga relevancia al estudio que se presenta en este documento.

Capítulo III. Metodología de la investigación

En este capítulo se exponen las cuestiones metodológicas que conforman este estudio. Se presenta en primer lugar la perspectiva paradigmática, el enfoque y el método de investigación empleados. A continuación, se expone el diseño de la investigación. El capítulo finaliza con la presentación de cuestiones ético-metodológicas relativas al estudio y criterios de rigor que se han seguido.

3.1. Fundamentación del diseño de la investigación

La investigación científica parte siempre desde un enfoque paradigmático que representa una guía ontológica y epistemológica desde la que el investigador desarrolla el proceso de construcción del conocimiento (Guba y Lincoln, 1994). Diversos autores han destacado la existencia de tres posiciones paradigmáticas fundamentales en la investigación en ciencias sociales (Carr y Kemmis, 1988): positivista-técnico, interpretativo y sociocrítico. Esta investigación se construye bajo la óptica de un paradigma sociocrítico, que representa una evolución del paradigma interpretativo (López-Pastor, 1999).

Este enfoque está fundamentado sobre el paradigma sociocrítico, construyendo el conocimiento con una clara tendencia hacia la transformación de la realidad social (Alvarado y García, 2008). Dado que el objeto de este estudio era la búsqueda de una propuesta consensuada de itinerarios formativos sobre educación inclusiva en contextos de formación del profesorado, se ha optado por un enfoque cualitativo en la investigación.

3.1.1 Enfoque de estudio: investigación cualitativa

Este enfoque de investigación ha sido elegido por diversas razones. En primer lugar, es muy adecuado para el objeto de estudio, dado que se presta perfectamente a responder a las preguntas de investigación planteadas. Por otro lado, es interesante atender al trabajo de Taylor y Bogdan (2010), quienes señalan que la investigación cualitativa es una herramienta valiosa para explorar y entender fenómenos sociales complejos. De esta forma, se producen resultados descriptivos consistentes en las palabras de las personas y la conducta observable.

La metodología cualitativa puede definirse como un conjunto de procedimientos empleados para construir conocimiento fundamentado en conceptos, cuya interconexión permite reducir la complejidad para construir un conocimiento coherente (Krause, 1995).

El enfoque que representa la investigación cualitativa requiere considerar la problemática y las particularidades del estudio considerando al investigador como un instrumento participante

(Novoa et al., 2014). Por consiguiente, el investigador que trabaja bajo una metodología cualitativa debe contemplar la realidad para construir conocimientos desde la perspectiva de los agentes sociales.

En esta línea Reichardt y Cook (2016) señalan la importancia de comprender la conducta humana desde su propio constructo, la orientación hacia el descubrimiento, el trabajo con datos descriptivos y la asunción de una realidad holística y dinámica. El objeto de la investigación cualitativa implica, por tanto, la importancia de captar la realidad y sus significados desde una visión poliédrica, incidiendo en la importancia de entender el estudio y su contexto como un todo integrado (Ruiz, 2009).

El estudio que se presenta está enmarcado en el ámbito educativo, en particular en la formación inicial del profesorado y la educación inclusiva, lo que invita a adoptar una visión coherente con un paradigma sociocrítico y un enfoque metodológico cualitativo. En particular, el objeto de estudio ha condicionado la elección del método, puesto que el método Delphi es absolutamente pertinente para la búsqueda de consenso entre los participantes de una investigación.

3.1.2 Técnica Delphi

La técnica Delphi consiste en un método para obtener información a partir de la consulta a expertos en una materia, a fin de obtener una opinión consensuada fiable que represente al colectivo consultado (Reguant y Torrado, 2016). Para ello, se realizan una serie de cuestionarios individuales que se intercalan con devolución de información sobre las respuestas del grupo. De esta forma, después de varias rondas de consulta y devoluciones, se avanza hacia una posición común que representa al grupo de expertos (López-Gómez, 2018). Esta técnica se sustenta sobre dos principios fundamentales, tal y como señala Landeta (2006):

- La inteligencia colectiva, que se materializa a partir de los juicios racionales producidos por los expertos, con la posibilidad de converger en un acuerdo común. De este modo, el Delphi presupone que en igualdad de condiciones el juicio de un individuo es menos fiable que el de un grupo.
- El anonimato de los participantes implica que la información se considera sin conocer la información de las personas que la proporcionan. Asimismo, al ser un proceso no presencial, se garantiza que las respuestas de los expertos no están influidas por el resto del grupo, evitando así que algunos individuos no evalúen determinadas alternativas a las respuestas del grupo.

De esta forma, el Delphi permite construir un proceso comunicativo entre varios expertos organizando un panel con el propósito de avanzar en la solución de un problema de investigación, lo que implica establecer puntos de acuerdo, consenso y jerarquizar la trascendencia (Reguant y Torrado, 2016). En este sentido, Varela-Ruiz et al., (2012) también señalan la obtención de un consenso colectivo sobre el problema presentado como la finalidad principal del Delphi. Así, Landeta (2011) destaca su objetivo predictivo basado en esta misma noción de la obtención de un acuerdo grupal.

Mengual (2011), y García y Suárez (2013) establecen algunas de las ventajas que aporta este método:

1. Es una manera rápida y considerablemente eficiente para conocer la opinión de varios expertos.
2. El proceso de recogida de información exige menos esfuerzo para los encuestados que un grupo de discusión cuando el Delphi está bien diseñado.
3. Puede resultar motivador para los expertos.
4. La retroalimentación periódica puede resultar interesante.
5. La iteración y sistematicidad del proceso otorga objetividad a los resultados.
6. Se genera un sentimiento de responsabilidad compartida entre los participantes.
7. Aumenta la capacidad del investigador para focalizar la atención del grupo en el objeto de estudio.
8. Puede obtenerse información de un grupo relevante de expertos geográficamente disperso.

Asimismo, Varela-Ruiz et al., (2012) también consideran ventajoso el empleo de feedback controlado (devoluciones) para permitir la reflexión de los participantes y facilitar la comprensión desde diferentes perspectivas. De esta forma, el Delphi permite aglutinar o construir un conocimiento generado por los propios expertos. Por ello, puede considerarse una metodología prospectiva que posibilita el estudio y análisis del futuro social, o valorar las posibles consecuencias de un determinado programa. Landeta y Barrutia (2011) consideran esta técnica idónea para explorar fenómenos en los que converjan la evidencia científica y los valores sociales.

En base a estas consideraciones pueden sintetizarse las características principales del método Delphi siguiendo a Reguant y Torrado (2016):

- Proceso iterativo en el que los participantes tienen varias oportunidades para emitir su opinión.

- Anonimato de los participantes y las respuestas.
- Feedback controlado proporcionado por el investigador tras el análisis de las respuestas a cada cuestionario. Se busca que aparezcan las opiniones de todos los participantes y se orientan las sucesivas consultas hacia los objetivos del estudio.
- Respuesta estadística del grupo, principalmente en rondas posteriores a la primera.

Se han definido varios tipos de Delphi a lo largo de los años en función de las características particulares del método. Landeta y Barrutia (2011) presentan una clasificación de distintos Delphi atendiendo al soporte que se emplea para obtener información, el objetivo que se pretende lograr y la contribución que ofrece el estudio realizado (ver Tabla 5).

Tabla 5

Tipos de Delphi

Criterio	Tipo de Delphi
Soporte empleado	<ul style="list-style-type: none"> ● Convencional (cuestionario con papel y lápiz) ● En tiempo real (con ordenador e internet) ● Mixto (combinación de los anteriores)
Objetivo perseguido	<ul style="list-style-type: none"> ● Consenso ● Disenso
Contribución del estudio	<ul style="list-style-type: none"> ● Clásico: previsión o estimación consensuada ● Político: Comprensión de realidades sociales ● Asesoramiento o decisonal ● Aprendizaje ● Comunicación y participación ● Confianza

Fuente: *elaboración propia a partir de Landeta (2011).*

En función del criterio del soporte este estudio es un Delphi en tiempo real, que va a requerir que los participantes respondan a cuestionarios online, empleando ordenadores u otros dispositivos móviles. Según el objetivo perseguido, se trata de un Delphi de consenso, pues su propósito fundamental es la búsqueda consensuada de un itinerario formativo vinculado a la educación inclusiva. Si se considera la contribución del estudio, se trata de un Delphi clásico y de aprendizaje.

3.2. Proceso del Delphi

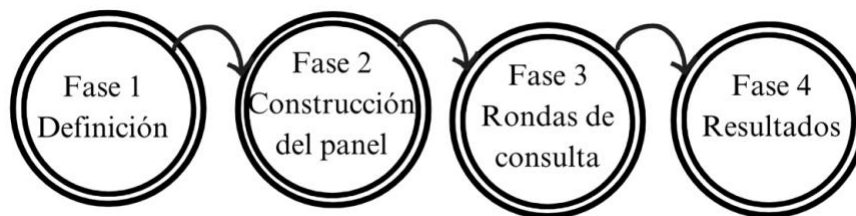
El proceso de realización de una investigación mediante la técnica Delphi debe realizarse de forma sistemática y organizada. López-Gómez (2018) establece los parámetros metodológicos que deben considerarse en la utilización de este método:

1. Selección y construcción del panel de expertos.
2. Número de expertos.
3. Calidad del panel.
4. Proceso iterativo de rondas.
5. Consenso y estabilidad para finalizar el proceso.

Además de estos parámetros definitorios debe considerarse el proceso que se realiza, el cual está establecido en varias fases (Reguant y Torrado, 2016). En la Figura 3 aparecen representadas las sucesivas fases.

Figura 3

Fases del Delphi



Fuente: *elaboración propia, inspirado en Reguant y Torrado (2016)*

La fase 1 consiste en la formulación del objetivo de la consulta, identificando los ámbitos y cuestiones que se van a explorar, así como considerando diversas fuentes de las que obtener información.

En la fase 2 se determina el perfil de los participantes, el protocolo de selección y, por último, se invita a participar a los seleccionados, primando la calidad de panel frente a la cantidad de participantes. Según Landeta (2002) debe informarse a los participantes sobre el objeto de estudio, las características del Delphi, los tipos de expertos, el número de cuestionarios que se van a responder, la duración aproximada de la investigación, el uso que se va a dar a la información y los posibles beneficios que se conseguirán con el estudio.

La fase 3 comienza con la creación del cuestionario inicial y continua con el sucesivo proceso de rondas iterativas. En este primer cuestionario es importante emplear preguntas abiertas porque permiten recoger información relevante para el estudio (Green, 2014). Por otro lado, López-Gómez (2018) considera que la fase 3 debe abarcar entre dos y tres rondas, ya que a partir de ese momento, las respuestas suelen estabilizarse y también puede disminuir el interés de los expertos. Asimismo, debe adecuarse el tiempo que se proporciona entre cada ronda, a fin de que los expertos puedan ofrecer respuestas reflexivas sin llegar a saturarse.

En la última fase se analiza la información obtenida en la última ronda para elaborar el informe final que será devuelto a los participantes. Se calcula el nivel de consenso, se analizan los casos de desacuerdo y se calcula el nivel de importancia.

3.3. Participantes

En este epígrafe se presentan los aspectos relativos a la selección y conformación del panel de expertos, el número de expertos y la calidad del panel.

3.3.1 Selección y conformación del panel de expertos

La selección de los expertos debe ser precedida por la delimitación de candidatos potenciales en base a unos criterios de inclusión predefinidos, siendo importantes la afinidad con la investigación, la disposición a participar y experiencia relacionada con el estudio (López-Gómez, 2018). En esta línea, Landeta (2002) establece como criterios: el nivel de conocimiento, la capacidad predictiva, el nivel de afectación por las consecuencias de la investigación, la capacidad facilitadora, el nivel de motivación y la posibilidad de participación.

En base a todos estos criterios se consideraron en primer lugar cuatro grupos de expertos vinculados al objeto de estudio. La selección de los perfiles de participantes, que abarcan desde estudiantes del Grado de Educación Primaria hasta docentes en ejercicio y personal responsable de planes de igualdad, resulta crucial para el objeto de estudio. Estos perfiles representan diferentes etapas y roles dentro del ámbito educativo, lo que permitirá obtener una visión amplia y enriquecedora sobre la formación en educación inclusiva en contextos de formación inicial del profesorado. Son los siguientes:

1. Estudiantes del Grado de Educación Primaria (EGEP).
2. Docentes del Grado de Educación Primaria (DGEP).
3. Maestros de Educación Primaria (MEP).

4. Personal responsable de planes de igualdad (PRPI).

A partir de estas categorías se ha buscado construir un panel de expertos (ver Tabla 6) heterogéneo considerando la diversidad de género, la diversidad de experiencia docente o académica y la pertenencia a distintos departamentos (en el caso de docentes universitarios). De esta forma en el primer grupo se han seleccionado tres estudiantes de diferentes cursos. En el segundo grupo se han seleccionado tres docentes de distintos perfiles académicos. Se han seleccionado dos personas para cada uno de los dos últimos grupos. Respecto al tercero, el criterio seleccionador ha sido experiencia docente, optando por un docente con más de cinco años de experiencia y otro con menos de cinco.

Tabla 6

Panel de expertos participantes en la investigación

Experto	Sexo	Tipo de experto	Experiencia docente/ académica	Grupo	Departamento/institución
P1	M	especialista	+30 años	DGEP	Pedagogía
P2	F	especialista	+15 años	DGEP	Didáctica de la Matemática
P3	F	afectado	2 años	MEP	docente Educación Primaria
P4	F	especialista		PRPI	Dirección Provincial Educación
P5	F	especialista	+10 años	DGEP	Psicología
P6	F	afectado	+5 años (académica)	EGEP	egresado no ejerciente
P8	F	afectado	4 años (académica)	EGEP	estudiante universitario
P8	M	afectado	+ 10 años	MEP	docente Educación Primaria
P9	F	afectado	1 año (académica)	EGEP	estudiante universitario

3.3.2 Número de expertos

Diversas investigaciones han discutido sobre el número ideal de expertos que deben participar en un Delphi. Reguant y Torrado (2016) consideran que el número debe estar entre siete y treinta; Landeta (2002) considera que el número de expertos varía en función de la diversidad del grupo, siendo generalmente necesario más de ocho y no más de quince. Es importante que el número sea suficiente para considerar que la información recogida es representativa, a la vez que se garantiza un número adecuado para recoger la información en el tiempo previsto (López-Gómez, 2018).

En esta investigación se seleccionaron diez expertos, aunque uno declinó su participación y su lugar no pudo ser ocupado por otra persona por falta de tiempo. En la conformación del panel fue complicado encontrar docentes en ejercicio afines a la temática del estudio, dado que el profesorado comprometido con las prácticas inclusivas es minoritario en la actualidad. Asimismo, fue preciso acotar los participantes del grupo de docentes universitarios en busca de perfiles que no fueran contrarios a la educación inclusiva.

Se buscó un equilibrio entre el número de participantes de cada grupo, y una vez confirmados se conformó un panel de nueve expertos que cumple con los requisitos antes mencionados. De esta forma, se cuenta con un conjunto equilibrado de expertos posicionados en diversos ámbitos de la educación, todos ellos con una perspectiva afín al tema de la investigación.

3.3.3 Calidad del panel

El éxito de la investigación realizada mediante un Delphi depende considerablemente de la calidad del panel de expertos (Díaz et al., 2018). Esta puede medirse utilizando varios criterios que valoran el nivel de conocimiento experto (Blasco et al., 2010). En primer lugar, atendiendo a Landeta (2011) pueden diferenciarse dos clases de experto: especialista y afectado. El primero es aquel que posee experiencia y conocimiento científico sobre el ámbito del objeto de estudio. En cambio, el segundo es aquel que está implicado (por diversas razones) en el ámbito del estudio.

En esta investigación se cuenta con varios expertos que pueden considerarse especialistas. Tanto los docentes universitarios como el participante responsable de planes de igualdad son susceptibles de considerarse en este grupo. Por otro lado, el resto de los participantes son afectados por su relación directa con el ámbito educativo y la inclusión. Estos participantes

pueden proporcionar una opinión basada en la práctica complementaria a la información que puedan transmitir los expertos.

3.4. Temporalización

La temporalización de la investigación se construye en torno al proceso iterativo en rondas explicado en el epígrafe 3.2.1. En base a esta consideración y de acuerdo con el criterio de realizar entre dos y tres rondas (López-Gómez, 2018), se presenta la siguiente temporalización dividida en 6 fases (ver Tabla 7):

Tabla 7

Temporalización de la investigación

Fase 1 Definición	Definición del problema Concreción de objetivos Fundamentación teórica	Noviembre
Fase 2 Selección de expertos	Criterios de inclusión Determinación del número de expertos Calidad del panel Elaboración del primer cuestionario Juicio expertos	Diciembre/ enero
Fase 3 Rondas de consulta	1ª Ronda Modificación del primer cuestionario Aplicación del primer cuestionario Análisis de los resultados 2ª Ronda Elaboración del segundo cuestionario Juicio de expertos Aplicación del segundo cuestionario Análisis de los resultados 3ª Ronda Elaboración del tercer cuestionario Juicio de expertos Aplicación del tercer cuestionario Análisis de los resultados	Febrero/ marzo Abril/ mayo Junio
Fase 4 Conclusiones	Conclusiones finales	Junio

El número de rondas se determinó en la primera fase de la investigación, informando a los participantes seleccionados de la temporalización del estudio. El proceso seguido para construir los cuestionarios se repitió en cada una de las tres rondas. El ciclo comienza con el diseño de un cuestionario piloto que fue sometido al juicio de varios expertos. A continuación, se realizan

las modificaciones pertinentes y se envía a los participantes, ofreciéndoles un plazo de dos semanas para su realización. Una vez que se han recogido las respuestas se procede al análisis de los resultados, sobre los que se inicia la siguiente ronda. Este proceso iterativo terminó con el análisis de los resultados del tercer cuestionario, finalizando el estudio con la elaboración de las conclusiones.

3.5. Técnicas de recogida de datos

3.5.1 Fundamentación teórica sobre el cuestionario

Se ha mencionado previamente el uso de varios cuestionarios para recoger los datos necesarios para este estudio. Este instrumento estandarizado es muy útil para recoger datos relevantes. Consiste en un conjunto de preguntas estructuradas que se ofrecen a los participantes con el propósito de recabar información acerca de un tema concreto (Meneses, 2016). Pueden construirse en formato impreso o digital y emplearse para obtener datos cuantitativos y cualitativos, de forma sistemática y estandarizada, lo que facilita el análisis de los resultados obtenidos (Tejada, 2018).

En esta investigación se emplea el cuestionario autoadministrado en formato digital (online). Este tipo de cuestionario ofrece varias ventajas, tal y como señalan Pozzo et al., (2018):

- Proporcionan facilidad de acceso y flexibilidad de realización a los participantes.
- Amplia cobertura geográfica.
- Garantizan el anonimato de los participantes, permitiéndoles expresarse con libertad.
- Facilitan el proceso de obtención de datos.
- Aumenta la precisión y la calidad de los datos, evitando posibles errores de transcripción o codificación.

Frente a estas ventajas, es preciso señalar una serie de limitaciones que deben considerarse en el proceso de construcción de los cuestionarios. García et al., (2006), y Meneses y Rodríguez (2011), señalan las siguientes:

- Falta de profundidad en las respuestas cuando se emplean preguntas cerradas o de opción múltiple.
- Sesgo de respuestas y respuestas de deseabilidad social, debidas a la fatiga, la falta de comprensión de las preguntas o la falta de motivación.

Estas limitaciones se han atendido mediante la construcción de un panel de expertos, generando preguntas que permiten la expresión libre de opiniones y proporcionando periodos

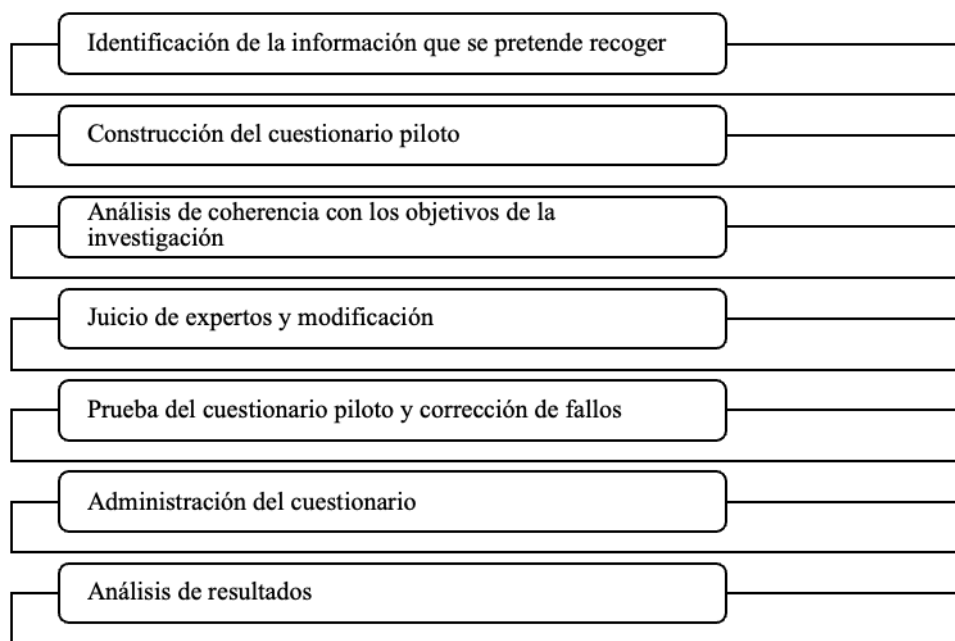
de tiempo suficientes para responder a cada cuestionario. A continuación, se explica el proceso de construcción de cada uno de los cuestionarios, así como algunas consideraciones generales acerca de estos.

3.5.2 Proceso de construcción de los cuestionarios

Los cuestionarios que se enviaron en las tres rondas siguieron un proceso de construcción cíclica, como muestra la Figura 4. Fueron elaborados en el programa *Microsoft Forms*, ya que está vinculado a la cuenta de los miembros de la comunidad educativa de la Universidad de Valladolid. La aplicación de los cuestionarios se realizó de forma online, compartiendo un enlace de acceso por medio de un correo electrónico.

Figura 4

Proceso de construcción cíclica de los cuestionarios



El proceso comienza con la elaboración del primer cuestionario. En primer lugar, se concretaron las cuestiones que se buscaban abordar en la primera ronda de preguntas. Para atender adecuadamente a los objetivos de la investigación se plantearon dos grandes temas sobre los que cuestionar a los participantes para avanzar hacia el consenso deseado:

- Educación inclusiva
- Perfil docente y formación

En cada uno de estos temas se incluyeron varios subtemas de carácter esencial, tal y como se muestra en la Tabla 8. Todos son una parte relevante del objeto de este estudio y, por ello, se elaboran preguntas relativas a estos temas. En este primer cuestionario se generaron

diecinueve preguntas, de las cuales cuatro son de respuesta múltiple y el resto de respuesta abierta. El motivo de plantear un número elevado de preguntas de respuesta abierta es permitir que los participantes muestren su postura inicial de forma amplia. De esta manera se logra recoger abundantes datos en la primera ronda (López-Gómez, 2018).

Tabla 8

Temas del primer cuestionario

educación inclusiva	Perfil docente y formación
Concepto de educación inclusiva	Habilidades del docente inclusivo
Destinatarios	Estrategias docentes para la inclusión
Características	Currículo inclusivo
Elementos esenciales	Tipo de formación docente necesaria para la práctica de la inclusión
Recursos necesarios	Estrategias para formar docentes inclusivos

Una vez se elaboraron las preguntas del cuestionario piloto, se comprobó que se orientaban hacia la consecución de los objetivos del estudio. El cuestionario fue revisado por los tutores, quienes aportaron sugerencias de mejora y algunas modificaciones. Ambos tutores son considerados expertos especialistas en el objeto de este estudio y con experiencia en el uso de la técnica Delphi. Después de efectuar las correcciones pertinentes se envió el cuestionario piloto a un grupo reducido de participantes externos a la investigación. Se les pidió que valorasen la idoneidad de las preguntas, la claridad con la que estaban planteadas, aspectos técnicos sobre el funcionamiento del programa *Forms*, y una estimación del tiempo que los llevaría completar el cuestionario. A continuación, se procedió a la administración del primer cuestionario una vez se corrigieron los últimos fallos. Finalmente, se realizó un análisis de los resultados que permitió construir el segundo cuestionario.

De este modo se continúa el proceso iterativo de las sucesivas rondas. A partir del análisis de los resultados del primer cuestionario se reflexionó sobre la nueva información que se desea obtener. Asimismo, se valoró la propia naturaleza del segundo cuestionario. Según Landeta (2002), en las rondas sucesivas del Delphi es interesante plantear preguntas más específicas sobre los temas identificados. También es relevante, según este autor, la inclusión de preguntas de validación o seguimiento para explorar las discrepancias encontradas en el primer

cuestionario. Otra idea relevante es aprovechar las respuestas individuales proporcionadas en algunas preguntas del primer cuestionario para elaborar preguntas específicas en el segundo.

El análisis de los resultados del primer cuestionario, así como una revisión de los objetivos de la investigación, llevaron al planteamiento de los temas sobre los que se construyó el segundo cuestionario (ver Tabla 9). Los dos temas generales permanecieron, aunque se añadieron y reemplazaron algunos subtemas. Destaca la inclusión del último subtema, referido al modelo de itinerario formativo. Se consideró incluir este de forma específica para orientar aún más el cuestionario hacia los objetivos, dado que los datos recogidos en la primera ronda no eran suficientes.

Tabla 9

Temas del segundo cuestionario

educación inclusiva	Perfil docente y formación
Definición de educación inclusiva	Habilidades del docente inclusivo
Destinatarios	Estrategias docentes para la inclusión
Características	Currículo inclusivo
Elementos esenciales	Tipo de formación docente necesaria para la práctica de la inclusión
Recursos necesarios	Orientación de la formación docente
Atención a la diversidad	Modelo de itinerario formativo

De esta forma, las preguntas de este segundo cuestionario (mayoritariamente cerradas) plantean la elección entre opciones, la construcción de órdenes de jerarquía, la validación de respuestas proporcionadas en el primer cuestionario y alguna pregunta abierta, siendo estas últimas minoritarias. El cuestionario final constaba de dieciocho preguntas, aunque debido a la naturaleza de estas era considerablemente más breve que el anterior. Una vez se construyó el cuestionario piloto se sucedió el proceso presentado en la Figura 4, al igual que se hizo en la primera ronda de consulta. Para ello, se sometió al juicio de los tutores del TFM, se realizaron modificaciones, se realizó una prueba piloto con participantes externos a la investigación y se envió a los participantes. Una vez se recogieron todas las respuestas se realizó un análisis de los resultados.

El análisis de las respuestas recibidas en la segunda ronda mostraba una posición muy próxima al consenso, con pequeñas discrepancias. De nuevo, se planteó la información que se

buscaba obtener en la tercera ronda y se revisaron los objetivos de la investigación. La información recogida en las dos primeras rondas era abundante y muy útil para la investigación, de manera que quedaban pocos aspectos sobre los que consultar y profundizar en la ronda final. En particular, se abordaron los siguientes temas (Tabla 10) buscando lograr un consenso definitivo entre los participantes, así como extender y aclarar la búsqueda de un itinerario formativo consensuado.

Tabla 10

Temas del tercer cuestionario

educación inclusiva	Perfil docente y formación
Definición de educación inclusiva	Estrategias docentes para la inclusión
Características	Orientación de la formación docente
Atención a la diversidad	Modelo de itinerario formativo

Las preguntas planteadas en la última ronda son de tipo cerrado para todos los temas, salvo aquellas que buscan profundizar en el último tema. Para ello, se plantearon tres preguntas de opinión sobre el modelo de itinerario formativo, a fin de orientar las respuestas finales hacia los objetivos del estudio. El proceso seguido fue idéntico a los dos primeros cuestionarios (véase Figura 4) y finalizó con el análisis de los últimos resultados. Este momento coincide con el final de la fase 3 del Delphi (véase Tabla 7). Las preguntas de los cuestionarios pueden consultarse en el Anexo III de este documento.

3.6. Técnicas de análisis de los datos

En un proceso de análisis de datos cualitativos es preciso recabar información relevante que se relacione con el objeto del estudio y establecer conexiones entre los datos recogidos a fin realizar un proceso que permita construir conceptos y teorías (Coffey y Atkinson, 2003). Es preciso resaltar que, dada la singular naturaleza de la técnica Delphi, el análisis de los resultados se realiza conforme avanzan las sucesivas rondas.

Dado que el objetivo principal es la búsqueda de consenso, será también relevante analizar cómo se logra este. Miller (2006) considera que se logra el consenso sobre un tema cuando un cierto porcentaje de los participantes llega al acuerdo, indicando el ochenta por ciento como un rango adecuado. No obstante, al tratarse de un Delphi de corte cualitativo se presta especial atención al consenso generalizado en torno a cuestiones esenciales para el objetivo de estudio.

Por otro lado, en este estudio Delphi de corte cualitativo se emplean preguntas abiertas en la primera ronda de consulta para recoger la opinión de los participantes. A este respecto, Hsu y Sandford (2007) sugieren emplear las siguientes iteraciones para detectar y lograr el consenso deseado, así como para identificar posibles discrepancias. Por consiguiente, se atenderán a estas consideraciones en el análisis de los datos.

En otra línea, también es relevante analizar las opiniones de los participantes para lograr alcanzar los objetivos de la investigación. Para ello, se ha optado por emplear el análisis de contenido como técnica de análisis de los resultados. Esta técnica se emplea para analizar el contenido de diversos soportes informativos, como textos escritos, imágenes, entrevistas o discursos. El objetivo que se persigue es detectar patrones, temas recurrentes o emergentes, significados y características relevantes que forman parte del material analizado (López, 2002). En esta línea, Bardin (1996) complementa esta definición destacando que la obtención de indicadores (cualitativos y cuantitativos) debe realizarse empleando procedimientos objetivos y sistemáticos.

Abela (2002) considera que en el proceso que implica realizar un análisis de contenido deben seguirse los siguientes pasos:

1. Definir las unidades de análisis.
2. Categorizar las unidades de análisis.
3. Desarrollar un sistema de codificación.
4. Analizar e interpretar los datos codificados.

El primer paso consiste en definir las unidades de análisis, que representan conceptos esenciales (palabras, oraciones o párrafos) engastados en la información recogida. Estos conceptos clave se agrupan y relacionan con el fin de construir clasificaciones con características comunes (Gomes, 2003). Las categorías surgidas de este proceso pueden englobar a su vez un conjunto de subcategorías que conforman el concepto más amplio. A continuación, se procede a realizar una codificación de las categorías a fin de facilitar el proceso de análisis de los datos. Finalmente, se procede a analizar e interpretar los datos codificados.

En esta investigación se va a emplear el programa Atlas.ti para realizar el análisis de contenido, siguiendo las pautas indicadas en la obra *Qualitative Data Analysis with Atlas.ti* (Friese, 2014). El análisis que se va a realizar es deductivo e inductivo, pues ambos surgen de forma complementaria. Romero (2005) indica que la categorización de tipo inductivo surge a partir de los datos obtenidos en la investigación, mientras que la deductiva se construye a partir

de los objetivos del estudio y de la fundamentación teórica. En el conjunto del proceso de esta investigación han emergido tres características principales: educación inclusiva, práctica docente inclusiva y formación docente en educación inclusiva. En la Tabla 11 se presentan las categorías y subcategorías, junto al código asignado a cada una de ellas.

Tabla 11

Categorías para el análisis de los datos de la investigación

Categorías	Subcategorías
Educación inclusiva (EI)	Concepto educación inclusiva (EI1)
	Características y destinatarios (EI2)
	Recursos educación inclusiva (EI3)
	Atención a la diversidad (EI4)
Práctica docente inclusiva (PDI)	Estrategias de educación inclusiva (PDI1)
	Habilidades para favorecer la inclusión (PDI2)
	Currículo inclusivo (PDI3)
Formación docente en educación inclusiva	Tipo de formación necesaria (FDEI1)
	Características de un itinerario formativo (FDEI2)
	Perfil docente apropiado (FDEI3)

Se desarrolla a continuación el concepto que subyace en cada una de estas categorías de forma sintetizada.

- Educación inclusiva: engloba de forma amplia el concepto general de la educación inclusiva, incluyendo sus características esenciales, el alumnado al que va dirigida, los recursos que requiere su desarrollo y la distinción que existe entre este concepto y el de atención a la diversidad. Este concepto se construye a partir de la fundamentación teórica y las respuestas proporcionadas por los participantes.

- **Práctica docente inclusiva:** en este concepto se enmarcan todas las consideraciones relacionadas con la propia práctica docente. Por tanto, incluye las estrategias que pueden emplearse en el aula para beneficiar la inclusión, las habilidades que debe poseer un docente inclusivo, así como las características que conforman un currículo educativo inclusivo.
- **Formación docente en educación inclusiva:** es relativo a todas las cuestiones relacionadas con la búsqueda de un itinerario para formar profesorado inclusivo. De esta forma, consta del tipo de formación que se requiere, las características generales que debe tener un itinerario formativo mejorado y el perfil que debe adquirir un docente para realizar una práctica inclusiva.

Conviene aclarar que la codificación de los participantes se ha presentado en la Tabla 6 (p. 41 de este documento). Para facilitar su análisis los cuestionarios se codifican de la siguiente forma: primer cuestionario (Q1), segundo cuestionario (Q2) y tercer cuestionario (Q3).

3.7. Criterios de rigor científico

La calidad de una investigación cualitativa requiere garantizar una serie de criterios de rigor científico. Guba y Lincoln (1981) indican cuatro preocupaciones fundamentales que debe cumplir un estudio riguroso: valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. En el marco concreto de la investigación cualitativa, Guba (1989) establece cuatro criterios de credibilidad relacionados con los anteriores tal y como se muestra en la Tabla 12.

Tabla 12

Criterios de rigor científico

Preocupaciones	Paradigma cualitativo
Valor de verdad	Credibilidad
Aplicabilidad	Transferibilidad
Consistencia	Dependencia
Neutralidad	Confirmabilidad

Con el propósito de realizar una investigación rigurosa se realizan varios procedimientos para garantizar cada uno de los criterios de rigor. En primer lugar, la credibilidad se vincula con la veracidad de la información obtenida en la investigación (Guba y Lincoln 1981). Las estrategias para garantizar la credibilidad del estudio incluyen el juicio crítico de expertos, quienes revisarán y completarán los cuestionarios; la triangulación de datos, gracias a las

sucesivas rondas del Delphi, la recogida de material de adecuación referencial (mediante los cuestionarios registrados en *Microsoft Forms*) y la corroboración de la coherencia estructural.

La transferibilidad, entendida como la posibilidad de aplicar los conocimientos extraídos de un estudio en un contexto diferente (Guba, 1981). Esto se logrará recogiendo abundantes datos descriptivos a través de los cuestionarios y realizando un muestreo teórico. Este último procedimiento tiene por objetivo principal la selección intencional de participantes buscando la diversidad de perspectivas a fin de obtener información significativa y relevante (Arias y Giraldo, 2011).

Al considerar la dependencia debe asumirse la presencia de inestabilidades inevitables. Para ello, debe garantizarse que la información obtenida no es dependiente de la labor del investigador (Guba y Lincoln, 1989). Para ello, en este estudio se seguirán dos procedimientos: métodos solapados y revisión externa de la investigación. Por un lado, se realiza una revisión bibliográfica sobre la formación inicial del profesorado en materia de educación inclusiva, junto a las rondas iterativas del Delphi. En cuanto a la revisión externa, la investigación será revisada por sendos tutores del TFM.

Por último, la confirmabilidad es relativa a la neutralidad de los datos recogidos, es decir, se aborda la subjetividad que puede surgir a causa de los participantes o de las condiciones del estudio (Guba y Lincoln, 1989). En esta investigación se logrará por medio de la triangulación (mencionada con anterioridad) y la revisión de investigadores externos.

Estos criterios son apoyados por numerosas investigaciones, aunque dada la naturaleza y el tema de este estudio, se ha optado por añadir otro conjunto de criterios. Según Torrego (2014), la calidad de la investigación cualitativa se construye sobre sus rasgos esenciales: la subjetividad, la flexibilidad metodológica o la construcción de la realidad por la acción de las personas. Por consiguiente, se han añadido los siguientes criterios especialmente pertinentes en el ámbito de la investigación educativa: validez democrática y validez catalítica.

En cuanto a la validez democrática, esta es relativa a la colaboración que se establece entre las personas que investigan y los participantes implicados en dicha investigación. Esto implica considerar los significados que atribuyen a la realidad las personas implicadas en el estudio (Torrego, 2014). La propia naturaleza del método Delphi responde a la búsqueda de la validez democrática, ya que el conocimiento se construye a partir de un consenso entre los participantes.

La validez catalítica, por su parte, se refiere al potencial que posee la investigación para motivar a los participantes a cuestionar, analizar y transformar la realidad (Lather, 1986). Asimismo, requiere que se produzca el coaprendizaje entre las personas implicadas en la investigación (investigadores y participantes) a través del diálogo. En el caso de este estudio se aprovechará el potencial de las rondas del Delphi para promover el diseño de un itinerario formativo mejorado, complementado con la construcción de un concepto amplio y consensuado de la educación inclusiva. De esta forma, se busca transformar la realidad a través de la reflexión crítica sobre los procesos necesarios para construir una educación inclusiva desde la formación inicial del profesorado.

3.8. Ética de la investigación

La ética es un elemento fundamental que debe respetarse en la realización de toda investigación. En particular, desarrollar una investigación científica, así como al hacer uso del conocimiento construido es crucial actuar de forma ética (González, 2002). Por otro lado, según Flick (2014), deben atenderse varias cuestiones relacionadas con el proceso del estudio y con la calidad de los resultados. Existen numerosas legislaciones y códigos acerca de la ética en la investigación, aunque con carácter general se señalan tres principios esenciales que deben garantizarse en la práctica investigadora. Por consiguiente, y siguiendo a Abad (2016) y Punch (1986) se presentan los principios éticos que se aplican en esta investigación:

- **Consentimiento informado:** las personas participantes en el estudio fueron debidamente informadas del objeto de la investigación, las características generales del método empleado, la forma en la que habrían de participar y la temporalización. Para ello se envió un documento informando de todas las cuestiones anteriores (Anexo III).
- **Confidencialidad y anonimato:** se preservará la información y se protegerá la identidad que permita identificar a las personas que participan en la investigación, garantizando el uso de los datos con fines exclusivamente académicos. En los cuestionarios no se revela ninguna información que haga posible identificar a los participantes.

Pueden añadirse otros dos principios éticos relevantes, tal y como exponen Wood y Smith (2018):

- **Honestidad en la comunicación de los resultados.** Para garantizar la honestidad se presentarán los resultados de forma transparente, evitando ocultar o distorsionar información relevante.

- Cuidado y respeto a los participantes. Este principio representa un valor fundamental en esta investigación, garantizando su libertad, su autonomía y valorando con respeto las decisiones que han tomado durante el proceso.

Además de garantizar el cumplimiento de estos principios de forma interna, se ha solicitado la autorización del Comité de Ética de la Investigación con Medicamentos (CEIM) para poder enviar los cuestionarios a los participantes (todas las personas participantes son mayores de edad). Esta institución tiene un convenio con la Universidad de Valladolid que le permite autorizar este tipo de investigaciones.

Capítulo IV. Análisis de los resultados

En este capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos en la investigación a través de los tres cuestionarios que se han enviado a los participantes. Para ello, se han determinado tres categorías fundamentales que facilitarán el desarrollo de un análisis claro, ordenado y estructurado. Estas categorías previamente planteadas en la Tabla 11, son: educación inclusiva (EI), práctica docente inclusiva (PDI) y formación del profesorado en educación inclusiva (FDEI). Para aprovechar el potencial que ofrece la técnica Delphi en la búsqueda de consenso, se presenta la evolución que ha acaecido en la construcción final de cada categoría en las sucesivas rondas de consulta. De esta forma, se puede comprender cómo han avanzado las posturas de los participantes. Los datos de las respuestas proporcionadas en cada cuestionario pueden consultarse en el Anexo IV de este documento.

4.1. Educación inclusiva

Esta categoría permite realizar una aproximación al fenómeno de la educación inclusiva desde la óptica de las personas participantes en el estudio. Dada la amplitud del concepto, se han planteado cuatro subcategorías que la conforman: el concepto o definición de la educación inclusiva (EI1), las características esenciales y las personas a quienes va dirigida (EI2), los recursos que requiere el desarrollo de la educación inclusiva (EI3) y la atención a la diversidad concebida con un concepto estrechamente relacionado (EI4).

4.1.1 Concepto de educación inclusiva

En la primera ronda de consulta las personas participantes ofrecen una conceptualización amplia de la educación inclusiva. Puede ser considerada como un proceso que “permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje y en las actividades vinculadas a la comunidad educativa.” (P2). P1 aporta una idea interesante al respecto:

La educación inclusiva puede ser definida por sinónimos, por conceptos equivalentes, como la escuela para todos y todas o, simplemente, como la buena educación. (...) la educación inclusiva desafía nuestros marcos mentales y organizativos y aún aspiraciones a reconocer la riqueza de la diversidad y la lucha por la equidad en nuestras escuelas. (P1).

Destacan en esta definición el sentido amplio que se otorga al concepto al considerarlo un sinónimo de la buena educación, a la que se reconoce la importancia de valorar la riqueza de la diversidad de las escuelas. Surge, asimismo, la noción de equidad como un término inherente a la educación inclusiva. En esta misma línea se sitúa P6, quien señala que “hablar de inclusión es comprender que lo que buscamos no son innovaciones ni modas, sino simplemente la defensa de los derechos de todas y cada una de las personas que nos rodean”. (P6). De este modo, se refuerza la perspectiva del cuidado de las personas.

Por otro lado, P3 ofreció un concepto que presenta ciertos matices, al incidir en las oportunidades que se ofrece a los educandos: "La educación inclusiva es aquella en la que se ofrecen las mismas oportunidades a todos los alumnos independientemente de sus características, desapareciendo por completo cualquier tipo de barrera que pueda existir para su aprendizaje" (P3). El aspecto más interesante de esta definición es que de ella surge el concepto de barrera del aprendizaje.

Por otro lado, P5 aportó otro enfoque sobre la esencia de la educación inclusiva, que significa “que todas las personas pueden aprender juntas en las diversas instituciones educativas, formales o informales, con los apoyos que sean necesarios” (P5). De esta forma, se entiende la educación inclusiva como un modelo de educación orientado a acoger a todas las personas.

Es relevante comentar que la mayoría de las personas participantes conocían la diferencia entre la inclusión y la integración, aunque en algunos casos de forma superficial. Por ejemplo, P1 señala como la integración se orienta hacia las carencias individuales, en lugar de valorar la diversidad como algo positivo:

“la integración tiene una mirada individual hacia las carencias de una parte del alumnado; la inclusión, por el contrario, debería mirar hacia el sistema educativo, hacia el centro escolar y hacia el aula y su organización, para ver cómo puede reconocer la riqueza de la diversidad.” (P1).

En otra línea, P4 ofrece diferencias relativas al uso del espacio y apunta hacia la participación, ya que

“con la integración todos los alumnos ocupan el mismo espacio físico sin conseguir una educación que se ocupe de atender la diversidad” (P4).

La noción emergente es que la integración es relativa a un modelo educativo en el que todas las personas están juntas, aunque carece de algo que se busca proporcionar con la educación

inclusiva, orientada hacia el reconocimiento de la diversidad en lugar de focalizarse en las carencias del alumnado.

Todas las definiciones recogidas presentan ciertos elementos comunes, si bien se pueden apreciar ciertas variaciones en la forma en que cada participante concibe la educación inclusiva. Por consiguiente, no puede establecerse la existencia de un consenso en esta primera ronda de consulta, aunque sí que existe cierta convergencia en torno a la importancia de abordar la diversidad y fomentar la participación plena en el ámbito educativo. Los distintos enfoques recogidos se aglutinaron en tres definiciones construidas a partir de los propios datos:

- Proceso para abordar, acoger y valorar la diversidad de todo el alumnado, guiando el aprendizaje para que todos alcancen el máximo desarrollo posible.
- Modelo educativo en el que todas las personas reciben las mismas oportunidades y aprenden juntas contando con los apoyos necesarios.
- Modelo educativo que busca proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, en el que todos trabajan y aprenden juntos.

Estas tres definiciones fueron sometidas a consulta en la segunda ronda del Delphi, en la que se pidió a las personas participantes elegir una de las opciones. Seis personas optaron por la primera definición, dos por la segunda y una por la tercera. Por tanto, aunque se logró avanzar hacia el consenso en lo esencial, no se cumplía con el criterio orientativo establecido (ochenta por ciento). Es interesante considerar los comentarios que refieren acerca de las definiciones ofrecidas para encontrar puntos de acuerdo y disenso.

Destaca la importancia de reconocer y valorar de forma positiva la diversidad existente en los contextos educativos. Tal y como apunta P6: "es fundamental que en la definición aparezcan las palabras 'abordar, acoger y valorar. Es lo que echo en falta en las dos últimas definiciones y en nuestro sistema educativo.'" (P6).

Asimismo, varios participantes señalan que la educación inclusiva no se limita a proporcionar las mismas oportunidades a todos los discentes:

"La primera opción habla de diversidad, pero no de igualdad, que es la otra cara, imprescindible, de la inclusión. La inclusión implica un paso más, pues se trata de intentar caminar hacia la equidad, hacia la igualdad de resultados" (P1).

"No se trata de abordar la diversidad o proporcionar las mismas oportunidades, se trata de que dada una diversidad se proporcione una educación de calidad" (P2).

La interpretación que realiza P1 ofrece un matiz interesante al señalar la equidad y la igualdad de resultados frente a la noción temporalmente anterior de la igualdad de oportunidades. P2 se posiciona también frente a la igualdad de oportunidades, aunque recalca la importancia de proporcionar una educación de calidad. En este sentido, parece apuntar también hacia la valoración positiva de la diversidad.

Por otro lado, P9 plantea que una definición de educación inclusiva debe englobar el concepto de atención individualizada: “Echo en falta el concepto de una atención individualizada”.

Tal y como se ha mencionado, aunque no puede considerarse la existencia de un consenso absoluto, en esta segunda ronda se acercaron considerablemente las distintas posturas hacia puntos de convergencia en varias ideas clave. A partir de estas, se construyó una definición de educación inclusiva más completa, que fue presentada a los expertos en la última ronda de consulta, a fin de conocer si estaban de acuerdo con ella. La definición plantea lo siguiente:

La educación inclusiva puede definirse como un proceso para abordar, acoger y valorar a todo el alumnado, en un espacio en el que todos aprendan juntos. Debe basarse en el principio de la equidad, de forma que se proporcione a cada estudiante las oportunidades necesarias para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible.

Sobre esta conceptualización, las personas participantes expresaron su acuerdo general y aportaron comentarios complementarios a modo de justificación y ampliación. P4 considera adecuada la definición, aunque incluiría “el aprendizaje multinivel.” (P4). Por otro lado, P5 apunta que debe ponerse más énfasis en la participación porque “es necesario que esté explícita.” (P5).

También se ofrecen reflexiones que permiten extender el concepto sin transformar su esencia, lo que puede lograrse haciendo alusión a que “la educación inclusiva parte de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental recogido en la Convención sobre los derechos del niño (1989).” (P1). Finalmente, P6 apoya la definición porque incluye “términos que para mí son fundamentales en la inclusión, como son "abordar, acoger y valorar". Son la base de la inclusión, y son la gran diferencia entre una escuela inclusiva, y otra cualquiera.” (P6).

4.1.2 Destinatarios y características de la educación inclusiva

Los destinatarios y las características son cuestiones estrechamente vinculadas y fundamentales para construir el proceso amplio de la educación inclusiva. A fin de descubrir

la perspectiva de las personas participantes en primera ronda se plantearon sendas preguntas de respuesta múltiple ofreciendo algunas ideas recogidas a través de la bibliografía. En lo relativo a los destinatarios, se presentaron varias opciones que recogían diversos tipos de alumnado susceptible de ser destinatario de la inclusión, o tradicionalmente considerado así. De este modo se presentaron las siguientes opciones:

- Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE)
- Alumnado Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE)
- Alumnado con discapacidad
- Alumnado en peligro de exclusión social

También se ofrecía la posibilidad de añadir y justificar la elección de un tipo de alumnado diferente. Los resultados sobre estas opciones mostraron un posicionamiento relativamente distante al consenso. Cada una fue seleccionada por cinco participantes, aunque hubo seis que proporcionaron una respuesta adicional. Una de las personas profundiza en sus respuestas afirmando:

“A diferentes grupos de alumnos. Alumnos ACNEAE (dentro de las cuales entran los ACNEE) y a alumnos con necesidades educativas que provienen de diversas razones como la desigualdad social, minorías étnicas, extranjeros, problemas familiares... Cualquier alumno que tenga una situación que le impida desarrollar su aprendizaje de manera adecuada.” (P3)

De este apunte se sigue la necesidad de considerar un grupo más amplio de discentes, aunque no se termina de concretar. Para ello, cabe señalar que P1, P4, P6, P7 y P8 sí que establecen que la educación inclusiva debe dirigirse a todo el alumnado. Incluso se aportan argumentos a favor de esta tesis:

“La educación inclusiva va dirigida a todo el alumnado, a toda la escuela y a la comunidad educativa. Si no es así, no es educación inclusiva, no quiere serlo.” (P1).

“No es necesario catalogar, para atender. En el preciso instante en el que tratamos de destinar la educación inclusiva a un grupo determinado de personas, ya estamos creando etiquetas. (P6).

Ambos testimonios apoyan la tesis, aunque ofrecen perspectivas diferentes. P1 se centra en los aspectos más positivos de la educación inclusiva, que debe dirigirse a toda la comunidad educativa. En cambio, P6 matiza el problema de catalogar o etiquetar al alumnado lo que es inherente al modelo de la integración educativa. En este sentido, aunque ambos comparten la

misma perspectiva sobre los destinatarios de la educación inclusiva, la respuesta de P1 permite ampliar horizontes al considerar que va dirigida no solo a todo el alumnado, sino a toda la comunidad educativa.

A fin de avanzar hacia una postura de consenso y ayudar a los participantes a clarificar sus perspectivas, se introdujo una pregunta termómetro (escala Guttman) en la segunda ronda. Con esta se invitaba a posicionarse entre dos extremos que representan al alumnado tradicionalmente considerado destinatario de la educación inclusiva. En este caso se situó en un extremo al alumnado ACNEE y en el otro a todo el alumnado. De esta forma, debían elegir bien uno de los dos extremos, bien una posición intermedia, pudiendo determinarse el grado de acuerdo. El resultado fue un consenso absoluto al posicionarse los nueve participantes en el punto correspondiente a “todo el alumnado”. Por consiguiente, no fue necesario continuar con esta cuestión en la última ronda de consulta.

En cuanto a las características de la educación inclusiva, es conveniente aclarar que son relativas aquellos aspectos esenciales que conforman a la educación inclusiva. En la primera ronda de consulta se planteó (como ya se ha mencionado) una pregunta de respuesta múltiple para determinar la perspectiva inicial de las personas participantes. Las opciones presentadas referían características propias de la educación inclusiva extraídas de la bibliografía:

- Reconocer y eliminar barreras de aprendizaje
- Construir una visión compartida de la inclusión
- Fomentar la cooperación entre los distintos niveles y participantes de la comunidad educativa
- Garantizar la dignidad y el derecho a una educación de calidad de todo el alumnado

La primera opción fue seleccionada por siete participantes, mientras las otras tres opciones fueron seleccionadas por ocho participantes. En general puede establecerse la existencia de consenso entre los participantes, dado que la mayoría seleccionó las cuatro opciones. Es preciso señalar que se les brindó la posibilidad de añadir opciones a esta lista, pudiendo justificar sus respuestas., destacando su importancia para garantizar una educación inclusiva ya que, en palabras de P1:

Son todas cuestiones esenciales para el logro de la educación inclusiva, que no debe entenderse como una meta que se logre o no, sino como un camino que hay que recorrer o como un horizonte que guía la acción educativa. (P1).

Por otro lado, P8 pone énfasis en la importancia de garantizar la dignidad y el derecho a una educación de calidad de todo el alumnado, ya que “este objetivo guía el resto de las acciones que hay que hacer para encaminarnos hacia una educación inclusiva.” (P8). También es relevante el apunte que realiza P3, quien: “añadiría la existencia de un currículum flexible”.

Junto estas características iniciales, emergieron otras planteadas por los propios participantes que extendían, matizaban o redefinen las anteriores. Por ejemplo, P1 apunta hacia la “presencia, participación y progreso”, al igual que P2 “dar la oportunidad de que todos puedan participar y aprender por igual”. El comentario de P1 plantea una consideración relevante que fue evaluada por expertos: si las opciones de presencia, participación y progreso son adecuadas para crear entornos de aprendizaje inclusivos. La respuesta unánime fue afirmativa para las dos últimas y casi unánime para la primera, lo que refleja un alto grado de consenso en este aspecto. Esto supone que las personas participantes esencialmente coinciden en la importancia nuclear que tienen (en el marco de la educación inclusiva) la presencia, participación y progreso de todo el alumnado.

Por otro lado, P8 considera fundamental “buscar actividades de aprendizaje que incluyan a todo el alumnado”, mientras que P7 indica la importancia de “conocer las necesidades del alumnado para poder proporcionar los apoyos oportunos a cada estudiante”. Asimismo, se añaden cuestiones relativas al uso compartido y conjunto de tiempos y espacios de aprendizaje. Todas estas cuestiones sirvieron para avanzar en la siguiente ronda a partir del planteamiento de cuatro ideas que engloban las respuestas anteriores:

- Adaptar los recursos de la enseñanza al proceso de aprendizaje del alumnado.
- Generar dinámicas en las que todo el alumnado aprenda de forma conjunta.
- Construir tiempos y espacios de aprendizaje comunes a todo el alumnado.
- Aceptar y valorar la presencia de la diversidad natural de las personas.

Para conocer el posicionamiento de los participantes acerca de este conjunto de características se les pidió que construyeran una clasificación en función de la relevancia que posee cada una en el marco de la educación inclusiva. Los resultados indican un consenso absoluto al considerar de forma unánime la opción “aceptar y valorar la presencia de la diversidad” como la más importante. Asimismo, es reseñable que seis de los participantes consideraban la opción “adaptar los recursos de la enseñanza al proceso de aprendizaje del alumnado” como la menos relevante. A pesar de estos puntos comunes, aún existían discrepancias razonables sobre la importancia y pertinencia de estas características. Estas

diferencias pueden atribuirse a la noción que subyace al concepto de aprendizaje común frente al de aprendizaje conjunto, ya que el segundo parece limitar la existencia de un aprendizaje individual y autónomo.

Por ello, en la última ronda se cuestionó si consideraban esenciales las cuatro características. La respuesta fue consensuada, aunque deben apuntarse algunos matices. P1 y P3 concuerdan en señalar que, además de tiempos y espacios de trabajo conjunto, es necesario proporcionar tiempos de trabajo individual para garantizar la atención individualizada y la autonomía de las personas. En particular, P3 indica:

El aprendizaje conjunto es importante, pero hay ciertos alumnos que también necesitan de un aprendizaje o apoyo individualizado en ciertas facetas que carecen, ya sean a nivel social o curricular. Esto les permitirá desarrollar ese aprendizaje conjunto de la mejor manera posible. (P3).

Por su parte, P1 propone algunas estrategias interesantes como los planes de trabajo para “reforzar la inclusión sin necesidad de tiempos de trabajo comunes todo el rato”. (P1).

De esta forma pudo establecerse la existencia de un consenso (atendiendo al criterio establecido del ochenta por ciento de acuerdo) acerca de las características esenciales de la educación inclusiva, estrechamente relacionadas con la presencia, participación y el éxito de todo el alumnado.

4.1.3 Recursos necesarios para desarrollar la educación inclusiva

Una de las cuestiones sustanciales, que surge después de considerar las características y a quién está dirigida, es la variedad de recursos que requiere su desarrollo. En la primera ronda de consultas se descubrió (gracias a una pregunta abierta) un amplio abanico de recursos necesarios para favorecer la inclusión en la escuela. Puede señalarse cierto acuerdo entre las posturas de P1, P2 y P3, quienes destacan la importancia de los recursos pedagógicos:

"los recursos más importantes son pedagógicos (la concepción de la inclusión y de la educación que se tenga y las estrategias didácticas que se lleven a cabo) y humanos" (P1).

“Aprendizaje apoyado en la cooperación, en proyectos.” (P2).

“El principal recurso debe de ser la formación de los docentes para que puedan desarrollar una educación inclusiva y una atención de todo el alumnado.” (P3).

Las tres respuestas ofrecen matices interesantes sobre los tipos de recursos pedagógicos. P1 destaca los recursos pedagógicos y humanos, P2 resalta el aprendizaje basado en la cooperación y proyectos, mientras que P3 enfatiza la formación docente como recurso principal.

Por otro lado, también se menciona la importancia de contar con recursos humanos, como menciona P6: “el recurso más importante es el de carácter humano. No depende de los instrumentos ni de las herramientas, pues estas pueden acompañar y ayudar, pero la esencia de la inclusión está en la mentalidad, sensibilidad y enfoque del profesorado.” (P6). A este respecto, P4 puntualiza: “un recurso humano (comunidad educativa) que crea y plantea desde los inicios hasta su práctica diaria para atender a las diferencias individuales.” (P4).

Finalmente surgen otros recursos de tipo económico o material, presentados con ciertos matices por las personas participantes. En concreto, afirman que son necesarios para poder disponer de otro tipo de recursos, como señala P5 “recursos humanos con buena formación en educación inclusiva, para ello es necesario tener recursos económicos.” (P5). También cobran relevancia las perspectivas ofrecidas por P8 y P9, quienes afirman respectivamente que “Harían falta recursos humanos, formación, infraestructuras, equipamientos...necesario disponer de recursos materiales” (P8), y “(se necesitan) materiales versátiles para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado” (P9).

A partir de estas primeras disposiciones se efectuó una agrupación de los recursos sobre la que se preguntó en la siguiente ronda de consulta. Era preciso valorar la importancia que posee cada uno de los recursos para desarrollar el proceso de la educación inclusiva. La agrupación de recursos surge de las propias respuestas proporcionadas por las personas participantes e incluye cuestiones vinculadas a cada tipo de recurso:

- Pedagógicos: formación del profesorado, concepción de la inclusión y conocimiento de metodologías activas.
- Económicos: disposición de materiales adaptados, una ratio de docentes más baja, la presencia de profesionales de apoyo.
- Humanos: el apoyo del voluntariado y de la comunidad, el concepto de escuela abierta.

Las respuestas recibidas en la segunda ronda ofrecen resultados diversos. Es preciso señalar que dos personas no respondieron a esta pregunta. Por otro lado, cinco de las respuestas sitúan los recursos pedagógicos en primer lugar, y otras dos los posicionan en el segundo. Desde esta perspectiva, también es relevante que cinco participantes sitúan en último lugar los recursos económicos. Por consiguiente, puede considerarse cierto grado de consenso en torno a la importancia de los recursos, atendiendo al criterio empleado. El orden resultante sitúa al frente

(en orden de importancia) los recursos pedagógicos, seguidos por los recursos humanos y finalmente los económicos.

4.1.4 Atención a la diversidad

La atención a la diversidad representa un tema controvertido dentro del discurso de la educación inclusiva, lo que presumiblemente se ha trasladado a esta investigación. De hecho, se trata de la categoría en la que resulta más complicado establecer un punto de acuerdo entre los participantes. Es interesante considerar cómo se han generado las diferentes posturas durante el transcurso de las sucesivas rondas a fin de arrojar luz sobre el debate existente en torno a una cuestión fundamental. En el primer cuestionario se preguntó si existen diferencias entre la educación inclusiva y la atención a la diversidad.

Varias respuestas señalan las diferencias entre ambos conceptos por razones diversas. Por ejemplo, P2 considera que

Atender a la diversidad no significa que estés haciendo una educación inclusiva. Cuando atiendes a la diversidad significa que estás teniendo en cuenta las diferencias de cada uno pero no significa que puedan participar por igual en las tareas y que todos sean considerados por igual. (P2).

En cambio, P9 expresa una primera aproximación diferente vinculada a las necesidades educativas especiales:

Mientras que la educación inclusiva fomenta el aprendizaje entre todos los iguales y la integración de los alumnos con dificultades en el aula, la atención a la diversidad es más centrarse en un alumno para poder satisfacer las necesidades que tiene. (P9).

Por su parte, P3, P4 y P5 consideran que la educación inclusiva representa un concepto que trasciende al de atención a la diversidad. Según P3 “es imprescindible una atención a la diversidad para que se comience a desarrollar esa educación inclusiva”. De esto se deduce la relación y la diferencia existente entre ambos conceptos. A este respecto, P4 afirma que “la educación inclusiva engloba a la atención a la diversidad, son dos conceptos íntimamente relacionados.” (P4). En esta misma línea, P5 profundiza y matiza esta misma perspectiva al afirmar:

La diversidad está siempre presente, la veamos o no. Quizá la educación inclusiva va más allá de atender a la diversidad porque no solo es atender sus diferencias o

necesidades, sino también contar con esas personas, que participen, que aporten, que se tome en cuenta su punto de vista, sus intereses, etc. (P5).

De esta respuesta puede extraerse la noción de que la diversidad es un rasgo propio de las personas, mientras que la educación inclusiva requiere permitir la presencia y participación de las personas. Precisamente, la respuesta de P6 ahonda en esta cuestión, discutiendo, incluso, la pertinencia del término atención a la diversidad.

No sé si por mi trayectoria personal, o por desconocimiento, siempre me ha horrorizado escuchar y tratar este concepto. Considero que es totalmente opuesto a la idea de inclusión... Por lo tanto, más que hablar de atención a la diversidad, hemos de hablar de un marco inclusivo en el que el profesorado ha de buscar sus propias herramientas y habilidades para dar valor y cabida a la diversidad natural del alumnado. (P6).

Destaca el reconocimiento de la existencia y participación de la diversidad natural del alumnado y como un rasgo esencial de un marco inclusivo, desde una perspectiva similar a la que aporta P1, quien sostiene que: “atención a la diversidad es, en realidad, un término omnicomprendivo: diversos somos todos los seres humanos y deberían serlo también las sociedades donde vivimos.” (P1). Precisamente esta respuesta sirvió para construir la subsecuente pregunta planteada en la segunda ronda para buscar una posición de consenso entre las personas participantes.

El debate se encontraba en un momento trascendente, dado que existía cierto grado de acuerdo acerca de la existencia de diferencias entre la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Sin embargo, existían dos posicionamientos al respecto: la educación inclusiva engloba en cierto sentido a la atención a la diversidad, y la atención a la diversidad representa un concepto esencialmente desligado de la educación inclusiva al orientarse hacia el alumnado con necesidades educativas especiales.

A partir de la respuesta mencionada se planteó si la existencia de una diversidad natural de personas y sociedades permite considerar como equivalentes la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Las respuestas a esta pregunta permiten nuevamente diferenciar dos grupos de posicionamientos: quienes consideran que la educación inclusiva engloba a la atención a la diversidad, como afirman P4, P3 y P5:

“La atención a la diversidad es la base y el comienzo de una educación inclusiva.” (P4);

“La educación inclusiva engloba la atención a la diversidad.” (P3) y “Veo la atención a la diversidad como una parte de la educación inclusiva.” (P5).

Por otro lado, surge una postura según la cual la atención a la diversidad representa un concepto diferente y más restringido o limitado que la educación inclusiva. A este respecto, P6 indica que “la atención a la diversidad divide al alumnado y a la sociedad en general en diferentes niveles”, una tesis apoyada por P1, quien sostiene que la atención a la diversidad

(...)puede entenderse como enseñanza diferenciada según grupos y etiquetas de diversidad. Esto nos llevaría a una forma de Educación Especial. En cambio, la educación inclusiva, al hacer hincapié en la diversidad y en la equidad, exige la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado.

Junto a esta última perspectiva se posicionan el resto de los participantes, lo que permite plantear una conexión entre la atención a la diversidad como concepto teórico y el alumnado con necesidades educativas especiales. Fue preciso recurrir a una nueva consulta en la tercera ronda para tratar de acercar las posturas de las personas participantes. A partir de las respuestas anteriores se elaboró una pregunta situada en un posible punto de acuerdo entre ambas posturas, que fue sometida a consulta en la última ronda:

La atención a la diversidad puede considerarse un modelo educativo previo al concepto más amplio de educación inclusiva. De esta forma, la atención a la diversidad tiende a dividir y etiquetar al alumnado, mientras que la inclusión busca la presencia, participación y el progreso de todo el alumnado.

Las respuestas proporcionadas muestran un alto grado de consenso con la afirmación. En particular, siete personas manifiestan estar de acuerdo con ella. Las otras dos personas muestran ambas una postura de acuerdo parcial. Pese al consenso, es interesante analizar las perspectivas con el fin de conocer los diversos matices.

Algunas personas participantes han incidido en diferenciar la atención a la diversidad del concepto de necesidades educativas especiales, como sostiene P3:

considero que la atención a la diversidad puede considerarse un modelo educativo previo al concepto de educación inclusiva. Pero no creo que divida o etiquete al alumnado (tomando esto con afirmaciones negativas). Considero que lo que hace es individualizar el aprendizaje (como algo positivo). (P3).

Esta opinión es compartida por P8, quien considera que la atención a la diversidad “podría ser una adaptación al contexto o puesta en práctica con lo que hay en un momento y lugar concreto (con los recursos, conocimientos que se tienen en ese momento).” (P8). Por otro lado, P2 ofrece una aclaración al respecto, señalando que “el término diversidad suele ir asociado a

alumnado con necesidades educativas especiales que suelen estar etiquetados. Diversidad siempre hay, pero no con etiqueta.” (P2).

En cuanto a las perspectivas de acuerdo parcial, P6 manifiesta su acuerdo sobre cómo el modelo de la atención a la diversidad tiende a dividir y etiquetar al alumnado. Sin embargo, no considera “la atención a la diversidad como algo previo a la educación inclusiva”. Son ideas totalmente opuestas que no considero que puedan ir de la mano.” (P6).

La respuesta de P1 permite clarificar las perspectivas anteriores, refiriendo que “la atención a la diversidad es un mecanismo no inclusivo si no va con la otra cara de la moneda, la de la equidad y la igualdad.” (P1). De ella se deduce la relevancia esencial que posee la equidad para la educación inclusiva.

4.2. Práctica docente inclusiva

Esta categoría cobra relevancia después de analizar la anterior y aún un conjunto de dimensiones esenciales relativas a la práctica que debe desarrollar el profesorado para favorecer la inclusión del alumnado. De forma más profunda, se refiere a aquellas estrategias, habilidades y aspectos curriculares que deben abordarse para desarrollar una práctica coherente con la educación inclusiva tal y como se ha presentado en esta investigación. De esta forma, se abordan tres subcategorías que profundizan en las estrategias docentes para proporcionar una educación inclusiva (PDI1), las habilidades docentes necesarias para favorecer la inclusión (PDI2) y las características generales que debe poseer un currículo inclusivo (PDI3).

4.2.1 Estrategias docentes para una educación inclusiva

En las subcategorías anteriores surgieron de forma transversal algunas estrategias estrechamente vinculadas con la educación inclusiva. En el desarrollo de las sucesivas rondas se buscó también un conjunto de estrategias docentes que pueden guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer la inclusión. En la primera ronda se recogieron abundantes estrategias mediante una pregunta abierta.

Las respuestas obtenidas pueden compilarse en cuatro grupos amplios. El primero es relativo al uso de metodologías activas que den protagonismo al alumnado. A este respecto P3 destaca el “conocimiento e implantación de metodologías activas que favorezcan el proceso de enseñanza.” (P3). También apunta en esta misma dirección P2, aportando estrategias propias de las metodologías activas como son “escuchar al estudiantado, provocar la interacción entre

ellos, dar protagonismo al alumnado, facilitar instrumentos de aprendizaje, trabajar en proyectos, en resolución de problemas, facilitar la cooperación en el grupo.” (P2).

P1 aporta dos respuestas interesantes que pueden ubicarse en dos de los grupos de estrategias, ya que parten del aprendizaje cooperativo, valorando especialmente

las estrategias interactivas de cooperación, pues, como diría Bruner, hay que hacer del aula una comunidad de aprendizajes mutuos: grupos interactivos, aprendizaje cooperativo, asambleas y las que fomenten la autonomía del alumnado, como los planes de trabajo. (P1).

las tertulias literarias dialógicas, la manera correcta de entender el aprendizaje mediante proyectos u otras estrategias didácticas basadas en la ayuda entre iguales y la tutorización entre pares. (P1).

De esta respuesta puede deducirse también el segundo grupo de estrategias, referido precisamente a las estrategias interactivas de cooperación. Esta idea es también apoyada por P9, quien afirma que las estrategias más apropiadas son “aquello que tenga que ver con la cooperación: aprendizaje cooperativo, resolución de problemas cooperativos, enseñanza cooperativa.” (P9).

Surge un tercer grupo que se centra en el uso de la evaluación formativa como estrategia para favorecer la inclusión del alumnado. P3 considera fundamental la “evaluación del alumnado a través de diversos mecanismos, fomentar la autoevaluación del mismo.” (P3), una idea que también sostiene P6 al apuntar como estrategia “facilitar la autoevaluación del alumnado.” (P6).

El último grupo de estrategias es relativo al diseño de situaciones de aprendizaje abiertas en las que todo el alumnado pueda participar y alcanzar el éxito en función de sus posibilidades. A este respecto, puede considerarse que P1 apunta en esta dirección al mencionar el uso del DUA, que

podría servir para orientar mis clases, procurando que yo proporcione múltiples formas de representación de la información (...), múltiples opciones de expresión para el alumnado (...), múltiples formas de participación (trabajo en grupos, aprendizaje individual, la discusión en clase, una práctica experimental), apoyo y retroalimentación sobre cómo mejorar el aprendizaje, de manera individualizada, y, finalmente, que fomente la colaboración. (P1).

El uso práctico de este marco pedagógico general es desconocido para la mayoría de las personas participantes, aunque algunas sí que apoyan estrategias propias del DUA muy relacionadas con el diseño de situaciones de aprendizaje abiertas. Según P3 es adecuado “ajustar las enseñanzas del aula a las necesidades del alumnado que la conformen, adaptación del currículum y las posteriores actividades a las necesidades del aula, es decir, hacerlo accesible.” (P3). La idea esencial de esta afirmación reside precisamente en hacer accesible el proceso de enseñanza, ajustando las enseñanzas del aula. A este respecto, P6 responde de forma más explícita, apostando por “tareas de carácter abierto, en las que todo el mundo pueda participar, y nadie se vea frenado ni forzado debido a su propio ritmo de aprendizaje.” (P6).

Este conjunto amplio de estrategias docentes fue sometido a consulta en la segunda ronda a fin de establecer la esencialidad de estas. Para ello, se invitó a las personas participantes a seleccionar aquellas estrategias esenciales (pudiendo elegir varias) de entre el conjunto de cuatro grupos emergidos en la primera ronda. La reformulación de estos grupos condujo a los siguientes:

- Empleo de metodologías activas que den protagonismo al alumnado: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en el juego, etc.
- Evaluación del aprendizaje mediante diversos mecanismos, incluyendo la autoevaluación.
- Estrategias interactivas de cooperación: aprendizaje cooperativo, planes de trabajo, asamblea, etc.
- Diseño de situaciones de aprendizaje abiertas en las que todo el alumnado pueda participar y alcanzar el éxito en función de sus posibilidades.

Las respuestas a esta cuestión mostraron un posicionamiento de consenso en torno a las estrategias más relevantes. Los tres primeros grupos de estrategias fueron seleccionados por siete de las personas participantes (hubo una persona que no respondió a la pregunta), mientras que la última opción fue seleccionada por seis personas. Aunque podría considerarse una respuesta muy próxima al consenso, se consideró oportuno profundizar en esta subcategoría. P8 expresa una opinión muy pertinente para considerar muy acertado este conjunto de estrategias, recalcando que “partir de las necesidades e inquietudes de los alumnos siempre será un buen punto de partida.” (P8).

Las perspectivas de P1 y P3 permiten avanzar hacia una definición más precisa de las estrategias docentes. P1 considera que la última estrategia, tal y como se ha planteado, “parece admitir unas expectativas negativas sobre el alumnado y la realización de actividades en las que "fracase" (no tenga éxito) una parte del alumnado.” (P1). Por otro lado, P3 matiza el motivo por el que ha descartado las tres primeras opciones, pues “las metodologías activas, las situaciones de aprendizaje abiertas y la autoevaluación pueden perjudicar en el aprendizaje de algunos alumnos teniendo en cuenta sus características. Se podrían trabajar siempre y cuando tuvieran la adaptación necesaria para el alumno con necesidades educativas especiales.” (P1).

En la última ronda se presentó una pregunta para ahondar en esta cuestión. Se generó, para ello, una pregunta termómetro relativa al uso de las metodologías activas, la evaluación completa y variada del aprendizaje, y las estrategias interactivas de cooperación. En un extremo se ubicaba la posición que considera todas esas estrategias necesarias para desarrollar la inclusión y además requieren de recursos. En el otro extremo se sitúa la perspectiva según la cual, dichas estrategias pueden favorecer la inclusión, pero no son imprescindibles. Por último, en el punto medio se encuentra la posición que sostiene que las estrategias pueden favorecer la inclusión, siempre que se disponga de recursos.

Las respuestas apuntaron mayoritariamente hacia el extremo “son necesarias para desarrollar la inclusión y requieren de recursos”, una posición seleccionada por cinco de los siete participantes. Las otras dos personas seleccionaron una de las otras posiciones. De este modo, se da cierto grado de consenso en torno al valor que tienen estas tres estrategias para desarrollar una práctica inclusiva. Si bien han sido las más destacadas (como se ha presentado en esta categoría) no son las únicas.

Una parte característica de la investigación cualitativa es que los temas abordados, a menudo, son emergentes. En esta investigación, al desarrollar esta subcategoría ha surgido de forma interrelacionada y prácticamente indisoluble de ella, la atención individualizada al alumnado y las estrategias que debe emplear el profesorado para hacerla efectiva. De esta forma, puede considerarse que la atención individualizada representa una forma de concreción de las estrategias anteriormente mencionadas. A partir de varias propuestas que emergieron en la primera ronda de consulta se estableció una lista de estrategia para que las personas participantes construyeran una clasificación ordenada en función de su importancia.

Algunas de las estrategias también se habían señalado como esenciales para desarrollar la inclusión (metodologías activas y evaluación), apuntando finalmente en esta lista las siguientes:

- Facilitar diversos recursos de aprendizaje adaptados a las necesidades individuales.
- Fomentar la autonomía personal.
- Apostar por la acción tutorial y la co-tutorización.
- Apoyarse en voluntarios o docentes en prácticas para bajar la ratio profesor-alumno.

Los resultados mostraron un grado de disenso muy amplio en prácticamente todos los puntos, aunque había cierta concordancia al ubicar en primer lugar una de las dos primeras opciones. Por ende, en la ronda final se sometió a consulta si fomentar la autonomía personal y facilitar recursos de aprendizaje adaptados a las necesidades del alumnado, representaban las estrategias más acertadas para proporcionar una atención individualizada. Para ello, se pidió a las personas participantes que establecieran su grado de acuerdo mediante una escala likert.

A partir de los resultados obtenidos en la ronda final se puede establecer un elevado grado de consenso. Cuatro participantes mostraron su acuerdo total, cuatro manifestaron estar bastante de acuerdo y una persona se situó en una posición neutral. Es preciso recalcar que estos resultados no suprimen el valor de las otras estrategias mencionadas, sino que refuerzan estas como las más relevantes.

4.2.2 Habilidades docentes para favorecer la inclusión

En un orden similar a la relevancia que adquieren las estrategias que favorecen la inclusión y la atención individualizada se encuentran las habilidades que debe poseer el profesorado para actuar conforme a los principios de la educación inclusiva que se han presentado a lo largo de esta investigación. En la primera ronda de consulta se planteó una pregunta abierta para conocer la perspectiva inicial de las personas participantes.

Surgieron una amplia variedad de habilidades que pueden favorecer la inclusión. P3 destaca la habilidad de “reconocer las necesidades y fortalezas del alumno y favorecer el aprendizaje de este a través de sus fortalezas.” (P3). En una línea similar también se posiciona P2, indicando acerca del profesorado “es importante primeramente que perciba la diversidad y después que tenga habilidades para motivar y provocar el aprendizaje de todos los estudiantes.” (P2).

Por otro lado, se presentan varias respuestas relativas a habilidades sociales y emocionales, como, por ejemplo, P6, quien apunta hacia la “empatía, sensibilidad, responsabilidad, vocación, humanidad.” (P6). En cuanto a P4, P7 y P8, ofrecen respuestas similares:

“sensibilidad, empatía e ilusión por la educación para todos.” (P4);

“conocimiento sobre la diversidad, flexibilidad, comunicación afectiva, creatividad, colaboración, empatía, respeto.” (P7).

“empatía, solidaridad, conocimiento.” (P8).

Finalmente, P1 ofrece una serie de habilidades en sus respectivas respuestas, algunas de las cuales se relacionan estrechamente con las anteriores. Al considerar las habilidades que debe poseer un docente, P1 valora que

debe tener habilidades para crear entornos de aprendizaje inclusivos, fomentar la colaboración entre el alumnado, generar un clima de diálogo, respeto y solidaridad y desarrollar habilidades sociales y emocionales en el aula. (...) debe ser capaz de establecer relaciones positivas con el alumnado (amar a su alumnado, en definitiva), y trabajar de forma constructiva con los padres y los miembros de la comunidad, además de trabajar en equipo con el profesorado del aula y del centro. (P1).

Este amplio conjunto de habilidades recogidas en la primera ronda sirvió para construir una lista de habilidades esenciales más reducida que contiene las primeras respuestas. Estas nuevas habilidades se plantearon en la segunda ronda de consulta a fin de que las personas participantes. Para ello se pidió que valorasen cuáles de las siguientes habilidades son fundamentales para que un docente realice una práctica inclusiva:

- Reconocer necesidades y fortalezas del alumnado para potenciar el aprendizaje a través de las fortalezas.
- Construir entornos de aprendizaje inclusivos.
- Desarrollar empatía, sensibilidad, responsabilidad y amor por el alumnado.
- Generar un clima de diálogo, respeto y solidaridad en el aula.
- Cooperar con las familias, el profesorado y el personal del centro, y la comunidad educativa.

Las respuestas fueron prácticamente unánimes, dado que todas las habilidades fueron señaladas por todas las personas participantes, a excepción de la tercera y la cuarta, que fueron señaladas respectivamente por ocho participantes. De esta forma, se considera que se ha llegado a un consenso acerca de las habilidades docentes necesarias para realizar una práctica inclusiva.

4.2.3 Características generales de un currículo inclusivo

Esta subcategoría surge de las propias respuestas de las personas participantes al valorar la práctica de la inclusión y también al abordar el mismo concepto. Asimismo, en la primera ronda de consulta se cuestionó sobre las características de un currículo inclusivo por medio de una pregunta de respuesta múltiple. Se presentaron cuatro estrategias generales que podrían servir para orientar la construcción de un currículo inclusivo a partir de nociones halladas en la revisión bibliográfica:

- Atendiendo a la diversidad de todo el alumnado a través del trabajo de los especialistas en pedagogía terapéutica (PT) fuera del aula.
- Favoreciendo distintos tipos de agrupamientos homogéneos en las actividades de aula.
- Proporcionando distintos recursos educativos que permitan al alumnado participar de forma activa en todas las actividades.
- Flexibilizando el proceso de enseñanza para evitar el etiquetado del alumnado.

Las respuestas de las personas participantes prácticamente descartan las dos primeras opciones, ya que solo son seleccionadas por una y dos personas respectivamente. El tercer enfoque ha sido seleccionado por seis participantes y el último por siete. Estos resultados apuntan, por tanto, hacia la flexibilización del proceso de enseñanza y hacia la participación activa. Cuatro participantes añaden algunos enfoques relevantes, como P2, que valora “tener como punto de partida que se quiere conseguir una educación de calidad y para todos.” (P2). En esta línea se posiciona también P4, quien añade la realización de “planteamientos curriculares que desde un inicio engloben a todo el alumnado.” (P4). Por otro lado, P6 considera oportuno al reflexionar sobre un currículo inclusivo mencionar “los tiempos y horarios en las escuelas porque, por mucho que defendamos que en nuestras escuelas se respetan los ritmos de aprendizaje, es imposible que eso ocurra, teniendo los horarios tan estrictos que tenemos. (P6).

Una consideración muy interesante respecto al currículo es mencionada por P1, quien considera que “la inclusión no tiene como centro el currículo, sino la vida y el alumnado.” (P1) y con más fuerza recalca acerca del currículo:

(...)hay que evitar que el currículo sea el centro del proceso educativo. Tenemos un currículo logocéntrico, por mucho que se diga está centrado en los contenidos, y debería ser paidocéntrico, centrado en el niño o la niña. Si seguimos persiguiendo los contenidos, nunca habrá un currículo inclusivo. (P1).

Este último planteamiento fue esencial para avanzar hacia las características esenciales de un currículo inclusivo. Se tomaron en consideración las propuestas recogidas en la primera ronda para elaborar una lista de características o estrategias que deben atenderse en la construcción de un currículo inclusivo. También se introdujeron aspectos que habían surgido en otras preguntas cuyo vínculo con el currículo emergió tras el análisis del primer cuestionario. De este modo, en la segunda ronda se presentaron las siguientes opciones (pudiendo elegirse varias):

- Se orienta hacia el desarrollo del alumnado más que en el aprendizaje de contenidos.
- Se proporciona la información en múltiples formatos de representación (texto, audio, vídeo, imagen).
- Se generan varias formas de participación, apoyo y evaluación para mejorar el aprendizaje.
- Favorece la cooperación entre los educandos.
- Flexibiliza el proceso de enseñanza para adaptarse a las características y necesidades del alumnado.

La última opción fue señalada por todas las personas participantes, la primera y la tercera fueron seleccionadas por ocho personas, y la segunda y la cuarta por siete respectivamente. Estos resultados permiten establecer un alto grado de consenso en torno a las características esenciales de un currículo inclusivo, atendiendo al criterio establecido del ochenta por ciento. Sin embargo, es preciso resaltar la perspectiva mencionada anteriormente por P1, considerando como máxima que el currículo “debería ser paidocéntrico, centrado en el niño o la niña.” (P1). Este enfoque representa la esencia del currículo de la educación inclusiva y el principio del que realmente emergen el resto de las características que se han mencionado.

4.3. Formación del profesorado en educación inclusiva

Esta última categoría surge como respuesta al objetivo principal de la investigación, a la vez que emerge del propio proceso seguido. Se trata, por tanto, del estadio final al que se llega tras dilucidar la conceptualización de la educación inclusiva y su concreción en la práctica docente. De esta forma, esta categoría es relativa a la formación que debe recibir el profesorado para ejercer la docencia conforme a los principios de la inclusión. En ella se enmarcan tres subcategorías relevantes: el tipo de formación docente (FDEI1), el perfil del docente adecuado a la práctica de la educación inclusiva (FDEI2) y las características generales de un itinerario formativo (FDEI3).

4.3.1 Tipo de formación necesaria

Esta subcategoría ha sido desarrollada de forma extensa a lo largo del estudio. En la primera ronda se planteó una pregunta abierta para conocer perspectivas iniciales. En particular, se buscó generar un debate sobre la pertinencia de una formación especializada para poder desarrollar una práctica educativa inclusiva. Las respuestas de las personas participantes ofrecen perspectivas muy diversas. Por ejemplo, P3 apuesta por

una formación en la que aprendan qué es la educación inclusiva y cómo pueden llevarla al aula con diferentes ejemplos prácticos. Además, creo que deberían aprender sobre los distintos tipos de alumnos que pueden tener en su aula. Conociendo y reconociendo las características y necesidades del alumno se podrá realizar una correcta intervención en el aula. (P3).

En esta respuesta surge la importancia formarse para reconocer las características y necesidades del alumnado, una noción con la que concuerda P9, quien afirma sobre el profesorado: “deben saber cómo integrar de manera inclusiva a estos alumnos con resultados positivos en el aprendizaje de todo el alumnado presenten o no presenten algún tipo de dificultad.” (P9).

Frente a estas perspectivas, surgen otras que señalan hacia otro tipo de formación. P1, por su parte, señala que la formación necesaria

no son cuestiones técnicas sobre discapacidad (que es lo que suele pensarse cuando se habla de formación en educación inclusiva), sino cuestiones generales sobre educación y, sobre todo, la formación necesaria para conseguir el compromiso ético del profesorado, pues la inclusión es una propuesta educativa y también ética. (P1).

Las respuestas de P2 y P5 ofrecen una posición similar, al mencionar varias cuestiones generales sobre educación:

“Se deberían tener lecturas sobre inclusión, tener experiencias en aula con expertos en inclusión y dar la oportunidad de experimentar.” (P2).

“primero saber lo que es realmente la educación inclusiva, después el dominio de metodologías activas que sean realmente inclusivas, también conocer y dominar el uso de la tecnología que puede facilitar la inclusión.” (P5).

Las dos respuestas apuntan hacia la formación teórica y la experiencia práctica como medios para promover la educación inclusiva. P2 señala hacia la lectura, la colaboración con expertos

en inclusión, y al desarrollo de experiencias prácticas. Por otro lado, P5 hace hincapié en la necesidad de comprender el concepto de educación inclusiva, dominar metodologías activas inclusivas y utilizar la tecnología como una herramienta para facilitar la inclusión. De esta forma, ambas personas coinciden en la importancia de adquirir conocimientos teóricos y prácticos para promover una educación inclusiva efectiva.

Cabe mencionar también la respuesta proporcionada por P6, quien coincide con P1 en la importancia del compromiso ético del profesorado, valorando la importancia de “esa sensibilidad y empatía tan necesarias en estos temas. No se trata de números ni de objetos, se trata de personas.”, señalando además “que el profesorado universitario y los propios universitarios tengan las ganas y la energía para enfrentarse a las realidades de las escuelas y las personas que habitan en ellas; de dialogar con ellas, debatir, escuchar, estar en silencio.” (P6).

Las respuestas recogidas en la primera ronda muestran cierta controversia acerca del tipo de formación. A grandes rasgos, hay acuerdo en torno a la importancia de proporcionar una formación especializada en educación inclusiva, aunque esto tiene implicaciones diferentes para cada participante. En particular, muchas de las personas que apuntaban hacia una formación especializada, justificaban su respuesta con argumentos más cercanos a una formación general. Para poder lograr un acuerdo se construyeron dos categorías a partir de las respuestas anteriores, apoyándose en la respuesta proporcionada por P1 y buscando aglutinar la información esencial. De esta forma se generaron dos tipos de formación diferenciados que fueron sometidos a consulta en la segunda ronda:

- Formación general centrada en el compromiso ético, la actitud positiva hacia la diversidad natural de las personas, el conocimiento de metodologías activas, la adquisición de habilidades cooperativas y la capacidad de detectar y eliminar barreras educativas.
- Formación especializada centrada en las características individuales del alumnado con necesidades educativas especiales y las actuaciones terapéuticas que favorecen su desarrollo y aprendizaje.

Ocho de las nueve personas participantes señalaron la primera opción, aunque es pertinente valorar la justificación que proporcionan a su elección. Algunos argumentos destacables en contra de la segunda opción los ofrecen P1 y P9. Por su parte, P1 señala que la segunda opción se enfoca más en la Educación Especial y en enfoques terapéuticos, lo cual se considera más

propio de una pedagogía terapéutica. Es interesante también el apunte que hace sobre el predominio de este modelo formativo:

“La segunda no habla de inclusión, sino de Educación Especial (ni siquiera, se refiera a "actuaciones terapéuticas", así es que es propia de una Pedagogía Correctiva o Terapéutica). Sin embargo, es la predominante.” (P1).

Por otro lado, la P9 considera que la segunda opción se centra únicamente en los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE), mientras que la inclusión debe abarcar a todo el alumnado:

“No marqué la segunda porque habla tan solo de ACNEE, y pienso que la inclusión debe ser general para todo el alumnado.” (P9).

Ambas respuestas evidencian una preocupación por evitar enfoques segregados y promover una formación que sea amplia y centrada en la inclusión más que en la atención al alumnado con necesidades especiales.

A favor de la segunda opción se posiciona P3 quien valora la dificultad de desarrollar la formación presentada en la primera opción en la actualidad, ya que:

La mayoría de los docentes ni siquiera conoce las necesidades del alumnado NEE. Primero debemos empezar por la base. De manera utópica y en un futuro, cuando ya estén formados en reconocer las necesidades de sus alumnos ya podrán adquirir una formación general como la indicada en la primera opción. (P3).

Finalmente, P6 y P5 ofrecen un argumento conciliador entre ambas posturas, aunque se posicionan en la primera. Ambas perspectivas resaltan la importancia de conocer las características individuales de los estudiantes sin etiquetarlos, utilizando ese conocimiento como punto de partida para promover la inclusión. Por otro lado, P5 recalca la importancia de proporcionar una atención terapéutica (cuando sea preciso) en condiciones inclusivas. Por ello, entienden que deben conocerse las características del alumnado para proporcionar una atención individualizada dentro de un entorno inclusivo. Afirman respectivamente:

“por supuesto que es necesario conocer las características individuales que tenemos en el aula, pero no utilizar ese conocimiento como una etiqueta, sino como un punto de partida hacia lo que se menciona en la primera opción.” (P6).

“inclusión no es atención terapéutica, pero ciertos niños y niñas pueden necesitarla realmente y ésta debe ofrecerse en unas condiciones realmente inclusivas (en el aula con sus compañeros.” (P5).

De lo anterior se sigue un consenso en torno a la formación general, que debe incluir de algún modo el conocimiento y la atención a las características individuales del alumnado. Esta consideración puede relacionarse con el último aspecto mencionado en la formación general, referido a identificar y eliminar barreras, una idea que se ha mencionado en el análisis de categorías anteriores.

4.3.2 Perfil docente apropiado para fomentar una educación inclusiva

Al analizar la información relacionada con la categoría anterior, especialmente tras la primera ronda de consulta, surgió una nueva subcategoría que se ha denominado perfil del docente inclusivo. El interés de esta subcategoría radica en comprender la orientación que debe adquirir la formación inicial del profesorado en materia de educación inclusiva. En particular, emergieron varias posibilidades pertinentes que podrían definir el perfil del docente que se busca formar:

- Compromiso ético con la profesión docente y con la inclusión.
- Conocimiento teórico sobre la educación inclusiva, y práctico para saber aplicarla en la escuela.
- Conocimiento sobre las características y necesidades del alumnado.
- Conocimiento técnico sobre discapacidad.

Las respuestas mostraron resultados muy dispares y alejados del consenso general. Sin embargo, cabe señalar el acuerdo existente en torno al “conocimiento técnico sobre discapacidad”, opción que ninguna de las personas participantes seleccionó. Cinco personas seleccionaron la segunda opción, mientras que la primera y la tercera fueron elegidas por dos participantes respectivamente. A fin de avanzar hacia el consenso se propuso establecer un orden de importancia de estos aspectos en la ronda final, permitiendo considerar que todos ellos podrían formar parte del perfil docente apropiado (no se consideró la cuarta opción).

Seis de los ocho participantes que respondieron a esta cuestión situaron en primer lugar la opción relativa al compromiso ético. Por otro lado, siete participantes ubicaron en segundo lugar la opción referida al conocimiento teórico sobre inclusión. Finalmente, cinco participantes sitúan en tercer lugar la opción relativa al conocimiento sobre las características y necesidades del alumnado. Cabe señalar que, además del consenso obtenido, la importancia

reside en que todas las opciones son parte esencial del perfil docente, ya que como expresa con gran elocuencia P6

necesitamos gente comprometida y formada que sea capaz de contagiar el compromiso, no por sus propias teorías, sino por una educación crítica, reflexiva e inclusiva. Necesitamos que los maestros de hoy sean capaces, no solo de pensar, sino también de ser reflexivos y críticos con todo lo que les rodea. (P6).

4.3.3 Características de un itinerario formativo

Esta subcategoría contiene posiblemente la esencia de la investigación que se ha realizado. Es interesante analizar la forma en que evolucionó a través de las rondas iterativas ya que en ellas emergieron varias ideas notables. En la primera ronda se ofrecieron algunas ideas extraídas de la revisión bibliográfica que podrían considerarse útiles para proporcionar una buena formación en educación inclusiva. Eran las siguientes:

- Fortalecimiento de la formación pedagógico-terapéutica, tanto en la formación inicial como en la formación permanente
- Desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo, entre docentes, entre docente y centro, y entre docente y familias
- Acompañamiento de profesores noveles en el aula por docentes con experiencia en la implementación de estrategias de educación inclusiva
- Aumento del periodo de prácticas educativas en la formación inicial, favoreciendo que tengan lugar en contextos en los que se apueste por la educación inclusiva.

La segunda, tercera y cuarta opción fueron seleccionadas por siete participantes, y la primera por cuatro. Las respuestas que proporcionan como complemento permiten descubrir con profundidad algunos posicionamientos interesantes. P8 considera que todas son necesarias:

Formación inicial, cuantas más experiencias reales se conozcan más rica será la formación: visitar centros, prácticas educativas, actividades puntuales en centros, reuniones con docentes. Todo esto habrá que apoyarlo y acompañarlo de una formación teórica sólida en estos temas. Formación permanente: acompañamiento de maestros noveles o no tan noveles. Programas de colaboración entre centros, entre compañeros,... Aportan mucha experiencia, información y puntos de vista. Los debates o reuniones entre iguales para formarse o intercambiar experiencias también son actividades enriquecedoras.(P8).

Esta idea también es apoyada por P2 quien afirma que “todos son elementos fundamentales para promover una formación en educación inclusiva.” (P2). Por otro lado, P6 coincide en señalar la importancia de todas, aunque matiza su respuesta, indicando que otorga más importancia al acompañamiento de profesores noveles en el aula por docentes experimentados en prácticas inclusivas “porque creo que de quién mejor podemos aprender es de aquel que ya lo sabe hacer bien.” (P6).

Finalmente, cabe mencionar la respuesta proporcionada por P1, quien señala hacia una dirección que ya ha aparecido en anteriores subcategorías:

“es básico entender las diferencias individuales como una cuestión intrínseca de los seres humanos, el fomento de la colaboración y la comunicación en la enseñanza, la incorporación de estrategias de enseñanza inclusivas y la sensibilidad hacia la diversidad cultural y la igualdad. También creo muy necesario cuidar los aspectos éticos de la formación del profesorado.” (P1)

De este fragmento emerge la posibilidad de concebir un itinerario formativo en base a un conjunto amplio de situaciones que menciona, tales como el cuidado de la ética docente, la colaboración y la comunicación, o la sensibilización hacia la diversidad cultural. Estos aspectos están eminentemente vinculados con una visión de la educación inclusiva coherente con la que se desarrolla en este estudio. Por ello, a partir de todas las respuestas recogidas se buscó progresar hacia el planteamiento de un itinerario formativo concebido desde una perspectiva general.

Dada la naturaleza singular de este término, se proporcionó una definición coherente con lo que se entiende por itinerario formativo en este estudio. En particular, se definió como una estructura planificada y secuencias de programas de aprendizaje y actividades diseñadas para desarrollar habilidades y conocimientos sobre un área determinada. A partir de esta definición, en la segunda ronda de consulta se pidió a las personas participantes que propusieran de forma abierta como debería ser un itinerario formativo para docentes en materia de educación inclusiva.

Las respuestas recogidas ofrecen diversas perspectivas sobre cómo podría ser un itinerario adecuado. Varias personas participantes consideran fundamental incluir un aspecto práctico en la formación, como señalan P4 y P2: “Sería necesario que todas las áreas o asignaturas del Grado tuvieran una parte práctica que permitiera a los futuros docentes adquirir una formación

lo más cercana posible a la realidad.” (P4); y “debería ser práctico en el que se vivenciaran situaciones de aula tanto desde la observación como desde la práctica.” (P2).

Otra idea que aparece es la relacionada con contar con un módulo formativo “que contemplase la parte más actitudinal de los docentes.” (P5), dada la importancia que implica empatizar con los diversos contextos socioeducativos en los que se va a trabajar. P3 señala en una dirección similar recalando que el itinerario formativo buscado debe contribuir a “conocer las posibles características del alumnado que voy a tener, entenderlo y saber cómo trabajar con él”.

Por otro lado, P1 y P6 coinciden en discutir la propia pertinencia de la definición de itinerario formativo. Ambas personas cuestionan la importancia de la planificación y secuenciación rígida en la educación inclusiva. Se argumenta que seguir una estructura predefinida puede ser limitante y no reflejar la esencia de la educación inclusiva. Se destaca la necesidad de un enfoque flexible que atienda las necesidades individuales de los estudiantes y promueva entornos inclusivos:

En realidad no creo que sea tan importante ni la planificación ni la secuenciación de programas y de actividades. (P1)

No soy muy partidaria de hablar de "estructuras planificadas y secuencias de programas de aprendizaje diseñados" (previamente), porque borramos la esencia de lo que deberíamos de entender por educación inclusiva. (P6)

Frente a este modelo estructurado, ambas personas indican su preferencia por “pautas, líneas de actuación, o, más bien, bases de una educación inclusiva. Una guía que nos haga darnos cuenta de lo que es y lo que no es inclusivo.” (P6). Por su parte, P1 ofrece una respuesta exhaustiva sobre las pautas que considera adecuadas para la formación en inclusión:

la conexión con buenas prácticas de educación inclusiva, la reflexión sobre la práctica (estimulada a través del diálogo), el conocimiento a través de la lectura de textos básicos y la creación de experiencias relevantes, que sean claves en la formación del futuro docente. (P1).

Las cuatro pautas que ofrece aglutinan en esencia muchas de las cuestiones presentadas por el resto de las personas participantes, así como estrategias mencionadas en las dos anteriores subcategorías. Por ende, se empleó toda la información relevante para proporcionar un planteamiento de itinerario formativo mejorado, descrito de esta forma:

Un itinerario formativo sobre educación inclusiva debe concebirse como un conjunto de experiencias relevantes que sean esenciales en la formación del futuro docente. De esta forma, deben conectar al futuro docente con buenas prácticas de educación inclusiva, hacerle reflexionar sobre la práctica a través del diálogo y permitirle adquirir conocimientos (de diversa índole) a través de la lectura de textos básicos.

En la ronda final de consulta se cuestionó a las personas participantes si suscribían este planteamiento final. Las ocho personas participantes que respondieron a esta cuestión expresaron su acuerdo con el modelo de itinerario formativo, haciendo aportes que pueden mejorar la propuesta de itinerario. Al respecto, P1 añade “una fase de inducción profesional - iniciación en la profesión- apoyada en una persona experta (tutor o tutora, compañero o compañera)” (P1). Por otro lado, P8 sugiere que las buenas prácticas deben permitir conocer “contextos diferentes donde se trabaje de forma diferente y le ayude a entender y a tener una visión más amplia de qué se podrá encontrar y tener ejemplos de formas de trabajo.” (P8).

Con el fin de profundizar en las experiencias formativas planteadas se formularon sendas preguntas abiertas relativas a los conocimientos y las buenas prácticas de educación inclusiva. P1 ofrece una respuesta muy completa y fundamentada al citar una publicación de la UNESCO relativa a los valores y competencias para la inclusión que se deben desarrollar en una formación docente. La completitud de esta respuesta es tal que prácticamente contiene al resto:

Apoyar a todos los alumnos, trabajar con otros, valorar la diversidad de los alumnos, comprometerse con el desarrollo profesional. Y estas serían las áreas de competencia: promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional para todos; trabajar con los padres y las familias para involucrarlos en el aprendizaje de forma eficaz, comprender el significado de educación inclusiva (...), ser profesionales reflexivos (...); adoptar enfoques de enseñanza eficaces en clases heterogéneas, basados en el entendimiento de una gama de procesos de aprendizaje y cómo apoyarlos, trabajar con otros profesionales de la educación, incluida la colaboración con otros docentes y respetar, valorar y considerar la diversidad de los alumnos como algo valioso. (P1).

Este conjunto tan amplio de conocimientos resume las respuestas que han emergido y evolucionado en esta categoría. Finalmente, P6 ofrece un resumen de esta visión, afirmando que “si hemos de concretar en conocimientos relativos a la educación inclusiva que ha de adquirir un docente en formación, en primer lugar, hablaría de un formación crítica y reflexiva; una formación que dé menos respuestas y haga más preguntas.” (P6).

Por otra parte, también se recogieron diversas estrategias para conectar al profesorado en formación con buenas prácticas de educación inclusiva. Muchas de ellas han surgido en el desarrollo de esta categoría, aunque otras son novedosas. P2 destaca que puede lograrse “Mediante grupos de trabajo, haciendo análisis de casos.” (P2). En una línea similar también responde P5 quien añade “colaboraciones entre instituciones, integración en los PID de los profesores del centro, participación en diversas actividades del centro” como estrategias apropiadas. También P1 hace alusión al vínculo con la comunidad, en este caso “Mediante el contacto con redes de profesorado, en especial movimientos de renovación pedagógica. Es esencial que esté en contacto con profesionales comprometidos con la educación inclusiva.”

Estas últimas estrategias que han surgido representan un ámbito sobre el que profundizar y construir una educación inclusiva, aunque como particularidad, todas ellas han sido mencionadas por las personas vinculadas que ejercen la docencia en la universidad. Esto podría indicar cierto grado de desconocimiento para el resto. No obstante, puede considerarse que se ha logrado un consenso en torno a las características generales del itinerario formativo y lo que es más positivo, se han recogido propuestas que permiten ampliar y mejorar el planteamiento.

Por último, cabe añadir un comentario presentado por P8 que puede permitir avanzar en la senda de la inclusión, pues según afirma, además de las habilidades docentes “lo que harían falta son estrategias de centro, más globales.” (P8). Esto invita a reflexionar sobre el amplio recorrido que se debe realizar para lograr una educación inclusiva que, pese a la necesidad de globalidad, esta comienza en el profesorado.

Capítulo V. Discusión

En este capítulo se presenta una discusión de los resultados obtenidos y analizados en el capítulo anterior. Se discutirán los resultados analizados sobre cada una de las categorías de cara a mantener la coherencia con la información presentada en el estudio. Dichas categorías eran: educación inclusiva, práctica docente inclusiva y formación del profesorado en educación inclusiva. La discusión que se ofrece está enfocada hacia los últimos resultados que se obtuvieron sobre cada categoría. Algunos de estos reflejan el consenso de las personas participantes, bien sea en la primera ronda o en rondas sucesivas, mientras que otros resultados reflejan el disenso resultante en la ronda final.

La primera categoría es relativa al marco pedagógico general que representa la educación inclusiva. Las personas participantes han acordado una definición amplia para el concepto. Se ha definido como un proceso para abordar, acoger y valorar a todo el alumnado, fomentando la participación en un espacio en el que aprendan todos juntos. Esta primera parte de la definición es similar a la recogida en el estudio de Quintero (2020), quien concibe la educación inclusiva como un proceso destinado a reconocer y responder a las necesidades de los educandos a fin de potenciar su aprendizaje y acabar con la exclusión.

Por otro lado, la segunda parte de la definición construida en la investigación, que apunta hacia el principio de la equidad para garantizar que todo el alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo posible, es respaldada por Castillo et al., (2022), quien destacan la importancia de garantizar la equidad como un aspecto esencial tanto para contribuir al desarrollo de la potencialidad de los educandos, como para avanzar hacia una sociedad más justa.

Un rasgo esencial de la educación inclusiva es que se dirige a todo el alumnado, a diferencia del enfoque de la integración. Las personas participantes mostraron su acuerdo absoluto al respecto. La educación inclusiva debe ofrecerse a todos los discentes, pues tal y como afirman Martínez et al., (2022) cuando se desarrolla de forma adecuada, todos pueden desarrollar un sentido de pertenencia y participar activamente en su comunidad. En cuanto al resto de las características fundamentales, finalmente se determinó un conjunto formado por cuatro.

En suma, se refieren a la adaptación de los recursos a las características del alumnado, la promoción de un aprendizaje conjunto, la construcción de espacios de aprendizaje comunes e individuales y la valoración de la diversidad como algo positivo. Estas características son respaldadas por Muntaner et al., (2016) y Colman (2019), que también inciden en la presencia, la participación y el progreso, ideas igualmente surgidas en este estudio. Por otro lado, el debate

en torno a los recursos necesarios situó a aquellos de corte pedagógico como los principales, entre los que destaca la formación de docentes. En esta misma línea se posicionan Sharma y Jacobs (2016), quienes consideran que el profesorado y las prácticas educativas que realiza representan el factor fundamental para mejorar el aprendizaje del alumnado y la escuela en general.

El último tema desarrollado en esta categoría ha mostrado distintos posicionamientos de las personas participantes. Varias han considerado que la educación inclusiva puede considerarse un modelo que engloba y supera al de la atención a la diversidad. No lo consideran, por tanto, como un enfoque negativo pues se centra en adaptar la enseñanza a las necesidades individuales, partiendo de sus características individuales para mejorar su aprendizaje (Alcalá y Leiva, 2021). Frente a esta perspectiva se posiciona otro grupo de participantes que considera ambos enfoques opuestos, porque la atención a la diversidad tiende a dividir y etiquetar al alumnado, una idea que apoya Pérez (2023).

El consenso general resultante acerca del concepto de la educación inclusiva muestra una visión favorable respecto a su desarrollo, a pesar de las discrepancias surgidas en torno al concepto de atención a la diversidad. Las dos perspectivas recogidas al respecto pueden ser debidas a la formación de las respectivas personas participantes que apoyan cada idea. En particular, las personas más cercanas a un modelo terapéutico de la atención a la diversidad han sido precisamente aquellas cuya profesión está orientada desde ese foco. No obstante, han reconocido la importancia de desarrollar también una práctica terapéutica inclusiva, dentro del aula ordinaria y favoreciendo la participación y progreso de todo el alumnado.

La segunda categoría abarca los resultados relativos a la práctica docente inclusiva, una idea que se construye sobre la categoría anterior. Un aspecto relevante que forma parte de la práctica docente inclusiva son las estrategias. La última ronda de consulta generó un conjunto de estrategias acordadas por las personas participantes como esenciales para favorecer la inclusión en el aula. Las estrategias propuestas son apoyadas por diversos autores e incluyen: el uso de métodos de aprendizaje activo (Sánchez et al., 2021), la evaluación del aprendizaje mediante varias técnicas (Cisternas y Lobos, 2019), las estrategias interactivas de cooperación (Perlado et al., 2019) y el diseño de situaciones de aprendizaje abiertas (Alba, 2018).

Estas estrategias deben ser desarrolladas a partir de unas habilidades docentes imprescindibles para la práctica inclusiva. Las respuestas de las participantes convergieron hacia una serie de habilidades también apoyadas por investigaciones. Estas incluyen la

capacidad de reconocer necesidades y fortalezas del alumnado para potenciar el aprendizaje a través de las segundas (García, 2005), cooperar con los distintos agentes educativos (Liasidou y Antoniou, 2015), construir un entorno de diálogo, respeto y solidaridad en el aula (Fernández, 2012) y desarrollar empatía, sensibilidad, responsabilidad y amor por el alumnado (Echeita, 2015).

En cuanto a las características principales de un currículo inclusivo, el grado de acuerdo entre las personas participantes fue elevado en torno a una serie de aspectos esenciales. El más destacado versa sobre el carácter *paidocéntrico* que debe permear el currículo, es decir, centrarse en el estudiante en lugar de hacerlo en los contenidos (Delgado, 2019). Por otro lado, Espada et al., (2019) coinciden con los resultados de esta investigación en que un currículo inclusivo se debe proporcionar la información necesaria para el aprendizaje en formatos diversos, así como generar múltiples formas de participación, apoyo y evaluación. Finalmente, Casanova (2016) coincide en que un currículum inclusivo es aquel que flexibiliza el proceso de enseñanza en beneficio del acceso y la participación de los discentes.

En suma, puede concluirse que un currículum inclusivo debe ser *paidocéntrico*, es decir, centrarse en el alumnado a través de diversas estrategias que fomenten su presencia, participación y progreso. Por tanto, cuando se parte de esta consideración se avanza de forma positiva hacia una educación inclusiva. Este modelo de currículo debe incluir una serie de estrategias didácticas vinculadas a un conjunto de habilidades docentes, pero su esencia es que debe construirse en torno al niño. Las posturas de los participantes han tendido hacia el consenso en estos aspectos fundamentales, destacando estrategias relacionadas con el aprendizaje cooperativo, los métodos de aprendizaje activo y el uso de una evaluación formativa.

En este punto conviene aclarar que las pequeñas discrepancias presentadas obedecen a una preocupación por la escasez de recursos imprescindibles para avanzar hacia una educación inclusiva. De esta forma, algunas respuestas apuntan hacia el modelo de la integración educativa y el de la pedagogía terapéutica como una respuesta útil ante la falta de recursos. No obstante, todos los expertos consideran que los principales recursos para lograr una educación inclusiva son de carácter pedagógico, lo que invita a valorar la formación inicial del profesorado como un medio fundamental para avanzar en la senda de la inclusión.

La última categoría enmarca el objeto principal de este estudio, es decir, la búsqueda de un itinerario formativo en materia de educación inclusiva. Un primer planteamiento realizado es

relativo al tipo de formación requerida para que el profesorado adquiriera las habilidades necesarias para la práctica de la inclusión. Las posiciones iniciales de las personas participantes evolucionaron hacia una idea consensuada que apuesta por una formación general centrada en las dimensiones ética, pedagógica, didáctica y actitudinal acerca de los principios de la educación inclusiva, que concuerda con el planteamiento de García-Vallés (2020). Cabe señalar que algunas personas participantes recalcaron la importancia de que la formación de tipo general debe incluir de alguna forma el conocimiento relativo a las características individuales del alumnado, una posición que apoya Alegre (2010).

La siguiente cuestión presentada es el perfil docente que debe construirse en la formación inicial en coherencia con la educación inclusiva. Los resultados presentados al respecto muestran una concreción de las cuestiones mencionadas en el tipo de formación: compromiso ético con la profesión y la inclusión, conocimiento teórico-práctico relativo a la educación inclusiva y conocimiento sobre las características y necesidades del alumnado. Estas dimensiones del perfil docente son respaldadas por la UNESCO (2020) y Rodríguez et al., (2021). No obstante, se ha valorado especialmente el compromiso ético del profesorado como el principal rasgo del perfil docente, en la línea de Martínez y Carreño (2020).

Finalmente surge la propuesta de un itinerario formativo basado en un conjunto de experiencias relevantes para la formación docente. En particular, se ha apuntado de forma consensuada hacia la conexión con buenas prácticas de educación inclusiva, la reflexión sobre la práctica a través del diálogo y la adquisición de conocimientos fundamentales relativos a la teoría y la práctica de la inclusión a través de la lectura de textos básicos.

La conexión con buenas prácticas puede ser a través de grupos de trabajo, contacto con redes de profesorado o colaboración con Proyectos de Innovación Docente. A este respecto, González-Gil et al., (2013) consideran de vital importancia la conexión con buenas prácticas de educación inclusiva en el periodo de formación. Se destaca en este aspecto, a partir de nuestro estudio, la relevancia de establecer redes de cooperación, de participar en actividades del centro y buscar entornos educativos en los que se trabaje conforme a los principios de la inclusión. También es beneficioso un periodo de iniciación en la profesión docente con la guía de una persona experta.

En otra línea, García-Vallés (2020) apoya la adquisición de conocimientos que relacionen la teoría con la práctica como un medio adecuado para desarrollar las competencias necesarias para la educación inclusiva. Estos conocimientos pueden resumirse a partir de los datos de la

investigación en las competencias y habilidades previamente mencionadas e incluyen el apoyo a todo el alumnado, el trabajo con las familias, el conocimiento de métodos y estilos de enseñanza-aprendizaje o la colaboración con las familias. Asimismo, es preciso que este conocimiento contribuya al desarrollo de competencias éticas para valorar la diversidad del alumnado como algo valioso.

Por otro lado, Domingo y Gómez (2014) consideran que la práctica reflexiva representa un componente fundamental de la formación inicial del profesorado. Esta reflexión dialogada sobre la práctica ha de ser crítica y debe convertirse en una exigencia ética para el profesorado ya que como apunta Freire (1970) permite transformar la realidad. Por ello, en la búsqueda de una propuesta mejorada, la formación reflexiva y crítica debe representar un aspecto indisoluble de la conexión con buenas prácticas y de la adquisición de conocimientos teórico-prácticos.

Finalmente, cabe señalar como el acuerdo general en torno al itinerario formativo ofrece matices relevantes. El principal consenso se ha construido en torno al perfil de salida la formación inicial del profesorado, que debe ser el de un profesional comprometido éticamente con la educación inclusiva. También se han llegado a posiciones de consenso en torno a las experiencias que deben conformar un itinerario formativo. Estas experiencias han surgido con carácter general de las personas expertas especialistas, lo que invita a una reflexión crítica.

Si bien la mayoría de estas experiencias aparecen recogidas en mayor o menor medida dentro de los planes de formación, estos aún deben sortear una desavenencia que precisamente ha aparecido en esta investigación. Se trata de la visión dicotómica entre docente generalista y docente especialista (Echeita, 2012) que puede extrapolarse al modo en que se interpreta el concepto de atención a la diversidad, bien como una atención individualizada en busca de la equidad, o como un modelo de segregación y etiquetado del alumnado con NEE. Sin embargo, es preciso superar esta dicotomía tan anclada en los planes de estudio incorporando la educación inclusiva de forma transversal en la formación inicial, trabajando los fundamentos teórico-prácticos de la atención individualizada desde las distintas áreas y fomentando una conexión estrecha entre la teoría y la práctica desde la reflexión (Medina, 2021).

Capítulo VI. Conclusiones, limitaciones y futuros desarrollos

En este último capítulo se exponen las conclusiones de esta investigación en torno a tres aspectos principales. Se presentan primeramente las conclusiones *per se*, seguidas por una serie de limitaciones relativas al desarrollo de la investigación y finalmente las futuras líneas prospectivas del estudio realizado.

6.1. Conclusiones

Las conclusiones de la investigación se presentan atendiendo al desarrollo del objeto de estudio y a la consecución de los objetivos planteados a partir de este. Con carácter general se pretendía la búsqueda de un itinerario formativo mejorado sobre educación inclusiva en contextos de formación inicial del profesorado. Al respecto cabe señalar que se ha encontrado un consenso general en los aspectos esenciales de dicho itinerario, si bien se han producido ciertas discrepancias razonables. Esta cuestión se va a desgranar de forma más exhaustiva al valorar cada uno de los objetivos de la investigación.

Desde los primeros objetivos que se plantearon al comienzo del estudio, de carácter personal, se buscaba comprender aspectos fundamentales relativos al marco pedagógico de la educación inclusiva, analizar la formación que se proporciona al profesorado en cuestiones de educación inclusiva y conocer los aspectos formativos más relevantes que debe abarcar la formación del profesorado en materia de educación inclusiva. Este primer bloque de objetivos puede considerarse alcanzado por diversas razones.

En primer lugar, se ha presentado una fundamentación teórica completa y apoyada por investigaciones relevantes sobre el concepto de la educación inclusiva. Se ha recurrido a la bibliografía nacional e internacional, así como a documentos publicados por la UNESCO para poder comprender los principios básicos y las implicaciones del enfoque de la educación inclusiva. Esta comprensión se ha reforzado gracias a los datos recogidos en la investigación, convergiendo hacia una definición adecuada y consensuada de este concepto. De esta forma, se han discernido los recursos que requiere la educación inclusiva, sus características esenciales y las personas a las que va dirigida, superando el modelo anterior de la integración. En este sentido, cobra interés cómo el proceso de la investigación también ha permitido a las personas participantes avanzar hacia la comprensión más profunda de la educación inclusiva.

Esta se ha entendido, finalmente, como un proceso para abordar y valorar la diversidad natural de las personas como algo valioso, lo que exige un compromiso ético para fomentar la

presencia, participación y el progreso de todo el alumnado. A partir de esta máxima fundamental puede empezar a plantearse el conjunto de estrategias adecuadas, la orientación de un itinerario formativo y las experiencias que mejor pueden formar al profesorado para que desarrolle una educación inclusiva.

Por otro lado, se ha realizado una revisión de la bibliografía a fin de conocer la formación que se proporciona al profesorado en materia de educación inclusiva, completando esta con información proporcionada por las personas participantes en el estudio. El análisis no ha permitido profundizar en la estructura de planes de estudio de los Grados de Educación Primaria, aunque la experiencia descrita por los participantes acerca de su formación invita a reflexionar sobre la necesidad de una formación mejorada.

El proceso de investigación junto con la revisión de la bibliografía también ha contribuido a alcanzar el último objetivo de este bloque personal. En particular, tal y como se ha presentado en el capítulo de resultados junto con la discusión de estos, se han analizado una serie de aspectos formativos que deben atenderse en la formación del profesorado. Destaca sobre el resto el desarrollo de un compromiso ético con la profesión y con la inclusión, sin desmerecer la adquisición de competencias que permitan proporcionar una atención individualizada, el diseño de situaciones de aprendizaje abiertas y basadas en el uso de métodos de aprendizaje activo, o la evaluación variada y amplia como estrategia de mejora del aprendizaje.

El aspecto más controvertido lo representa la relación conceptual entre la atención a la diversidad y la educación inclusiva, pues parte de las personas participantes han considerado la atención a la diversidad como un concepto próximo a la atención individualizada. Estas personas, por tanto, lo valoran como algo positivo y estrechamente relacionado con la inclusión, frente a otras que lo consideran un modelo educativo previo y negativo porque tiende a etiquetar al alumnado.

El segundo bloque de objetivos tenía una orientación práctica y en él se incluían la elaboración de un itinerario formativo sobre educación inclusiva para el contexto de la FID, así como la identificación de estrategias formativas que puedan abordarse en la FID para que el futuro profesorado alcance competencias que le permitan realizar una práctica inclusiva. El primer objetivo no puede considerarse plenamente alcanzado, aunque se ha avanzado en una dirección adecuada.

Las sucesivas rondas de consulta han permitido determinar varios aspectos que deben considerarse en esta formación, tales como las habilidades del docente inclusivo, las estrategias

que debe emplear el profesorado para favorecer la inclusión y para proporcionar una atención individualizada. También se ha logrado un acuerdo amplio acerca del tipo de formación y del perfil de salida que debe lograrse, destacando el compromiso ético, la formación teórico-práctica y el desarrollo de las competencias necesarias para la práctica inclusiva. Pese a que no se ha determinado una propuesta completa y concreta de itinerario formativo materializable en un plan de estudios, sí que se han abordado varias estrategias formativas que pueden marcar un camino a seguir.

En este sentido, puede considerarse que el segundo objetivo de este bloque se ha alcanzado con cierto éxito gracias a la propuesta planteada en la última ronda de consulta. En el capítulo de análisis de resultados, así como en la subsecuente discusión, se han planteado tres tipos de estrategias que debe contemplar la formación inicial sobre educación inclusiva: la conexión con buenas prácticas de educación inclusiva, la reflexión crítica sobre la propia práctica a través del diálogo y el conocimiento de aspectos teórico-prácticos sobre la educación inclusiva y su desarrollo a través de la lectura. A estas debe unirse una fase de inducción a la profesión en la que una persona experta tutorice el proceso. Estas estrategias son apoyadas por diversas investigaciones y pueden contribuir a que el profesorado en formación adquiera las competencias necesarias para la educación inclusiva.

El último bloque de objetivos tenía una orientación intelectual y con ellos se buscaba analizar el concepto de la educación inclusiva desde distintos enfoques, así como identificar necesidades formativas de un futuro docente para diseñar una propuesta de formación competencial vinculada a la educación inclusiva. Respecto al primero, tanto la fundamentación teórica presentada como la consulta a los expertos en el Delphi muestran un análisis profundo del concepto de la educación inclusiva desde varios prismas. Asimismo, se ha logrado construir una definición integrada apoyada por varias definiciones que engloba la importancia de esta.

Sin embargo, el estudio no ha profundizado en la relevancia social que también es inherente al concepto más amplio de la inclusión. Los resultados ofrecen una visión sobre la importancia que tiene este modelo en el plano educativo, permitiendo deducir la relevancia que tiene la inclusión para lograr una sociedad más justa y equitativa. Por ende, este podría ser un tema interesante para continuar la investigación.

Por otro lado, la propuesta de itinerario presentada, así como el análisis realizado sobre la segunda categoría de la investigación responden de manera parcial al segundo objetivo intelectual. Como ya se ha señalado anteriormente, no se ha logrado presentar una propuesta

de itinerario formativo concreto y completo, aunque se han apuntado aspectos generales que permiten empezar a concebirlo. Las competencias recogidas se relacionan con los conocimientos teórico-prácticos para desarrollar una práctica docente inclusiva, (conocimiento de las características del alumnado, uso de métodos para el aprendizaje activo, evaluación formativa), el compromiso ético con la inclusión, o la cooperación con los diversos agentes que conforman la comunidad educativa. En este sentido, se ha avanzado favorablemente hacia la consecución de este objetivo, aunque se debe ahondar más en la cuestión.

En cuanto a la esencia nuclear de este estudio, la búsqueda del consenso, debe considerarse cómo se ha producido. Los expertos seleccionados han respondido de forma amplia a las preguntas, siendo su contribución esencial para el desarrollo de la investigación. Las sucesivas rondas permitieron acercar las posturas hacia posiciones de consenso en las ideas nucleares de la inclusión, a pesar de la perduración de pequeñas discrepancias asociadas al perfil de cada participante. Lo relevante es que se ha llegado a un acuerdo sobre qué se entiende por educación inclusiva, sus características fundamentales, las estrategias docentes que pueden guiar su desarrollo, el perfil de salida que se busca en una formación inicial del profesorado y los rasgos esenciales de un itinerario formativo.

Es preciso señalar una última conclusión relativa a la naturaleza de esta investigación enmarcada en las particularidades propias de un TFM. Se trata de un trabajo de aprendizaje que permite desarrollar y mostrar competencias necesarias para iniciarse en la labor investigadora. En este sentido, ha sido particularmente útil para que el investigador desarrolle una formación teórica amplia sobre la educación inclusiva. En esta línea, también ha contribuido a descubrir un método de investigación muy adecuado para la búsqueda de consensos, aprendiendo a emplearlo a través de la práctica. Por ello, pese a las limitaciones que se presentan en el siguiente epígrafe es importante destacar estas fortalezas del trabajo realizado.

6.2. Limitaciones del estudio

La investigación presenta una serie de limitaciones que pueden analizarse de forma crítica para considerar posibles mejoras. Como ya se ha anticipado, la naturaleza de la investigación representa una limitación ya que el investigador principal carecía de experiencia práctica tanto en la investigación cualitativa como en el uso de la técnica Delphi. Respecto a este último, debe señalarse como limitación la selección de un panel de participantes pequeño y conformado para adecuarse a las posibilidades abarcables en un TFM. Esto implica que para investigaciones de

mayor magnitud sería preciso replantear el proceso de construcción del panel a fin de mejorar el grado de representatividad de los expertos.

Por otro lado, los datos han sido recogidos únicamente a través de cuestionarios online, por lo que podría ser enriquecedor realizar un grupo focal reuniendo a las personas participantes para cotejar la información resultante tras la última ronda. En cuanto a los cuestionarios, estos fueron revisados por los tutores del TFM y probados por personas expertas afectadas, aunque no fueron validados por especialistas. En aras de mejorar el proceso de este estudio cabría someterlos al juicio de expertos externos a la investigación.

También cabe señalar la pérdida de una de las personas participantes que habían sido consideradas para conformar el perfil de “responsables de planes de planes de igualdad”. Su participación podría haber ofrecido una perspectiva que no se ha contemplado en la investigación dada la particularidad de su perfil. Asimismo, como ya se ha mencionado, el análisis que se ha realizado no ha profundizado en los planes de estudio de los Grados de Educación Primaria, pero los resultados invitan a avanzar también hacia esa dirección.

6.3. Futuras líneas de investigación

La investigación realizada ofrece algunos lineamientos prospectivos sobre el objeto de estudio para profundizar en el conocimiento construido y que permitan superar las limitaciones presentadas en el epígrafe anterior.

Una primera posibilidad sería ampliar el panel de expertos y realizar una selección de participantes de más ámbitos de la comunidad educativa. Esto podría mejorar la transferibilidad del estudio a otros contextos universitarios. De este modo, se mejoraría el proceso de búsqueda de un itinerario formativo consensuado cuyo valor y pertinencia pudiera servir a mejorar los planes de estudio del Grado de Educación Primaria de cualquier facultad de educación.

También podría considerarse la realización de un estudio complementario que partiera de los resultados de este para buscar una propuesta más concreta y transferible a un plan de estudios. Asimismo, sería interesante contemplar la implementación de las experiencias recogidas en el itinerario formativo planteado y realizar una investigación participante para evaluar cómo contribuyen a la adquisición de competencias docentes para la educación inclusiva.

Por último, esta investigación ha sido especialmente relevante para el investigador principal por varios motivos. Se ha profundizado en aspectos teóricos y prácticos sobre el modelo de la educación inclusiva en un lapso de tiempo en el también cursaba Prácticum en un centro de

Segovia. Esto ha sido muy beneficioso para entender cómo puede llevarse a cabo la inclusión y lo que es más relevante, para desarrollar una actitud positiva hacia este enfoque educativo. También ha sido muy interesante el proceso de diseñar y aplicar un método riguroso de investigación, incluidos el proceso de iniciación teórica, la construcción práctica del diseño y el proceso final de análisis y discusión de los resultados. Principalmente reafirma el interés personal de ser un maestro comprometido con la investigación crítica de la propia práctica docente siempre encaminada hacia la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Referencias bibliográficas

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *Empiria*, (34), 101–120.
- Abela, J.A. (2008). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Universidad de Granada.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*. ANECA.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Alba, C. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Alba, C. A, del Río, A. Z., y Serrano, J. M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 89-100.
- Alcalá, M. J., y Leiva, J. J. (2021). *Educación inclusiva y atención a la diversidad: Una mirada desde la intervención psicopedagógica*. Ediciones Octaedro.
- Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Eduforma.
- Alonso, M. J., y Araoz, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Ediciones Cinca.
- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 2(9), 187-202.

- Álvarez, M. Á., Urrutxi, L. D., y Gaintza, Z. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el estado español desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro educacional*, (38), 155-183.
- Andújar, C. (2019). Reflexiones de los aportes de la declaración de Salamanca 25 años después. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 111-121.
- Arias, M. M, y Giraldo, C. V. (2011). O rigor científico na investigação qualitativa. *Investigación y educación en enfermería*, 29(3), 500-514.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S., y Haro, R. D. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de educación*, (393), 30-67. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485.
- Azorín, C. M., y Palomera, M. (2020). Guías para orientar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 100-117.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Black-Hawkins, K. (2017). Understanding inclusive pedagogy: Learning with and from teachers. *Inclusive education: Making sense of everyday practice*, 2(11), 13-28.
- Blasco, J. E., López, A., y Mengual, S. (2010). Validación mediante el método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al Winsurf. *Agora para la educación física y el deporte*, 12, 75-94.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida, convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca, España: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva*. CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Fuhem.
- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. CERMI.
- Calvo, M. I., y Verdugo, M. Á. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal?. *Edetania*, (41), 17-30.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Casanova, M. A. (2016). Diseño curricular para la educación inclusiva. en: I.E. Ramírez (Ed.). *Voces de la inclusión: interpelaciones y críticas a la idea de inclusión escolar*, (pp. 90-108). Praxis editorial.
- Castell, C., Espada, R. M. (2020). Derecho a la educación y evolución legislativa en el acceso de las personas con discapacidad al sistema educativo español: de la exclusión a la Inclusión Educativa. *Revista CES Derecho*, 11(2), 137-159.
- Castillo, R., Quispe, H., Arias-González, J., y Amaro, C. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista De Filosofía*, 39(2), 587-596.
- Cisternas, T., y Lobos, A. (2019). Profesores noveles de enseñanza básica: Dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 37-53.
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. Universitat Pompeu Fabra.
- Codina, L. (2020a). Revisiones sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. 3: Análisis y Síntesis de la información cualitativa. En C. Lopezosa, J. Díaz-Noci, L. Codina, (Eds.), *Methodos Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 1.; 2020. (pp.73-87). Universitat Pompeu Fabra.
- Codina, L. (2020b). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas toma de conducto auditivo externo: estudio de una serie de casos. *Revista orl*, 11(2), 139-153.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2005). *Qualitative research and hypermedia: Ethnography for the digital age*. Sage.
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J.M. Vilalta (Ed.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015*. (pp. 36-44). Fundació Jaume Bofill.
- Colman, F. J. (2019). Recursos didácticos y la educación inclusiva. *Revista Científica Estudios E Investigaciones*, 8, 31-32. <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2019.31>

- Colmenero, M. J., Pantoja, A. y Pegajalar, M.C. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado en Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 101-120.
- Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. (1978). *Special educational needs: Report (Warnock Report; Cmnd 7212)*. Her Majesty's Stationery Office.
- Cortés, M., Arias, A. R., y Ferreira, C. (2022). Perspectiva inclusiva en el currículo de Educación Primaria desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: un estudio comparado. *Revista Española De Educación Comparada*, (41), 194–212. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31263>
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9.
- Darretxe, L., Alvarez, M., Alonso, I., y Beloki, N. (2021). Political will for inclusive and equitable education: Analyzing its meaning over time. *Education Policy Analysis Archives*, 29(64). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4976>
- Davis González, A. (2022). Lengua inclusiva para la futura enseñanza de Educación primaria. *Tejuelo*, 36, 69-96. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.69>
- De Haro Rodríguez, R.; Ayala de la Peña, A.; Del Rey Gil, M. V. (2019). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 341-352.
- Delgado, L. M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 37(1), 139-154.
- Díaz, M., Arias, A. R., y Ferreira, C. (2022). Perspectiva inclusiva en el currículo de Educación Primaria desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: Un estudio comparado. *Revista española de Educación Comparada*, 41, 194-212
- Díaz, Y., Velázquez, Y. y Molina S. D. (2018). Indicadores contextualizados para la evaluación de la alfabetización digital: validación a través del método Delphi. *Ciencias de la Información*, 49(1), 33-39.
- Domingo, À., y Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Narcea Ediciones.

- Duk, C., y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14.
- 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. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones.
- Echeita, G. (2017). Educación Inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24.
- Echeita, G., Sandoval, M., y Simón, C. (Marzo, 2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. En J. Coronado (Ed.), *IV Jornadas Iberoamericanas de Síndrome de Down*. Universidad de Salamanca.
- 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. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Echeita, G.; Simón, C.; López, M., y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R. Shalock (Eds.). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. (pp. 307-328). Amaru.
- ECI/3857/2007. (2007, 27 de diciembre). Orden por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en educación primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 313, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53465-53470.
- Elfert, M. (2019). Lifelong learning in Sustainable Development Goal 4: What does it mean for UNESCO's rights-based approach to adult learning and education?. *International Review of Education*, 65(4), 537-556.
- Espada, R. M., Gallego, M. B., y González, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- European Agency for Development in Special Needs Education, (2011). Key principles for promoting quality in inclusive education. *Recommendations for Practice*. Lifelong Learning Programmed.

- Fernández, J. M^a. y Benítez, A.M. (2016). Respuesta educativa de los centros escolares ante alumnado con Síndrome de Down: percepciones familiares y docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 296-311.
- Fernández, J.M. (2012). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, XLI, 2(162), 9-24.
- Fernández, R. (2011). El camino hacia la integración, *CEE Participación Educativa*, 18, 79-90.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Friese, S. (2014). *Qualitative data analysis with ATLAST.ti*. Sage publications.
- García Valdés, M., y Suárez Marín, M. (2013). El método Delphi para la consulta a expertos en la investigación científica. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(2), 253-267.
- García-Barrera, A. (2023). El 'sesgo inclusivo' del enfoque capacitista en la educación inclusiva. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 175-190. <https://doi.org/10.14201/teri.29595>
- García-Segura, S., y Ruiz, F. (2020). Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa. *Voces de la Educación*, 5(2), 3-12.
- García-Vallès, X. (2020). Delimitación del perfil competencial inclusivo necesario en la formación inicial en los grados de educación primaria. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 51-64. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2830>
- García, F., Alfaro, A., Hernández, H., y Molina, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista clínica de medicina de familia*, 1(5), 232-236.
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la Educación Inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- García, M. (2005). Educación adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes. En C. Jiménez, (Ed.), *Pedagogía diferencial: diversidad y equidad*, (pp.3-32). Pearson.
- García, M., y Suárez, M. (2013). El método Delphi para la consulta a expertos en la investigación científica. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(2), 253-267.

- Gomes, R. (2003). *Análisis de datos en la investigación. Investigación social: teoría, método y creatividad*. Editorial S.
- Gómez, M. C., y Cela, A. C. (2020). Factores que influyen en la Educación Inclusiva: Camino a la igualdad. *Educação Por Escrito*, 11(2), 46-73.
- Gómez, O. (2021). La atención a la diversidad en España: de la Ley General de Educación a la LOMLOE. *Revista Inclusiones*, 8, 463-480.
- González-Gil, F., Martín-pastor, E., y Orgaz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión? validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46, 33-40.
- Gonzalez, F., Martín, E., y Castro, R. P. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-104.
- Grant, M. J., y Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91-108.
- Green, R. A. (2014). The Delphi technique in educational research. *SAGE Open*, 4(2), 1-8.
- Guba, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, Á. (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*, (pp.148-165). Akal.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(105), 163-194
- Guba, E., y Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches* Jossey Bass.
- Guba, E., y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. y McIntyre, O. (2004). *Learning without limits*. Open University Press.
- Haya I. y Rojas, S. (2017). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 155-170.
- Herrera-Seda, C., García, C., y Vanegas, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de

- Profesores Chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149-167.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200010>
- Hsu, C. C., y Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: making sense of consensus. *Practical assessment, research, and evaluation*, 12(1), 10.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: Un cambio necesario*. Octaedro.
- Izuzquiza, D., Echeita, G. y Simón, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser “profesorado inclusivo”: un estudio preliminar. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 197-216.
- Jarque, J.M. (2016). ¿De qué hablamos, de inclusión o de escuela inclusiva?. *Dossier GRAÓ*, (1), 42-46.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.
- Landeta, J. (2002). *El método delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre*. Ariel.
- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting and Social Change*, 73(5), 467-482.
- Landeta, J., y Barrutia, J. (2011). People consultation to construct the future: a Delphi application. *International Journal of Forecasting*, 27(1), 134-151.
- Laorden C., Prado, C., Royo, P. (2006) Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos, *Puls*, 29(1), 77-93.
- Lather, P. (1986). Issues of Validity in Openly Ideological Research: Between a Rock and a Hard Place. *Interchange*, 17(4), 63-84.
- Leiva J, J. y Gómez, M. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8, 185-200.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28184-28213.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17201.

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, no. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 101905-102018.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97889.
- Liasidou, A., y Antoniou, A. (2015). Head teachers leadership for social justice and inclusion. *School Leadership and Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1010499>
- López-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40, doi: 10.5944/educXX1.15536
- López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179.
- López, L. J (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 175-188.
- Luna, M. (2019). Hacia un Sistema Escolar Inclusivo: Desde la Políticas a las Prácticas. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 17-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100017>
- Marín, C. (2019). Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(1), 115-124.
- Marín, L. Y., y Marin, L. Y. (2022). La inclusión como una necesidad de la educación actual. *Revista Minerva*, 3(5), 151-162.
- Márquez, A., y García, J. B. (2022a). Eliminar las barreras al aprendizaje y la participación escolar. *Aula de innovación educativa*, (322), 31-36.
- Márquez, A., y García, J. B. (2022b). Metodologías activas y diseño universal para el aprendizaje. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 109-118. doi: 10.1344/joned.v3i1.39661

- Martínez-Usarralde, M. J. (2021). Inclusión Educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115.
- Martínez, E. G., Rivera, E. B., Arias, J. L., Berríos, H. Q., Romaní, U. I., Flores, G. A., y Delgado, G. M. (2022). How universities have responded to E-learning as a result of covid-19 challenges. *Periodicals of Engineering and Natural Sciences*, 10(3), 40-47
- Martínez, M., y Carreño, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 22-41. doi:10.30827/profesorado.v24i2.15150.
- Mateus, L. E., Vallejo, D. M., Obando, D., y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. En L. Bickman y D. J. Rog (Eds.), *Handbook of Applied Social Science Research Methods*. (pp.214-253). Thousand Oaks, Sage.
- Medina, L. (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: Experiencias y percepciones del futuro profesorado. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 10(3), 1-24. doi:10.30827/Digibug.66306
- Meneses, J. (2016). *El cuestionario*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Mengual, Santiago. 2011. *Ventajas y limitaciones del Método Delphi*. Universidad de Alicante.
- Miller, L. E. (2006). *Determining what could/should be: The Delphi technique and its application*. Paper presented at the meeting of the 2006 annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus.
- Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. Publicacions Universitat Jaume I.
- Moriña, A., Cortés, M., y Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior : soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161-175.
- Muntaner, J. J., Bartomeu, A., y Pinya, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista electrónica Educare*, 26(2), 1-21**

- Muntaner, J. J., Mut, B., y Pinya, C. (2021). Formación inicial en inclusión en los Grados de Maestro en Educación Primaria. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 52(4), 9-27. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Muntaner, J. J., Rosselló, M. R., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Murillo, F., y Krichesky, G. J. (2015). School improvement: A half-century of learned lessons. *Revista iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en educación*, 13(1), 69-102.
- Novoa, E., Ñaupas, H., Mejía, E., y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U.
- Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(2), 184-194.
- ONU. (2006). Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Operti, R. (2017). *15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030. Reflexiones en curso sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*. OIE-UNESCO.
- Orozco, I., y Moriña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Palomo, R., Fernández, M. L. de los Milagros y González, T. (2022). Educación inclusiva: derecho humano, práctica y proyecto social. *Educación inclusiva: derecho humano, práctica y proyecto social*, 757-778.
- Parra, C. (2010). Educación Inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Pegalajar, M. G. y Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *REDIE*, 19(1), 84-97.
- Pérez, A. B. (2023). La educación inclusiva y la atención a la diversidad. *RETOS XXI*, 7(1), 1-9.

- Perlado, I., Muñoz, Y., y Torrego, J. C. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(4), 128–151. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Plancarte, P. A. (2017). Inclusión Educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Pozzo, M. I., Borgobello, A., y Pierella, M. P. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2).
- Puig Rovira, J.M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Graó.
- Punch, M. (1986). *The politics and ethics of fieldwork*. Sage.
- Quintero, L. E. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación Y Ciencia*, (24), e11423. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Reguant, M. y Torrado, M. (2016). El método Delphi. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 87-102. DOI: 10.1344/reire2016.9.1916
- Reichardt, C. S., y Cook, T. D. (1986). *Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos*. Morata.
- Rodríguez, A., Gallego, J. L., Navarro, A., Caurcel, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1>
- Rodríguez, H. J. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49(3), 211-225.
- Rodríguez, M. E. S., Ricaldi, M. G. R., y Díaz, S. S. (2020). Educación inclusiva, un gran desafío. *Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnía*, 4(2), 118-139.
- Romero, C. (2005). *La categorización, un aspecto crucial en la investigación cualitativa*. *Revista de investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.
- Rosas, R., Staig, J., Lazcano, G., Palacios, R., Espinoza, V., Aro, M., y Imbernón, C. (2019). ¿Qué Podemos Aprender de los Sistemas Educativos de Chile, España y Finlandia en el Marco de la Declaración de Salamanca?. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 57-74.

- Ruiz, C. I. (2013). Autoevaluación formativa para estudiantes en el grado de Educación Primaria. En C. I. Ruiz, J. A. O'Dwyer, y H. Marrero (Eds.), *Innovación Docente en la Educación Superior* (pp. 634–676). Universidad de La Laguna.
- San Martín, 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.
- Sánchez, J. M., Alba, C. y Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista De Educación*, (393), 321-352.
- Sánchez, J. M., Alba, C., y del Río, A. Z. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, 321-352.
- Santos-González, C. (2022). Atención a la diversidad e educación inclusiva: formación inicial del profesorado y autopercepción de competencias. *Ciencia y Educación*, 6(3), 7–20. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i3.pp7-20>
- Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 181-192.
- Sharma, U. y Jacobs, K. (2016). Predicting in-service educators' intention to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23. doi:10.1016/j.tate.2015.12.004
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma. *Boletín de Antropología y Educación*, 1(1), 11-14.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tejada C. I. (2018). Comparación entre la aplicación en formato papel y en formato online de dos instrumentos de evaluación: Cuestionario de la Forma Corporal y Cuestionario de los Tres Factores versión revisada 18. En M. M. Molero, et al., (Eds.), *Intervención en contextos clínicos y de la salud*, (pp. 272-278). ASUNIVEP.

- Tejada, J., y Ruiz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 91-110.
- Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83-94.
- Timón, L.M. y Hormigo, F. (2010). *Atención a la diversidad en el marco escolar: propuestas de integración para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo*. Wanceulen Editorial Deportiva S.L.
- Toboso, M., Ferreira, M. Á., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N., y Gómez, C. (2012). Sobre la Educación Inclusiva en España. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6(1), 279-296.
- Torrego, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113-124.
- Torres, J. A. (2011). La educación inclusiva educativa, la necesidad de transformación ante nuevas realidades. *Boletín Científico Sapiens Research*, 1(1), 11-15.
- Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*. UNESCO.
- UNESCO (2008). *Conferencia Internacional de educación: La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*, UNESCO.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*, UNESCO.
- UNESCO (2018). *UNESCO 2017*, UNESCO.
- UNESCO (2019). *Migration, displacement and education. Building bridges, not walls*. Global Education Monitoring Report-GEM, UNESCO.
- UNESCO. (1990). “Declaración Mundial de Educación para Todos”. Jomtien.
- UNESCO. (1994). “Declaración de Salamanca”. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca.

- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. <https://bit.ly/3yg2Qae>
- UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo y Equipo Internacional de Tareas sobre Docentes para la Educación 2030.
- Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511.
- Varela-Ruiz, M., Díaz-Bravo, L., y García-Durán, R. (2012). Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud. *Revista Investigación en Educación Médica*, 1(2), 90-95.
- Wood, P., y Smith, J. (2018). Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 263-266.
- Yadarola, M. (2019). Declaración de Salamanca: Avances y Fisuras desde las ONGs de/para Personas con Discapacidad. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 139-156.
- Zabala A. (2015) La pedagogía de los proyectos. *Aula de innovación*, (247), 12-19

Anexos

Por cuestiones de protección de datos los anexos de este estudio no se harán públicos. El tribunal puede consultarlos en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/file/d/1V3oM6GaZef2_asoB94uxo3WvGG4eTV1x/view?usp=sharing