



Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social
Máster en Investigación Aplicada a la Educación

Trabajo de Fin de Máster

**“LOS NIÑOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS SON
UNO MÁS DENTRO DEL AULA”. RELATOS DE VIDA DE
DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL.**

Presentado por
Iván García Sastre
Tutora
Miriam Sonlleve Velasco

Valladolid,
Junio 2023

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría empezar este trabajo dando las gracias a quienes verdaderamente son los protagonistas de este estudio, los docentes que nos han regalado su relatos de vida y que han hecho que esta investigación sea posible.

Junto a ellos quiero dar las gracias a mi tutora, Miriam Sonllewa, por ayudarme y asesorarme en este estudio; por su dedicación y compromiso durante todos estos meses para poder finalizar este trabajo de la mejor forma posible.

También quiero hacer una mención especial a todos los docentes del Máster, por su esfuerzo e implicación durante todo este proceso de formación. Por otro lado, quiero dar las gracias a mis compañeros Julia, Marina, Kike, Cesar, Elisa y Carmen, por hacer todo este proceso más llevadero y por el apoyo mutuo que nos hemos dado en estos meses para lograr nuestro objetivo. También a mis amigos por su apoyo incondicional.

No quería olvidarme tampoco de mencionar en estas líneas a mi tía Rebeca, la maestra que ha sido mi modelo todos estos años y el principal motivo por el que elegí dedicarme a esta profesión. Gracias por todos los consejos y el apoyo. También mencionar a todos mis tíos, primos y familiares cercanos que han estado ahí en todo momento apoyándome para conseguir sacar adelante este trabajo.

Y, por último, un agradecimiento especial para mis padres, mis hermanas y mis abuelos que siempre están ahí y no han dejado de confiar en mí en ningún momento; y, en especial a Noelia, por su paciencia, su apoyo y sus consejos. Gracias por ayudarme a levantarme en mis peores momentos y por enseñarme a seguir adelante y lograr mis objetivos.

RESUMEN

En el ámbito de la Educación Especial, los relatos de vida de los docentes se presentan como una valiosa herramienta para analizar la educación en nuestros días y comprender los factores que inciden en ella. El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo conocer los testimonios de maestros de Educación Especial y su papel en la promoción de una educación inclusiva. El estudio, asentado en el método biográfico-narrativo, busca recuperar la trayectoria biográfica de dos docentes para conocer qué experiencias de su infancia y su juventud les llevaron a elegir la profesión docente vinculada con la educación especial, cómo vivieron su formación y de qué forma desarrollan su práctica en el aula. A través de un análisis temático emergente llegamos a diversas conclusiones. Entre ellas destacan la importancia de la sensibilización hacia la diversidad desde los primeros años de vida, el valor de una formación docente atenta al modelo de inclusión educativa y la práctica profesional comprometida con la atención a la diversidad y alejada del enfoque integrador y excluyente que ha marcado la educación hasta nuestros días.

Palabras clave: formación docente, educación especial, inclusión educativa, relatos de vida, atención a la diversidad.

ABSTRACT

In the field of Special Education, the life stories of teachers are presented as a valuable tool to analyze education in our days and to understand the factors that affect it. This Master's Thesis aims to know the testimonies of Special Education teachers and their role in the promotion of inclusive education. The study, based on the biographical-narrative method, seeks to recover the biographical trajectory of two teachers in order to know what experiences of their childhood and youth led them to choose the teaching profession linked to special education, how they lived their training and how they develop their practice in the classroom. Through an emerging thematic analysis, we reached several conclusions. Among them, the importance of awareness of diversity from the first years of life, the value of a teacher training attentive to the model of educational inclusion and the professional practice committed to the attention to diversity and far from the integrative and excluding approach that has marked education until today stand out.

Key words: teacher training, special education, educational inclusion, life stories, attention to diversity.

ÍNDICE

CAPITULO INTRODUCTORIO	6
INTRODUCCIÓN	6
OBJETIVOS	7
JUSTIFICACIÓN	7
CAPITULO I. MARCO TEÓRICO	10
1.1. EVOLUCIÓN DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD A LO LARGO DE LA HISTORIA	10
1.2. RECORRIDO POR LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESPAÑA.....	13
1.3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CLAVE INCLUSIVA	16
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN	21
2.1. FASES EN LA Revisión sistematizada de literatura	21
Fase 1. Proceso de búsqueda	21
Fase 2. Evaluación.....	23
Fase 3. Proceso de análisis	24
Fase 4. Síntesis de resultados	27
CAPITULO III. METODOLOGÍA	29
3.1. TEORIZANDO SOBRE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	29
3.1.1. ¿Qué es la investigación cualitativa?.....	29
3.1.2. El método biográfico-narrativo	31
3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	33
3.2.1. Fases seguidas para la elaboración del estudio	33
3.2.2. Criterios de rigor seguidos en el estudio	38
3.2.3. Consideraciones éticas de la investigación.....	39
CAPÍTULO IV. CONOCIENDO A LOS PROTAGONISTAS A TRAVÉS DE SUS NARRATIVAS	41
4.1. ESTUDIANDO EL TESTIMONIO DE UNA MAESTRA CON VOCACIÓN HACIA LA EDUCACIÓN ESPECIAL	41
Mi padre era sordo.....	41
Mi hermana era un referente para mí y a día de hoy lo sigue siendo	42
Alumnado “normatípico”	42
Tener más recursos personales ayudaría muchísimo	43
4.2. ANALIZANDO LA EXPERIENCIA BIOGRÁFICA DE UN MAESTRO DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA	44
Éramos totalmente obedientes no serlo suponía algo mucho peor.....	44
No había integración cuando estudié, no había ningún tipo de necesidad	44
Saqué las oposiciones por Educación Especial	45

El valor de la inclusión educativa	46
CAPÍTULO V. ANALISIS DE DATOS	47
5.1. LA FORMACIÓN QUE RECIBIERON EN SUS ETAPAS DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA Y CÓMO ESTAS DETERMINARON SU ELECCIÓN POR EL MAGISTERIO	47
Formación recibida por parte de la familia y cómo les influye en su elección por la carrera	47
Experiencias escolares y relaciones con la diversidad en el periodo infantil	49
Experiencias en la adolescencia que condicionan su decisión para dedicarse al Magisterio	51
5.2. LA FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA.....	52
Formación inicial.....	53
La formación en Educación Especial	54
Conocimientos sobre la práctica en diversidad	55
Formación como especialista versus formación como generalista.....	56
5.3. LA EXPERIENCIA PRÁCTICA COMO PROFESIONALES	58
Primeras experiencias como docente	58
Inclusión en el aula.....	60
Estrategias y herramientas utilizadas en el aula	63
CAPITULO VI. DISCUSIÓN	66
6.1 LA FORMACIÓN RECIBIDA EN LAS ETAPAS DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA Y CÓMO ESTA DETERMINA SU ELECCIÓN POR EL MAGISTERIO	66
6.2 LA FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA	69
6.3 LA EXPERIENCIA PRÁCTICA COMO PROFESIONALES	71
CAPITULO VII. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS 74	
7.1. CONCLUSIONES	74
7.2 LIMITACIONES	76
7.3 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	76
7.4 UNAS LÍNEAS FINALES	77
REFERENCIAS	78
ANEXOS	88

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	22
Tabla 2.	23
Tabla 3.	36
Tabla 4.	37

CAPITULO INTRODUCTORIO

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación inclusiva ha cobrado relevancia en el panorama educativo. Se apuesta por un modelo de escuela basado en la equidad y la justicia social. La implementación de prácticas inclusivas enriquece el desarrollo y la formación de todos los estudiantes y les ayuda a entender la diversidad como valor.

En este modelo de escuela el docente es una figura fundamental. Como señala la UNESCO (2017), los docentes son la clave para proporcionar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes. Como se puede apreciar, el profesional de la educación tiene un papel muy importante para poder hacer efectiva una escuela inclusiva. .

En este trabajo nos interesamos por uno de los colectivos más controvertidos para el desarrollo de un modelo de escuela inclusivo. Hablamos de los docentes de Educación Especial. Para que estos docentes contribuyan verdaderamente con esta forma de enseñar y aprender, señalan Saldaña y Moreno (2012), que es necesario no solo formar a estos profesionales en el conocimiento de estrategias de enseñanza, sino sensibilizarlos con la diversidad.

Sin embargo, parece que en nuestros días todavía no se ha logrado modificar ese carácter integrador que contempla la educación especial y la formación de los profesionales de este ámbito. Por lo tanto, es crucial comprender cómo se está llevando a cabo la formación de los maestros de educación especial y analizar su práctica profesional para reflexionar sobre esta especialidad docente. .

Una forma de explorar esta cuestión es a través del conocimiento de las historias de vida de los maestros de educación especial. Las historias de vida pueden proporcionar una visión profunda de la formación y la experiencia de los maestros de educación especial, lo que puede ayudar a identificar fortalezas y áreas de mejora en la formación de estos profesionales. Como señala Kemmis y Wilkinson (1998), las historias de vida pueden ser un medio para reivindicar la dignidad y la diversidad humana y para identificar el potencial para el cambio social.

Vasilachis (2013) explica que la historia de vida es una técnica que permite conocer la vida de las personas a través de sus propias palabras y vivencias, y permite una reflexión

crítica sobre la educación, la sociedad y la cultura. De esta manera, a través de sus testimonios, podemos llegar a conocer un poco más la situación actual de nuestra escuela. La inclusión educativa es un derecho fundamental de todos los estudiantes. Como afirma la Declaración de Salamanca de 1994, la educación es un derecho fundamental de todos los niños, niñas y adultos y constituye la base para la construcción de sociedades más justas y humanas. Por lo tanto, es fundamental garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación que les permita desarrollar todo su potencial y apostar por una escuela atenta al bien social.

OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación es conocer la trayectoria biográfica de dos docentes de Educación Especial para analizar las experiencias en torno a su formación y su práctica profesional.

Este objetivo general se divide a su vez en tres específicos:

1. Investigar cómo vivieron la formación recibida en las etapas de infancia y adolescencia para valorar si esta determina su elección por el magisterio.
2. Conocer qué tipo de formación inicial recibieron y si esta responde al modelo de inclusión educativa.
3. Analizar de qué forma desarrollan su experiencia práctica profesional y si esta contribuye con la inclusión educativa.

JUSTIFICACIÓN

El estudio que se presenta en las siguientes páginas se justifica por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En este documento se establece que las enseñanzas de Máster concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Máster.

El presente trabajo se realiza en el marco del Máster de Investigación Aplicada a la Educación, de la Universidad de Valladolid. A través del mismo trabajamos algunas competencias del título.

En este estudio, se trabajan diversas competencias generales y específicas del título de Máster, entre las cuales se destacan:

Competencias generales:

- G1. Conozcan y sean capaces de aplicar los conceptos, principios, teorías o modelos relacionados con la investigación en Educación y la capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos, dentro de

contextos sociales y educativos relacionados con su área de estudio (o multidisciplinares).

- G4. Sean capaces 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.
- G5. Movilicen habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.
- G6. Adopten -en todos los aspectos relacionados con la formación a la investigación en Educación- 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 actitud de adhesión a los valores propios de una cultura de paz y democrática

Competencias específicas:

- E2 Ser capaz de definir y delimitar los problemas de investigación de las áreas de estudio propias de la Educación como ámbito científico de investigación.
- E4 Ser capaz de diseñar un proyecto de investigación conforme a los modelos metodológicos de las áreas de estudio propias de la Educación como ámbito científico de investigación.
- E10 Conocer y ser capaz de revisar desde las fuentes de información el estado de la cuestión en las áreas de estudio propias de la Educación como ámbito científico de investigación.
- E11 Conocer el estado de la cuestión en la investigación en Educación en el ámbito de las áreas de conocimiento implicadas.
- E12 Ser capaz de organizar teórica y metodológicamente el proceso de investigación sobre un objeto de estudio propio del ámbito de las áreas de conocimiento implicadas.

Por último, un trabajo de fin de máster que estos temas abordados pueden ser de gran utilidad para otros profesionales de la educación, así como para investigadores interesados en la enseñanza de la pedagogía terapéutica. Al comprender mejor la formación y la práctica profesional de los docentes especialistas de Educación Especial podemos avanzar hacia una educación inclusiva y alejada de la integración escolar.

Las motivaciones personales y profesionales que me llevan a elaborar este estudio son varias:

En lo personal, me interesa profundizar en el campo de la educación inclusiva y comprender cómo la formación inicial puede influir en la práctica docente. Me motiva contribuir a la mejora de la educación, promoviendo un enfoque inclusivo que brinde igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

Desde una perspectiva profesional, quiero ampliar mis conocimientos y competencias en el ámbito de la formación de docentes y la educación inclusiva. Deseo adquirir una comprensión más sólida de las necesidades y características de los estudiantes con discapacidades, así como de las estrategias y enfoques pedagógicos efectivos para promover su inclusión en el aula.

CAPITULO I. MARCO TEÓRICO

Uno de los retos educativos a los que se enfrenta cualquier sistema educativo es prestar una correcta atención al alumnado y atender su diversidad. Sin embargo, esta diversidad no solo no ha sido contemplada a lo largo de la historia de nuestra escuela, sino que ha supuesto infinitas controversias en los debates sobre la educación. En las siguientes páginas nos disponemos a conocer cómo ha ido evolucionando la atención a la diversidad y la formación del profesorado en esta cuestión.

1.1. EVOLUCIÓN DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD A LO LARGO DE LA HISTORIA

Antes de mediados del siglo XVII la educación especial no estaba reconocida, por lo que las personas con algún tipo de discapacidad eran rechazadas y excluidas socialmente.

A lo largo de la etapa moderna, las limitaciones de la ciencia y los condicionantes religiosos dificultaban las explicaciones científicas acerca de los comportamientos de personas con alguna alteración. Habrá que esperar hasta el final de este periodo, con las propuestas ilustradas de la Revolución Francesa, para comenzar a reconocer la educación como un derecho universal. En el marco de esta ideología aparecerán las aportaciones de autores como Rousseau, Descartes o Locke y también la proliferación de instituciones en Europa destinadas a la educación de personas con discapacidad (López-Torrijo et al., 2016).

El médico francés Jean Marc Gaspard Itard es considerado uno de los pioneros en la educación especial. A finales del siglo XVIII comenzó a interesarse por la atención a niños con dificultades de audición y visión. Uno de sus estudios más conocidos fue el del niño de Aveyron, un joven salvaje que vivía alejado de la civilización, con el que aplicó planteamientos psicológicos y pedagógicos para su reeducación (Molina, 2002).

A partir de entonces, comenzaron a proliferar algunas experiencias de iniciativa privada, que aplicaban los avances de la medicina a personas con algún tipo de discapacidad. En el siglo XIX hubo algunos intentos de promover la educación especial para ayudar a educar a estos niños y que fueran integrados en la sociedad, a pesar de que este tipo de educación todavía no era de interés público (Deustch-Smith y Luckasson, 1997). A mediados del siglo XIX, con los cambios que supuso la revolución industrial, las personas

con discapacidad empezaron a ser una “responsabilidad pública” y comenzaron a invertirse recursos para su educación. Hablamos de personas con dificultades de visión o auditivas; aquellas con dificultades físicas y mentales seguirían teniendo poco interés para las instituciones públicas (Molina, 2002).

La educación especial fue avanzando a lo largo del siglo XX, momento considerado decisivo para su evolución, gracias a los avances que se produjeron en la educación por las aportaciones de diferentes disciplinas, como la pedagogía, la psicología, la sociología y la medicina.

En la primera mitad del siglo XX se pusieron en práctica algunos principios que, posteriormente, orientaron el diseño de programas de atención, como son la búsqueda de la normalización de personas con discapacidad a través del aprendizaje de oficios para su inserción social, la necesidad de una atención médica especializada y la formación de las personas que atienden a este colectivo (Arbilla, 2011).

Estos inicios son los que favorecieron que la educación especial haya sido considerada habitualmente como la educación diseñada para las personas que padecen algún tipo de discapacidad. En 1977 la UNESCO definía este tipo de educación como la forma enriquecida de educación general tendente a mejorar la vida de quienes sufren diversas minusvalías; enriquecida, en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos y material moderno para remediar ciertos tipos de deficiencias. Como se puede apreciar, este tipo de educación estaba desde sus inicios pensada para atender a personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), con el fin de conseguir el máximo desarrollo de sus posibilidades y capacidades.

Posiblemente, esta forma de entender la educación especial fue el motivo por el que, desde entonces, empezó a proliferar la necesidad de detectar y ordenar la discapacidad de cada discente, ofreciendo una atención especializada a este tipo de estudiantes con necesidades educativas especiales en una organización común. También a entender que los establecimientos de educación estándar deben ser diferentes a los de Educación Especial; y que deben existir profesionales formados exclusivamente para atender a estas personas (Vázquez et al., 2020).

Con el transcurso de los años, la educación especial se ha mantenido orientada hacia las personas con algún tipo de discapacidad, lo único que ha cambiado es la matriz epistémica que lo sustenta (Donoso et al., 2017, p. 216).

Este modelo de educación ha avanzado en el tiempo en la conceptualización del objeto de estudio, intenta equilibrar algunas carencias de personas con déficit con algunas técnicas como, por ejemplo, el sistema braille y el lenguaje de signos. Es en los años 90 cuando se comienza a llevar a cabo el uso de otras técnicas que consigan la integración y participación plena en la sociedad de estas personas (Amialla-Espaillet, 2020, p. 139).

En estos comienzos de la educación especial, en el último tercio del siglo XX, se diferenciaba a unos alumnos y otros en las aulas. La diferenciación de espacios entre unos y otros propiciaba la discriminación hacia los individuos con necesidades específicas (Cabello, 2007).

Las aportaciones del siglo XX, favorecieron transformaciones ideológicas, estructurales y disciplinares (Apple, 1993, Bauman, 2000). A partir de entonces, gran parte de las naciones y Estados comenzaron a entender la necesidad de propiciar sistemas educativos más igualitarios, inclusivos, oportunos y pertinentes (Lahire, 2008). Es por ello, que las orientaciones en materia de política pública y educativa están destinadas a hacer operativa la inclusión (Ocampo, 2014).

Sin embargo, en la actualidad siguen apareciendo dos posturas polarizadas. Una se centra en la defensa de la educación especial como educación diferenciada. La otra trata de defender un modelo de educación inclusiva.

Entre los que defienden la primera postura, aparecen autores como Deliyore (2018) que explica que “la educación especial, representa un movimiento social de transformación para mejorar la calidad de vida de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo” (p. 168).

Por otra parte, señalan Santos y Pérez (2020), que “es muy injusto tratar por igual a todos los estudiantes, si alguno de ellos o ellas cuenta con necesidades y un desarrollo muy distinto” (p. 80), por ello, lo más justo en un aula sería proporcionar las herramientas y recursos necesarios a estos alumnos, para que el nivel académico de aula sea lo más igualitario posible.

Sin embargo, otros autores cuestionan las bondades de este tipo de educación, explicando que la diferenciación del alumnado en función de sus capacidades se considera un error, ya que puede producir la exclusión o discriminación de este colectivo. Atender a un alumno adecuadamente sería no mostrar por parte del docente una diferenciación entre discentes y comprender que todos pueden tener necesidades de algún tipo a lo largo de su trayectoria y no por ello deben ser señalados o discriminados (Monzani, 2020). El

colectivo que defiende la educación inclusiva afirma que, realmente, la educación debería ser igual para todos y los docentes deberían saber en sus clases atender a la diversidad, además de las personas que estudian esta especialidad (Molina, 2003, p 33).

Tapia y Manosalva (2012) afirman que “todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad, sin posible exclusión” (p. 15). Esta idea ha sido apoyada por multitud de autores en los últimos años, negando las bondades de una educación diferenciada en centros no ordinarios para los niños y las niñas etiquetados con NEE.

1.2. RECORRIDO POR LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESPAÑA

La discriminación y exclusión social de personas con discapacidad ha estado presente a lo largo de toda la historia, sin embargo, en España existen documentos recogidos a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX en los que se trataba ya de forma especial a los “anormales”, así lo indica Arbilla (2011).

Siguiendo a la autora, son varios los acontecimientos que se presentan en este periodo en relación con la evolución de la educación especial, como la fundación de la revista *La infancia anormal*, en 1907; la creación de una escuela-instituto para niños con problemas mentales (1908); la fundación del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales (1910); la formación de profesionales de la educación a través de la Junta para la Ampliación de Estudios; o la creación en 1933, de la Agrupación de Padres y Protectores de Anormales Mentales y Enfermos Mentales. Posteriormente, en las décadas de 1940 y 1950 fueron las familias, las fundaciones y las órdenes religiosas quienes se encargaron de atender mayoritariamente a las personas con discapacidad (Arbilla, 2011). Parra (2011), explica que el surgimiento de la educación especial fue un hecho muy positivo para las personas con algún tipo de discapacidad, que empezaron a recibir educación especializada.

Todo ello comenzó a cambiar a finales de la década de 1960, cuando en Europa empezó a hablarse del “principio de normalización”, apoyado en los derechos humanos. Los cambios que se produjeron en la educación española con el final de la dictadura franquista y el comienzo de la transición a la democracia, también ayudaron a entender esta educación especial de forma diferente. La Ley General de Educación de 1970 configura por primera vez la Educación Especial en España, creándose un sistema educativo, paralelo al ordinario, destinado al alumnado denominado “deficiente e inadaptado”. El fin de esta educación será que estas personas se incorporen a la vida social de forma tan plena como sea posible, según sus condiciones. En la mencionada ley también se habla

de la situación educativa de los niños superdotados, que, a partir de entonces, se llevaría a cabo en centros ordinarios, pero con programas individualizados (Cerdá e Iyanga, 2013). Tendríamos que esperar hasta el último tercio del siglo XX para que se produjera algún cambio en la concepción de este tipo de educación. En 1985 se inició la integración de los alumnos con discapacidad en la educación ordinaria, que se modificó con más precisión en el Decreto de 1995 (Malina, 1997).

Desde los comienzos de la educación especial el alumno con discapacidad siempre ha sido un receptor pasivo de la información que recibió en la escuela, esto favorecía que estos alumnos no se sintieran atendidos y considerados como un alumno más (Saldaña y Moreno, 2012, pág. 6).

A finales del siglo XX la escolarización de los alumnos con discapacidad se llevaba a cabo en centros de educación especial. Esto favoreció que se crearan “guetos educativos” y que la sociedad siguiera interiorizando la idea de que estos niños eran diferentes y no podían tener las mismas posibilidades que el alumnado ordinario. Así lo explican Caldeiro y García (2019), exponiendo que la escolarización en centros diferenciados favorece una clara discriminación hacia las personas con discapacidad, negándoles el derecho a una educación integral.

Si bien, como afirma Vergara (2002), “no es tan fácil obtener el derecho a una educación especial, conseguirlo depende del grado de discapacidad que el individuo presenta y hay que contrastarlo para saber si es o no suficiente para poder recibir una educación diferente” (p. 84); lo cierto es que los niños que presentan algún tipo de discapacidad reconocida, han sido y siguen siendo educados en centros diferentes a los ordinarios. Se ha avanzado de esta forma hacia una educación integrada, pero no inclusiva (Caldeiro y García, 2019). Aunque los centros de educación especial fueron importantes para reconocer la diversidad y escolarizar a aquellos niños y a aquellas niñas que habían sido tradicionalmente excluidos de la educación formal, hoy en día, se entiende que es fundamental que este alumnado esté escolarizado en centros ordinarios, como afirman Martínez et al., (2019):

Estar escolarizado en un centro ordinario proporciona beneficios para el alumnado con discapacidad y el resto de la diversidad de estudiantes. Pero que exista un aula de educación especial en el centro ordinario no supone que las prácticas que se den sean inclusivas o se realicen interacciones periódicas entre el alumnado del aula de educación especial y el resto de compañeros del centro. (p. 93).

Con la nueva ley educativa en España, la LOMLOE, se pretende llegar a la desaparición o la reducción de los centros de educación especial. Esta legislación ha creado polémica entre quienes están a favor y en contra de que estos centros desaparezcan (Huete et al., 2019).

Sin embargo, lo cierto es que nuestro sistema educativo parece no estar preparado para poner en marcha un modelo de educación inclusiva. Como afirma Rodríguez (2017):

Conforme este alumnado prospera en nuestro sistema educativo, resulta cada vez más complejo lograr alcanzar el equilibrio perfecto entre las necesidades educativas especiales de cada uno de estos estudiantes y las exigencias del propio sistema educativo, que les obliga a alcanzar unos estándares mínimos, que a veces su desarrollo educativo no se lo permite. (p. 80).

Por otra parte, la falta de formación de los docentes en la educación inclusiva que se ofrece en las facultades de educación es un grave problema ya que, “los docentes son claves a la hora de motivar, ayudar y conseguir una inclusión educativa real” (Hernández y Marchesi, 2021, P. 78). La apuesta por la formación del magisterio a través de menciones optativas, como Pedagogía Terapéutica (PT) o Audición y Lenguaje (AL), no ayuda a desarrollar ese enfoque de educación inclusiva.

Divito (2005) explica que es muy importante enfocar de otra manera la forma de enseñar a alumnos con discapacidad, centrándonos en que ellos mismos aprendan a aprender y aprendan a pensar, para que puedan llegar a comprender los conceptos importantes en la vida. Esta forma de enseñanza incluye el pensar con intencionalidad, fomenta la forma de entender los valores, las actitudes, los sentimientos, las creencias y las aspiraciones de las personas (Raths et al., 1986). Por ello, es necesario enseñar a los alumnos con las herramientas necesarias para poder afrontar cualquier problema que se presente; estas herramientas serían el elemento más importante para la inclusión efectiva en el aula (Divito, 2005).

Pérez (2014) denuncia las razones por las que los maestros generalistas no tienen obligación de aprender las distintas problemáticas, trastornos y discapacidades que pueden surgir en un aula para saber atender a la diversidad adecuadamente, una formación que los maestros que estudian educación especial sí reciben.

Se cree que la educación especial es un modo de educar independiente del sistema educativo regular, pero lo que se pretende que se considere como una parte importante de este, para que los alumnos que presenten necesidades especiales puedan ser atendidos de forma adecuada, así lo refleja Marín (2007).

Son cada vez más los maestros y las maestras que se ven desbordados por la presencia de alumnos con necesidades específicas, por culpa de la frustración de no saber atender a la diversidad adecuadamente (Florián, 2014). Esta situación demanda un cambio sustancial en la formación del profesorado.

Hay muchos autores que se percatan de que todos los docentes deberían contar con la formación necesaria para saber atender a la diversidad y que no solo sean los educadores especiales, los que cuenten con esta formación (Márquez et al., 2017).

Se busca, de esta forma, que los docentes tengan los saberes, las competencias y los apoyos necesarios para poder educar al alumnado atendiendo a sus peculiaridades individuales y evitar una formación diferenciada y excluyente (Moreno y Sánchez, 2010). Lo anteriormente comentado nos lleva a profundizar sobre la formación del profesorado, último apartado teórico de este capítulo.

1.3.LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CLAVE INCLUSIVA

Cada vez más, el sistema educativo considera que la formación de los docentes es esencial para ofrecer una enseñanza adecuada (Birgin, 2006). Esta educación ha tenido que ajustarse a las crecientes exigencias sociales, políticas, culturales, económicas y tecnológicas de las últimas décadas (Mir y Ferrer, 2014); a pesar de que en nuestros días, todavía son visibles los problemas que arrastra esta formación del profesorado.

El profesorado del siglo XXI debe ser competente para responder a los retos del nuevo milenio; por ello, se demanda a un profesional bien formado y comprometido con los postulados de la educación inclusiva (Arnaiz, 2021).

También es competencia del maestro analizar e interpretar las distintas emergencias educativas con una nueva perspectiva, diferente de las que se vienen utilizando en tiempos recientes, mediante la adquisición de un grupo de competencias de diferente naturaleza: disciplinaria, transversal, técnico-profesional, organizacional, socio-relacional, para adquirir competencias desde la escuela a través de la posesión de habilidades de negociación, mediación y metacognición, involucrando a la propia escuela, a la familia y a otros agentes extraescolares (Mule, 2020).

Por otro lado, el papel del profesor ha sufrido una gran transformación en tanto su función depende del sistema educativo, del mundo rápido que ha implicado cambiar su imagen como educador y transmisor del saber y de la fabricación del conocimiento que genera una remodelación del trabajo, la formación, la profesión y el desarrollo profesional (Yarza, 2008).

La formación del profesorado para la educación especial implicaría pensar tres cuestiones principales: renombrar el papel de los profesionales de la educación especial, establecer un modelo de actuación profesional coherente y reflexionar sobre la formación profesional (Gallego y Rodríguez, 2007, pp. 106-108). La primera cuestión pasaría por la necesidad de reflexionar sobre qué modelo de docente queremos. Es importante considerar si queremos formar especialistas o eliminar su existencia para avanzar hacia un modelo de inclusión educativa real. La segunda cuestión hace un llamado a crear métodos de intervención en los que se deriven sus funciones específicas para los profesionales de educación especial. La tercera cuestión incorpora la reflexión crítica para la resolución de problemas como principal reto para la profesionalidad docente (Yarda, 2008, p. 77).

Lo cierto es que si queremos apostar por un modelo de inclusión educativa real, todos los docentes deberían estar formados para conocer las necesidades de cada alumno y darlas una respuesta. La detección temprana en los primeros años de escolarización de las necesidades del alumnado, es importante para que al alumno pueda seguir un desarrollo educativo normal (Sanz-Cervera et al., 2017).

Para el profesorado generalista, una condición básica e indispensable debería ser conocer cómo se debe atender a la diversidad en el aula (Molina, 1985, p. 589). Si queremos que todas las personas tengan la posibilidad de ser educadas en un mismo aula, lo principal es que cualquier maestro tenga una formación mínima sobre inclusión educativa.

La formación del profesorado en inclusión educativa no ha sido una prioridad en el último siglo, pese a la ampliación de la formación inicial de futuras maestras y maestros de tres a cuatro cursos iniciada a partir de la puesta en marcha del plan Bolonia. En la inmensa mayoría de planes de estudio se sigue perpetuando la visión dicotómica de profesorado “generalista” y profesorado “especialista”, lo que, de acuerdo con varias investigaciones (Echeita, 2012, Gallego y Rodríguez, 2012; Marchesi, 2001), tiene un efecto negativo sobre la confianza del profesorado generalista, puesto que no se siente lo suficientemente preparado para ofrecer una respuesta socioeducativa efectiva a las necesidades del alumnado (Medina, 2019, p. 3).

Para entender cómo se forma el profesorado en relación a la inclusión educativa hay que dar valor a la diversidad. Además, es necesario que todos los docentes (y no solo los especialistas) reciban la formación en inclusión necesaria. Por último, parece necesario establecer una reflexión colectiva para promover una interacción y cooperación necesaria en una escuela inclusiva (Villaescusa, 2021).

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales inició en el año 2009 el proyecto “Formación del Profesorado para la Inclusión” (TE4i), presentando una propuesta para la formación inicial del profesorado desde un prisma inclusivo. Entre las cuestiones que se deben adquirir en la formación del profesorado para la inclusión educativa, se señalan:

1. Valorar la diversidad del alumnado. Las diferencias en el aprendizaje son consideradas un recurso y un valor educativo.
2. Apoyar a todos los aprendices. El profesorado tiene altas expectativas sobre el rendimiento de todo su alumnado.
3. Trabajar con otros: la colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para el trabajo que todos los profesores deben desarrollar.
4. Cuidar el desarrollo profesional propio: la enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional, a través de la experiencia, la reflexión y la investigación acción.

Según Bautista (2019), en la actualidad, los programas de formación de los Grados de Maestro han incorporado el enfoque de la inclusión educativa como un tema fundamental y relevante. La inclusión educativa tiene como objetivo garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus habilidades, necesidades o circunstancias personales, tengan acceso a una educación de calidad y sean incluidos en el ambiente educativo en igualdad de condiciones.

Según la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la inclusión educativa es un proceso que busca responder a la diversidad de los estudiantes, reconociendo que cada uno tiene características, intereses, habilidades y necesidades únicas (UNESCO, 2021).

Según Valdés, et al., (2020), la formación inicial de los maestros en relación con la inclusión educativa implica una revisión de los planes de estudio y la introducción de nuevos contenidos y metodologías que permitan a los futuros docentes desarrollar las competencias necesarias para trabajar en contextos inclusivos. Esto precisa una formación que les permita conocer las necesidades y características de los estudiantes, así como las diferentes estrategias y recursos que pueden utilizar para atender a la diversidad. Por otra parte, Giménez y López (2018) destacan la importancia de que los programas de formación para los maestros contemplen que tanto la teoría como la práctica estén

coordinadas entre sí, de manera que los futuros docentes puedan conocer de primera mano la realidad de los centros educativos inclusivos y las competencias necesarias.

La inclusión educativa se ha convertido en un tema cada vez más relevante en la formación de maestros. Según Gómez (2016), la formación del profesorado en relación con la inclusión educativa ha evolucionado de un enfoque centrado en la discapacidad hacia un enfoque más amplio que incluye a todos los estudiantes. Esto implica que la formación del profesorado debe ir más allá de proporcionar habilidades y conocimientos para trabajar con estudiantes con discapacidad y debe incluir la capacidad de trabajar con estudiantes de diversas capacidades, orígenes culturales y lingüísticos.

Albar et al., (2018), explican que, para conseguirlo, es necesario realizar una revisión crítica de las prácticas educativas, así como promover actitudes y valores que permitan atender a la diversidad.

Además, la formación de los maestros en relación con la inclusión educativa implica una reflexión crítica sobre sus propias actitudes y creencias respecto a la diversidad. Como señalan Barge y Logrono (2017), es fundamental que los maestros comprendan que la diversidad es una característica inherente a cualquier grupo humano y que, por lo tanto, es necesario desarrollar estrategias para atender a las necesidades educativas de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales.

En este sentido, los grados de Educación incluyen una formación específica en inclusión educativa, que abarca tanto el conocimiento de las bases teóricas como la adquisición de habilidades y estrategias para la atención a la diversidad (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre). Algunas de las competencias que se trabajan en la formación de los maestros en relación con la inclusión educativa son: conocer y comprender las características individuales y contextuales de los estudiantes, diseñar y adaptar la programación didáctica para atender a la diversidad del alumnado, utilizar metodologías y recursos didácticos inclusivos que fomenten la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, colaborar con otros profesionales y agentes educativos para garantizar una atención integral al alumnado con necesidades educativas especiales, y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la atención a la diversidad, y realizar ajustes en consecuencia. La formación inicial de los maestros se enfoca en la inclusión educativa como un principio fundamental para la educación de calidad (Bazo y Martínez, 2020).

Para lograr este objetivo, la formación inicial del profesorado incluye una formación específica en inclusión educativa que aborda tanto los fundamentos teóricos como las estrategias y metodologías para la atención a la diversidad (Díaz & Valdés, 2020). De

esta manera, los futuros docentes aprenden a conocer y comprender las características individuales y contextuales de los estudiantes, diseñar y adaptar la programación didáctica para atender a la diversidad del alumnado, utilizar metodologías y recursos didácticos inclusivos que fomenten la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, colaborar con otros profesionales y agentes educativos para garantizar una atención integral al alumnado con necesidades educativas especiales, y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la atención a la diversidad, y realizar ajustes en consecuencia (Martínez, 2019).

Sin embargo, según García-Ruiz, et al., (2021), existen deficiencias en la formación docente que preceden a la práctica educativa y la calidad de la enseñanza. Una de las principales carencias se refiere a la falta de actualización y adaptación a las necesidades educativas actuales, especialmente en relación con la inclusión y atención a la diversidad en el aula. Además, la formación docente, muchas veces se centra en la transmisión de conocimientos teóricos, dejando de lado la adquisición de habilidades y competencias pedagógicas prácticas. Por otro lado, también se ha señalado la necesidad de mejorar la formación en valores éticos y sociales en el aula.

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el presente capítulo presentamos el estado de la cuestión sobre nuestro objeto de estudio. En él se examinarán las investigaciones y estudios realizados en relación a la temática. Hernández Sampieri et al., (2014) definen el estado de la cuestión como "la revisión de la literatura pertinente y actualizada sobre el tema de investigación" (p. 78). La finalidad de este proceso es establecer una base sólida de conocimientos previos sobre el tema, para identificar nuevas líneas de investigación y formular preguntas relevantes y significativas.

En las siguientes líneas nos disponemos a comentar cómo hemos realizado esa búsqueda en nuestro estudio a través de una serie de fases que pasamos a detallar .

2.1. FASES EN LA Revisión sistematizada de literatura

En esta revisión sistematizada de la literatura hemos seguido las fases que nos facilitan Grant y Booth (2009) para la revisión:

Fase 1. Proceso de búsqueda

El proceso de búsqueda del estado de la cuestión es un paso fundamental en cualquier investigación. Consiste en recopilar y analizar la información existente en relación al tema de estudio, con el objetivo de identificar las principales tendencias, enfoques, vacíos y controversias en la literatura científica. Este proceso permite establecer una base sólida de conocimientos previos sobre el tema, lo que facilita la identificación de nuevas líneas de investigación y la formulación de preguntas relevantes y significativas. En esta sección, se detallará el proceso seguido para la búsqueda de información, las fuentes consultadas, las palabras clave usadas, así como las estrategias de búsqueda empleadas para seleccionar y analizar la información relevante y actualizada.

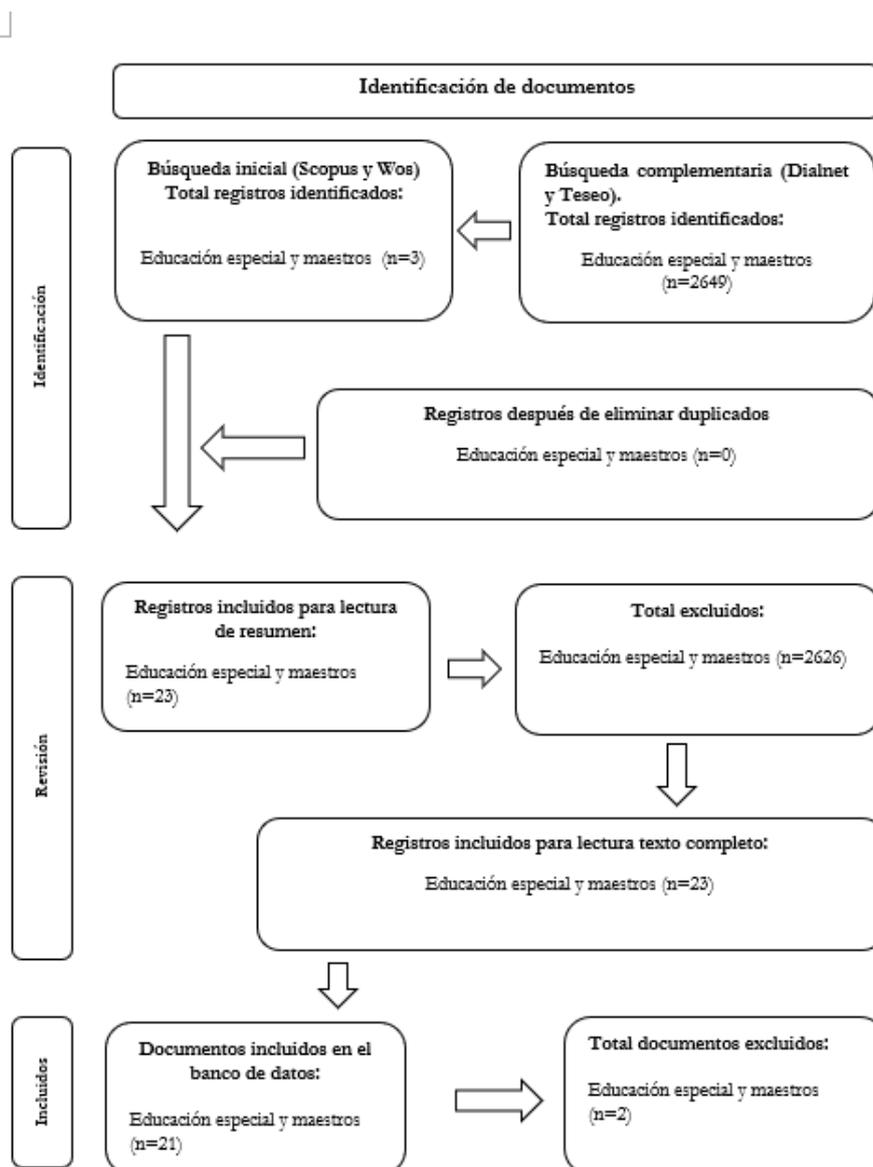
Para poder llevar a cabo el proceso de revisión de la literatura, tuvimos que elegir un descriptor apropiado para que nuestra búsqueda fuera efectiva. En una primera fase probamos con tres descriptores: "Educación especial y maestros", "Educación especial y escuela" y "Educación especial y formación del profesorado". Se buscaron estos descriptores en dos bases de datos internacionales (Web of Science y Scopus), en dos nacionales (Dialnet, Teseo e Índices CSIC) y en un portal de difusión de la producción científica hispana (Dialnet). Se consideraron estas bases de datos por su interés científico (Codina, 2020).

El descriptor seleccionado finalmente fue, “Educación especial maestros”, ya que fue el que más se acercaba al objeto de estudio de la investigación y más investigaciones nos ofrecía relacionadas con la temática de este estudio.

Luego de realizar la búsqueda en las bases de datos señaladas con el descriptor “Educación especial maestros”, se obtuvieron un total de 2649 resultados (Tabla 1).

Tabla 1.

Registro de documentos encontrados en distintas bases de datos



Fuente: elaboración propia

Los datos obtenidos en estas búsquedas fueron clasificados por bases de datos y tipos de documentos (Tabla 2).

Como podemos observar en la tabla en las bases de datos que más resultados encontramos son Dialnet e Índices CSIC; sin embargo, en Scopus encontramos tan solo tres documentos y en Teseo y WOS no obtenemos ningún resultado de la búsqueda del descriptor. Como podemos ver, también todas las publicaciones seleccionadas se producen a partir de finales de 1990, por lo que podemos decir que estamos ante un campo de investigación relativamente nuevo.

Tabla 2.

Resultados del descriptor "Educación Especial maestros" clasificados por bases de datos

Bases de datos	Total	Artículos de revista	Tesis doctorales	Libros	Capítulos de libro	Interés para el TFM	Fecha de elementos
Dialnet	2299	1354	499	103	343	21	1998-2023
Teseo	0	-	-	-	-	-	-
Scopus	3	3	-	-	-	-	-
WOS	0	-	-	-	-	-	-
CSIC	455	452	-	-	3	2	1997-2010
Total	2649	1806	499	103	346	23	1997-2023

Fuente: elaboración propia

Después de analizar minuciosamente todos los estudios encontrados, se escogieron 23 de ellos, por la relación que tienen con el objetivo principal de la investigación. Es importante destacar que la mayoría de estos estudios son artículos de revistas y tesis doctorales. En la siguiente fase explicaremos cómo se hizo esta selección de documentación.

Fase 2. Evaluación

Una vez que reunimos una lista de documentos relevantes, el siguiente paso que realizamos fue seleccionar aquellos más relacionados con nuestro trabajo, como ya hemos señalado. Para ello, evaluamos los documentos en función de los siguientes criterios, algunos de ellos mencionados por Bolarinwa y Aluko (2016):

- **Relevancia:** seleccionamos aquellos documentos que están directamente relacionados con nuestro tema de investigación, como estudios sobre el papel de los maestros en la educación especial o la inclusión en el aula. Estos temas se centran en comprender y analizar el rol de los maestros en la atención y educación de estudiantes con necesidades especiales, así como en explorar los efectos de promover la inclusión de todos los estudiantes en el entorno educativo regular.

- Calidad de la investigación: buscamos documentos que hayan sido publicados en revistas científicas de prestigio y que presenten una metodología coherente con el objetivo de investigación. También prestamos atención a la validez y confianza de los resultados obtenidos.
- Actualidad: priorizamos las últimas investigaciones y desarrollos en el campo de nuestro descriptor. De esta manera, aseguramos que nuestro estado de la cuestión incluye información actual y relevante.
- Perspectivas diversas: intentamos incluir documentos que presenten perspectivas diversas y enfoques diferentes sobre el objeto de estudio de nuestra investigación.

Una vez que hemos seleccionado los documentos para el estado de la cuestión, procedemos a leerlos de manera crítica y analítica, identificando las ideas principales, los argumentos, las conclusiones y las limitaciones de cada documento y buscando las relaciones y similitudes entre ellos.

Cuando ya hemos leído y analizado todos los documentos seleccionados, organizamos la información de manera clara y coherente.

Fase 3. Proceso de análisis

Dentro del análisis de esta investigación seguimos cuatro fases.

Durante la fase de análisis descriptivo, se lleva a cabo una descripción detallada de cada uno de los documentos seleccionados, con el objetivo de identificar su título, autor, año de publicación, objetivo, metodología utilizada y principales resultados. Este análisis permite obtener una visión general de la literatura seleccionada y establecer un marco de referencia para el análisis posterior (Codina, 2018).

En cuanto a la fase de análisis temático, se busca identificar los temas principales que aparecen en los documentos seleccionados, mediante el uso de diversas técnicas de análisis, como la codificación abierta, axial y selectiva, que permiten identificar patrones y relaciones entre los temas. Este análisis temático ayuda a establecer las principales líneas de investigación en el campo de estudio y descubrir posibles lagunas o áreas de oportunidad para futuras investigaciones (Braun y Clarke, 2006).

Durante la fase de análisis relacional, se proceden a examinar las relaciones entre los temas identificados en la fase anterior, para identificar las posibles conexiones entre las diferentes líneas de investigación en el campo de estudio, así como las teorías o modelos subyacentes a los diferentes enfoques teóricos y empíricos que aparecen en la literatura seleccionada (Charmaz, 2006).

Por último, en la fase de análisis crítico, se realiza una evaluación crítica de la literatura seleccionada, identificando posibles sesgos o limitaciones en los estudios y comparando los resultados obtenidos en diferentes investigaciones. Este análisis permite establecer posibles contradicciones o inconsistencias en la literatura seleccionada y proponer nuevas líneas de investigación o recomendaciones para futuros estudios.

En este proceso de análisis hemos llegado a tres categorías que pasamos a detallar:

a. La formación en educación inclusiva de maestros y maestras

Varias investigaciones presentan la educación inclusiva como estrategia para que haya una educación más justa para todos, estos artículos defienden que la educación inclusiva se basa en el principio de ofrecer igualdad de oportunidades y acceso a la educación para todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades individuales. Además, señalan que una formación sólida en educación inclusiva proporciona a los maestros los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para atender la diversidad en el aula de manera efectiva. Según el análisis de los textos la formación en educación inclusiva también proporciona a los maestros las herramientas para colaborar con otros profesionales involucrados en la educación, como psicólogos, terapeutas y familias. Por otra parte, defienden que la formación en educación inclusiva ayuda a los maestros a desarrollar una enseñanza diferenciada adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes.

En resumen, la formación de maestros en educación inclusiva es esencial para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes (Medina 2022, Mountaner 2021).

Por otro lado, hay estudios como los de (Paulo et al., 2022; Mena et al., 2021) que buscan conocer la formación que han recibido los maestros en educación inclusiva y qué estrategias utilizan y qué conocimientos tienen sobre inclusión.

Por último destacamos un texto (Vigo y Soriano, 2015) que destaca que es importante en la formación de docentes enseñar a motivar al alumnado de forma creativa, para captar la atención de todo el estudiantado y que la inclusión educativa dentro de las aulas sea exitosa y efectiva.

b. La formación del profesorado en educación especial o pedagogía terapéutica

Esta categoría nos proporciona una visión de la formación del profesorado en educación especial. Martínez et al., (2022) afirman que la educación especial se centra en atender las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje. Estos estudiantes requieren enfoques pedagógicos y estrategias de apoyo

específicos para garantizar su inclusión y desarrollo académico y social. Hay dos documentos muy interesantes que hablan sobre cómo la formación en educación especial proporciona a los maestros los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para comprender las diversas discapacidades y dificultades de aprendizaje, así como las mejores prácticas pedagógicas y estrategias de intervención para abordarlas. Los maestros adquirirán habilidades especializadas para adaptar el currículo, utilizar métodos de enseñanza diferenciados y aplicar técnicas de apoyo individualizadas que se ajusten a las necesidades de cada estudiante (Silva et al., 2021 y Guerrero et al., 2019).

En países como Ecuador en el año 2014 se empezó a formar en educación inclusiva y a dar importancia a las necesidades del alumnado (Moreno et al., 2020).

Además, la formación en educación especial promueve una perspectiva inclusiva. Los maestros aprenden a valorar la diversidad y a considerar las capacidades de cada estudiante en lugar de únicamente sus limitaciones (Mulé, 2019). Esto fomenta un enfoque positivo y empoderado, permitiendo que los estudiantes con necesidades se sientan incluidos, respetados y capaces de alcanzar su máximo potencial. (Cardona et al., 2017)

Sales et al., (2018) anuncian que es crucial que los profesores desarrollen actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Esto implica que desde el inicio de su formación como docentes, se les debe brindar la oportunidad de adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para abordar de manera efectiva las necesidades educativas de todos los estudiantes.

Valle (2003) analiza la formación del profesorado de apoyo a la integración tanto en su etapa inicial como en la formación continua. Se basa en supuestos teóricos derivados de investigaciones anteriores y documentación relevante en los campos de la formación del profesorado y la educación especial, desde la perspectiva de la escuela inclusiva. Por su parte,

Casino (2017) se enfoca en analizar la formación inicial de los profesionales que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales en el área del lenguaje. Examina qué profesionales desempeñan las tareas de logopedia escolar en centros de Educación Infantil y Primaria, y la compara en cuatro países europeos: Bélgica (comunidad francesa), España, Italia y Portugal.

c. Educación inclusiva en la escuela

La educación inclusiva promueve el respeto por la diversidad y fomenta un ambiente escolar en el que todos los estudiantes se sientan valorados y aceptados. Como maestros,

debemos estar preparados y capacitados para adaptar nuestras prácticas pedagógicas, utilizar estrategias diferenciadas y proporcionar apoyos individualizados que permitan a cada estudiante alcanzar su máximo potencial. Hay algunos textos de los seleccionados que hablan de lo importante que es la educación inclusiva (Arguello, 2023 y Paulo, 2020). Carmona y Olivé (2020) explican que la atención a la diversidad y la inclusión en la escuela es innegable. Una escuela que no sea inclusiva es injusta y carece de razón de ser. Es necesario realizar cambios profundos en la concepción y organización de la escuela, centrándonos en el respeto hacia cada niño y adolescente, sin importar sus características. El acceso universal a la educación y el desarrollo en una sociedad justa son derechos fundamentales.

Por otro lado hay documentos como el de Mena et al., (2020) y Hernández et al., (2018) que nos hablan de las distintas estrategias, como, por ejemplo, trabajar de forma lúdica y adaptada, que se pueden utilizar para una exitosa educación inclusiva. Como maestros, debemos estar preparados y capacitados para adaptar nuestras prácticas pedagógicas, utilizar estrategias diferenciadas y proporcionar apoyos individualizados que permitan a cada estudiante alcanzar su máximo potencial.

Fase 4. Síntesis de resultados

Existe un cuerpo sólido de investigación que respalda la importancia de la formación del profesorado en educación inclusiva y en la atención a la diversidad. Los estudios demuestran que los maestros bien formados en estos aspectos son más efectivos en su práctica y pueden satisfacer las necesidades educativas de todos los estudiantes. Se ha identificado un cambio en el enfoque educativo hacia la inclusión y la atención a la diversidad en las escuelas. La literatura sugiere que las escuelas inclusivas promueven un ambiente educativo equitativo y respetuoso, donde se valora la diversidad y se brinda apoyo a todos los estudiantes, sin importar sus características o necesidades.

También se destaca la importancia de la formación inicial del profesorado en educación inclusiva. Los estudios indican que los maestros que han recibido una sólida formación en este ámbito están preparados mejor para implementar prácticas inclusivas en el aula y adaptar su enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes.

Por otro lado, se identifican limitaciones en cuanto a la formación permanente del profesorado en educación inclusiva. La falta de oportunidades de desarrollo profesional continuo y la falta de recursos adecuados pueden dificultar la actualización y mejora de las prácticas inclusivas. Otro aspecto destacado es la necesidad de un cambio en las escuelas y facultades de formación del profesorado. Se ha evidenciado que algunas

instituciones no brindaron una preparación adecuada en educación inclusiva, lo que limita la capacidad de los maestros para enfrentar los desafíos de la diversidad en el aula. Es fundamental revisar y actualizar los planos de estudio, incorporar contenidos relevantes sobre inclusión y diversidad, y ofrecer oportunidades de práctica y reflexión en entornos inclusivos. Además, se reconoce la importancia de la sensibilidad y actitudes del maestro hacia la inclusión educativa. La formación inicial y continua deben fomentar la empatía, el respeto y la valoración de la diversidad en todas sus dimensiones.

2.2. LIMITACIONES DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

No queremos terminar este capítulo sin comentar las limitaciones del presente estado de la cuestión. Entre ellas destacamos el descriptor utilizado y las bases de datos consultadas. Somos conscientes de que el uso de otro descriptor quizá nos hubiera ofrecido otros documentos que modificarían las conclusiones a las que aquí llegamos. De la misma forma, las bases de datos utilizadas no contemplan toda la investigación existente sobre la temática objeto de estudio. Sin embargo, esta revisión de literatura nos ha llevado a ver que existen muy pocas investigaciones sobre nuestro objeto de estudio, un aspecto importante que da relevancia al estudio que presentamos.

CAPITULO III. METODOLOGÍA

La metodología biográfico-narrativa es una herramienta valiosa para la investigación social, ya que permite explorar y comprender las experiencias y perspectivas de las personas a través de sus propias narrativas. Esta metodología se enfoca en la vida de los individuos, sus experiencias, sentimientos, pensamientos y acciones, y busca comprender cómo estas se relacionan con el contexto social, cultural y político en el que se desenvuelven. A través de la recopilación y análisis de datos biográficos se pueden identificar temas y significados que ayudan a comprender la complejidad de la vida humana y a generar conocimiento relevante para la toma de decisiones en diferentes ámbitos.

En esta investigación, se utiliza la metodología biográfico-narrativa para explorar y comprender las experiencias de un grupo específico de profesionales de la educación, dedicados a la Educación Especial, con el objetivo de aproximarnos a sus trayectorias personales y profesionales y valorar su contribución en la puesta en marcha de un modelo de educación inclusiva.

3.1. TEORIZANDO SOBRE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.1. ¿Qué es la investigación cualitativa?

La metodología que vertebra nuestra investigación es de corte cualitativo. La investigación cualitativa es una forma de investigación que se utiliza principalmente en las Ciencias Sociales. Según Creswell (2014), la investigación cualitativa es un enfoque de investigación empírico que se centra en la comprensión profunda y detallada de los fenómenos sociales y en el significado que las personas les otorgan. A diferencia de la investigación cuantitativa, que se basa en datos numéricos y estadísticos, la investigación cualitativa utiliza ¡ como palabras, imágenes y observaciones, y se enfoca en la recolección, análisis e interpretación de estos datos para llegar a una comprensión más profunda de los fenómenos sociales (Creswell, 2014, p. 20).

Desde el punto de vista metodológico, la investigación cualitativa se basa en el estudio de los problemas de la vida cotidiana y se apoya en pensamientos de los involucrados en la investigación acerca de las acciones e interacciones en las que se implican en distintos contextos socioculturales (Ruiz, 2011, p. 31).

Según Sarmiento (2004), en la investigación cualitativa se interpreta y comprende la manera de actuar de las personas dentro de su propia cultura de la comunidad. La investigación cualitativa pretende dar sentido y significado a los datos obtenidos que se expresan de forma narrativa (Gil, 1994). Además, reconoce la importancia del contexto social, cultural y temporal en el que se desarrollan los fenómenos sociales y las experiencias de los participantes (Patton, 2002).

La investigación cualitativa, de esta forma, tiene como objetivo el estudio detallado y profundo de la experiencia y el significado de la realidad, y, por ello, requiere una reflexividad constante por parte del investigador y una comprensión profunda de las perspectivas y contextos de los participantes. Esta comprensión se inicia partir de la recogida de datos realizada a través de la observación, la entrevista y el análisis de datos no numéricos, como textos, imágenes y videos (Denzin y Lincoln, 2011; Patton, 2002).

De lo anteriormente referido podríamos extraer algunas características generales de la investigación cualitativa, como son:

1. **Comprensión en profundidad:** la investigación cualitativa se orienta a comprender en profundidad un fenómeno o un conjunto de experiencias, explorando los significados que los participantes atribuyen a ellos (Denzin y Lincoln, 2011).
2. **Diseño flexible:** la investigación cualitativa utiliza un diseño flexible que se adapta a las necesidades y circunstancias de la investigación, en lugar de seguir un plan rígido (Creswell, 2014).
3. **Recolección de datos no numéricos:** la investigación cualitativa utiliza una variedad de métodos de recolección de datos, como la observación, la entrevista y el análisis de documentos, para obtener datos no numéricos sobre los fenómenos estudiados (Patton, 2002).
4. **Importancia del contexto:** la investigación cualitativa considera que los fenómenos sociales y las experiencias de los participantes están enraizados en su contexto social, cultural y temporal (Denzin y Lincoln, 2011).
5. **Subjetividad:** la investigación cualitativa conlleva que el investigador use su subjetividad como camino para conocer la del otro, otro que es distinto en su experiencia y gracias a eso, tiene interés conocerla, Ray (2005).

En este tipo de investigación interesa lo particular, lo contextual, los relatos vividos, con predominio del método deductivo (Rivadeneira, 2015).

Para Bisquerra (1989), las características de la investigación cualitativa son las siguientes: apuesta por estudios a pequeña escala en sus ambientes naturales, no se plantea teorías o

hipótesis, no tiene procedimientos previos de recogida de información, considera el fenómeno en su conjunto, todo el planteamiento de la investigación está sujeto a cambios durante la evolución y desarrollo, normalmente, no utiliza procedimientos estadísticos, puede incorporar elementos nuevos (no previstos), es detallada y está documentada mediante notas o grabaciones.

Según Álvarez-Gayou (2003), la investigación cualitativa requiere seguir una serie de pasos, que incluyen definir el tema, el problema y las preguntas de investigación, buscar información bibliográfica, definir el paradigma de investigación y establecer los procedimientos para obtener la información, recoger la información, analizar los datos y extraer conclusiones.

Dentro de esta modalidad de investigación hay una amplia gama de métodos, entre los que se encuentran el método biográfico-narrativo, la Investigación-Acción, el estudio de caso, los grupos focales o la etnografía (Bisquerra, 1989; Denzin y Lincoln, 2011). A continuación, pasamos a describir el método que guía nuestra investigación.

3.1.2. El método biográfico-narrativo

El método biográfico-narrativo es una técnica de recolección de datos que se utiliza en la investigación cualitativa para obtener datos biográficos detallados y profundos de los participantes. Esta metodología permite una comprensión más completa y rica de las experiencias humanas y es especialmente útil en estudios que abordan temas complejos y multifacéticos, como la identidad y la subjetividad (Josselson, 2011).

La investigación biográfico-narrativa ofrece una perspectiva única y enriquecedora sobre cómo las personas dan sentido a sus experiencias y cómo se relacionan con los demás. Esto permite que se puedan comprender las decisiones, acciones y procesos de los individuos en su contexto social y cultural (Bertaux, 1999).

La investigación biográfico narrativa se desarrolla, principalmente a través de las historias de vida y los relatos de vida. El relato de vida es la historia que una persona ha decidido contar sobre la vida que ha vivido, como resultado de una entrevista guiada por otro (Atkinson, 1998). La historia de vida recoge no solo el relato biográfico, sino otra serie de documentos e informaciones relevantes del participante (Denzin, 1970).

Profundizando en esta diferencia entre *life history* (historia de vida) y *life story* (relato de vida), Linares (2014) define las historias de vida como narrativas que representan la experiencia biográfica de un individuo y que presentan sus vivencias, acontecimientos significativos, relaciones y emociones en la trayectoria que ha recorrido. Además, Medina-Rivera (2016) asevera que permiten comprender la subjetividad de las personas,

su cultura, sus prácticas y sus identidades. Mendieta (2017) explica que la historia de vida se realiza como una narración de los hechos, situaciones, procesos y vivencias de una persona, en la cual se encuentra una interpretación de lo que significaron, cómo influyeron y cómo se relacionan entre sí. En definitiva, las historias de vida son una herramienta valiosa en la investigación cualitativa, ya que permiten explorar aspectos poco conocidos de la vida social y comprender los procesos históricos y sociales que inciden en las trayectorias individuales (Bertaux, 1999).

En relación con los relatos de vida, Andrew, et al., (2013) explican que son una forma de narración en la que los individuos recuerdan y cuentan sus propias historias para dar sentido a sus vidas. Creswell (2013) señala que estas narrativas permiten a los individuos comprender sus vidas en detalle. Jovchelovitch y Bauer (2020) agregan que esta forma de investigación explora la realidad subjetiva del individuo, su experiencia y conocimiento del mundo, y permiten dar un nuevo sentido a sus vidas y a las relaciones con los demás. Como recuperación y recuerdo de la propia experiencia, en palabras de Riessman (2015), estas narrativas pueden incluir no solo hechos objetivos, sino también interpretaciones, emociones y perspectivas personales.

Más allá de esta diferenciación, la metodología biográfico-narrativa se utiliza para investigar la experiencia biográfica de las personas (Mishler, 1999). Bertaux (1999) aclara que esta metodología permite explorar aspectos poco conocidos de la vida social; para lo cual es necesario recopilar y analizar los testimonios de los individuos (Mishler, 1999).

Esta metodología también requiere una formación y habilidad por parte del investigador para llevar a cabo una entrevista atenta, desde la que poder recolectar la información adecuada (Medina-Rivera, 2016). La metodología biográfico-narrativa no es una técnica de investigación simple (Medina-Rivera, 2016). Por ello, una vez recogidos los datos, el análisis de los mismos es un proceso de gran dificultad. El análisis de las historias de vida implica un proceso de interpretación de los datos para establecer conclusiones, tomando en cuenta los diferentes niveles de sentido de la narrativa, desde los aspectos más descriptivos de los hechos hasta los significados más profundos y contextuales (Mendieta, 2017).

En la recogida y análisis de datos es importante tener presentes los principios éticos de este modelo de investigación y contar con una formación adecuada para llevarla a cabo de manera eficiente y rigurosa. Al no basarse en datos estandarizados, el investigador debe ser sensible a la historia del narrador y respetar sus recuerdos (Mishler, 1999).

Algunos principios éticos fundamentales en la investigación biográfico-narrativa son: el respeto hacia el testimonio, la confidencialidad de la información, el consentimiento informado y la honestidad ya que la relación entre el investigador y los participantes es muy cercana y se comparten vivencias y emociones (Linares, 2014, Sonlleva, 2018).

3.2. Diseño de la investigación

La formación de maestros de educación especial es un tema de vital importancia en el ámbito educativo. La preparación adecuada de profesionales en este campo es fundamental para garantizar una educación inclusiva. A lo largo de los años, se han realizado numerosos esfuerzos para mejorar la formación de estos profesionales y abordar los desafíos que enfrentan en su práctica diaria. Estas apreciaciones fueron las que nos llevaron a iniciar un estudio centrado en el método biográfico narrativo sobre docentes de Educación Especial.

3.2.1. Fases seguidas para la elaboración del estudio

Para comentar el diseño del estudio seguiremos a Bolívar (2015). Dicho autor habla de las siguientes fases para desarrollar un estudio biográfico-narrativo:

a. Tema y metodología

Según la UNESCO (2017), los docentes son la clave para proporcionar una educación inclusiva y de calidad. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, persisten dificultades significativas en la formación de maestros, lo que puede afectar tanto a su capacidad para atender de manera efectiva las necesidades complejas de los estudiantes, como a entender la educación como un proyecto común que busca la equidad. Dentro de este colectivo, como señalábamos en líneas superiores, los docentes de Educación Especial y su formación se han convertido en objeto de polémica en los últimos años, tras la apuesta desde algunos sectores políticos, sociales y educativos por el modelo de educación inclusiva. Desde estas premisas, nos pareció importante conocer el testimonio de estos profesionales y analizar su formación y su práctica profesional.

Según Smith (2010), una forma de explorar cuestiones como esta es a través de la metodología de relatos de vida. Los relatos de vida permiten obtener una comprensión más profunda y rica de las experiencias y perspectivas de los individuos. Al utilizar esta metodología, podemos adentrarnos en sus vivencias, desafíos, fortalezas y reflexiones sobre su trayectoria personal y profesional.

Varios estudios han destacado la importancia de los relatos de vida en la investigación educativa. Por ejemplo, Kemmis y Wilkinson (1998), explican que los relatos de vida pueden dar voz a aquellos colectivos que a menudo son silenciados. Vasilachis (2013)

señala que los relatos de vida brindan una oportunidad para conocer la vida de las personas a través de sus propias palabras y vivencias y reflexionar críticamente sobre la educación, la sociedad y la cultura.

Comenzamos nuestro estudio partiendo de una pregunta de investigación: ¿contribuyen los docentes de Educación Especial a fomentar un modelo de educación inclusiva? Para dar respuesta a esta cuestión pensamos en realizar dos relatos de vida, para conocer el testimonio de dos profesionales de diferentes edades y género, especializados en Educación Especial. En este caso, recogemos la información de los docentes para conocer las razones por las que decidieron dedicarse a esta profesión, cómo recibieron su formación, qué prácticas docentes llevan a cabo y de qué forma entienden ellos el tema de la inclusión.

b. Recogida de datos a través de entrevistas

Entrevista semiestructurada

Para realizar la recogida de datos es necesario hacer uso de las estrategias e instrumentos más adecuados para el tema de la investigación. En nuestra investigación optamos por la entrevista semiestructurada como el principal instrumento para la recogida de datos biográficos.

Según Saldaña (2013), la entrevista semiestructurada es "una técnica flexible que permite a los investigadores profundizar en las experiencias, opiniones y perspectivas de los participantes, al tiempo que mantiene una estructura básica en la guía de la entrevista" (p. 92). Se caracteriza por su naturaleza abierta y exploratoria, lo que facilita la obtención de información rica y detallada sobre los temas de interés de la investigación.

La entrevista semiestructurada se utiliza en diversos campos de investigación, como las ciencias sociales, la psicología, la educación y la salud. Su versatilidad radica en que permite comprender la complejidad de los fenómenos estudiados a través de la perspectiva y las experiencias de los participantes. En palabras de Fontana y Frey (2018), la entrevista semiestructurada "es ampliamente utilizada en la investigación cualitativa para obtener una visión profunda de los pensamientos, creencias, experiencias y perspectivas de los participantes" (p. 155). Es especialmente útil cuando se busca comprender la subjetividad, los significados atribuidos a eventos o situaciones, y los procesos emocionales o cognitivos de las personas involucradas. Hemos considerado este instrumento porque pensamos que nos resultará de especial ayuda para recoger los testimonios de los docentes que participan en el estudio.

La plantilla de la entrevista consta de un total de 60 preguntas (Anexo 1), que fueron adaptadas a las conversaciones mantenidas con los participantes. La batería de preguntas está dividida en cuatro bloques temáticos, el primero aborda las experiencias de la infancia y adolescencia de los protagonistas, en un segundo bloque preguntamos por la formación inicial; el tercer bloque explora la práctica profesional; y en el último bloque trabajamos preguntas relacionadas con la inclusión educativa y la forma en la que los docentes tratan sobre la diversidad en el aula.

Participantes

La selección de los participantes constituyó un aspecto crucial en este estudio, ya que se buscaba encontrar a dos docentes de Educación Especial de diferentes generaciones con el fin de realizar una comparativa y comprender las diferencias existentes en su formación, su práctica y su forma de entender la inclusión en el aula. Esta selección nos permitía obtener una visión más amplia y enriquecedora sobre la evolución y los cambios experimentados en la formación de los profesionales de Educación Especial a lo largo del tiempo, así como analizar de forma más precisa las diferencias en su práctica profesional.

Los participantes seleccionados son dos docentes con diferentes perfiles:

P1: hombre de 58 años de edad. Posee la titulación de Magisterio y también la Licenciatura en Psicología. Acumula una experiencia profesional de 36 años como maestro de Educación Especial en aulas de Educación Especial, Educación Primaria y Educación Secundaria. Actualmente trabaja en un centro de Educación Secundaria.

P2: Mujer de 42 años de edad. Titulada en Magisterio y Psicopedagogía. Tiene una experiencia profesional de 18 años como maestra de Educación Especial en centros de Educación Primaria y en centros de Educación Especial. Actualmente trabaja en un Centro Educativo de Infantil y Primaria.

Temporalización de las entrevistas

Comenzamos con la realización de las entrevistas en el mes de marzo. Iniciamos las entrevistas con la protagonista femenina del estudio, con la cual quedamos tres días para recoger su testimonio a lo largo del todo un mes. Después de los tres encuentros concretamos un cuarto para completar su testimonio y profundizar en algunas preguntas que nos surgieron tras una primera lectura de sus palabras. Este encuentro se produjo en el mes de mayo.

Las entrevistas con el protagonista masculino se realizaron en el mes de abril. Nos reunimos con el participante en tres ocasiones, hasta completar todo el relato de vida y obtener toda la información necesaria, para nuestra investigación.

En la siguiente tabla puede verse el cronograma de entrevistas:

Tabla 3.

Cronograma de entrevistas

PARTICIPANTES	FECHA	MODALIDAD	DURACIÓN
<i>Entrevistado 1</i> <i>1º Entrevista</i>	02/03/2023	Online	22 minutos
<i>Entrevistado 1</i> <i>2º entrevista</i>	09/03/2023	Online	40 minutos
<i>Entrevista 1</i> <i>3º entrevista</i>	16/03/2023	Presencial	50 minutos
<i>Entrevistado 1</i> <i>4º entrevista</i>	23/03/2023	Online	33 minutos
<i>Entrevistado 2</i> <i>1º entrevista</i>	14/04/2023	Presencial	45 minutos
<i>Entrevistado 2</i> <i>2º entrevista</i>	21/03/2023	Online	65 minutos
<i>Entrevistado 2</i> <i>3º entrevista</i>	28/03/2023	Online	75 minutos

Fuente: Elaboración propia

Una vez recopilados los datos, los hemos examinado de manera minuciosa con el objetivo de identificar temas, patrones y tendencias relevantes en el caso, en relación a la pregunta de investigación planteada. Posteriormente, hemos llevado a cabo un análisis de los datos.

c. Análisis de datos

El informe de investigación de un relato narrativo se presenta como una trama narrativa propia (Bolívar, 2015) Atendiendo a las consideraciones que señala este autor hemos establecido un sistema de categorías y subcategorías con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados en nuestra investigación.

Para realizar estas categorías nos hemos basado en un enfoque inductivo, que parte de nuestros propios datos. A través de un análisis detallado, hemos identificado categorías que emergen de los propios datos, lo que nos ha permitido comprender de manera más profunda la diversidad y complejidad de la información recolectada.

Hemos adoptado un enfoque de análisis temático basado en la perspectiva de Smith y Firth (2011). Este enfoque nos brinda la oportunidad de identificar los temas recurrentes presentes en los datos. Según estos autores el análisis temático implica una lectura minuciosa de los datos con el objetivo de familiarizarse con su contenido y alcanzar una comprensión profunda. Durante este proceso, asignamos códigos a los fragmentos de información relevantes y los agrupamos en categorías temáticas centrales (Tabla 4).

De esta forma hemos descubierto tres categorías sobre las que se asientan las repuestas de nuestros entrevistados y que responden a los objetivos de la investigación: la formación que recibieron en sus etapas de infancia y adolescencia y cómo estas determinaron su elección por el Magisterio; la formación inicial recibida; y la experiencia práctica como profesionales.

Tabla 4.

Categorías y subcategorías análisis

<u>Categorías</u>	<u>Subcategorías</u>
La formación que recibieron en sus etapas de infancia y cómo estas determinaron su elección por el Magisterio	Formación recibida por parte de la familia y cómo les influye en su elección por la carrera
	Experiencias escolares y relaciones con la diversidad en el periodo infantil
	Experiencias en la adolescencia que condicionan su decisión para dedicarse al Magisterio
La formación inicial recibida	Formación inicial
	Decisión de especialidad
	Conocimientos sobre educación especial y diversidad
	Formación como especialista versus formación como generalista
La experiencia práctica como profesionales	Primeras experiencias como docente
	Inclusión en el aula
	Estrategias y herramientas utilizadas en el aula

Fuente: elaboración propia

d. Informe de investigación

El diseño y el trabajo empírico de recopilación de datos en el terreno, seguido del análisis e interpretación, conducen a la elaboración de un informe académico de investigación. En este proceso, el investigador se convierte en un "investigador-narrador" que construye y cuenta la historia a través de un relato (Kincheloe, 2001). El objetivo es recrear los textos de tal manera que el lector pueda "experimentar" las vivencias narradas. Por lo

tanto, el informe de investigación biográfico-narrativo se concibe como una forma particular de relato que será consensuado tanto por los narradores como por un público más amplio.

Se plantea que una buena investigación narrativa no solo recopila e interpreta las diferentes voces en el terreno, sino que también da lugar a una buena historia narrativa, que en última instancia es el informe de investigación. Sin embargo, cuando se pierde el carácter narrativo en el informe y se enfatiza en exceso el tratamiento categorial o analítico, la investigación deja de ser narrativa (Huberman, 1998).

El proceso de elaboración del informe se asemeja a un "arte del bricolaje", donde el investigador debe unir las diferentes piezas de manera que adquieran un significado ampliado (Kincheloe, 2001).

Para realizar este informe de investigación hemos optado por realizar dos capítulos. En el primero de ellos, analizamos la experiencia individual de nuestros protagonistas, en relación con los objetivos de la investigación, atendiendo a incidentes críticos que aparecen en sus biografías y que van formando su identidad personal y profesional.

Un segundo capítulo está dedicado a dar respuesta a ese sistema de categorías y subcategorías mostrado (Tabla 4). Para elaborar este capítulo redactamos nuestras propias interpretaciones a partir de los extractos de extractos de entrevistas con los participantes.

3.2.2. Criterios de rigor seguidos en el estudio

A continuación mostramos los criterios de rigor que consideramos para nuestra investigación.

- Reflexividad. Según Charmaz (2006), es fundamental que el investigador sea reflexivo y consciente de sus propias perspectivas, preconcepciones y sesgos durante todo el proceso de investigación. En nuestro caso, trabajamos esta reflexividad a través de las prácticas de la asignatura del Máster: *Investigación aplicada a la Diversidad en Educación*, indagando en nuestras propias concepciones en relación con temáticas como la educación especial o la inclusión educativa y elaborando prácticas relacionadas con nuestras propias perceptivas a lo largo del proceso de investigación.
- Credibilidad. Para asegurar la credibilidad de la investigación, Lincoln y Guba (1985) y Riessman (2008) sugieren llevar a cabo entrevistas en profundidad, recopilar documentos relevantes y realizar una cuidadosa revisión bibliográfica, como hemos hecho a lo largo del estudio.

- Coherencia y consistencia. Según Polkinghorne (2005), es importante mantener la coherencia y consistencia en todo el informe de investigación. En nuestro caso, nos hemos asegurado de que los relatos biográficos se relacionen y se conecten entre sí de manera clara y lógica, de modo que se forme una narrativa completa y comprensible.
- Participación activa del informante. Gubrium y Holstein (2002) y Lincoln y Guba (1985) resaltan la importancia de fomentar la participación activa y colaborativa de los informantes en el proceso de investigación. Esto implica compartir los hallazgos preliminares y solicitar su retroalimentación y validación para garantizar que las interpretaciones sean precisas y fieles a sus experiencias, como así hemos hecho en este estudio.

Es importante tener en cuenta que en este tipo de investigación, no se busca la representatividad en términos cuantitativos, sino que se evalúa la pertinencia y coherencia del argumento presentado dentro del contexto y grupo social de referencia. La comprensión que proporciona el relato en relación con las relaciones sociales deseadas es lo que se valora (Kvale, 2011).

Además, hay que cuidar el peligro de una "colonización académica" de las voces de los entrevistados, a través de la cual el investigador selecciona y silencia aquello que conviene a sus propósitos. Para superar este peligro, se destaca la importancia de considerar los principios de la ética de investigación (Huberman, 1998).

3.2.3. Consideraciones éticas de la investigación

En la investigación biográfico-narrativa las consideraciones éticas son un aspecto esencial que el investigador debe tener en cuenta para garantizar un proceso de investigación atento y sensible a las personas que nos regalan su historia (Sonllewa, 2022).

Las consideraciones éticas de esta investigación se enfocan en salvaguardar los derechos, el bienestar y la privacidad de los participantes, así como asegurar la integridad científica del estudio, según plantea Smith (2015). Para cumplir con estos aspectos, se han implementado acciones específicas:

- Consentimiento informado: se ha requerido que los participantes brinden su consentimiento para participar en el estudio, mediante la firma de un consentimiento informado (Anexo 2), tal como lo señala Johnson (2012). Esto implica que los participantes, antes de comenzar el estudio, conocen los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios de la investigación.

- Anonimato: se ha preservado el anonimato de los participantes con el objetivo de proteger su privacidad, tal como sugiere Thompson (2018). Es necesario salvaguardar la confidencialidad de los datos recopilados para evitar divulgar información personal identificable que pueda comprometer la privacidad de los participantes.
- Bienestar y honestidad: como investigadores, se han tomado medidas para garantizar el bienestar de los participantes y evitarles cualquier daño. Además, se ha cumplido con la honestidad en la presentación de los resultados de la investigación, en línea con las recomendaciones de Brown (2017).

Estas acciones éticas han sido fundamentales para proteger los derechos y la privacidad de los participantes, así como para garantizar la ética de la investigación.

CAPÍTULO IV. CONOCIENDO A LOS PROTAGONISTAS A TRAVÉS DE SUS NARRATIVAS

En este capítulo del Trabajo de Fin de Máster, se dará a conocer al lector la biografía de los protagonistas del estudio. Esta biografía ha sido construida a través de la búsqueda, la identificación y el análisis de los elementos críticos presentes en las entrevistas realizadas a los docentes que participan en la investigación. Según Smith (2019), los incidentes críticos son "acontecimientos específicos que desencadenan una reflexión intensa y un replanteamiento de las prácticas pedagógicas" (p. 25).

Con este capítulo tratamos de hacer lo que exponen Bolívar et al., (2001), que los acontecimientos singulares narrados por los participantes adquieran una unidad de sentido propio a través de un argumento.

4.1. ESTUDIANDO EL TESTIMONIO DE UNA MAESTRA CON VOCACIÓN HACIA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

En primer lugar, procederemos al análisis de los aspectos fundamentales de la vida de nuestra primera entrevistada, una maestra de 42 años que completó la carrera de Magisterio en Educación Infantil en el año 2002 en Segovia, y posteriormente se especializó en Educación Especial, a través de la Licenciatura en Psicopedagogía. Durante el proceso de entrevista, identificamos diversos elementos críticos en su relato que nos brindan una comprensión más profunda de su trayectoria y motivaciones.

Mi padre era sordo

Uno de los elementos críticos más destacados en la trayectoria personal de nuestra protagonista es el motivo por el cual decidió estudiar Magisterio en Educación Especial. Esta decisión está estrechamente ligada a una experiencia personal significativa: la enfermedad que padecía su padre y que resultó en la pérdida de su audición. La maestra expresó que, de manera inconsciente, este suceso marcó sus experiencias biográficas y fue el detonante para dedicarse a la educación especial.

La protagonista vivió la pérdida de audición de su padre de forma dolorosa durante su adolescencia. Aunque en su niñez no era plenamente consciente de la magnitud del problema, presenciar el sufrimiento de su padre y ser testigo de su incapacidad para comunicarse de manera natural fue una experiencia impactante para ella. Esta vivencia

despertó en ella una sensibilidad y empatía hacia las personas con diversidad funcional, que la condujo a formarse en cómo debía ser su educación.

Las emociones que experimentó al ver cómo su padre tenía dificultades de comunicación y se frustraba al no poder mantener una comunicación fluida con sus familiares se convirtieron en un motor impulsor de su vocación hacia el magisterio de educación especial. Su experiencia personal le llevó a comprender la importancia de brindar apoyo y atención adecuada a la diversidad, así como a valorar la inclusión.

Su historia personal nos proporciona una perspectiva valiosa sobre los factores que influyen en la elección de la carrera de maestros de Educación Especial y nos invita a reflexionar sobre la importancia de la empatía en el desarrollo profesional docente.

Mi hermana era un referente para mí y a día de hoy lo sigue siendo

En el análisis de las entrevistas identificamos un segundo elemento crítico que tiene un impacto significativo en la vida de nuestra entrevistada: el amor incondicional que siente hacia su hermana. Según su relato, su hermana ha sido y sigue siendo un modelo a seguir para ella. Ambas decidieron estudiar magisterio, aunque esta no era la primera elección de nuestra entrevistada. En un principio, ella tenía el deseo de estudiar Psicología, pero al presenciar la pasión y el entusiasmo con los que su hermana se entregaba a sus estudios, decidió seguir los pasos de su hermana y formarse para ser maestra.

Es importante destacar que esta decisión no fue bien recibida por su padre, quien consideraba que sus dos hijas podrían aspirar a carreras más prestigiosas. Para él, que sus hijas estudiaran Magisterio resultaba decepcionante. Sin embargo, nuestra entrevistada encontró en la admiración hacia su hermana el motor para superar la opinión de su padre. Ver cómo su hermana vivía la formación docente despertó en ella una profunda conexión emocional con la educación. La entrega y dedicación de su hermana hacia los estudiantes y su pasión por enseñarles influyeron mucho en la construcción de su identidad profesional.

Este elemento crítico revela cómo los lazos familiares y las experiencias personales pueden desempeñar un papel crucial en la toma de decisiones y en la formación de la identidad profesional de un individuo.

Alumnado “normatípico”

Durante la entrevista, identificamos un tercer elemento crítico que merece atención: la forma en que nuestra entrevistada, una profesora de Educación Especial, clasifica a los escolares en dos categorías: alumnado "normatípico" y alumnado con necesidades. Esta

terminología revela una manera de categorizar y diferenciar a los niños, que nos lleva a reflexionar sobre su comprensión de la educación.

Detrás de este concepto se esconde una forma de entender la educación, asentada más en el modelo de integración que en el de inclusión. La docente defiende que es enriquecedor que los alumnos con necesidades educativas especiales estén el mayor tiempo posible con sus compañeros, ya que observa que la interrelación es fundamental para lograr desarrollar el respeto y la valoración del otro; pero considera que para lograr una inclusión real en el aula, es necesario disponer de más recursos personales, promover la concienciación, la comunicación entre profesionales y la coherencia en los estilos metodológicos.

La entrevistada define como alumnos “normatípicos” a los niños que pueden seguir una clase con normalidad, sin presentar grandes problemas o dificultades. En el lado contrario están los que no pueden conseguir este objetivo sin un apoyo educativo. En sus entrevistas deja constancia de las dificultades que entraña una educación que no responde verdaderamente a las necesidades individuales de cada alumno.

Tener más recursos personales ayudaría muchísimo

Un aspecto crítico adicional que queremos resaltar de las entrevistas es la postura de nuestra entrevistada hacia la inclusión educativa. Si bien está a favor de la inclusión, ella destaca que, para lograr un aula verdaderamente inclusiva donde se atienda adecuadamente a todos los escolares, es fundamental contar con un mayor número de docentes o personal de apoyo.

Su perspectiva se fundamenta en la comprensión de que cada niño tiene necesidades únicas y que el personal docente no siempre puede abordar todas estas necesidades de manera individualizada debido a las limitaciones de tiempo y recursos.

La presencia de más docentes o personal de apoyo en el aula permitiría una atención más personalizada, facilitando el seguimiento y la respuesta a las necesidades individuales de cada estudiante. Esto contribuiría a crear un entorno inclusivo. Según la entrevistada, existen profesionales que restringen la entrada de más personas al aula para brindar apoyo inclusivo. Además, expresa una crítica hacia la nueva ley educativa que promueve la inclusión, ya que considera que se podrían haber realizado mayores esfuerzos y que su alcance es limitado.

4.2. Analizando la experiencia biográfica de un maestro de Pedagogía

Terapéutica

El segundo entrevistado es un maestro de Educación Especial de 58 años de edad, que lleva ejerciendo 36 años como profesional en este campo. Su trayectoria vital puede ser construida a partir de cuatro incidentes críticos, como pasamos a detallar a continuación.

Éramos totalmente obedientes no serlo suponía algo mucho peor

El primer incidente crítico de la biografía de nuestro protagonista se puede situar en el cambio educativo que experimentó entre la infancia y la adolescencia. Su etapa escolar estuvo marcada por la compañía femenina en su educación y el rígido sistema autoritario en el que fue educado.

Sin embargo, donde se percibe un verdadero cambio educativo fue en el comienzo de la educación secundaria. Al terminar la escuela e ingresar en el instituto experimentó una sensación de libertad por primera vez, en medio de un período de cambios y transformaciones. Esta etapa coincide con el final de la dictadura franquista y el comienzo de la transición democrática en España.

Durante la transición de un ambiente escolar rígido a la libertad y apertura del instituto, nuestro entrevistado experimentó un cambio profundo que dejó una huella significativa en su vida. Este paso hacia la democratización de su entorno educativo le brindó la oportunidad de explorar nuevos horizontes, expandir sus conocimientos y comenzar a desarrollar su identidad de manera más independiente.

Esta transición no solo tuvo un impacto en su experiencia académica, sino también en su desarrollo personal y emocional. Durante este periodo, nuestro entrevistado pudo experimentar un sentido renovado de autonomía y empoderamiento. La libertad para tomar decisiones más autónomas y la apertura hacia una variedad de perspectivas y experiencias enriquecieron su proceso de crecimiento personal.

Esta etapa de transición representó un hito en su vida, ya que se vio expuesto a nuevas ideas, personas y oportunidades. El ambiente más flexible y menos estructurado del instituto le permitió explorar diferentes intereses y descubrir nuevas pasiones. Además, al tener más libertad para expresarse y participar activamente en su aprendizaje, pudo desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creatividad.

No había integración cuando estudié, no había ningún tipo de necesidad

Otro aspecto significativo en la experiencia del sujeto fue el relacionado con la invisibilización de las personas con necesidades en el aula, lo que conllevaba problemas de aceptación en el grupo de iguales. Recuerda cómo era frecuente que algunos jóvenes

fueran víctimas de acoso, burlas e insultos despectivos, situaciones que a otros niños parecían hacerles gracia, pero que a él le resultaban completamente inaceptables.

Estas situaciones despertaron en nuestro entrevistado un fuerte deseo de ayudar a los demás. Esta experiencia fue determinante en su elección de dedicarse al Magisterio de Educación Especial, ya que vio en esta profesión la oportunidad de brindar apoyo y acompañamiento a aquellos que más lo necesitaban.

El impacto negativo del bullying se convirtió en una motivación poderosa para el entrevistado. Él asumió que su misión era crear un entorno seguro y acogedor para sus futuros alumnos, donde no solo se valorara la diversidad, sino donde también se fomentara el respeto.

Saqué las oposiciones por Educación Especial

Otro aspecto crítico que resulta relevante para narrar la trayectoria del entrevistado se relaciona con su percepción sobre los estudios de magisterio y lo que estos representaron en su formación. Este punto del relato adquiere una importancia significativa, ya que desarrolla uno de los aspectos esenciales de esta investigación, la orientación de la formación inicial recibida.

El entrevistado destaca cómo esta experiencia personal le hizo reflexionar acerca de la formación docente en general. Desde su perspectiva, la educación recibida en la carrera de magisterio no estuvo a la altura de sus expectativas, ya que no proporcionaba los conocimientos y herramientas necesarios para enfrentar los desafíos reales de la práctica docente. Esta sensación de falta de preparación generó en él una motivación adicional para buscar su propio desarrollo profesional y nuevas formas de completar su formación. Uno de los aspectos más negativos que el protagonista recuerda de su formación inicial fue el referido a la falta de formación para la práctica y a la ausencia de preparación en temas relativos a la diversidad. Estas carencias fueron determinantes en sus primeras experiencias profesionales y condicionaron su visión hacia el Magisterio.

El entrevistado compartió con nosotros sus primeras experiencias profesionales en un colegio de educación especial, describiendo sentimientos de miedo e incertidumbre. La presencia de olores fuertes, medicinas y otras cuestiones desagradables le llevó inicialmente a cuestionarse si realmente estaba capacitado para enfrentar ese entorno educativo. Sin embargo, pronto cambió su perspectiva centrándose en los niños, encontrando una manera de disfrutar de la profesión que tanto amaba.

El valor de la inclusión educativa

Para concluir, un incidente crítico que se presenta en el testimonio del entrevistado está relacionado con la promoción de la educación inclusiva. A lo largo de las entrevistas, el docente mostró un profundo compromiso con la inclusión, a pesar de haberse formado como maestro en un modelo completamente diferente al inclusivo.

El entrevistado recalca la importancia de contar con más personal en las aulas para atender las necesidades de todos los estudiantes, pero también enfatiza la necesidad de disponer de una amplia variedad de recursos y eliminar cualquier tipo de barrera en la escuela que comprometa al modelo de inclusión educativa.

Su comprensión y aplicación de los principios de inclusión en su práctica docente demuestran la importancia de la formación continua y la actualización de conocimientos en el ámbito educativo. Desde su testimonio queda patente la importancia de que el docente sea sensible a la diversidad del aula, trabaje en colaboración con las familias y entienda la diversidad como valor. A través de sus relatos, hemos sido testigos de la importancia fundamental de que el docente sea sensible y consciente de la diversidad que existe en el aula. Desde su testimonio, se evidencia que un docente sensible a la diversidad reconoce y valora la singularidad de cada estudiante, comprendiendo que cada uno posee características, necesidades y potencialidades únicas. Este enfoque permite al docente adaptar su práctica pedagógica, implementar y estrategias que promuevan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin dejar a nadie atrás.

CAPÍTULO V. ANALISIS DE DATOS

En el presente capítulo se llevará a cabo un análisis de los dos relatos de vida que han sido el sustento de este estudio. Estos relatos fueron recopilados a través de entrevistas a dos individuos que actualmente comparten la profesión de maestros de Educación Especial en centros públicos, pero que presentan experiencias y perspectivas únicas en relación con su formación y práctica docente. El objetivo de este análisis es explorar en profundidad sus experiencias y ponerlas a debate a partir de tres categorías de análisis que parten de los objetivos de la investigación, con el fin de comprender mejor las vivencias y desafíos que han influido en la formación y trayectoria profesional de los entrevistados.

5.1. LA FORMACIÓN QUE RECIBIERON EN SUS ETAPAS DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA Y CÓMO ESTAS DETERMINARON SU ELECCIÓN POR EL MAGISTERIO

Esta categoría explora la relación entre la formación recibida durante la infancia y la adolescencia de los individuos y cómo estas experiencias determinan, de algún modo, su elección por el Magisterio. La etapa infantil y juvenil de la vida es crucial para el desarrollo de intereses, habilidades y valores, y puede influir significativamente en las decisiones futuras sobre la carrera.

La calidad de la educación recibida, las interacciones con los docentes y las experiencias en el aula desempeñan un papel fundamental en la formación de la identidad y los intereses vocacionales.

Esta categoría busca analizar cómo las experiencias educativas tempranas, ya sea en la escuela o en otros entornos, influyen en las decisiones profesionales de los individuos. En ella se explorarán diferentes aspectos, como la formación familiar, la inspiración de profesores significativos, el interés por el aprendizaje, las experiencias positivas en el aula, etc.

Formación recibida por parte de la familia y cómo les influye en su elección por la carrera

La formación recibida por parte de la familia puede tener un impacto significativo en las aspiraciones profesionales de un individuo. Las experiencias y actitudes de los miembros

de la familia, en particular de los padres y otros cuidadores, pueden influir en la percepción de la importancia de la educación.

Esta subcategoría busca indagar en aspectos como la exposición a conversaciones y experiencias educativas en el hogar, la valoración que se da a la labor docente o la transmisión de valores en el entorno familiar .

Ambos protagonistas recuerdan con cariño su infancia y sus experiencias con la familia. Para ellos, la familia supone un pilar fundamental en el cuidado y crecimiento de la infancia.

Muy buenos, éramos una buena familia, cariñosa y unos padres muy justos sobre todo, bueno y un hermano muy bueno, la verdad que he sido afortunado con la familia, tengo muy buenos recuerdos y con algunos tíos muy próximos, que hacían las funciones de abuelos, pues también, muy buena, muy buena, muy buenos recuerdos, me sentí muy querido. (J.L).

Como podemos ver, las familias se convierten en un apoyo esencial para los protagonistas y esto hace que después sean consideradas por ellos en su contexto profesional. Ahondando en este conocimiento de lo que para ellos supone la agencia familiar, vemos cómo, en ambos casos, los progenitores son ejemplos de valores diferenciados en función del género:

La justa era mi madre, la que se implicaba; mi padre viajaba de lunes a viernes y el fin de semana pues no se ponía a hacer deberes precisamente, es de la antigua escuela, unas cosas las hace el padre y otras la madre. (C.L).

Por otro lado, podemos ver cómo otros agentes de la familia, especialmente personas allegadas, como los hermanos, ejercen una influencia poderosa en las decisiones de los protagonistas. Además, vemos cómo los progenitores condicionan de algún modo las aspiraciones de los participantes.

Era mi referente y lo sigue siendo sí, es como que inició el camino en el magisterio y yo vi que lo suyo era vocacional; entonces yo vi la emoción que le ponía a los estudios, cómo le gustaba y lo que disfrutaba y dije, pues por qué no, pero esa es mi sensación... por ejemplo, para mi padre era un horror que sus dos hijas fueron maestras, porque ellas podían aspirar a más; era muy exigente y creía que esto de ser maestra pues era una bobada, ya te digo que era de la antigua escuela. (C.L).

La percepción social negativa sobre los estudios de Magisterio también se deja ver en el testimonio de nuestro protagonista. También influido por su hermana decide seguir sus pasos en el Magisterio, afirmando, a la vez, que eran estudios socialmente inferiores y

que podían ser pagados por familias con pocos recursos, a diferencia de otros estudios superiores.

Decidí estudiar Magisterio porque siempre me han llamado la atención todos los temas relacionados con el trato a personas; no podía estudiar Psicología por la situación económica familiar y decidí seguir los pasos de mi hermana, que ya estaba estudiando Magisterio. (C.L).

Experiencias escolares y relaciones con la diversidad en el periodo infantil

Durante el periodo infantil, los niños están expuestos a un entorno escolar diverso, donde interactúan con compañeros que provienen de diferentes contextos culturales y sociales. Estas experiencias tempranas pueden tener un impacto significativo en su desarrollo cognitivo, emocional y social, y también pueden influir en su perspectiva sobre la diversidad y su elección de una carrera en el campo de la educación.

En esta subcategoría, se exploran aspectos relacionados con la experiencia escolar de los protagonistas, las relaciones con iguales y la percepción que tienen del docente en estos años infantiles.

El recuerdo de la escuela es inicialmente positivo. Los protagonistas se recuerdan a sí mismos como escolares estudiosos y disciplinados.

Viví la etapa escolar, pues de una manera muy feliz, porque siempre me ha gustado estudiar y hacer tareas y esas cosas, entonces, pues, bueno, era un poco la empollona de la clase y me gustaba me gustaba ir al colegio. (C.L).

En el testimonio de nuestro protagonista se percibe cómo visualiza a las maestras en su infancia y de qué forma aprende el valor de la alfabetización.

La maestra doña Cesaría pues me dijo que me quedara, que me quedara allí, en clase, no estaba matriculado realmente, pero estaba en clase y recuerdo con 3 años esta buena mujer, que la tengo muchísimo cariño, y un recuerdo vago, pero muy bonito y ya me enseñó a leer y escribir con frases lapidarias de Santa Teresa y cosas de estas, una cosa muy rara e impensable ahora y así puede ser el primer recuerdo. (J.L).

El recuerdo de la escuela lleva a los protagonistas a verbalizar cómo vivieron la escolarización. Se aprecian diferencias entre el relato de los docentes debido a la edad, a pesar de que la disciplina parece ser un elemento bien considerado en los dos testimonios.

¿Cómo lo viví? Pues que había que hacerlo, era como una obligación entonces teníamos claro los chavales, que nuestro deber era ir a la escuela y aprobar, estudiar y sacar todo y cumplir, los padres trabajaban y mi padre trabajaba y

nuestro trabajo era la escuela entonces, éramos maquinas, no se movía nadie en clase, éramos totalmente obedientes, no serlo suponía algo mucho peor, en aquellos tiempos había mucha violencia en la escuela. (J.L).

También les lleva a hablar de las relaciones entre iguales en estos años y de qué forma aprendieron a ver la diversidad:

Pues, mira, al ser un cole concertado no había niños con discapacidad ni con diversidad funcional, éramos todos “normatípicos”. (C.L).

A través de sus palabras también se revela cómo aprenden a nombrar la diversidad y a entenderla con etiquetas:

No recuerdo, recuerdo una niña, pero como estamos separados, niños por un lado y niñas por otro, había una niña que era un personaje extraño, pero estaba en el lado de las niñas, pero en mi clase no; no sé, con el tiempo pues te das cuenta que algún chaval, pues que igual hubiera sido hiperactivo o algún otro tipo de trastorno, pero entonces no sabíamos. (J.L).

Por otro lado, nuestro protagonista nos cuenta la falta de concienciación que había en aquellos años de su infancia y juventud sobre los temas relacionados con la diversidad y de qué forma lo vivió.

Fíjate, solamente había, que yo recuerde y no estaba en mi clase, era mayor que yo, había un chavalito que era un alumno motórico y no sé cómo lo solucionaron aquello, no sé si le pusieron en una clase en el bajo porque iba en silla de ruedas, pero es lo único que recuerdo. No había integración cuando estudié, no había ningún tipo de necesidad, estaban los centros específicos y todo aquello que salía de lo normativo, por decirlo de alguna forma, estaba en un centro específico. Tampoco se oía hablar de la ONCE, con los apoyos que tiene ahora, también es que no había niños, no había nada que apoyar porque no había niños no había en el centro no había matriculados niños con necesidades. (J.L).

Los dos docentes no tenían una conciencia clara de la diversidad.. Sin embargo, sí que eran conscientes que a los niños diferentes les apartaban para que la clase pudiera funcionar:

Otra cosa, como te he comentado antes, cuando yo estudiaba, no hemos estado jamás con ningún niño con dificultades y ni siquiera en un aula como íbamos a enfrentarnos a aquello. Mira esto me ha pasado, cuando yo iba al colegio había una clase que se llamaba el séptimo espacial, donde llevaban a todos los revoltosos, los niños que se salían fuera de lo habitual y había un maestro que supongo que

sería lo más parecido a un PT en la actualidad, pero nosotros no sabíamos nada de esos chavales se los llevaban los metían ahí varias horas y volvían, pero ya te digo que los alumnos que se comportaban mal o eran más movidos porque los alumnos de educación especial no venían a centros ordinarios.(J.L).

Aunque exprese el entrevistado que los niños de educación especial no asistían a centros ordinarios, podemos percibir que sí que había algunos niños con necesidades.

Experiencias en la adolescencia que condicionan su decisión para dedicarse al Magisterio

La adolescencia es un período crucial en la vida de una persona, donde se desarrolla su identidad y se exploran diferentes intereses y vocaciones. Durante este tiempo, los protagonistas experimentarán cambios en su entorno social, académico y personal, que determinarán, de una u otra forma sus elecciones profesionales.

En esta subcategoría, se examinan las experiencias en la adolescencia de los participantes del estudio y cómo estas influyen en la elección de su carrera profesional.

Ambos protagonistas explican que esta etapa fue vivida como un momento de cambios en sus vidas. Sin embargo, marcó mucho más a nuestro protagonista por la situación política y social en la que se contextualiza la vivencia adolescente: la Transición.

Pues grandes amigos, creatividad mucha creatividad y poder participar en un montón de actividades que no que no se hacían antes, date cuenta que en el año 79, en plena transición, yo estaba en el instituto. Los inicios de los años 80 que aquello fuera bueno pues era una revolución cultural y social no sé, se respiraba libertad creatividad, la gente estaba bastante activa, además, la gente se pintaba, empezó a pintarse, a ponerse todos los estilos que hubo entonces, también de la música y mucha fiesta mucha, muy buenos amigos, muchas actividades con la gente de clase, de subir a la sierra, de hacer teatro, de hacer periódicos, baile, lo recuerdo como una época muy muy activa. (J.L).

Como podemos ver a través de las palabras del entrevistado, en esta etapa se empieza a implicar en actividades sociales que le convierten en un agente activo. Esta implicación y toma de conciencia sobre la diversidad también se ve en la experiencia de la maestra que participa en el estudio, al hablar de su padre:

No, en la infancia no, porque ya te digo que no era consciente, en la adolescencia sí porque soy creo que soy empática de más y entonces era una persona adulta que no se manejaba por sí mismo, que sus hijos adolescentes o su mujer le tienen que echar una mano en situaciones sociales, pues a mí me entristecía muchísimo, pero

en la niñez no, porque fue en la adolescencia cuando fui consciente del problema. (C.L).

Esta relación con el entorno, las experiencias que viven en su adolescencia en compañía de los iguales y la toma de conciencia de lo que ocurre a su alrededor les hace empezarse a decantar por determinados gustos profesionales.

Mira, lo que te marca y que lo que recordábamos siempre son el bullying que se hacía y que nadie nos oponíamos, ni nadie le metió mano para poner solución. Había chavales que la tenían tomada con otros, así que alguno tuvo que cambiarse de instituto por la mala vida que llevaba, o porque ya no eran bromas era ya pues humillar, el que estaba muy gordito, le decían que era el cerdo, bueno ya lo sabes tú y bueno, yo tuve suerte porque estaba protegido por mi grupo de amigos, pero el que estaba más solo era la diana fácil. (J.L).

En sus testimonios también empieza a aparecer de forma precisa la figura del docente en este periodo, al que describen de forma distinta que en la etapa escolar:

Lo mejor para mí fue la época del instituto (...) aprendí porque había personas y había profesores con diferentes puntos de vista, de ideologías religiosas de diferentes clases políticas, que no te lo manifestaban públicamente, pero lo veías, lo veías porque siempre va contigo y algo sueltas y entonces me parece que te enriquece la variedad, enriquece porque tomas de uno y de otro, íbamos sacando lo positivo, pero claro, era abrirte el mundo, en la filosofía, en la cultura clásica, a la ciencia, la experimentación ... (J.L).

Esta etapa les llevará a empezar a tomar decisiones sobre su futuro profesional, como veremos en la siguiente categoría.

5.2. LA FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA

La educación es uno de los pilares fundamentales de cualquier sociedad, y los maestros desempeñan un papel crucial en la formación de las futuras generaciones. La calidad de la formación inicial que reciben los docentes es esencial para asegurar una educación atenta a las necesidades individuales. En esta categoría trataremos de examinar la formación inicial recibida por los dos maestros. El objetivo es explorar y evaluar cómo la preparación y orientación recibida ha influido en su camino hacia la enseñanza. A través de un análisis detallado de las experiencias, se busca comprender cómo la formación inicial influye en el desarrollo profesional y la práctica docente.

- **Formación inicial**

La formación inicial es un componente fundamental en la preparación de los profesionales de la educación. En esta subcategoría de análisis, examinaremos la importancia de la formación inicial recibida por los futuros docentes y su impacto en su desarrollo profesional y desempeño en el aula. Exploraremos cómo la formación inicial influye en la adquisición de conocimientos pedagógicos, habilidades de enseñanza y competencias necesarias para enfrentar los desafíos de la práctica docente. Asimismo, analizaremos los diferentes enfoques y modelos de formación inicial, considerando tanto la especialización en áreas específicas como la formación generalista.

Nuestra maestra entrevistada nos habla de forma muy escueta de cómo vivió su formación inicial.

Viví la formación, pues con mucha ilusión, porque al final elegí algo que me gustaba de verdad y en lo que me veía trabajando en un futuro. (C.L).

Por otro lado, nuestro entrevistado (J.L) habla de cómo vivió esa formación general y los profesores que le marcaron en esta etapa:

Magisterio, pues fíjate, viniendo del instituto me parecía un retroceso. Lamento decirlo, pero me pareció un retroceso, porque era todo muy creativo, había gente muy dispar muy diversa y con muchas actividades y esto me pareció volver otra vez al colegio, me pareció un poquito rollo, como que no me aportaba mucho el tema, y una gran carencia que teníamos siempre es que decíamos pero bueno estamos aquí en magisterio, pero es que nadie nos enseña a enseñar; o sea, en Psicopedagogía teníamos miles de libros y miles de fotocopias impresionantes, y aquí la forma de enseñar didáctica era casi inexistente. (J.L).

Por otro lado, queríamos conocer lo que aprendieron nuestras protagonistas en la carrera de magisterio, acerca de la educación especial, pero aquí los dos coinciden en que lo aprendido en esta etapa sobre diversidad, es muy escaso o inexistente y así lo relatan ellos mismos:

Bueno, pues aprendí un poco de todo sobre la diversidad, diferentes discapacidades cómo trabajar con ellas, pero tampoco sin profundizar demasiado, creo que eso es algo que está pendiente en los planes de estudios. (C.L).

Nuestro protagonista nos cuenta que no recibió ni siquiera formación sobre la discapacidad o sobre las necesidades del alumnado.

Cero, en magisterio cero nada, no se hablaba no se hablaba, es decir, se cogía a Piaget a Erickson no sé, dependiendo el enfoque que le dieras a la evolución de la

persona nunca aparecía jamás nada relacionado con la diversidad era todo normativo. Yo creo que lo de la integración se le empezó a tener en cuenta a finales de los 80 o algo así, pero es que, que yo recuerde entonces, no había ni chavalitos en la calle con distintas diversidades, entonces no éramos conscientes. (J.L).

La formación en Educación Especial

La elección de la especialidad dentro del campo de la educación es un paso crucial en la carrera de un maestro, ya que define la dirección y el enfoque de su desarrollo profesional. Al seleccionar una especialidad, los maestros se comprometen a profundizar en un área específica del conocimiento pedagógico y adquirir habilidades y competencias especializadas.

Esta decisión implica una cuidadosa reflexión y consideración de diversos factores, como los intereses personales del maestro, las demandas y necesidades del sistema educativo, así como las tendencias y cambios en el campo de la educación. La elección de una especialidad puede estar influenciada por la pasión y afinidad del maestro por un determinado contenido curricular o por el deseo de abordar ciertos desafíos o necesidades específicas de los estudiantes.

Esta subcategoría se enfoca en analizar los factores que influyen en la decisión de elegir una especialidad particular en la enseñanza. La elección de esta especialidad determina la práctica profesional de un maestro, así como su desarrollo profesional.

En esta subcategoría, se analizarán diferentes aspectos relacionados con la decisión de nuestros protagonistas de especializarse profesionalmente en Educación Especial.

La protagonista del estudio afirma que tras terminar la Diplomatura en Educación Infantil, tuvo la necesidad de seguir formándose y decidió hacerlo en algo relacionado con la diversidad funcional. Esta decisión estuvo motivada tanto por sus experiencias familiares previas, como por una falta de formación sobre cómo atender a la diversidad.

Decidí hacer educación especial porque, bueno, una vez que hice Infantil pensé que quería seguir formándome, porque siempre me ha gustado estudiar y quería hacer algo más específico, me llamaban la atención los temas de discapacidad y trastornos y todo el estudio del cerebro y decidí tirar por esa rama. También decidí ampliar mis estudios en la rama de educación especial, porque siempre he querido profundizar más en el tema, tenía la discapacidad muy cercana a mí, por mi padre, y creo que ese fue el detonante para elegir la especialidad.(C.L).

Parece que la curiosidad por profundizar en esta temática también fue la principal motivación de nuestro protagonista para especializarse en esta área de conocimiento.

No había especialidades entonces, cuando yo estudié, no existía educación especial dentro de la carrera tuve que hacerlo por Ciencias Humanas, porque no había otra opción y era lo que más me llamaba la atención, mucho más que la Filología Inglesa o las Ciencias.(J.L).

La elección de nuestros protagonistas también viene determinada por las oposiciones para esta especialidad y la baja ratio de opositores por plaza.

Yo estudié también Psicología, como te digo y ahí sí que se veía mucha más historia y, al tiempo que Psicología, me estaba preparando por mi cuenta el tema de la especialización, para presentarme a las oposiciones (...).Por otro lado, pues yo creo que había más posibilidades y como que era más fácil para mí sacar las oposiciones por ahí, por educación especial (...); salían muy pocas plazas, pero como no había gente formada, no había especialidad, pues yo creo que los que estábamos formados lo teníamos más facilidad y así fue. (J.L).

También nos cuenta lo que significó para nuestro protagonista el estudiar la carrera de Psicología.

La visión de la diferencia, saber que existe la diferencia, cuando no lo ves, que no lo habías visto ni como sujeto ciudadano, no lo conocías y ni como alumno en ninguna de las etapas educativas, ni siquiera en magisterio. Entonces se abre un mundo desconocido y apasionante y ves al ser humano débil y lo ves fuerte también. Ves lo que es la felicidad, la bondad, el no juzgar. Los típicos chistes de humor de entonces de televisión que era con gangosos, el cojo, el mariquita, el que no se sabe estas cosas, que maldita la gracia que me hace, mis amigos me decían, “hijo, que rancio eres” y yo decía “es que esto no tiene gracia”. Entonces la visión te cambia de una manera increíble, porque tú ves más allá de lo que piensan los demás. (J.L).

Conocimientos sobre la práctica en diversidad

En el ámbito de la enseñanza, es fundamental contar con conocimientos sólidos para garantizar una educación de calidad. Esta subcategoría se centra en analizar los conocimientos adquiridos en la formación inicial por los protagonistas y cómo estos influyen en su práctica docente.

En esta subcategoría, se examinarán diferentes aspectos, como la formación recibida durante la formación inicial, las actualizaciones y capacitaciones continuas sobre

diversidad, la comprensión de las necesidades de los estudiantes y el conocimiento de estrategias pedagógicas inclusivas.

Los protagonistas nos cuentan cómo fueron sus primeras experiencias con la diversidad y podemos ver que los dos autores coinciden en que no sabían muy bien lo que tenían que hacer o por dónde tirar, es ahí donde podemos darnos cuenta que la formación recibida atender a todo tipo de alumnado fue insuficiente:

Pues las primeras experiencias con la diversidad del alumnado fueron muy bonitas, yo tengo muy buenos recuerdos, al final, aunque no sabes muy bien por dónde tirar, lo primero que tienes que hacer es crear vínculo con los niños y esa parte, bueno, pues es muy satisfactoria, mucho más que la curricular.

Por otro lado, nuestro entrevistado nos cuenta alguna experiencia con algún alumno con necesidades, donde podemos ver cómo después de tantos años de experiencia, se sigue acordando de estos primeros momentos como docente especialista.

Pues recuerdo un chavalito que era multideficiente, autista, que tenía mucho de todo, entonces tenía una manía de tocar, una fijación con tocar la piel, con el pelo, además era muy velludo y con unos mocos que no veas, entonces, fíjate, cómo sería aquello, que yo esperaba en mi clase, esperaba a que tocara el timbre del recreo, que saliera el alumno, estuvieran los pasillos despejados y entonces ya salía yo a la sala de profesores; y luego, al final, esperaba que se metieran todos y luego entraba yo. Pero eso fue como una semana o dos semanas, hasta que vino este niño se me lanzó, me abrazó, me llenó todo el pecho de mocos y dije, ya está, a partir de ese momento, se me pasó el miedo y el asco, porque, claro, era una realidad desconocida para mí y empecé a entender, jobar, es un niño que te quiere, que tú no has hecho nada porque te quiera y él ya te está queriendo, entonces ya se me acabo la tontería y la gilipollez que tenía en la cabeza y cambie el chip y me puse a disfrutar con los chavales y ver su progreso, porque ver que sea capaz de tragar la saliva, de responderte, de lanzarte una pelota, eso ya es muchísimo, parece poco, pero es tanto...

Formación como especialista versus formación como generalista

La formación de los maestros puede variar en cuanto a la especialización en una disciplina específica o la adquisición de habilidades pedagógicas más generales, por un lado, Loreman, et al., (2017) explican que:

La formación como especialista y la formación como generalista representan dos enfoques diferentes en la preparación de los profesionales de la educación.

Mientras que la formación como especialista se centra en desarrollar conocimientos y habilidades específicas para abordar las necesidades de los estudiantes con discapacidades, la formación como generalista busca preparar a los maestros para atender a la diversidad en el aula inclusiva. (p. 92).

Esta subcategoría se enfoca en analizar las diferencias entre la formación como especialista y la formación como generalista en el campo de la enseñanza. El objetivo es examinar cómo estas dos formas de formación impactan en las competencias, habilidades y enfoques pedagógicos de los maestros, y cómo influyen en su capacidad para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes.

Como nos cuentan nuestros entrevistados la formación recibida de la especialidad seguía más el modelo generalista. Se trataba de una formación más bien teórica :

Pues que se queda un poco corto, la verdad, ya te he comentado en alguna ocasión, creo que hace falta profundizar mucho más, creo que se queda corto o los planes de estudios que yo tuve se quedaban mucho en la superficie y era todo teórico y creo que hace falta algo más. (C.L).

La formación como especialistas les proporcionó un conocimiento específico sobre el tema de la diversidad, a pesar de que, como ellos mismos manifiestan, esta formación les enseñó a entender que existen niños con necesidades educativas especiales y otros que no las tienen.

Pues, mira, creo que el estudiar la especialidad me ayudó a abrir la mente y a tener una visión mucho más general, porque al final trabajamos con un alumnado con características muy diversas, entonces, creo que es importante colocar a cada niño en su sitio, según sus características y sus necesidades. (C.L).

Además, hablan sobre el enfoque terapéutico que caracteriza a la formación de los profesionales de Educación Especial, a cómo se entiende este tipo de educación para alumnado con etiquetas, incluso mencionan cómo a través de esta formación interiorizaron la debilidad del ser humano.

Pues, lamentablemente, una visión muy médica del tema. Me aportó la visión de la diferencia, saber que existe la diferencia, que no lo habías visto, como sujeto ciudadano, no lo conocías y ni como alumno en ninguna de las etapas educativas, ni siquiera en Magisterio; y entonces se abre un mundo desconocido y apasionante y ves al ser humano débil y lo ves fuerte también. Ves lo que es la felicidad, la bondad, el no juzgar. (J.L).

En el contexto de la formación como maestros especialistas, es importante examinar cómo este enfoque puede tener implicaciones en la comprensión y práctica de la educación inclusiva. Al depender de una especialidad específica, los futuros maestros adquirirán un conocimiento más profundo y especializado sobre las necesidades y características de los estudiantes con necesidades o diversidad.

Sin embargo, es crucial considerar el riesgo de que esta formación especializada pueda llevar a cabo una percepción de separación entre los alumnos "normales" y aquellos con necesidades o diferencias. Esta percepción de "normalidad" puede conducir a la creencia de que los alumnos con necesidades son más débiles, lo que puede influir en las actitudes y comportamientos de los maestros hacia estos estudiantes.

5.3. LA EXPERIENCIA PRÁCTICA COMO PROFESIONALES

La experiencia práctica es un componente fundamental en la formación de los futuros maestros, ya que les brinda la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en entornos educativos reales. Esta categoría tiene como objetivo analizar la experiencia práctica de nuestros protagonistas en los centros educativos.

En esta categoría, se examinarán diferentes aspectos relacionados con la experiencia práctica, como la planificación y ejecución de actividades educativas, la interacción con los estudiantes, la colaboración con colegas y la valoración de la propia práctica docente. También se analizarán las estrategias utilizadas para superar obstáculos y mejorar el desempeño como profesionales. Además, se explorarán los efectos de la experiencia práctica en la percepción de la profesión docente.

Primeras experiencias como docente

Las primeras experiencias como docente marcan un hito significativo en la carrera profesional de un maestro, ya que son el punto de partida de su práctica en el aula. Esta subcategoría se centra en analizar las primeras experiencias vividas por los maestros al comenzar su labor docente. El objetivo es explorar y evaluar cómo estas primeras experiencias influyen en el desarrollo profesional.

Los protagonistas explican que el primer contacto con la realidad educativa no fue una tarea fácil. El trabajo como especialistas les impedía consultar sus dudas con otros profesionales y esto supuso momentos de ansiedad.

El primer contacto genial, pero con mucho miedo, porque nadie te sabía explicar qué tenías que hacer, evidentemente, porque solo podía hacerlo la especialista que estaba de baja entonces. (C.L).

Por otro lado, explican que el contacto con alumnado con diversidad funcional fue enriquecedor. Una de las primeras estrategias utilizadas para trabajar con alumnado etiquetado con Necesidades Educativas Especiales fue fomentar el vínculo afectivo.

Pues las primeras experiencias con la diversidad del alumnado fueron muy bonitas, yo tengo muy buenos recuerdos, al final, aunque no sabes muy bien por dónde tirar, lo primero que tienes que hacer es crear vínculo con los niños y esa parte bueno, pues, es muy satisfactoria, mucho más que la curricular. (C.L).

Es llamativo el recuerdo que tiene nuestro entrevistado sobre la primera vez que entró en un centro de Educación Especial. A través de sus palabras puede verse la diferencia que supone entrar en un centro educativo ordinario y acceder a un centro de Educación Especial, una realidad que deberíamos tener en cuenta a la hora de escolarizar niños en este tipo de centros.

Jobar, pues fuerte, porque era un centro específico y es que es una amalgama de olores fuertes de babas, de Medicina, de todo y tira muchísimo para atrás al principio yo dije, madre mía, yo no voy a valer para esto. (J.L).

El recuerdo del docente sobre sus primeras experiencias en este tipo de centros nos lleva a apreciar también cómo el aislamiento de los niños en estos centros produce a quienes están alejados de ellos temor hacia las personas que están escolarizadas en ellos y rechazo. Nuestra entrevistada C.L nos cuenta, por su parte, como comenzó su práctica profesional, explica que fue difícil la coordinación con otros profesionales y que consideraba desde los comienzos a la familia como un agente fundamental. ,

Empecé a ejercer a los 24 años, más o menos, en un pueblecito de La Rioja. Fue una sustitución de una semana y estaba muy perdida no sabía muy bien cuál era mi misión. Yo siempre trabajo haciendo apoyo inclusivo dentro del aula, entonces tengo que coordinarme con el tutor y con el resto de especialistas; es complicado, porque no todo el mundo está dispuesto a tener a alguien en el aula con él o con ella, pero bueno, al final, como es por el bien del alumnado al final se consigue(...). Además, es indispensable la relación con las familias. (C.L).

Por su parte J.L nos cuenta también cómo fue esa primera experiencia:

Muy joven, empecé con 22 años, tuve mucha suerte. Pues mira nadie apostaba nada por mí pensaban que yo no iba a valer, por el centro específico de Segovia, Nuestra Señora de la Esperanza, y estuve 2 años y fue increíble, una experiencia maravillosa fue caer en la realidad, dije esto es lo escondido, porque claro había muchos niveles claro, no específicos, entonces muchos de los alumnos que hoy

están en un centro ordinario, también estaban en centro específico e integrados y, además, yo creo que había algún chaval entonces que podría haber logrado sus sueños. Vemos ahora chavales con las mismas características que están totalmente integrados y en aquella época estaban haciendo específico; yo recuerdo que en aquellos años pues había concursos nacionales de dibujo y tal, y los chavales participaban y ganaban concursos, o sea no había nadie, no había nadie integrado, pero fue muy increíble aquello, de verdad, ya fue conocer la realidad de la vida las familias, esa es otra la realidad con las familias. Mira, lo que voy a decir es muy cursi, pero es que era aprender a querer, suena como exagerado, pero es la realidad, pero es que es querer al chaval, macho, y empatizar con la familia, que bastante tienen y que no saben por dónde tirar, ni que va a pasar, las dudas que tienen, la incertidumbre, la culpabilidad que sienten porque el niño haya nacido... es triste, pero es frecuente que pase esto en las familias y yo puedo decir que después de 36 años sigo en contacto con familias de entonces. (J.L).

Si hablamos de los alumnos que marcaron a nuestro entrevistado en su práctica profesional inicial destacan las experiencias en torno a la muerte de escolares:

Pues, sobre todo, los que fallecieron. Uno con un síndrome de San filippo que falleció, que estabas ahí preocupado tal, y al final ves cómo se va, es muy duro; y otra niña con un síndrome muy raro, al final, que tampoco se pudo hacer nada y la niña falleció y te planteas... dices, bueno, qué hago yo aquí exigiendo que escriban, cuando la cosa pintaba muy mal, lo que hay que intentar es que sean felices si quieren estar con sus compañeros, pues vamos a estar con sus compañeros y esto, inevitablemente, como docentes nos influye; cuando se van los chavales de esta manera que es antinatural, lo que se siente es muy duro, porque al final les quieres y sientes un amor especial hacia ellos. (J.L).

Inclusión en el aula

La inclusión educativa se centra en asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, características o circunstancias individuales, tengan acceso a una educación equitativa y de calidad. Esta subcategoría se enfoca en analizar el concepto de inclusión en el aula y cómo se implementa en la práctica docente. Nuestros protagonistas se manifiestan como firmes defensores de la inclusión educativa, consideran que este modelo de educación es el único que da respuesta a una educación integral y equitativa.

Siempre a favor de la inclusión educativa siempre, pero con los recursos personales necesarios hay veces que hay que atender al niño fuera del aula por diferentes motivos en momentos puntuales pero el grueso creo que debería hacerse dentro de su grupo clásico pero hacen falta hacen falta más herramientas de las que hay a día de hoy una sola persona en el aula con los niños con dificultades no suele funcionar por mi experiencia. (C.L)

Sin embargo, explican que la falta de recursos en los centros hace imposible que actualmente se trabaje a partir de este modelo inclusivo. Los propios participantes afirman que sigue vigente el modelo de integración y que ellos mismos contribuyen con ese modelo, con el fin de que el alumnado con algún tipo de necesidad reciba una educación individualizada, aunque saben que la única forma de garantizar la inclusión social y el respeto a la diversidad es educando a todo el alumnado en el mismo aula.

Por lo general no se trabaja desde el modelo de educación inclusiva, sino desde el de integración, que no es lo mismo (...) por lo general, los coles funcionan bajo el prisma de la integración, que sí, en actividades generales, en Educación Física o en Música y tal sí está la inclusión, pero si no, pues tú te sacas al alumno y haces tu trabajo para comprender cómo se comporta, tanto yo como el orientador, el AL o el fisio,(...), al final yo creo que es enriquecedor para la clase que los niños con necesidades estén en mayor tiempo posible con sus compañeros, por el bien del niño y por el bien de los compañeros porque al final yo les veo cómo se tratan unos a otros, el respeto que se tienen, el cariño, la ayuda en el cuidado o sea cómo le protegen, porque están acostumbrados a estar con él en clase desde 3 añitos y es una gozada ver eso, pues con los años te das cuenta que lo mejor es que estén todos juntos. (C.L).

Además, explican cómo las leyes educativas no dan respuesta a los problemas y realidades que se presentan en los centros y que no existen propuestas claras sobre cómo debe realizarse una efectiva inclusión educativa. También critican la falta de formación del profesorado en estas cuestiones.

El tema está en cómo hacer la inclusión, la palabra inclusión yo no sé cuántas veces la habré leído en la ley, ósea, yo no sé la de veces que aparece la palabra inclusión, ahora decirte, claro estoy de acuerdo con todo esto, ahora cómo siempre que el chico permanezca el mayor parte del tiempo en clase, pero para que pueda hacerlo, hace falta gente que lo acompañe, hace falta, desde mi punto de vista, más profesores y que todos los profesores sepan atender a todos los alumnos. (J.L).

A través de sus palabras vemos algunas cosas que se deberían tener en cuenta para poder atender convenientemente a la diversidad en los centros educativos.

Hace falta que hubiera más personas de forma coordinada, personas que estuvieran dentro de la clase y que fuera fácil entrar y que pudieses acompañar a los alumnos en el proceso educativo, por lo que yo diría que lo que realmente hace falta son recursos humanos (...). Lo primero fuera elementos arquitectónicos, es decir, que no tengo interés en ninguna barrera de ningún tipo, dotación de material, de personas humanas, recursos humanos, fomentar el grupo hacia los grupos de trabajo y construcción del conocimiento. (J.L).

Otro de los aspectos que también mencionan los entrevistados es la importancia de la concienciación sobre la necesidad de promover la inclusión educativa, de fomentar el trabajo colaborativo entre profesionales y de valorar las diferencias individuales.

Aumentando el número de personas, la concienciación, la comunicación entre profesionales en la coherencia en estilos metodológicos. Hay que tener bien claro qué necesitan estos niños por qué aprenden de una manera distinta, no podemos intentar que sean ellos los que se adapten a nosotros. (C.L).

Otra cuestión que señalan es cómo la inclusión educativa parece ser un modelo más fácil de adoptar en centros de Educación Infantil y Primaria que en centros de Secundaria. La formación de los profesionales, las características de la etapa y la propia comprensión de los profesores como especialistas en Secundaria impiden trabajar este modelo en los institutos.

En Secundaria te diría que no, en Primaria más o menos sí que había más experiencia, dependiendo del maestro, sí que hay experiencias de trabajar de una forma inclusiva, en Primaria es más fácil, es más fácil si sabemos que estamos todos a una que no es la especialista de Física, de Matemáticas, de Lengua, es una visión como más global. (J.L).

En el siguiente extracto del testimonio podemos comprobar la importancia que tiene que todo el profesorado sea partidario de la inclusión, comprenda el valor de la diversidad y entienda que todos los niños tienen posibilidad de desarrollarse.

Hay veces que pasan profesores por mi clase y yo les llamo, y les digo a los alumnos, cuéntale a fulanito igual que me has contado a mí lo que hemos aprendido hoy, esa sensación de que estoy seguro de que lo sé y que sean capaces de contárselo a otras personas y compartirlo con los demás, les da una sensación de éxito impresionante; luego hay niños que no se atreven ,porque se bloquean y

tal, pero, cuando están seguros hay veces que te sorprende. Mira ahora tengo un par de chavales que son fantásticos y están súper motivados con la astronomía y que te quedas cuajado y llegan y de repente te dicen se ha puesto en China en funcionamiento un sol artificial y vas a buscarlo en Internet y, efectivamente, o se ha descubierto un agujero negro que en vez de absorber materia, la desprende. Luego se lo cuento a mis compañeros y, claro, no se lo creen, porque se piensan que los chavales son tontos, que no son capaces de ello. (J.L).

Estrategias y herramientas utilizadas en el aula

En el contexto educativo, las estrategias y herramientas utilizadas en el aula desempeñan un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta subcategoría se centra en analizar las diferentes estrategias pedagógicas y herramientas didácticas que los maestros emplean para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes.

Los protagonistas hablan de la importancia de ofrecer estrategias y recursos adaptados a las necesidades individuales del alumnado. Además, hablan del valor del uso de materiales visuales y manipulativos que ayuden a comprender los contenidos.

Los apoyos visuales, manipulativos, la estructuración, la anticipación y sobre todo el que el niño sepa que va a pasar ahora y qué va a pasar después eso les genera mucha tranquilidad, todo visualmente y marcando el horario desde primera hora.(C.L).

Por otro lado, también hablan del uso de material lúdico como herramienta principal para favorecer la motivación del alumnado hacia el aprendizaje.

Últimamente, lo triste es que como te piden que utilices lo mismo, en principio los mismos materiales que utilizan en su clase; también es verdad que no tiene nada que ver un instituto con el colegio, en el colegio sí que tengo muchas más herramientas que sí que puedo utilizar con los niños y me gustan más, como pueden ser juegos de puzzle, juegos manipulativos, juegos de motricidad fina, juegos de ordenador y estas cosas, pero en el instituto hay una presión de que aprendan Lengua y Matemáticas que te sientes mucho más agobiado. (J.L).

También nos cuentan que una forma de ayudar al alumnado a adquirir los aprendizajes es a través del conocimiento de sus propios gustos e intereses. Además, hablan de la importancia de una educación práctica alejada del memorismo y asentada en el aprendizaje vivencial.

Partiendo de sus características, sobre todo y de sus intereses, si al niño le gusta la patrulla canina, allá vamos con la patrulla canina, que hacemos suma con la

patrulla canina hasta que nos salga por las orejas... adaptarse también a la forma que tienen de aprender, hay niños, sobre todo los que tienen necesidades especiales, suelen ser niños muy visuales, entonces la información oral se escapa en seguida, esto de las palabras se las lleva el viento es tal cual, en cambio, si yo te estoy dando una hoja visual y te pongo la instrucción o lo que tienes que hacer por dibujos porque todavía su capacidad no llega a entender el lenguaje escrito, se va a quedar mucho mejor que si te lo digo a los 3 segundos, en cambio si yo te doy la chuleta conservar una chuleta a la que puedes acudir aunque no te acuerdes de lo que te estoy pidiendo, el conocimiento se asienta mucho mejor y sobre todo con material manipulativo, cuanto más manipulativo sea el material mucho mejor.(C.L)

También señalan la importancia de que estos materiales que se utilizan no sean diferentes a los del resto de los escolares y que el niño sienta que no es distinto a los demás.

Mira, tengo un chavalito que no quiere salir del aula, no quiere hacer otra cosa, quiere hacer lo mismo que hacen sus compañeros y no quiere ser diferente, además intentas decirle que por aquí es más fácil, que lo vas a entender mejor, pero por mucho que le digas, si el niño no quiere, no te queda más remedio que adaptarte a él. (J.L).

También hablan del valor del aprendizaje significativo, de partir de la zona de desarrollo próximo para asentar cualquier tipo de aprendizaje y de valorar los logros conseguidos.

Si se comienza desde lo más cercano, lo más próximo, es que es bueno, para todos, es que no es bueno solamente para el niño que tiene más necesidades o diferentes, sino para todos los chavales, porque es más fácil aprender de a poco y asimilar. Motivación y éxito, que los niños sean capaces de optar al éxito, de qué este escaloncito lo he superado y estoy aquí y ya sé algo, pues voy a hacer escalones adaptados para que los puedas subir (...) que eso genera muchísima motivación, seguridad y autoestima, entonces por ahí, escaloncito a escaloncito y compartir los escalones, pero esos escalones el resto de los chavales también los hacen, nos viene bien a todos. (J.L).

Además, explican el valor de la cooperación en el aula. En sus entrevistas se revela que el fomento de la competitividad no solo no ayuda al aprendizaje, sino que favorece la exclusión. Los docentes apuestan por estrategias de trabajo colaborativo y también por la escucha activa.

Pues muchas veces no lo consigo, las cosas como son, y cuando encima están picados entre ellos, olvídate, pero, luego, curiosamente hay veces que le sacas un

tema de la actualidad o algo cercano muy personal y también les gusta que les escuches, que te cuenten lo que han hecho ayer, alguna inquietud que tengan te lo llevas un poco para tu terreno, aunque luego hay cosas que son difíciles de motivar sobre todo aquí en secundaria. (J.L).

Otro aspecto que señalan es el relacionado con la evaluación. Nuestros protagonistas apuestan por una evaluación continua y atenta a la individualidad.

Yo sería de hacer controles entre comillas, pues prácticamente semanales y con lo trabajado, para asegurar y afianzar el conocimiento y qué pasa que al final hacen un control después de un mes o dos meses y ya la mitad de las cosas o todas las cosas se han olvidado. Pero si haces un control cada semana y los vas superando poco a poco tendrán sensación de éxito. (J.L)

Una de las herramientas más utilizadas por los participantes en su práctica profesional es la evaluación formativa a través de la retroalimentación y el refuerzo positivo.

El refuerzo, el refuerzo positivo yo soy muy cariñosa a nivel físico entonces la caricia, el abrazo, “choca los 5”, etc., pero sobre todo en reconocerles el logro que sepan que lo están haciendo bien, porque es que creo que hay que darles un feedback. (C.L)

A través de esta categoría hemos visto las distintas situaciones a las que se tiene que enfrentar un docente de Educación Especial en su quehacer profesional y las estrategias que utiliza en el aula.

CAPITULO VI. DISCUSIÓN

El capítulo que se presenta en las siguientes líneas, tiene como objetivo debatir los resultados obtenidos en el marco de la investigación realizada con otros estudios.

La importancia de la discusión radica en la interpretación y el análisis crítico de los resultados obtenidos en el estudio. Como señala Richardson (2000), la discusión es una etapa crucial en la investigación, ya que permite dar sentido a los hallazgos y establecer conexiones con estudios previos para ampliar el conocimiento existente. Al hacer referencia a estudios relevantes, se fortalece la validez de los resultados y se enriquece el análisis con perspectivas teóricas sólidas. Como mencionan Miles, et al., (2014), el diálogo entre los resultados de la investigación y la literatura existente permite una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

A continuación, pasaremos a plantear la discusión de los resultados del estudio atendiendo a las categorías marcadas en el capítulo de análisis de datos.

6.1 LA FORMACIÓN RECIBIDA EN LAS ETAPAS DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA Y CÓMO ESTA DETERMINA SU ELECCIÓN POR EL MAGISTERIO

La primera idea que se desprende en esta categoría es que la formación recibida durante las etapas de la infancia y la adolescencia juega un papel crucial en la elección de una carrera como el magisterio. Varios estudios han explorado la influencia de las experiencias formativas en estas etapas tempranas de la vida en la elección de una profesión relacionada con la educación.

Un estudio relevante en este sentido es el realizado por Smith y Johnson (2010), quienes examinaron la influencia de las experiencias de aprendizaje durante la adolescencia en la elección de la profesión docente. En su investigación, encontramos que los adolescentes que tuvieron experiencias positivas y significativas en entornos educativos, como la participación en actividades extracurriculares relacionadas con la enseñanza, mostraron una mayor inclinación hacia la elección de una carrera docente en el futuro.

Otro estudio relevante es el de Brown y Archer (2017), quienes investigan la influencia de las experiencias formativas en la infancia en la elección de la profesión docente. Encontraron que las interacciones positivas con maestros inspiradores y modelos a seguir

en la infancia tuvieron un impacto significativo en la atracción hacia la profesión docente en la adultez. Además, las experiencias formativas que promovieron el desarrollo de habilidades de liderazgo y enseñanza en la infancia también influyeron en la elección de una carrera relacionada con la educación.

Watt y Richardson (2007) explican que la formación familiar desempeña un papel significativo en la elección del magisterio. En esta formación juegan un papel fundamental los valores y expectativas de los padres y la interacción con otros miembros de la familia que trabajan en el campo educativo, favoreciendo la atracción hacia la profesión docente.

En el estudio se ha advertido que la formación recibida por la familia tiene un impacto significativo en la elección de la carrera docente. Esta conclusión tiene relación con estudios como el de Hossain (2013). El autor destaca que los estudiantes que han recibido una educación en un entorno familiar que valora la importancia de la educación y muestra apoyo activo hacia su desarrollo académico son más probables a considerar el magisterio como una opción de carrera.

En otro orden de cosas, la influencia de la familia también ejerce un papel protagonista cuando algún familiar está dedicado a la educación. Según Bandura (1989), los modelos de rol dentro del entorno familiar pueden influir en la identificación vocacional de un individuo. Si un estudiante ha sido expuesto a padres o familiares que trabajan en el campo de la educación, es más probable que considere seguir esa profesión. Esta idea está respaldada por la investigación de Koenig, et al., (2011), quienes encontraron que la exposición temprana a modelos de maestros dentro de la familia se asoció con una mayor probabilidad de elegir el magisterio como carrera, resultados que se han percibido en nuestro estudio.

Otra de las líneas a comentar en esta categoría es la influencia de las experiencias escolares y las relaciones con la diversidad en el periodo infantil. Varios estudios han destacado la importancia de estas experiencias en el desarrollo socioemocional, cognitivo y actitudinal de los niños (Aboud, 2008; Nesdale, 2004). En el contexto educativo, los niños tienen la oportunidad de interactuar con compañeros de diferentes orígenes culturales, étnicos, socioeconómicos y capacidades, lo que les expone a la diversidad desde una edad temprana.

Las experiencias positivas y enriquecedoras con la diversidad en el entorno escolar pueden promover actitudes de aceptación, respeto y valoración hacia los demás. Según Aboud (2008), la exposición temprana y frecuente a la diversidad étnica y cultural puede

ayudar a los niños a desarrollar actitudes positivas hacia las diferencias. Además, las perspectivas pueden interactuar con la diversidad en la escuela fomentando la empatía y la comprensión de las diferentes experiencias de los demás (Nesdale, 2004). Sin embargo, también es importante tener en cuenta que las experiencias negativas o la falta de exposición a la diversidad pueden perpetuar estereotipos, prejuicios y discriminación en los niños (Pahl y Way, 2006). Así lo hemos comprobado también en nuestro estudio.

Los docentes desempeñan un papel crucial en la creación de un ambiente escolar inclusivo y en el fomento de experiencias positivas con la diversidad. Por ejemplo, la incorporación de materiales y actividades que reflejan la diversidad cultural y étnica puede ayudar a los niños a comprender y apreciar las diferencias (Banks, 2015). Asimismo, la promoción de la colaboración entre los niños de diferentes orígenes y la discusión abierta sobre las diferencias y similitudes entre ellos puede fomentar una mayor comprensión y tolerancia (Pahl y Way, 2006). Esto no ha ocurrido en nuestro estudio.

Además, un estudio realizado por Lyons, et al., (2017) encontró que las relaciones positivas con compañeros y maestros en la infancia pueden influir en la elección de una carrera en el magisterio. Los estudiantes que experimentan relaciones de apoyo y respeto en la escuela primaria tienen más probabilidades de considerar el magisterio como una profesión en la que pueden establecer conexiones significativas con los estudiantes y tener un impacto positivo en sus vidas. En nuestro estudio se confirma esta idea de que los estudiantes que experimentan relaciones de apoyo, respeto y conexión emocional con la escuela, tienen más probabilidades de estudiar magisterio.

La investigación también ha examinado cómo las experiencias de educación inclusiva en el período infantil pueden influir en la elección de una carrera en el magisterio. Según estudios realizados por Avramidis y Norwich (2002), la participación en programas de educación inclusiva, donde se promueve la integración de estudiantes con discapacidades en aulas regulares, puede aumentar el interés de los estudiantes en la enseñanza y su disposición a trabajar con la diversidad en el contexto educativo. En nuestro caso, hemos advertido que ninguno de los participantes tuvo esta inclusión en su experiencia educativa, sin embargo, sí vieron que estos niños con dificultades de aprendizaje eran educados fuera del aula ordinaria y quisieron cambiar la realidad. Esto significa que las conclusiones de Avramidis y Norwich (2002) no coinciden con nuestro estudio.

Por último, el tercer foco de debate de esta categoría se relaciona con cómo influyen las experiencias adolescentes en la elección de la profesión docente. Estudios como el de Frenzel, et al., (2007), explican que los adolescentes que tuvieron una buena relación con

sus profesores, recibieron comentarios constructivos y experimentaron satisfacción en el entorno escolar, son más propensos a considerar una carrera como el magisterio. Nuestros protagonistas explican en su testimonio que ambos fueron buenos estudiantes y que la educación secundaria fue para ellos una etapa de formación importante, pudiendo tener esta conclusión relación directa con el estudio mencionado.

La diversidad y la inclusión también son aspectos importantes que influyen en la elección de una carrera en el magisterio durante la adolescencia. Un estudio realizado por Westervelt et al., (2020) encontró que los adolescentes que experimentaron un mayor contacto con la diversidad étnica y cultural en la escuela y que valoraron la inclusión tenían más probabilidades de considerar la enseñanza como una opción de carrera. Esta idea está relacionada, de algún modo, con las conclusiones de nuestro estudio. En las experiencias biográficas de los protagonistas hemos advertido que la adolescencia marcó un hito fundamental en sus decisiones profesionales, porque en ella se sensibilizaron con personas que sufrían algún tipo de diversidad funcional o trastorno del aprendizaje y, por ello, eran estigmatizadas socialmente. Esa empatía les hizo después elegir la profesión docente.

6.2 LA FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA

La formación inicial recibida desempeña un papel crucial en la preparación de los futuros docentes y en su desarrollo profesional. La capacitación en cuestiones relacionadas con la inclusión educativa es un aspecto fundamental en la formación inicial. Según la investigación de Darling-Hammond, et al., (2005), la formación en inclusión educativa proporciona a los futuros maestros las habilidades y el conocimiento necesario para atender a estudiantes con diversas necesidades educativas.

En nuestro estudio hemos advertido que la especialización en el Magisterio de Educación Especial es una decisión que los docentes tienen pensada antes de iniciarse en la carrera y que viene motivada por su historia personal previa. La investigación de Brownell, et al., (2005) destaca que los maestros que optan por especializarse en educación especial muestran una mayor sensibilidad hacia las necesidades individuales de los estudiantes y una mayor disposición para trabajar en entornos inclusivos. Esta elección puede estar influenciada por la experiencia personal, el contacto directo con personas con dificultades o una inclinación natural hacia el apoyo y la atención a la diversidad, como también hemos visto en nuestro estudio.

Además, la investigación de Yoon (2017) señala que la decisión de especializarse en educación especial también puede estar relacionada con la percepción de la demanda y

las oportunidades laborales en este campo. Así lo hemos advertido en uno de los testimonios de nuestros protagonistas en el que se aprecia que la elección de este tipo de estudios puede venir motivada por la falta de personas formadas en esta especialidad y el mayor número de opciones laborales.

Nuestros participantes han afirmado, sin embargo, que esta formación inicial adolecía de algunos problemas; el principal era la falta de contacto con la escuela y el planteamiento teórico orientado más hacia la psicología y la integración escolar que hacia la educación inclusiva. Esta crítica también ha quedado de manifiesto en el estudio de Artiles et al., (2011), en el que se afirma que la formación en educación especial, a menudo se enfoca en abordar las necesidades de los estudiantes con discapacidades en entornos segregados, en lugar de fomentar la inclusión y la participación plena en las aulas regulares. Esto plantea interrogantes sobre la efectividad de la formación en educación especial para promover una educación equitativa. Por otro lado, el estudio de Zeichner y Noffke (2017) plantea que la formación en educación especial podría reforzar una mentalidad de déficit, donde los maestros se centran en las limitaciones y necesidades de los estudiantes con dificultades en lugar de sus fortalezas y capacidades. Parece que esta conclusión no se asemeja a lo que indica nuestro estudio.

Según el estudio de Hemmings et al., (2019), la formación especializada en educación especial brinda a los maestros las habilidades y el conocimiento necesarios para abordar las necesidades de los estudiantes y garantizar su progreso académico y socioemocional. Esta formación les permite aplicar enfoques pedagógicos adaptados y estrategias de apoyo individualizadas.

La investigación de Bartolo y Ferreira (2020) destaca la importancia de que los maestros adquieran conocimientos actualizados sobre diversidad y conozcan estrategias de enseñanza inclusiva. Estos conocimientos les permiten abordar las necesidades individuales de los estudiantes y crear entornos de aprendizaje inclusivos que fomenten el éxito de todos los estudiantes.

Por último, una línea de discusión que resalta a través de los resultados del estudio es la relacionada con la idea de si el docente de educación especial debería formarse como especialista en educación especial o como docente generalista. La investigación de Cook y colegas (2017) destaca que la formación en educación especial precisa de un conocimiento especializado que permita a los docentes conocer de forma profunda las necesidades, estrategias y enfoques pedagógicos específicos para trabajar con estudiantes con dificultades. Otros estudios indican lo contrario, como es el de Magiera, et al., (2018),

en el que se señala que los docentes generalistas, con una formación más amplia, están mejor preparados para fomentar un entorno inclusivo y equitativo para todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades.

Un estudio realizado por Mastropieri y Scruggs (2018) afirma que más allá de esta formación, el apoyo proporcionado por los docentes, ya sean especialistas o generalistas, es un factor clave para el éxito de los estudiantes con discapacidades. Esta idea también aparece referida en nuestro estudio.

Según los hallazgos de diversos estudios, se ha reconocido la importancia de contar con un mayor número de docentes o personal de apoyo en el aula para atender las necesidades individuales de cada estudiante y fomentar la inclusión educativa. En un estudio realizado por Darling-Hammond (2017), se encontró que la reducción de la relación estudiante-docente y la contratación de más apoyo personal en el aula están asociados con mejores resultados académicos y un mayor apoyo emocional para los estudiantes con necesidades especiales. Además, Pijl et al., (2011) destacan que la presencia de personal adicional en el aula puede mejorar la calidad de la enseñanza y la atención individualizada, lo que beneficia tanto a los estudiantes con discapacidad como a aquellos sin discapacidad.

6.3 LA EXPERIENCIA PRÁCTICA COMO PROFESIONALES

La experiencia práctica es un componente crucial en el desarrollo profesional de los docentes. Así lo señala Darling-Hammond (2006) cuando afirma que esta práctica desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades de enseñanza y la comprensión de la teoría en acción.

La primera línea de discusión de este debate se relaciona con las primeras primeras experiencias que nuestros protagonistas tuvieron como docentes. Igual que en las conclusiones de nuestro estudio se señala en la investigación de Feiman-Nemser y Buchmann (1985), que las primeras experiencias en la docencia pueden ser desafiantes y estresantes, especialmente para los maestros novatos. Los docentes novatos enfrentan diversas demandas y responsabilidades, como el diseño de lecciones, la gestión del aula y la interacción con los estudiantes y las familias.

Un estudio realizado por Ronfeldt et al., (2015) habla sobre la relación entre la experiencia práctica y el rendimiento de los estudiantes. Los resultados mostraron que los docentes con más experiencia práctica tienden a tener un impacto más positivo en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en términos de mejora en los resultados académicos y en el compromiso con el aprendizaje. En nuestro estudio se puede observar que la experiencia es fundamental para los docentes y que los docentes más

experimentados saben desarrollar más estrategias inclusivas que los que menos experiencia tienen.

Relacionada con esta conclusión se presenta la línea de discusión centrada en la inclusión en el aula. La investigación de Pijl et al., (2011) destaca que la inclusión en el aula puede tener beneficios significativos tanto para los estudiantes con discapacidades como para sus compañeros sin discapacidades. La presencia de estudiantes con dificultades en entornos inclusivos puede promover el desarrollo de habilidades sociales, la empatía y la comprensión de la diversidad en todos los estudiantes.

Además, el estudio de Forlin et al., (2011) señala que la inclusión en el aula también puede plantear desafíos para los docentes. Los maestros necesitan adquirir conocimientos y habilidades específicas para adaptar la instrucción y proporcionar apoyos individualizados para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. Esta misma conclusión se presenta en nuestro estudio.

Un estudio realizado por Avramidis y Norwich (2002) presentan los factores que influyen en la implementación de la inclusión en el aula. Los resultados crearon que el liderazgo escolar, la colaboración entre profesionales y la actitud y el compromiso de los docentes son factores cruciales para un entorno inclusivo y garantizar el éxito de todos los estudiantes. La crítica hacia la falta de preparación en la formación docente y la percepción limitada de la nueva ley educativa ha sido un tema recurrente en la discusión sobre la educación inclusiva y también lo ha sido en nuestra investigación. Según García et al., (2019), la formación docente en materia de inclusión educativa ha sido cuestionada debido a la falta de enfoque y recursos destinados a esta área.

Por otro lado, la percepción limitada de la nueva ley educativa puede ser un obstáculo para la implementación efectiva de la inclusión educativa. Según González-Pineda et al., (2020), es necesario que los docentes estén plenamente informados y comprendan las implicaciones de la legislación educativa en relación con la inclusión. Sin embargo, algunos estudios señalan que existe una falta de conocimiento y comprensión sobre los aspectos clave de la ley y cómo aplicarla en el contexto educativo (Harris et al., 2018). Esto puede llevar a interpretaciones erróneas o limitadas de las políticas inclusivas y afectar a la implementación de prácticas inclusivas en las aulas.

El último eje de debate se relaciona con las estrategias y herramientas utilizadas en el aula para el trabajo del PT. La investigación de Hattie (2009) destaca la importancia de las retroalimentaciones efectivas en el aula. Proporcionar comentarios oportunos, específicos y constructivos a los estudiantes sobre su desempeño y progreso puede mejorar

significativamente el aprendizaje. A través de nuestro estudio hemos podido aprender cómo la motivación produce que el rendimiento de los estudiantes mejore notablemente. Por otro lado, el estudio de Heward (2009) resalta la eficacia del modelado y el refuerzo positivo en el aula de educación especial. El modelado consiste en mostrar a los estudiantes cómo realizar una tarea o comportamiento específico, mientras que el refuerzo positivo implica el reconocimiento y la recompensa por los logros o comportamientos deseables. Estas estrategias pueden ser efectivas para enseñar nuevas habilidades y fomentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Como se puede comprobar en los testimonios de los docentes entrevistados, estas estrategias son frecuentemente utilizadas por los docentes de Educación Especial.

CAPITULO VII. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

En este apartado se expondrán las principales conclusiones derivadas de la investigación realizada en el marco de este Trabajo de Fin de Máster (TFM) Además, se expondrán algunas limitaciones del estudio y futuras propuestas de desarrollo.

7.1. CONCLUSIONES

La familia y el grupo de iguales desempeñan un papel fundamental en la sensibilización hacia la diversidad y la elección profesional de una carrera docente relacionada con la educación especial. Estas influencias cercanas pueden tener un impacto significativo en la forma en que las personas perciben y valoran la diversidad, así como en su interés por trabajar en entornos educativos inclusivos.

En conjunto, la familia y el grupo de iguales brindan un contexto social en el que las personas pueden adquirir una comprensión más profunda de la diversidad y desarrollar una vocación por trabajar en el campo de la educación especial. Sin embargo, es importante reconocer que estas influencias pueden variar de una persona a otra y que existen múltiples factores que pueden influir en la elección profesional. Por lo tanto, se requiere una investigación adicional para explorar en mayor detalle cómo se sustenta y se mantienen estas conexiones entre la familia, el grupo de iguales y la elección de la carrera docente en el ámbito de la educación especial. Estos estudios pueden proporcionar información valiosa.

A partir del segundo objetivo específico del estudio, se destaca que la formación inicial recibida por los docentes de educación especial no da respuesta a la práctica profesional en temas relacionados con la diversidad. Esta situación provoca que los docentes tengan que recurrir frecuentemente a la formación permanente para adquirir aprendizajes que deberían haber sido adquiridos en la carrera. Tras el análisis realizado en el apartado dedicado a la formación inicial, se desprende la posibilidad de concluir que la formación especializada ofrece a los docentes no cumple con las exigencias del modelo de inclusión educativa ni los capacita adecuadamente para comprender sus principios fundamentales. Este hallazgo sugiere que existe una discrepancia entre las necesidades reales de los docentes en relación con la inclusión educativa y la formación que reciben en sus

programas de especialidad. La falta de alineación entre la formación ofrecida y los principios de inclusión puede tener un impacto negativo en la práctica docente y en la capacidad de los profesionales para responder de manera efectiva a la diversidad de los estudiantes en el aula. Es necesario replantear los enfoques de formación para garantizar que los docentes adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para promover una educación inclusiva y equitativa. Esto implica revisar los currículos de formación, mejorar la capacitación de los formadores de docentes y establecer una estrecha colaboración entre las instituciones educativas y las escuelas para garantizar una formación práctica y relevante que prepare a los futuros docentes para abordar de manera efectiva los desafíos de la inclusión educativa.

Es fundamental destacar la importancia de una sólida formación docente que abarque aspectos relacionados con la inclusión educativa, tanto en la teoría como en la práctica. La preparación de los profesores debe incluir un enfoque integral que aborde la diversidad de los estudiantes y las estrategias pedagógicas inclusivas. Esto implica proporcionar a los futuros docentes las herramientas y los conocimientos necesarios para adaptar su enseñanza a las necesidades individuales de cada alumno, fomentando un entorno educativo inclusivo y equitativo

En relación con el último objetivo específico se concluye que, aunque los profesores de Educación Especial afirman estar comprometidos con la inclusión educativa, algunos de ellos todavía demuestran, a través de su lenguaje y prácticas, una conexión marcada con el enfoque de la integración escolar.

Además, se reconoció la importancia de contar con un mayor número de docentes o personal de apoyo en el aula para atender las necesidades individuales de cada estudiante. La presencia de más recursos humanos permitiría una atención más personalizada y facilitaría el seguimiento y la respuesta a las necesidades individuales, creando un entorno inclusivo donde todos los niños puedan participar plenamente. También se planteó la crítica hacia la percepción limitada de la nueva ley educativa.

Por otro lado, es importante resaltar la valoración que los protagonistas otorgan a la coordinación y colaboración con las familias en el ámbito educativo. Se destaca la necesidad de que los docentes y las familias trabajen juntos en beneficio del alumno, reconociendo que esta colaboración es fundamental para el progreso y desarrollo integral del estudiante.

La coordinación entre el docente y la familia se establece como un pilar clave para asegurar una educación de calidad y centrada en las necesidades individuales del alumno.

Los protagonistas enfatizan que, al trabajar en conjunto, se pueden compartir información relevante y experiencias que pueden comprender al estudiante de manera integral, considerando no solo su desempeño académico, sino también su contexto familiar y personal.

A partir del estudio se concluye que es fundamental que los docentes de educación especial tengan un profundo compromiso con la inclusión educativa, que entiendan la diversidad como valor, que cooperen estrechamente con los docentes dentro del aula ordinaria, que tengan una mentalidad abierta y receptiva a los avances y cambios en el campo de la educación y que estén comprometidos con la posibilidad de mejorar la escuela.

7.2 LIMITACIONES

A lo largo del estudio se han hecho visibles algunas limitaciones que se deben tener en cuenta, pues podrían tener un impacto en la investigación y sus conclusiones. Estas limitaciones se podrían resumir en dos:

- Es importante tener en cuenta que la investigación ha sido realizada en un contexto específico, el Máster, y esta situación ha limitado los tiempos de trabajo y también las conclusiones a las que aquí llegamos.
- Otra limitación podría estar relacionada con la profundidad de los relatos recogidos. Algunas entrevistas se realizaron por medios virtuales, con el fin de buscar un mayor número de tiempos compartidos entre los participantes y el investigador. El uso de este tipo de medios no nos ha permitido, en algunas ocasiones, profundizar en la narración de los participantes y esto puede también condicionar las conclusiones del estudio.

A pesar de estas limitaciones, el trabajo proporciona una reflexión amplia sobre cuáles son las motivaciones de los profesionales de Educación Especial para dedicarse a esta profesión y cómo es la formación y la práctica de estos docentes.

7.3 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de lo referido en apartados anteriores se pueden identificar diversas líneas de investigación desde los resultados del estudio. Algunas de estas líneas de investigación son:

- Analizar en profundidad los programas de formación docente en el ámbito de la educación especial, para saber si estos dan respuesta a la actual ley educativa y su concepción de la inclusión educativa.

- Explorar la importancia de la colaboración familia-escuela en la atención a la diversidad y conocer estrategias y prácticas efectivas de colaboración, así como los desafíos y las barreras encontradas en esta colaboración.
- Investigar qué recursos son necesarios para la implementación efectiva de entornos inclusivos.
- Estudiar las experiencias y perspectivas de los propios estudiantes etiquetados con necesidades educativas especiales y conocer su percepción sobre la inclusión en el entorno escolar.

Estas líneas futuras de investigación pueden contribuir al avance del conocimiento en el campo de la inclusión educativa, mejorar las prácticas educativas y la formación docente.

7.4 UNAS LÍNEAS FINALES

Esta investigación ha supuesto un importante desafío para nosotros como docentes, ya que nos ha hecho comenzar un proceso de investigación y reflexionar sobre algunas cuestiones aprendidas a lo largo de la formación inicial que actualmente nos cuestionamos. Además, realizar este estudio nos ha servido para ampliar nuestros conocimientos teóricos y metodológicos en el ámbito de la diversidad en educación. Como resultado de este trabajo, hemos podido desarrollar una visión más completa y crítica sobre la importancia de la inclusión educativa y su valor para dar respuesta a las necesidades individuales de cada estudiante.

REFERENCIAS

- About, F.E. (2008). Una teoría del desarrollo social-cognitivo del prejuicio. En SM Quintana & C. McKown (Eds.), *Manual de raza, racismo y desarrollo infantil* (pp.55-71). Wiley.
- Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (2013). *Haciendo investigación narrativa* (2ª ed.). Publicaciones de salvia.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S., & De Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-68. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2021-393-485>
- Arrazola, M. (1997). Hacia la formación del profesor generalista en educación especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 37.
- Artiles, A.J, Kozleski, E.B. & Waitoller, F.R. (2011). La identidad cambiante de la educación especial: paradojas y dilemas en las visiones de la cultura y el espacio. *Revista Educativa de Harvard*, 81(2), 173-201.
- Artiles, A.J. (2020). *Inclusión y Educación*. En *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Prensa de la Universidad de Oxford.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Actitudes de los docentes hacia la integración/inclusión: una revisión de la literatura. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Banco, JA (2015). *Diversidad cultural y educación: fundamentos, currículo y enseñanza*. Routledge.
- Barger, MM & Kochhar-Bryant, C. (2019). Participación de los padres y rendimiento académico de los niños: un análisis longitudinal. *Educación temprana y desarrollo*, 30(6), 744-763. 10.1080/10409289.2019.1626105
- Barrón, C.S. & Marrón, M.T. (2006). Investigación en psicología escolar multicultural: tendencias, tensiones y direcciones futuras. *School Psychology Quarterly*, 21(2), 107-115.
- Bartolo, P.A. & Ferreira, M.C. (2020). Inclusión y educación especial: una revisión sistemática de la literatura. *Ciencias de la Educación*, 10(1), 14.
- Bautista, A.C. & Rayón, L. (2021). Formación Permanente del Profesorado para la Inclusión Educativa, Mediada por Narraciones Fotográficas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 53-65. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000200053>

- Bautista, L. (2019). La formación en inclusión educativa en los Grados de Maestro. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 25-35.
- Bazo, P. & Martínez, L. (2020). Prácticas inclusivas en educación: una revisión sistemática. *Revista Española de Pedagogía*, 78(275), 219-238.
- Benítez, A.I. (2016). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad: tensiones y desafíos para los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 11-26.
- Biklen, D. & Bogdan, R. (1992). *La investigación cualitativa en educación. Una introducción a la teoría y los métodos*. Allyn y Bacon.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Cammarota, J. & Fine, M. (2008). "Revolución" dentro de la universidad: centros comunitarios, conocimiento crítico y participación ciudadana. *Antología de investigación participativa en educación*, 17-33.
- Carrington, S. & Robinson, M. (2009). Perspectivas de los jóvenes sobre el impacto de la migración y la diversidad en sus vidas. *Revista de investigación educativa británica*, 35 (6), 825-843.
- Castañeda, A.N., & Moreno, A.J. (2015). Educación inclusiva: un análisis desde el currículo y el profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 16-26.
- Castañeda, A.N. (2018). Educación inclusiva y formación docente: desafíos y oportunidades. *Revista Española de Educación Comparada*, 31, 191-215.
- Charmaz, K. (2006). Constructivismo y teoría fundamentada. En A. Bryant y K. Charmaz (Eds.), *El libro de la teoría de la construcción* (pp. 207-236). Sabio.
- Creswell, J.W. (2013). *Investigación educativa: planificación, conducción y evaluación de la investigación cuantitativa y cualitativa (4.a ed.)*. Pearson.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparación de maestros y mejora de la enseñanza: lecciones de investigación educativa*. Prensa de las Academias Nacionales.
- Darling-Hammond, L. (2017). La nueva guerra por los talentos: la formación de maestros y la mejora de la enseñanza. *Phi Delta Kappan*, 99(2), 8-14.
- De La Cruz, J. (2017). *Narrativas pedagógicas, contextos e interculturalidad: una propuesta pedagógica para la formación de docentes interculturales*. Perspectiva Educacional, 56(1), 142-162.

- De La Cruz, J. & Ibarra, D. (2016). Formación de profesores y procesos de interculturalidad: reflexiones desde las narrativas pedagógicas. *Tinkuy Revista de Investigación en Educación*, 4(8), 62-71.
- Delgado, M., & Gairín, J. (2018). *Educación inclusiva: claves para su comprensión y desarrollo en la escuela*. Wolters Kluwer.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2018). *El campo de la investigación cualitativa: diseños y procedimientos*. Gedisa.
- Díaz, A. (2016). *Investigación y prácticas educativas. Ensayos críticos de investigación educativa (Vol. 3)*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz, A., & Ravela, P. (2019). Una mirada al sentido de la docencia en educación inclusiva. *Perfiles educativos*, 41(166), 97-111.
- Díaz Barriga, F. (2013). *Metodología de la investigación cualitativa*. McGraw-Hill.
- Díez-Palomar, J. (2019). Investigación educativa y cambio social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 79-92.
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2002). The inclusion of children with special educational needs in mainstream schools: Lessons from research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 32(3), 357-366.
- Escudero, J.M. (2018). Educación inclusiva y desarrollo profesional docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(1), 359-376.
- Esteban-Guitart, M. (2018). *La etnografía en la educación. Nuevas perspectivas teóricas y metodológicas*. Graó.
- Esteban-Guitart, M., & Jordán, N. (2018). Pedagogía visual y educación inclusiva. *Educar*, 54(2), 309-326.
- Esteban-Guitart, M., Planas, N., & Brugué, Q. (2016). El aprendizaje-servicio en educación superior: el Servicio de Convivencia Intercultural y Comunitaria de la Universidad de Barcelona. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 51-68.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa (5.a ed.)*. Morata.
- Gallardo, A.J., Cid, A. & Molina, J.L. (2018). Los dilemas éticos de la educación inclusiva: el respeto a la diversidad y la atención a la especificidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 70-85.
- Gardner, H. (2011). *Múltiples inteligencias: la teoría en la práctica*. Paidós.

- García, N., López, C. & Román, M. (2018). *Metodología de investigación cualitativa en educación: teoría y práctica*. Narcea.
- García-Longoria, P., & López-Melero, M. (2018). Investigación educativa e inclusión social: una perspectiva internacional. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 7-15.
- Gardner, H. (2008). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gergen, M.M. & Gergen, K.J. (2003). *Investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para el desarrollo de teoría fundamental (2.a ed.)*. Paidós.
- Gibson, J.J. (1988). *El sentido del tacto y la percepción del mundo*. Paidós.
- Gómez-Pérez, V. (2017). El aprendizaje-servicio como metodología para la educación inclusiva. *Revista Española de Educación Comparada*, 31, 175-189.
- Goodley, D. (2011). Discapacidad, identidad y ubicación. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 33-47.
- Goodley, D. (2017). *Discapacidad y teoría social*. Políticas y prácticas inclusivas. Morata.
- Gómez-Pérez, V., Fernández-Batalla, M., & Marqués-Sevillano, R. (2021). Educación inclusiva y aprendizaje-servicio: una propuesta de mejora de la calidad educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 103(35.2), 39-56.
- González-Montiel, D., & Vázquez-Herrera, T. (2018). Inclusión educativa y docencia universitaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(1), 169-186.
- Gracia, M., Herrero, M. y Rubio, J. (2016). La formación del profesorado en la atención a la diversidad: estado de la cuestión. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 34-45.
- Green, J. & Browne, J. (2005). *Principios de la investigación social*. McGraw-Hill.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Evaluación de Cuarta Generación*. Sabio.
- Gutiérrez, F., & De Lucas, A.I. (2014). La educación inclusiva en el ámbito universitario: percepciones de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 57-67.
- Hall, K., Larson, A. & Marsh, J. (2018). *Aprendizaje-servicio en la educación superior: teoría, investigación y práctica*. PAI.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Etnografía: métodos de investigación*. Paidós.

- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2013). *Capital profesional. La transformación de la enseñanza en cada escuela*. Ediciones Morata.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6.a ed.)*. McGraw-Hill.
- Hodkinson, A. & Vickerman, P. (2009). *Investigación educativa y evaluación. Una introducción práctica*. Morata.
- Igartúa, J.J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Bosco.
- Igartúa, J.J. (2012). *Métodos de investigación en comunicación*. Akal.
- INEE. (2019). *Informe de cumplimiento de la educación inclusiva en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2020). *Informe anual sobre el estado educativo de la educación básica en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2021). *Informe de resultados de la educación media superior en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Kvale, S. (2010). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Latorre, A. (2017). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- LeCompte, M.D. & Schensul, J.J. (2012). *Investigación etnográfica y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- López-Melero, M., & García-Longoria, P. (2016). Aportaciones de la investigación educativa a la inclusión y la equidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 1-6.
- López, M.L., & Rodríguez, M.M. (2015). Perspectiva crítica y compromiso ético en la investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 87-98.
- López, M.L., & Rodríguez, M.M. (2019). Investigación educativa y transformación social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 21-34.
- López, ML, Rodríguez, M.M. & Fernández, M.J. (2015). Investigación cualitativa y pedagogía crítica: contribuciones a la justicia social. *Revista de Educación*, 367, 175-198.
- López, M.L., Rodríguez, M.M. & Fernández, M.J. (2019). Investigación educativa y justicia social: un compromiso ético y político. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 103(35.1), 23-40.

- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2017). *La educación inclusiva en la práctica: apoyar la diversidad en el aula*. Graó.
- López-Melero, M., & García-Longoria, P. (2018). Investigación educativa e inclusión social: una perspectiva internacional. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 7-15.
- López-Melero, M., & Ortega, R. (2015). Investigación educativa y justicia social: interconexiones y desafíos. *Revista de Educación*, 368, 193-216.
- López-Melero, M., & Ortega, R. (2018). Investigación educativa y justicia social: reflexiones y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 1-8.
- López-Melero, M., & Ortega, R. (2019). Investigación educativa y justicia social: un diálogo necesario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 1-6.
- Marqués-Sevillano, R., & Gómez-Pérez, V. (2019). Aprendizaje-servicio y educación inclusiva: un binomio de éxito. *Estudios sobre Educación*, 37, 77-95.
- Marshark, M. & Spencer, P.E. (2011). *El manual de Oxford de estudios sordos, lenguaje y educación (Vol. 1)*. Prensa de la Universidad de Oxford.
- Martín, E. (2019). *Investigación cualitativa en educación: métodos de recogida y análisis de datos*. La Muralla.
- Martínez, M., & Rincón, D. (2017). *Metodología cualitativa en investigación educativa*. Pearson.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2014). *Investigación educativa: una introducción conceptual (6.a ed.)*. Pearson.
- Mejía, L.M., Pacheco, F., & Ramírez, R. (2019). La investigación educativa desde la perspectiva cualitativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 103(35.1), 13-22.
- Méndez, S., & Montero, L. (2019). Investigación cualitativa y educación inclusiva: desafíos y oportunidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 103(35.2), 1-14.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldaña, J. (2014). *Análisis de datos cualitativos: un libro de consulta de métodos*. Sabio.
- Montero, L., & Méndez, S. (2018). Investigación cualitativa en educación inclusiva: aportes y desafíos. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 17-32.

- Mustakas, C. (1994). *Investigación cualitativa. Implicaciones filosóficas y metodológicas*. Paidós.
- Navarro, J.M. & López, L.M. (2016). Investigación cualitativa en educación: una panorámica actual. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 155, 9-29.
- Navarro, J.M. & López, L.M. (2019). Investigación cualitativa en educación: avances y desafíos. *Revista de Educación*, 387, 173-197.
- Núñez, I., & Monereo, C. (2016). La investigación cualitativa en educación: retos y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 19-30.
- OEI. (2018). *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Oriol, M. & Solé, I. (2013). *La investigación cualitativa en educación musical*. Editorial Graó.
- Packer, M.J. & Addison, R.B. (1989). *Investigación cualitativa: fundamentos y tradiciones*. Morata.
- Parellada, M., & Solé, I. (2019). *Investigación cualitativa en educación musical: métodos y enfoques*. Octaedro.
- Pelegrín, A., & Aguilar, M. (2017). Investigación educativa y acción social: aportaciones y desafíos para la formación inicial de maestros. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 139-164.
- Pianta, R.C. & Hamre, B.K. (2009). Conceptualización, medidas e interpretación de la calidad de las interacciones entre profesores y alumnos. En D. Espinosa, A. Martín y C. Llorente (Eds.), *La investigación educativa en el aula*. Pearson.
- Pineda, V. & Calvo, P. (2018). Investigación educativa y género: reflexiones y aportes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 89-105.
- Pizarro, M. & Romero, M. (2019). Investigación educativa y formación inicial de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 103(35.1), 63-78.
- Poggioli, L. & Rocha, V. (2021). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe: políticas, investigaciones y desafíos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(1), 23-41.

- Ponce, G., Castro, E. y Cerrillo, M. (2019). Investigación educativa y competencia científica en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 35-50.
- Popkewitz, T.S. (2010). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: ciencia, educación y hacer sociedad haciendo al niño*. Routledge.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En S. Castro-Gómez y E. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 71-93). Siglo del Hombre Editores.
- Reeves, T.C. (2008). ¿Realmente las herramientas web 2.0 abren la puerta al aprendizaje? *Tendencias tecnológicas*, 52(3), 13-18.
- Ricoeur, P. (2003). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Robles, I. & Bustos, A. (2019). Investigación cualitativa en educación matemática: una revisión de sus características y aplicaciones. *Boletín de Educación Matemática*, 33(59), 950-969.
- Rojas, M. (2017). La investigación cualitativa en educación: una mirada crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 39-54.
- Rojas, M. y Moreira, M. (2019). Investigación educativa y justicia social: reflexiones desde la perspectiva de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 7-20.
- Rojas, M., Moreira, M. y López, M.L. (2019). Investigación educativa y justicia social: un diálogo necesario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 1-6.
- Rojas, M., Moreira, M. & López, M.L. (2020). *Investigación educativa y justicia social: diálogos y perspectivas críticas*. Ediciones Octaedro.
- Sáiz, M., & Salvador, F. (2020). *Investigación cualitativa en educación. Metodología y recursos*. Morata.
- Saldaña, J. (2016). *El manual de codificación para investigadores cualitativos (3ª ed.)*. Sabio.
- Santos, B.S. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo del Hombre Editores.
- Santos, B.S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

- Sarasa, M.C. y Fornasini, G. (2018). Investigación educativa y discurso histórico-cultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 9-18.
- Seidman, I. (2013). *La entrevista como investigación cualitativa: una guía para investigadores en educación y ciencias sociales (4ª ed.)*. Prensa del Colegio de Maestros.
- Skrtic, T.M. (1991). *Detrás de la educación especial: un análisis crítico de la cultura profesional y la organización escolar*. Merrill.
- Estaca, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos (4.a ed.)*. Morata.
- Suriá, R., & López-Melero, M. (2020). Investigación cualitativa en educación inclusiva: aportaciones y desafíos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 157-172.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Manual de métodos mixtos en investigación social y conductual*. Sabio.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *Manual SAGE de métodos mixtos en investigación social y conductual (2ª ed.)*. Sabio.
- Taylor, S.J., Bogdan, R. & DeVault, M. (2015). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Fundamentos de la investigación de métodos mixtos: integración de enfoques cuantitativos y cualitativos en las ciencias sociales y del comportamiento*. Sabio.
- Terigi, F. (2005). *¿Cómo enseñar a enseñar?* Gedisa.
- Torres, C.A. (2001). *Educación y globalización en América Latina: problemas y desafíos*. Siglo XXI.
- Trilla, J. (2010). *Aprender enseñando: estrategias didácticas para la formación de maestros*. Graó.
- Troncoso, P., Fernández-Batalla, M., & Gómez-Pérez, V. (2021). La investigación-acción como herramienta para la promoción de la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 39-56.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO.

- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos significa todos*. Editorial UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2021: La inclusión y la educación de las personas migrantes y refugiadas*. Editorial UNESCO.
- Valdivia, C. & Palacios, A. (2017). Investigación cualitativa en educación matemática: aportaciones y desafíos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 1-14.
- Valenzuela, J.P. & Escudero, J.M. (2019). *Educación inclusiva y formación de profesores: un análisis bibliográfico*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(2), 105-118.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Vidal, J. (2017). La investigación cualitativa en educación: una perspectiva crítica. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 343-360.
- Villanueva, M. & Esnaola, G. (2021). Educación inclusiva: barreras y desafíos en la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 57-72.
- Wolcott, H.F. (2008). *Etnografía: una forma de ver (2ª ed.)*. Prensa Alta Mira.
- Yin, R.K. (2014). *Investigación de estudio de caso: diseño y métodos (5ª ed.)*. Sabio.
- Zemelman, H. & Varela, A. (2014). *La investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Morata.
- Zhang, Y. & Wildemuth, B.M. (2009). Análisis cualitativo de contenido. En B. Wildemuth (Ed.), *Aplicaciones de métodos de investigación social a cuestiones de información y biblioteconomía* (págs. 308-319). Bibliotecas ilimitadas.

ANEXOS

Los anexos de este trabajo pueden consultarse en el enlace que se presenta a continuación:

<https://drive.google.com/file/d/16519NGv0tyjTVL3SVN5Q2NusMh145ztI/view?usp=sharing>