



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster Universitario en Inspección, Dirección y Gestión de
Organizaciones y Programas Educativos

Trabajo Fin de Máster

**“La inspección educativa como agente
facilitador de la mejora de la inclusión,
equidad y calidad en los centros educativos
de Aragón”**

Curso 2022-2023

Alumna: M^a AMPARO JIMÉNEZ HERRERA

Tutora: Dra. CARMEN ROMERO UREÑA

Índice de contenido

Resumen.....	6
1. Introducción.....	8
2. Marco teórico.....	12
2.1. Fundamentos teóricos y evolución hacia la educación inclusiva.....	12
2.1.1. Conceptos clave relacionados con la inclusión, equidad y calidad educativa.	21
2.2. Marco normativo de educación inclusiva en el contexto de Aragón.....	23
2.3. Fundamentos teóricos sobre la inspección educativa y la atención a la diversidad.	25
2.3.1. Análisis de los planes de actuación de la inspección en Aragón en los últimos años.....	28
3. Metodología.....	37
3.1. Enfoque de investigación y diseño del estudio.....	37
3.2. Preguntas de la investigación.....	37
3.3. Objetivos de la investigación.....	38
3.4. Técnicas de investigación.....	39
3.5. Análisis de los datos.....	39
3.5.1. Identificación y selección de la muestra.....	39
3.5.2. Instrumentos y proceso de recolección de datos.....	40
4. Resultados.....	44
5. Conclusiones.....	81
5.1. Propuestas de mejora.....	84
6. Futuras líneas de investigación.....	86
7. Referencias bibliográficas.....	87
7.1. Marco legal.....	89
8. Anexos.....	94

Anexo I. Transcripción de la entrevista a Coral Elizondo Carmona.....	94
Anexo II. Transcripción de la entrevista a Alfredo Hernando Calvo.....	98

Índice de tablas

Tabla 1. Datos participantes de la Inspección.....	44
Tabla 2. Datos participantes de Dirección	45
Tabla 3. Datos participantes de Equipos de Orientación.....	46
Tabla 4. Percepción del nivel de inclusión en los centros educativos.....	49
Tabla 5. Presencia de medidas concretas de inclusión en los documentos de centro.....	50
Tabla 6. Actuaciones generales para favorecer la inclusión en los centros educativos.....	51
Tabla 7. Preparación de los centros para atender a la diversidad.....	54
Tabla 8. Observación de buenas prácticas en inclusión.....	55
Tabla 9. Valoración del papel de la formación del profesorado en la promoción de la inclusión.....	57
Tabla 10. Respuestas de Inspección, Dirección y Equipos de Orientación a las barreras y desafíos de la inclusión en los centros educativos.....	58
Tabla 11. Valoración de cómo afectan los recursos humanos a la capacidad de los centros en la implementación de prácticas inclusivas.....	59
Tabla 12. Respuestas a la necesidad de recursos humanos.....	60
Tabla 13. Valoración de cómo afectan los recursos materiales a la capacidad de los centros en la implementación de prácticas inclusivas.....	61
Tabla 14. Reuniones con la Inspección.....	63
Tabla 15. Reuniones con la Red Integrada de Orientación Educativa.....	63
Tabla 16. Reuniones con la Red de Formación del Profesorado.....	65
Tabla 17. Asesoramiento de inclusión.....	66
Tabla 18. Valoración del tiempo destinado al asesoramiento.....	67
Tabla 19. Valoración del impacto del asesoramiento.....	68
Tabla 20. Respuestas a las acciones o estrategias para mejorar la inclusión.....	68
Tabla 21. Evaluación del nivel de inclusión.....	70
Tabla 22. Necesidad de seguimiento y evaluación del grado de inclusión.....	70

Tabla 23. Formación sobre educación inclusiva.....	71
Tabla 24. Acciones de apoyo a la inclusión desde Inspección.....	72
Tabla 25. Formación de Inspección en inclusión.....	73
Tabla 26. Carga de trabajo burocrático.....	74
Tabla 27. Metodologías activas e inclusión.....	75
Tabla 28. Recomendaciones específicas a los centros educativos.....	76
Tabla 29. Necesidad de modificación de normativa.....	77
Tabla 30. Posibles medidas de apoyo de las administraciones en la promoción de la inclusión.....	78

Índice de figuras

Figura 1. Icono ODS 4.....	9
Figura 2. Inclusión en la leyes educativas LG, LODE, LOGSE, LOCE.....	16
Figura 3. Inclusión en las leyes educativas LOE, LOMCE, LOMLOE.....	17
Figura 4. Evolución de la terminología de inclusión.....	18
Figura 5. Currículo LOMLOE y DUA.....	20
Figura 6. Equidad.....	22
Figura 7. Funciones de la Inspección y la inclusión.....	28
Figura 8. Cuadro resumen de las actuaciones de la Inspección Educativa desde el curso 2015/16 al curso 2019/20.....	30
Figura 9. Objetivos básicos para los cursos 2018/2019, 2019/2020 y 2020/2021.....	31
Figura 10. Planificación general de las líneas de trabajo y actuación de la Inspección Educativa para los cursos 2018/2019, 2019/2020 y 2020/2021.....	31
Figura 11. Orientaciones para el desarrollo de la actuación específica de atención a la diversidad. Curso 2019/2020 de la Secretaría General Técnica.....	32
Figura 12. Orientaciones para el desarrollo de la actuación específica de atención a la diversidad. Curso 2019/2020 de la Secretaría General Técnica.....	33
Figura 13. Orientaciones para el desarrollo de la actuación específica de atención a la diversidad. Curso 2019/2020 de la Secretaría General Técnica.....	33
Figura 14. Instrucciones del Director de la Inspección de Educación, para las Inspecciones Provinciales de Educación del Departamento de Educación, Cultura y Deporte en relación con el desarrollo del Plan General de Actuación de la Inspección de Educación en Aragón para el curso 2021/2022.....	34
Figura 15. Percepción del nivel de inclusión.....	49
Figura 16. Medidas inclusivas en documentos.....	50
Figura 17. Implicación agentes educativos (Inspección).....	52
Figura 18. Implicación agentes educativos (Dirección).....	52

Figura 19. Implicación agentes educativos (E. Orientación).....	53
Figura 20. Preparación de los centros.....	54
Figura 21. Observación de buenas prácticas.....	55
Figura 22. Conocimiento del DUA.....	56
Figura 23. Aplicación correcta DUA.....	56
Figura 24. Papel de la formación del profesorado.....	57
Figura 25. Recursos humanos.....	60
Figura 26. Recursos materiales.....	62
Figura 27. Reuniones con Inspección	63
Figura 28. Reuniones con la Red Integrada de Orientación Educativa.....	64
Figura 29. Reuniones E. Orientación y Dirección.....	64
Figura 30. Reuniones Red de Formación del Profesorado.....	65
Figura 31. Asesoramiento de inclusión.....	66
Figura 32. Tiempo destinado a asesoramiento.....	67
Figura 33. Impacto del asesoramiento.....	68
Figura 34. Evaluación del nivel de inclusión.....	70
Figura 35. Necesidad de seguimiento y evaluación.....	71
Figura 36. Formación en inclusión.....	72
Figura 37. Formación de la Inspección en inclusión.....	73
Figura 38. Presencia en Planes anuales.....	74
Figura 39. Carga burocrática.....	75
Figura 40. Metodologías activas e inclusión.....	75
Figura 41. Necesidad de modificación de normativa.....	77

Resumen

La inclusión y la equidad en la educación son pilares fundamentales para el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), establecido por las Naciones Unidas en su Agenda 2030. Este objetivo busca garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, así como promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Para alcanzar este objetivo, es esencial contar con sistemas educativos eficientes y eficaces que se adapten a las necesidades y características de todos los estudiantes, independientemente de su origen, capacidad o situación socioeconómica.

En este contexto, la inspección educativa desempeña un papel crucial como garante y facilitador de la inclusión y la equidad en el sistema educativo. Los inspectores e inspectoras de educación, como profesionales encargados de supervisar, evaluar y asesorar a los centros educativos y a sus profesionales, tienen la responsabilidad de velar por el cumplimiento de la normativa y los principios de inclusión y equidad en todos los aspectos de la educación.

Este Trabajo Fin de Máster tiene como objetivo reflexionar sobre el papel de la inspección educativa como agente facilitador de la inclusión y la equidad en el contexto del ODS 4, en los centros educativos de Aragón. Para ello, se realizará un análisis crítico del ejercicio de sus funciones, de los planes generales de actuación, su impacto en los centros educativos, su formación, de las políticas y normativas aplicadas y se identificarán los principales obstáculos y desafíos a los que se enfrenta en su trabajo cotidiano.

Palabras clave: inspección, inclusión, equidad educativa y calidad.

Abstract

Inclusion and equity in education are fundamental pillars for the achievement of Sustainable Development Goal 4 (SDG 4), established by the United Nations in its Agenda 2030. This goal seeks to ensure quality, inclusive, and equitable education, as well as promotes lifelong learning opportunities for all. In order to achieve this objective, it is required to have efficient and effective educational systems that adapt themselves to the needs and characteristics of all students, regardless of their background, ability, or socioeconomic situation.

In this context, educational inspection plays a crucial role as a guarantor and facilitator of inclusion and equity in the education system. Education inspectors, as professionals responsible for supervising, evaluating, and advising educational institutions and their professionals, have the responsibility to ensure compliance with regulations and the principles of inclusion and equity in all aspects of education.

This Master's Thesis aims to reflect on the role of educational inspection as a facilitating agent of inclusion and equity in the context of SDG 4, in educational institutions in Aragon. To do so, a critical analysis will be carried out on the exercise of their functions, general action plans, their impact on educational institutions, their training, the policies and regulations applied, and the main obstacles and challenges they face in their daily work.

Keywords: inspection, inclusion, educational equity and quality.

1. Introducción

La educación es un derecho fundamental que debe estar garantizado para todas las personas sin importar su origen, género, orientación sexual, discapacidad o cualquier otra condición. El logro de una educación para todos y todas, ha sido el resultado de un largo proceso histórico. Los países más avanzados se plantearon a lo largo del siglo XIX alcanzar la escolarización universal de sus ciudadanos en la etapa de la educación primaria, sin embargo, España mantuvo un ritmo más lento. Costó más de cien años llevar a la práctica la universalización de la Educación Primaria obligatoria y gratuita, establecida en la «Ley Moyano», de 1857. Los cambios sociales y económicos que se han producido en España durante el siglo XX y los primeros decenios del siglo XXI, se han visto reflejados en la promulgación de leyes y normativas educativas, con la finalidad de garantizar el derecho a la educación. Una vez garantizada la escolarización universal, se plantea una nueva necesidad, la personalización de la educación, que debe dar respuesta a toda la diversidad del alumnado asegurando ofrecer tanto calidad como equidad para todos y todas. Este desafío supone un cambio de miradas hacia culturas, políticas y prácticas más inclusivas (Booth y Ainscow, 2011).

Al mismo tiempo, la inspección educativa en España ha ido evolucionado significativamente a lo largo de los años, desde su función original de garantizar el cumplimiento de los estándares de enseñanza hasta su papel actual en la mejora de la calidad y eficacia del sistema educativo, siendo un instrumento clave para garantizar la educación de calidad.

Este objetivo supone un reto para los sistemas educativos del siglo XXI y una oportunidad para realizar cambios y diseñar políticas educativas inclusivas que contribuyan a su desarrollo, siendo necesaria la implicación y participación de todos los agentes. Así, se pone de manifiesto en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016) para la Educación 2030 y en este sentido, los

Figura 1
Icono ODS 4



Nota: Elaboración propia

objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, específicamente el ODS 4, se enfocan en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos.

En la Declaración de Incheon que tuvo lugar en el Foro Mundial de la UNESCO sobre la Educación en 2015, se propone dirigir la educación hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, concibiendo la inclusión y la equidad como piedra angular y la importancia de la igualdad de género para lograr el derecho a la Educación para todos y todas, en un sistema educativo de calidad que se extiende a lo largo de toda la vida y en todos los contextos y niveles educativos. Por eso es imprescindible considerar la inclusión y la equidad como base de la calidad educativa pero también la prevención que las garantice, entendiéndose como la anticipación a la aparición de desajustes en el proceso educativo del alumnado. Siendo el objetivo la promoción de la igualdad, del progreso y de la superación en todo el alumnado, es necesario tender a la personalización de la enseñanza, atendiendo a las características individuales, familiares y sociales del alumnado de cara a la adquisición del máximo desarrollo de sus potencialidades, de forma que quede garantizada su incorporación a una vida adulta activa y plena. Pero además, proporcionar la respuesta educativa inclusiva más adecuada a la diversidad del alumnado implica, también, establecer políticas que favorezcan actuaciones de intervención educativa ágiles y eficaces así como dotar de los recursos humanos y didácticos necesarios de forma que los centros educativos, en el ejercicio de su autonomía, sean capaces de organizar sus propios recursos y contextualizar el currículo para poder dar una respuesta inclusiva a la diversidad. Pero este objetivo no puede entenderse únicamente como labor de corresponsabilidad y cooperación de sus profesionales sino que también hay que contar con la colaboración de las familias, del alumnado, así como la coordinación con otras Administraciones y todos aquellos servicios, entidades y agentes externos implicados.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (en adelante, LOMLOE), señala en el artículo 148.2,

que corresponde a la Administración pública competente, ordenar, regular y ejercer la Inspección de Educación dentro del respectivo ámbito territorial. De igual modo, encomienda a la Inspección de Educación las funciones que están recogidas en el Título VII, capítulo II de la citada Ley, para cuyo desarrollo resulta necesario establecer un Plan de actuación que garantice el adecuado cumplimiento de estas y promueva la mejora de la enseñanza.

En este contexto, la inspección es parte esencial en el apoyo a la calidad como elemento importante dentro del sistema para el fomento de la escuela inclusiva ya que, como garante de derechos, supervisa que el derecho de todos y todas a su educación sea de calidad, equitativa, justa y eficaz y todo esto forma parte de sus atribuciones básicas.

Tal y como señala Casanova (2017, p.389), “a pesar de que la función supervisora no está en línea con la función ejecutiva, sino que desempeña actuaciones asesoras, mediadoras o evaluadoras (Soler Fierrez, 1993), hay que reconocer que tiene una gran influencia en el quehacer educativo de los centros docentes”.

La inclusión educativa se refiere a la eliminación de barreras y obstáculos que impiden la participación de todas las personas en la educación, especialmente aquellos que son vulnerables y/o marginados. La equidad educativa, por su parte, implica garantizar que todas las personas tengan acceso a los mismos recursos y oportunidades educativas, independientemente de su condición social, económica, étnica, de género, orientación sexual, discapacidad o cualquier otra. Por su parte, la calidad educativa, implica garantizar que la educación pueda cumplir con los estándares y criterios de calidad establecidos.

A través de este TFM se pretende compartir los conocimientos y reflexiones adquiridas en el contexto de la investigación que fomenten el desarrollo de los valores promulgados por Naciones Unidas a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) incluidos en la Agenda 2030, centrándonos en el ODS 4, impulsando un compromiso responsable con una educación inclusiva, equitativa y de calidad que ofrezca oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

El estudio realizado en este TFM, se centrará en la Comunidad Autónoma de Aragón, una región con características sociodemográficas y educativas particulares, que ha experimentado diversas reformas educativas en el marco de la legislación y las políticas autonómicas. Se analizarán los últimos planes de actuación de la inspección educativa desde 2006 hasta la actualidad, con el fin de identificar los cambios en las prioridades, enfoques y metodologías relacionadas con la inclusión y equidad en la educación.

El trabajo se estructura en varias partes, comenzando con una revisión de la literatura sobre la evolución de la atención a la diversidad, de los conceptos de inclusión, equidad y calidad educativa, así como del marco normativo de la educación inclusiva en el contexto de Aragón, la fundamentación teórica sobre la inspección educativa y las actuaciones recogidas en los planes generales de actuación para dar respuesta a la atención a la diversidad. A continuación, se describirá la metodología empleada en la investigación, incluyendo el uso de fuentes documentales, cuestionarios, entrevistas con expertos y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos. Posteriormente, se presentarán los resultados del estudio, destacando las tendencias, identificando los desafíos y oportunidades en el ámbito de la inspección educativa en materia de inclusión. Finalmente, se recogerán las conclusiones de la investigación para la mejora de las prácticas de inspección educativa de Aragón en el fomento de la inclusión y equidad en la educación y las futuras líneas de investigación.

2. Marco teórico

2.1. Fundamentos teóricos y evolución hacia la educación inclusiva

La evolución histórica del tratamiento de la atención a la diversidad e incluso la terminología asociada, ha seguido un proceso lento y complejo que ha ido evolucionando con el tiempo, desde una educación segregadora hacia una educación inclusiva a través de las diferentes leyes educativas.

En el siglo XIX, la educación era en gran parte para las élites y sólo algunos pocos grupos selectos de estudiantes tenían acceso a la educación. En la Ley de Instrucción Pública de 1857, más conocida como la Ley Moyano, la atención educativa iba destinada a personas con discapacidad sensorial, creando una escuela de ciegos y sordos con un planteamiento claro de exclusión. Es con la Ley General de Educación y Financiamiento del Sistema Educativo promulgada en 1970 (LGE, en adelante), cuando se comienza a apostar por construir un sistema educativo moderno, más justo y eficaz, que pusiese las bases para la generalización de la educación y la igualdad de oportunidades para su acceso. Es la primera Ley educativa que incorpora en su regulación la atención al alumnado con cualquier tipo de discapacidad, reservando la escolarización en centros específicos para los casos que no pueden ser atendidos en el régimen ordinario y la atención a los escolares superdotados.

Durante el siglo XX la educación comenzó a ser más accesible para las personas de todas las clases sociales y orígenes, sin embargo, durante gran parte de este siglo, la educación todavía estaba segregada, y las personas con discapacidades a menudo eran excluidas de las escuelas y programas educativos.

En los años setenta, la idea de la educación inclusiva comenzó a ganar impulso. El derecho a la educación de las personas con deficiencias fue una demanda social cuya resonancia máxima en los Estados Unidos se reflejó en la ley de integración de 1975: la Ley de Educación para Todos los Individuos con Discapacidades (IDEA, por sus siglas en inglés), que estableció el derecho de los estudiantes con discapacidad a recibir una

educación pública gratuita y adecuada. Esto llevó a la inclusión de los estudiantes con discapacidades en las escuelas públicas y estableció el principio de que la educación es un derecho fundamental para todos los estudiantes.

En el Reino Unido, el informe publicado en 1978 por la comisión de Warnock fue la referencia obligada de los sistemas educativos que pretendían abordar la educación desde un marco comprensivo. El concepto de necesidades educativas especiales introducido por el informe remite directamente al núcleo mismo del concepto de educación, a lo que ha de ser la práctica docente en el marco de las necesidades educativas en general frente a otros conceptos como minusvalía, deficiencia, disminución, retraso en el desarrollo, etc. Posteriormente, en la década de 1980, el movimiento de la educación inclusiva comenzó a expandirse a nivel internacional. En España, se comenzaron a dar los primeros pasos hacia políticas más inclusivas, a partir de la promulgación de la Ley Orgánica 8/1985, del 3 de julio, del Derecho a la Educación (LODE), que desarrolla los principios en materia de educación contenidos en la Constitución española de 1978, regulando el derecho a la educación de todos e introduciendo un nuevo concepto “educación especial” como parte integrante del sistema educativo. Esta Ley plantea explícitamente los beneficios y la necesidad de escolarizar en centros ordinarios a todas aquellas personas «con deficiencias psíquicas y sensoriales» a través de apoyos individuales específicos. Sólo cuando las características del alumnado no hacen posible su inserción en el sistema educativo convencional, se debe recurrir a centros de educación especial.

Se puede afirmar que la educación inclusiva en España no comienza hasta 1985 con la promulgación del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, puesto que las leyes anteriores se limitaban a reconocer el derecho a la educación de todos los ciudadanos, aunque concibiendo la Educación Especial como un proceso paralelo al sistema educativo ordinario. Supuso el punto de partida de muchos cambios, ya que estableció las condiciones para la puesta en marcha de un programa concreto de integración escolar y que preparó el camino para la Reforma que vendría después con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del

Sistema Educativo (en adelante LOGSE). La LOGSE recoge los principios de normalización e integración introducidos por la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) y el RD 334/1985, propugnando modelos de intervención educativa y psicopedagógica coherentes con un modelo de escuela que atiende a la diversidad, e introduce un nuevo concepto, el de necesidades educativas especiales.

Desde 1990, el movimiento Educación para Todos (EPT) de Naciones Unidas ha realizado un esfuerzo importante por promover una educación de calidad para todos, en la que la inclusión y la equidad deben verse como principios que guían todas las políticas nacionales, especialmente aquellas que se refieren a los currículos, los mecanismos de valoración, la supervisión, la evaluación escolar, la formación de los docentes y el presupuesto.

En 1994, la Declaración de Salamanca firmada por más de 90 países, permitió establecer un marco para la educación inclusiva en todo el mundo. Esta Declaración reconoció que la inclusión era un proceso continuo y que la educación inclusiva no sólo beneficiaba a las personas con discapacidades, sino a todos los estudiantes.

Años más tarde, en el año 2002, se aprobó la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación (LOCE), que reafirma los postulados de la LOGSE relativos a la Educación Especial e introduce un nuevo concepto de clasificación, el de “necesidad educativa específica”, para incluir al alumnado en desventaja social, alumnado extranjero y alumnado superdotado.

- situación de vulnerabilidad socioeducativa;
- altas capacidades intelectuales;
- incorporación tardía al sistema educativo;
- condiciones personales o de historia escolar.

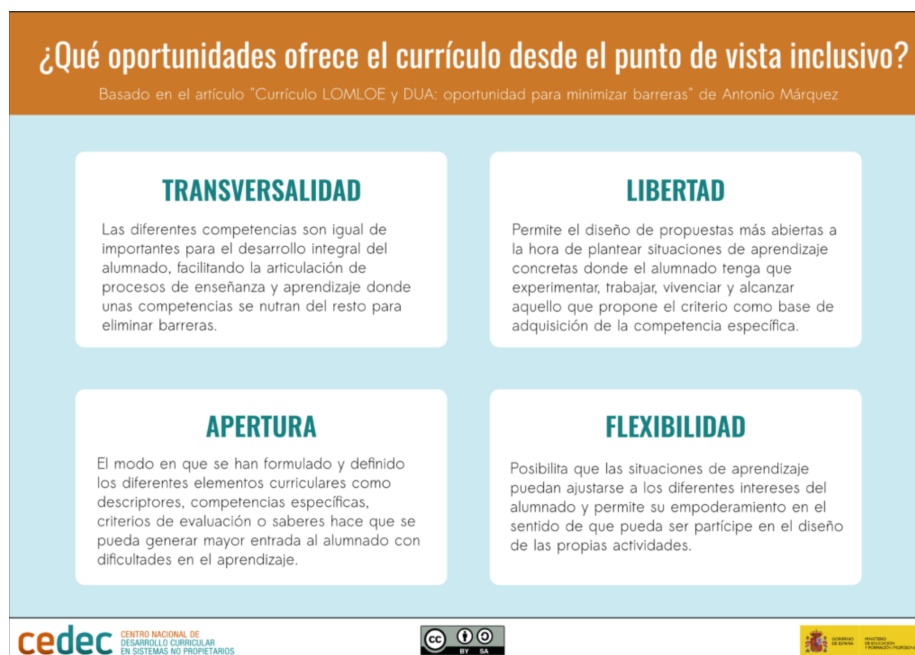
Por su parte, establece que las Administraciones educativas regularán las medidas adecuadas para la atención del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo en los distintos niveles, que se dividen en: medidas de atención de carácter ordinario y extraordinario.

La LOMLOE introduce algunas modificaciones que tienen una incidencia directa en la atención a la diversidad como la introducción del concepto principio de Educación Inclusiva y el del Diseño Universal del Aprendizaje (Art. 4.3.):

Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básicas se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño Universal del Aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera. (LOMLOE, 2020)

Figura 5

Currículo LOMLOE y DUA



Nota: Cedec INTEF

El currículo no puede ser una barrera que genere abandono escolar o impida el acceso al disfrute del derecho a la educación y señala que se evaluará al alumnado con necesidades educativas especiales según los referentes incluidos en las correspondientes adaptaciones curriculares, sin que este hecho pueda impedir la promoción de ciclo o etapa.

En la etapa de Educación Primaria, la Ley, señala en el artículo 20.bis, que hay que poner todos los medios, realizando diagnósticos precoces y establecer los mecanismos de apoyo y refuerzo para evitar la repetición y además introduce la reducción de ratios alumno/unidad como medida de atención a las necesidades educativas especiales

En la etapa de Educación Secundaria, cambian los Programas de mejora del aprendizaje (PMAR), por los programas de diversificación curricular. (Art. 27) e incluye la Formación Profesional Básica (FPB) en la Enseñanza Básica (Art.3.3).

Todas las medidas establecidas en la LOMLOE, apuestan por la educación inclusiva, que constituye una parte fundamental en la agenda política y educativa reconociendo que no es sólo un derecho humano fundamental, sino también una necesidad para construir

sociedades más justas y equitativas, y en este sentido, la escuela debe ser la brújula que guíe el camino.

2.1.1. Conceptos clave relacionados con la inclusión, equidad y calidad educativa

La inclusión, equidad y calidad en la educación son pilares fundamentales para alcanzar el ODS 4 de la Agenda 2030 y construir sociedades más justas, inclusivas y sostenibles.

La “Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación” de la UNESCO, explica en su glosario los términos de inclusión y equidad:

- **Inclusión** es el proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes.
- **Equidad** consiste en garantizar la justicia, de tal forma que la educación de todos los estudiantes se considera de igual importancia.

La inclusión en la educación implica garantizar el acceso de todas las personas sin discriminación alguna, especialmente a aquellos grupos que han sido históricamente excluidos o marginados del sistema educativo, como son las personas con discapacidad, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, los migrantes y refugiados, entre otros.

Casanova (2011) señala que el proceso de cambio hacia una educación inclusiva, requiere un fuerte compromiso por parte de todos.

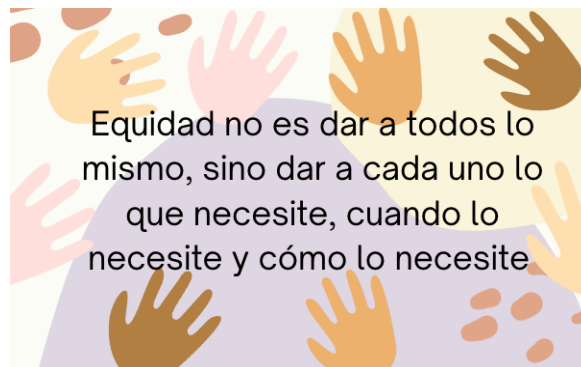
La educación inclusiva no se da espontáneamente por el hecho de que el niño tenga acceso abierto a la escuela ordinaria, sino que esa accesibilidad debe dirigirse al aprendizaje en plenitud de derechos y de igualdad de oportunidades con el resto de sus compañeros. Y para lograrlo, todavía nos falta compromiso generalizado y preparación en el conjunto del sistema educativo. (Casanova, 2011, p.18)

En cuanto a la equidad, como señala Echeita (2022), es el principio más incluyente y global. La equidad se refiere a asegurar que todas las personas tengan igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad, independientemente de su género, edad, origen socioeconómico, ubicación geográfica, entre otros factores, y alcanzar los

mejores resultados posibles. La equidad educativa no puede desligarse de la equidad social y del principio de inclusión, entendido como presencia, participación y éxito de todo el alumnado, con énfasis en aquellos grupos de alumnos y alumnas considerados en riesgo de marginación, exclusión, o de tener un bajo rendimiento (Echeita y Ainscow, 2011).

Figura 6

Equidad



Nota: Elaboración propia.

Teniendo presente la compensación de desigualdades, se busca establecer las condiciones para desarrollar al máximo el potencial de todas las personas a lo largo de su vida. No hay equidad sin calidad, ni calidad sin equidad.

La calidad en la educación se relaciona con la provisión de una educación que satisfaga las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y les brinde las herramientas y habilidades necesarias para su desarrollo personal y profesional. Un sistema educativo de calidad es aquel que permite que todo estudiante alcance su máximo potencial de desarrollo, sin que nadie se quede fuera de los aprendizajes que le sitúan en la exclusión social. La calidad educativa también implica la formación de ciudadanos críticos, comprometidos y capaces de participar activamente en su comunidad y en la construcción de sociedades más justas y sostenibles.

Para lograr estos objetivos, es necesario implementar políticas y estrategias que fomenten la inclusión, la equidad y la calidad en la educación, como por ejemplo:

- Garantizar el acceso a la educación para todos y todas, especialmente para aquellos grupos más vulnerables.

- Promover la diversidad y la inclusión en las escuelas y centros educativos.
- Fomentar la formación docente y la capacitación en habilidades socioemocionales y de inclusión.
- Implementar estrategias pedagógicas innovadoras y adaptadas a las necesidades de los estudiantes.
- Promover la participación de los estudiantes y sus familias en el proceso educativo.
- Establecer sistemas de evaluación de la calidad educativa y monitorear regularmente los resultados.
- Asignar recursos adecuados para la educación y garantizar su distribución equitativa.

Las políticas y prácticas de enseñanza y evaluación que aseguren una adecuada atención a la diversidad del alumnado o una mejor personalización del aprendizaje (Coll, 2018), son el criterio final mediante el cual cabe juzgar el grado de equidad e inclusión de un sistema educativo.

2.2. Marco normativo de educación inclusiva en el contexto de Aragón

A pesar de que en los últimos 30 años ha habido una concienciación mayor sobre la educación inclusiva, algunos autores advierten que aún existen barreras (Cayo, 2017, p. 61) que impiden la inclusión de niños y niñas con discapacidad en centros educativos ordinarios (ONU, 2017, p. 19).

Existen muchas diferencias en cuanto a la implementación de la educación inclusiva en los centros educativos en las diferentes Comunidades Autónomas, sobre todo por el desarrollo del ejercicio de las competencias en el ámbito de la educación que tienen atribuidas.

En Aragón, contamos con una normativa específica que desarrolla el modelo inclusivo de educación, regulando la respuesta educativa inclusiva y las actuaciones de intervención educativa.

Desde la entrada en vigor de la LOE, la normativa aragonesa de currículo y evaluación de todas las enseñanzas, introduce el principio de inclusión. En lo referente a la normativa de atención a la diversidad, se publicó el Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulaban las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos y alumnas de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.

Sin embargo, la puesta en marcha de esta normativa durante dos cursos escolares y la experiencia de los profesionales involucrados en la intervención con el alumnado con necesidades, detectaron debilidades que se debían subsanar. Por ello, fue necesario contemplar la prevención y la adecuada atención temprana como garantes de la equidad y la inclusión, soportes de la calidad educativa, considerando el desarrollo integral y personalizado del alumnado, incluyendo las dimensiones familiares, sociales y emocionales, y la convivencia como aspectos influyentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, era necesario actualizar la categorización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, favoreciendo actuaciones de intervención educativa más ágiles y eficaces, con la formación y el soporte de los profesionales necesarios para el establecimiento y desarrollo de la respuesta educativa acorde a las necesidades del alumnado y la creación de Centros Especializados de referencia.

Se publicó entonces, el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, desarrollado por las siguientes órdenes:

- ORDEN ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas.
- ORDEN ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón.

- ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

Recientemente, se ha publicado el Decreto 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Dicha modificación, responde a la necesidad de articular las actuaciones a las novedades introducidas por la LOMLOE en materia de inclusión.

Un sistema educativo inclusivo conlleva una creencia, una reflexión y una voluntad política para asumir retos y cambios profundos en el plano educativo de todos los agentes, alumnado, profesorado, familias y de los responsables de la Administración y de la Inspección de Educación.

2.3. Fundamentos teóricos sobre la inspección educativa y la atención a la diversidad

Autores como Montero Alcaide (2021), afirman que la inspección de Educación nace en 1849 con la publicación del Real Decreto de 30 de marzo de 1849, en cuyo preámbulo se señala:

La creación de los Inspectores que han pedido la mayor parte de las provincias dará vida a la instrucción primaria, y será uno de los medios que más contribuyan a mejorar la educación del pueblo Sin ellos la administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar.

Las Autoridades no tienen tiempo para vigilar por sí solas tan gran número de establecimiento, ni menos para entrar en la infinidad de pormenores que esta vigilancia exige. Carecen además de los conocimientos especiales que se necesitan para observar muchas cosas que solo se descubren a los ojos de personas facultativas y amaestradas en esta clase de indagaciones.
(Preámbulo Real Decreto de 30 de marzo de 1849)

Así, se atribuye por primera vez a la inspección el rol de instrumento para la mejora de la educación, con la responsabilidad de ser los garantes del control de los centros educativos, de quienes los dirigen y de los docentes.

De ese mismo año es la Real Orden de 12 de octubre de 1849, que establece las reglas que los inspectores provinciales de instrucción primaria han de observar en sus visitas a las escuelas, un detallado desarrollo, que considera: atribuciones y deberes generales del inspector, las relaciones del inspector con las autoridades,... No obstante, se considera que fue la Ley Moyano de 1857 (Ley de Instrucción Pública) la que estableció formalmente el primer modelo de sistema educativo y dio entrada a la función inspectora.

Desde que se constituyó la Inspección de Educación hace más 160 años, siempre tuvo entre sus funciones (Estefanía Lera, 2017a) las de control, supervisión, asesoramiento y orientación desde el punto de vista pedagógico, así como la de colaborar en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica.

En consecuencia, como señala Cárdenas (2019) “El principal cometido de la Inspección Educativa, en lo que a la supervisión se refiere, a pesar de las diferencias marcadas por los contextos históricos, políticos y sociales, ha venido siendo velar por el cumplimiento de las leyes y reglamentos vigentes, convirtiéndose en garante del ejercicio de los derechos reconocidos a los diferentes miembros de la comunidad educativa”.

Asimismo, la LOMLOE (Art. 148.3) indica:

La Inspección Educativa se realizará sobre todos los elementos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza. (LOMLOE, 2020)

Garantizar la calidad de la enseñanza con equidad, de forma que todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y características personales, sociales o

geográficas pueda disfrutar de un puesto escolar de calidad, conlleva velar por un sistema inclusivo con acciones compensatorias donde sean necesarias.

La supervisión constituye la función más global y holística de la Inspección. Esteban Frades (2019), indica sobre la supervisión:

En una palabra, esa mezcla de control-asesoramiento es lo que hoy día denominamos supervisión educativa, oficio y servicio que define muy bien lo que hace un inspector en referencia a los centros de los que se encarga: controlar, asesorar, mediar y evaluar desde una posición de responsabilidad superior; por lo tanto, no es solo un vigilante, ni un asesor, ni un coach, ni un evaluador; la combinación de esos desempeños profesionales que debe ejercer hacen de la Inspección un oficio cualitativo y genuino. (p. 28)

La inspección, en su función de supervisión, asesoramiento, control y evaluación, puede ayudar a identificar las fortalezas y debilidades de los centros educativos en términos de inclusión, equidad y calidad, y brindar recomendaciones específicas para mejorar estos aspectos. Tiene una serie de funciones clave (véase Figura 7):

Supervisar el cumplimiento de las políticas y leyes nacionales e internacionales en materia de educación inclusiva y la evaluación de la efectividad de las políticas y prácticas de inclusión existentes.

Asesorar y proporcionar orientación y apoyo a los docentes y direcciones de los centros en el desarrollo de prácticas inclusivas y efectivas. Esto puede incluir la provisión de formación y recursos para los docentes, la evaluación de la efectividad de las prácticas existentes y la identificación de áreas en las que se necesitan mejoras.

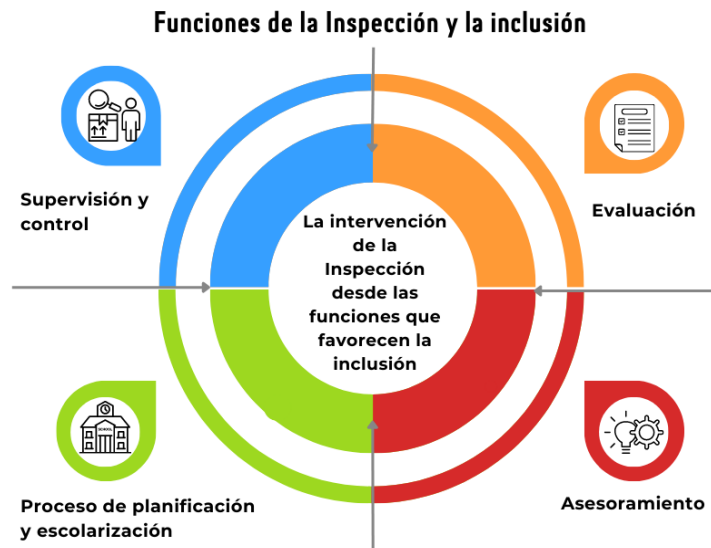
La inspección no puede ser vista simplemente como un mecanismo de control externo, sino como un proceso colaborativo en el que los inspectores e inspectoras trabajan junto con los docentes y la dirección del centro para identificar los puntos fuertes y débiles y desarrollar estrategias conjuntas para mejorar la inclusión, la equidad y la calidad educativa.

Evaluar la calidad de la educación en todas las escuelas, incluyendo la calidad de la educación para alumnado con necesidades educativas, la evaluación de la calidad de los

programas de educación inclusiva, la identificación de barreras para la inclusión y la promoción de prácticas que fomenten la inclusión y la equidad.

Figura 7

Funciones de la Inspección y la inclusión



Nota: Elaboración propia a partir de apuntes de la profesora Carmen Romero.

Sin embargo, para que la inspección educativa pueda cumplir con este papel, es necesario que se lleve a cabo de manera rigurosa, objetiva y transparente.

La atención a la diversidad forma parte de las áreas de trabajo de la Inspección Educativa, que ha ido profundizando en su conocimiento y enriqueciendo su capacidad técnica para dar una respuesta adecuada. Así pues, en los diferentes Planes de Actuación de la Inspección, se incluye entre sus actuaciones, la supervisión, control y asesoramiento sobre el cumplimiento de la norma en la aplicación de las medidas de atención a la diversidad, emisión de informes, evaluaciones, optimización de recursos técnicos, humanos y materiales, escolarización, ...

2.3.1. Análisis de los planes de actuación de la inspección en Aragón en los últimos años

En el presente trabajo, para profundizar en la investigación, se ha realizado un análisis de los Planes Generales de Actuación de la Inspección Educativa en Aragón desde

el curso 2006, tras la publicación de la LOE, momento que como se ha señalado anteriormente, comienza a vislumbrarse el camino hacia la inclusión y la equidad en la educación, hasta la actualidad. Las conclusiones de este proceso de análisis, muestran cómo, poco a poco, desde el curso 2007/2008, las actuaciones de la inspección relativas a la inclusión se han ido ampliando a los largo de los años, concentrándose el período de mayor impulso desde el curso 2015/2016, que coincide con la publicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y la apuesta por el desarrollo del ODS 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

A continuación, puede observarse en la Figura 8, un cuadro resumen de las actuaciones de la Inspección de Educación de Aragón desde el curso 2015/2016 al curso 2019/2020, relativas a la atención a la diversidad y la inclusión.

En principio, las actuaciones se centraron en el análisis de los recursos humanos disponibles (servicios de orientación y personal especialista de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje) y, en los procesos y procedimientos para la detección e intervención en la respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Posteriormente, en el curso 2016/2017, se formaron grupos de trabajo para la elaboración de protocolos y realización de propuestas en la elaboración de la normativa y modelos de atención a la diversidad.

En el curso siguiente, 2017/2018, se llevó a cabo un análisis de la aplicación del principio de inclusión y la revisión en los centros educativos del alumnado acneae.

Y en el curso 2018/2019, se llevó a cabo el acompañamiento para la puesta en marcha de modelos innovadores de respuesta inclusiva en centros experimentales, cuya valoración se suspendió en el curso siguiente.

- Planteamientos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en lo relativo a la educación, cuyo objetivo 4 establece “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.
- El contexto geográfico de la Comunidad Autónoma de Aragón, caracterizado por la zona rural y la interculturalidad.

Entre los objetivos y actuaciones establecidas en este Plan trienal que tienen una mayor repercusión en la educación inclusiva, cabría destacar:

- **Objetivo 1: Supervisar, asesorar, acompañar y contribuir a la mejora de los centros educativos, modelos de enseñanza y programas educativos.**

Para cuyo desarrollo se señalan las siguientes actuaciones prioritarias de la inspección:

g) Supervisión de los Planes de Seguimiento, de Apoyo y Refuerzo, actuaciones tanto para el alumnado que promociona con áreas, materias o módulos pendientes, como para el alumnado que permanece en el mismo curso.

l) Análisis del alumnado ACNEAE:

- Existentes en GIR y actuaciones aplicadas.
- Eficacia de las actuaciones
- Organización y eficacia en la utilización de los recursos de atención a la diversidad: PT, AL, Codocencia, Auxiliares de Educación Especial, Fisioterapeutas, PTSC, Red Integrada de Orientación Educativa, PROA+, Unidades de Acompañamiento y Orientación Personal y Familiar al Alumnado Educativamente Vulnerable (UAO),...

- Detección de modelos inclusivos y buenas prácticas

m) Análisis de los Programas de atención a la diversidad del Centro: Programa de Aprendizaje Inclusivo (PAI), Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR), Programa de Diversificación Curricular (PDC), Organización de 4º curso de

Enseñanzas Aplicadas, Programa de la Permanencia en el Sistema Educativo (PPPSE)... y valoración de los resultados educativos.

r) Análisis de la convivencia del Centro y su relación con los resultados educativos.

s) Análisis del absentismo en el Centro: medidas, actuaciones y evolución del mismo.

- **Objetivo 3: Acompañar, asesorar, participar y supervisar el Programa PROA+.**

En este Plan trienal, se establece también que para cada curso escolar, se constituirán unos grupos de trabajo, entre los cuales se encuentra uno de **Inclusión, Convivencia, Igualdad y Escuela Rural**, que llevará a cabo las siguientes actuaciones:

- Análisis del alumnado ACNEAE, así como las actuaciones aplicadas a los mismos.
- Detección y difusión de buenas prácticas en inclusión.
- Análisis de la convivencia y planes de igualdad, así como detección de buenas prácticas.
- Seguimiento de los casos de acoso escolar, ideación suicida y violencia de género.
- Detección de necesidades de la escuela rural.
- Asesoramiento y propuestas de mejora de las Direcciones Generales en materia de inclusión, convivencia, igualdad y escuela rural.
- Asesoramiento a los centros en materia de inclusión, convivencia, igualdad y escuela rural.

Por tanto, una vez analizada la evolución de la actuación de la Inspección en relación a la educación inclusiva en Aragón durante los últimos años y conforme a lo establecido en el Decreto 32/2018, de 20 de febrero y la Orden ECD/1260/2018, de 17 de julio, queda claro tal y como se recoge en este último Plan General de Actuación, que el modelo de intervención de la Inspección de Educación debe basarse en el establecimiento de una relación continuada de los inspectores y las inspectoras con los centros docentes, orientando su actividad a la mejora e innovación, promoviendo la equidad y la calidad del servicio educativo.

- ¿Son prioritarias las actuaciones llevadas a cabo por la inspección en la mejora de la inclusión, equidad y calidad en los centros educativos de Aragón?
- ¿Son efectivas las acciones llevadas a cabo por la inspección en la mejora de la inclusión, equidad y calidad en los centros educativos de Aragón? o ¿Son efectivas las actuaciones planteadas en los planes de actuación de la inspección en la mejora de la inclusión, equidad y calidad en los centros educativos de Aragón?
- ¿Con qué posibles barreras, dificultades o limitaciones se encuentran los inspectores e inspectoras como agente facilitador de la mejora de la inclusión, equidad y calidad en los centros educativos de Aragón?

3.3. Objetivos de la investigación

La investigación contempla los siguientes objetivos fundamentales:

- Conocer el papel que desempeña la inspección educativa en la mejora de la inclusión, equidad y calidad en los centros educativos de Aragón, en línea con los objetivos de desarrollo sostenible, más concretamente el ODS4, a través del análisis del ejercicio de sus funciones.
- Realizar un análisis de la efectividad de la inspección en la mejora de la inclusión, equidad y calidad en los centros educativos de Aragón, comprobando si contribuye a dar unidad y coherencia al sistema educativo.
- Identificar los principales obstáculos y desafíos que impiden la inclusión, equidad y calidad educativa en los centros educativos de Aragón, y cómo la inspección puede contribuir a superarlos.
- Proponer recomendaciones para mejorar la función de la inspección educativa en el contexto aragonés, con el objetivo de promover la inclusión, equidad y calidad educativa en los centros educativos.

- Evaluar el impacto potencial de las propuestas, y su viabilidad y relevancia para la mejora de la educación en Aragón.

3.4. Técnicas de investigación

Para ello se ha llevado a cabo una investigación mixta con carácter analítico y proyectivo, utilizando las siguientes técnicas de investigación:

1. Análisis documental: (técnica de investigación cualitativa) analizando y examinando documentos, artículos de revistas y libros de educación, informes de organismos internacionales, leyes y normativas, estadísticas, etc., con el objetivo de recopilar datos relevantes y obtener una comprensión más profunda del tema.
2. Análisis cuantitativo de actuaciones: (técnica de investigación cuantitativa) analizando las actuaciones de los inspectores en lo referente a la educación inclusiva.
3. Encuesta con cuestionario cerrado y validado: (técnica de investigación cuantitativa) recopilando datos mediante la administración de un cuestionario estructurado a una muestra de inspectores de las tres provincias. Los cuestionarios cerrados con preguntas de opción múltiple que los encuestados deben seleccionar.
4. Entrevista semiestructurada: (técnica de investigación cualitativa) realizando entrevistas individuales a expertos en inclusión, preguntas abiertas y cerradas que permiten obtener información detallada sobre las experiencias y percepciones de los participantes en relación con la inclusión. Las entrevistas serán grabadas y se transcribirán para su posterior análisis.

3.5. Análisis de los datos

3.5.1. Identificación y selección de la muestra

En la investigación han participado un total de 52 personas: 14 inspectores e inspectoras, 26 directores y directoras de centros educativos y 12 miembros de equipos de Orientación Educativa. La propuesta de participación se mandó por correo electrónico (y

whatsapp) a varios miembros de cada grupo, que a su vez, han solicitado la colaboración de otros compañeros y compañeras.

La elección de directores y directoras para participar en la encuesta se debe a que tienen una visión general del centro, mayor conocimiento de la organización y funcionamiento y una relación más directa con la Inspección educativa, que puede aportar datos interesantes para la investigación de este trabajo. En cuanto a la elección de participación de Equipos de Orientación, su experiencia profesional y su formación en educación inclusiva, ofrecerá información muy valiosa que nos ayudará a contrastar los datos.

3.5.2. Instrumentos y proceso de recolección de datos

Ruíz (2014), recuerda que en cualquier proceso de elaboración y validación de instrumentos de recolección de información, el primer paso es identificar los objetivos de investigación y las dimensiones y subdimensiones que incluye.

Para la recolección de datos, se han elaborado unos cuestionarios on line, a través de la aplicación de formularios de Google, que recogen los aspectos que se han considerado más relevantes para llevar a cabo el análisis de la investigación planteada en este trabajo fin de máster.

El procedimiento para la elaboración de los cuestionarios ha seguido las siguientes fases:

- Fase I. Revisión bibliográfica, análisis y selección de los contenidos relevantes para los objetivos de la investigación y elaboración de la propuesta de cuestionarios.
- Fase II. Validación de contenido de los cuestionarios por personas expertas en los diferentes ámbitos, inspección, dirección y orientación.
- Fase III. Reestructuración y reelaboración de los cuestionarios con las aportaciones de las personas expertas.
- Fase IV. Prueba piloto con los cuestionarios definitivos.
- Fase V. Aplicación final de los cuestionarios.

La elaboración de los cuestionarios, tal y como señalan Cohen y Manion (1990), es la más importante de las investigaciones por encuesta.

Los cuestionarios se han pasado a tres grupos de estudio: inspección, directores y directoras y equipos de orientación, en el marco de una investigación cualitativa y cuantitativa, para adoptar una metodología de triangulación, analizando el mismo fenómeno a través de diversos agentes.

Cada uno de los cuestionarios está compuesto por 30 ítems, combinando algunos de respuesta abierta o de valoración/opinión, algunos de ellos, con escalas tipo Likert de cuatro grados, desde el 1= Muy bajo, hasta el 4= Muy alto. Los ítems de los tres cuestionarios tienen una base común para facilitar el posterior análisis y se distribuyen en 4 bloques, precedidos de una primera parte para la recogida de datos sociodemográficos y profesionales.

Bloque I: Percepción de la inclusión en los centros educativos

- Nivel de inclusión (escala Likert)
- Documentos/programas (si/no)
- Actuaciones generales que se están llevando a cabo (selección)
- Implicación de los diferentes agentes educativos (escala Likert)
- Preparación de los centros para atender a la diversidad
- Observación de buenas prácticas (si/no)
- Conocen el DUA (si/no)
- Aplicación correcta DUA (si/no)

Bloque II: Barreras a la inclusión

- Papel de formación del profesorado (escala Likert)
- Barreras o desafíos (abierta)
- Recursos humanos (escala y abierta)
- Recursos materiales (escala)

Bloque III: Rol de la inspección

- Reuniones equipo directivo, equipo orientación, red formación, inspección sobre inclusión (si/no)
- Asesoramiento en inclusión (si/no)
- Tiempo destinado al asesoramiento (escala)
- Impacto del asesoramiento (escala)
- Acciones o estrategias (abierta)
- Evaluación del nivel de inclusión (si/no)
- Necesidad de seguimiento y evaluación del nivel de inclusión (si/no)
- Formación de la inspección en inclusión (si/no)
- Planes anuales de inspección (si/no)
- Carga de trabajo burocrático (si/no)

Bloque IV: Acciones y recomendaciones de mejora.

- Metodologías activas (si/no)
- Recomendaciones específicas (abierta)
- Necesidad de modificación de normativa
- Medidas de apoyo administraciones educativas (abierta)

En la solicitud de participación enviada a los tres grupos de estudio, se añadía un texto de presentación sobre el objetivo de la investigación y se informa de que la participación será anónima y la confidencialidad del tratamiento de los datos, además de la política de privacidad de Google.

En el cuestionario se señalaba que:

Con el objetivo de obtener información relevante sobre el papel de la inspección de educación como agente facilitador en la mejora de la inclusión, equidad y calidad (ODS 4) en los centros educativos de Aragón, he diseñado este cuestionario que consta de preguntas breves, distribuidas en cuatro bloques: percepción de la inclusión en los centros educativos, las barreras a la inclusión, el rol de la inspección y acciones recomendaciones de mejora.

La información obtenida me permitirá realizar un análisis de las opiniones recogidas, de las necesidades formativas, las barreras que se encuentran, así como las acciones y recomendaciones para la mejora.

Para ello, me gustaría solicitar su colaboración y apreciado tiempo (5-10 minutos aproximadamente), para completar este cuestionario, ya que sus respuestas son de gran

importancia para poder realizar una investigación rigurosa y relevante. Su participación será totalmente anónima y el tratamiento de los datos será completamente confidencial. Le informo que puede acceder a la política de privacidad de Google y revisar sus ajustes de privacidad en el siguiente enlace: <https://policies.google.com/privacy?hl=es>

Los resultados del estudio se plasmarán únicamente con fines académicos, en el proyecto de investigación de un TFM del Máster Universitario en Inspección, Dirección y Gestión de Organizaciones y Programas Educativos de la Universidad de Valladolid.

Muchas gracias por su participación y por su tiempo.

Una vez obtenidos los datos, se ha procedido al análisis de los mismos.

4. Resultados

Para la presentación del análisis de los datos obtenidos, se van a exponer los resultados de los cuatro bloques que componen el cuestionario, realizando una descripción de las percepciones y opiniones de los diferentes actores implicados en la educación inclusiva (inspectores e inspectoras, directores y directoras y equipos de orientación), las barreras o dificultades que encuentran para poder llevarla a cabo, su visión del rol de la inspección educativa en este campo y la identificación de buenas prácticas y posibles áreas de mejora, para garantizar la inclusión, equidad y calidad en los centros educativos de Aragón.

Datos sociodemográficos y experiencia profesional de la muestra.

Inspectores e Inspectoras (14 respuestas)

Tabla 1			
<i>Datos participantes de Inspección</i>			
Inspección		%	R
Género	Hombres	57%	8
	Mujeres	43%	6
Edad	Menos de 30 años	-	-
	De 31 a 40 años	14%	2
	De 41 a 50 años	21%	3
	De 51 a 60 años	50%	7
	Más de 60 años	14%	2
Modo acceso	Oposición	86%	12
	Lista accidentales	14%	2
Años experiencia	0-5 años	29%	4
	5-10 años	29%	4
	10-15 años	7%	1
	15-20 años	21%	3
	20 o más años	14%	2
Provincia	Huesca	14%	2
	Teruel	14%	2
	Zaragoza	71%	10

Especialidad	EF	14%	2
	FOL	7%	1
	Geografía e Historia	14%	2
	Griego	7%	1
	Música	14%	2
	Orientación	29%	4
	PT	7%	1
	Todas	7%	1

Nota: Elaboración propia.

Directores y directoras (26 respuestas)

Tabla 2			
<i>Datos participantes de Dirección</i>			
Dirección		%	R
Género	Hombres	58%	15
	Mujeres	42%	11
Edad	Menos de 30 años	-	-
	De 31 a 40 años	19%	5
	De 41 a 50 años	62%	16
	De 51 a 60 años	19%	5
	Más de 60 años	-	-
Modo acceso	Candidatura	46%	12
	Renovación	23%	6
	Nombramiento extraordinario	31%	8
Tiempo de desempeño	Este curso	4%	1
	Entre 1 y 4 cursos	31%	8
	Entre 5 y 8 cursos	58%	15
	Más de 9 cursos	8%	2
Provincia	Huesca	4%	1
	Teruel	12%	3
	Zaragoza	85%	22
Tipo de centro	Colegio E. Infantil y Primaria (CEIP)	58%	15
	Colegio Rural Agrupado (CRA)	19%	5
	Colegio Público Integrado (CPI)	12%	3
	Instituto Educación Secundaria	8%	2

	Colegio de Educación Especial	-	-
	Centro Profesorado	4%	1
Especialidad	Audición y Lenguaje	12%	3
	Biología y Geología	4%	1
	E. Física	46%	12
	Física y Química	4%	1
	Inglés	8%	2
	Lengua	4%	1
	Música	8%	2
	Orientación Educativa	4%	1
	E. Primaria	8%	2

Nota: Elaboración propia.

Equipo de Orientación (12 respuestas)

Tabla 3			
<i>Datos participantes de E. Orientación</i>			
E. Orientación		%	R
Género	Hombres	-	-
	Mujeres	100%	12
Edad	Menos de 30 años	-	-
	De 31 a 40 años	25%	3
	De 41 a 50 años	33%	4
	De 51 a 60 años	33%	4
	Más de 60 años	8%	1
Acceso	Oposición	58%	7
	Interinidad	42%	5
Tiempo de desempeño	0 - 5 años	8%	1
	5 - 10 años	8%	1
	10 - 15 años	25%	3
	15 - 20 años	8%	1
	20 o más años	50%	6
Provincia	Huesca	17%	2
	Teruel	8%	1
	Zaragoza	75%	9
Red Integrada	Equipo de Orientación Educativa de	-	-

de Orientación	Atención Temprana		
	Equipo de Orientación E. Infantil y Primaria	25%	3
	Equipo de Orientación Educativa en Convivencia Escolar	-	-
	Equipos Especializados de Orientación Educativa	-	-
	Departamento de Orientación en IES	33%	4
	Orientación Educativa en Centros de E. Especial	-	-
	Departamento de Orientación en Centros de E. de personas adultas	-	-
	Orientación en centros concertados	25%	3
	Otros: SAPOE	17%	2
Especialidad	Infantil y Primaria	8%	1
	Inglés	8%	1
	Orientación Educativa	59%	7
	Psicología	25%	3

Nota: Elaboración propia.

En la encuesta han participado más mujeres (29) que hombres (23), aunque la diferencia es muy pequeña. Sin embargo, si se observan los porcentajes de los datos relativos al género, vemos como en el grupo de Inspección y Dirección se da un mayor porcentaje de participación de hombres, el 57% y el 58% respectivamente, mientras que en el grupo de los Equipos de Orientación, el 100% de las personas participantes, son mujeres.

En cuanto a la edad, la mayoría de los participantes de los tres grupos, se encuentra en el rango de 41-60 años, lo que demuestra que tienen una importante trayectoria y experiencia profesional, que sin duda aportará información relevante a la encuesta.

En el modo de acceso, destaca el porcentaje relativo al acceso por oposición a la Inspección, del 86%, frente al 14% que han accedido a través de la lista de accidentales. En el caso de acceso a la Dirección de las personas encuestadas, la mayoría ha accedido presentando una candidatura (46%) o han renovado (23%), por tanto tienen un conocimiento profundo de las características de los centros educativos en los que ejercen

su labor y pueden ofrecer una visión consolidada de la percepción de la inclusión en su centro. Respecto a los años de experiencia, estos varían entre los grupos, en Inspección el mayor porcentaje se da entre los que tienen menos de 15 años de experiencia (65%), mientras que en Orientación, el 58% tiene una experiencia superior a 15 años.

La distribución de respuestas por provincia sigue una distribución similar a la de sus poblaciones, obteniendo Zaragoza el mayor porcentaje de respuestas.

Otro aspecto que nos interesaba conocer era la especialidad de las personas encuestadas, sobre todo, para identificar aquellas que tienen una mayor relación con la Orientación educativa, e intentar medir el impacto de sus valoraciones sobre las respuestas de la investigación. El porcentaje de las personas encuestadas que pertenecen al campo de la Orientación, es del 37% sobre el total.

Bloque I: Percepción de la inclusión en los centros educativos

En este primer bloque se ha recogido información acerca de la percepción que se tiene desde la perspectiva de los tres grupos de estudio (Inspección, Dirección y Equipos de Orientación) respecto al nivel de inclusión en los centros educativos en los que ejercen su labor profesional.

En la formulación de algunos ítems, se ha tenido que modificar ligeramente la redacción en función del grupo al que se dirige, aunque la finalidad de las preguntas es la misma.

ÍTEM 1. Nivel de inclusión.

- ¿Cómo percibe el nivel de inclusión en los centros educativos que ha visitado en el último año? (Inspección)
- Desde su perspectiva ¿cómo describiría el nivel de inclusión en su centro educativo? (Dirección y E. Orientación)

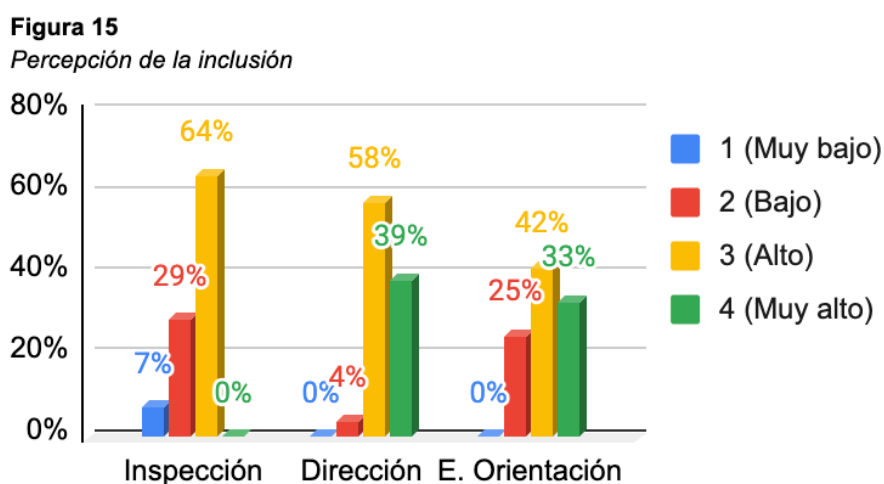
En general, los tres grupos de estudio perciben un nivel alto de inclusión en los centros educativos, tal y como se puede apreciar en los resultados de la Tabla 4. No obstante, cabe destacar la discrepancia en la valoración que realiza la Inspección, que oscila entre el 1=Muy bajo y el 3=Alto, sin llegar a otorgar el valor 4=Muy alto, con las

respuestas que aportan los otros dos sectores. Sin embargo, en el caso de Dirección y E. Orientación, la valoración oscila entre el 2=Bajo y el 4=Muy alto.

Tabla 4
Percepción del nivel de inclusión en los centros educativos

	1 (Muy bajo)		2 (Bajo)		3 (Alto)		4(Muy alto)	
	%	R	%	R	%	R	%	R
Inspección	7%	1	29%	4	64%	9	0%	0
Dirección	0%	0	4%	1	58%	15	39%	10
E. Orientación	0%	0	25%	3	42%	5	33%	4

Nota: Elaboración propia.



Nota: Elaboración propia.

ÍTEM 2. Documentos y programas de centro.

Se ha analizado la presencia de medidas concretas para favorecer la inclusión, en los documentos de centro.

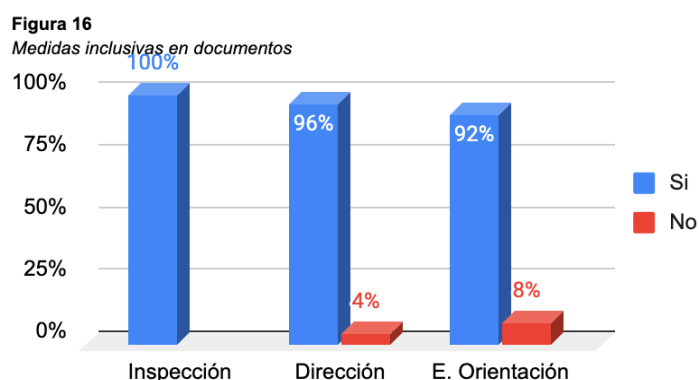
- En los centros en los que ejerce su labor como inspector o inspectora, ¿se hace alusión en los documentos de centro a medidas concretas para favorecer la inclusión? (Inspección)
- ¿Se hace alusión en los documentos de centro a medidas concretas para favorecer la inclusión? (Dirección y E. Orientación)

El 100% de los inspectores e inspectoras encuestados opinan que en todos los documentos institucionales de los centros educativos se especifican medidas concretas

para favorecer la inclusión, no dándose la misma unanimidad entre las direcciones de los centros y los miembros de equipos de orientación, como reflejan los datos de la Tabla 5. Aún así, el nivel de discrepancia con los otros dos sectores es bajo ya que tan sólo en cada uno de ellos, aparece una opinión discrepante.

Tabla 5				
<i>Presencia medidas inclusión en los documentos de centro</i>				
	Si		No	
	%	R	%	R
Inspección	100%	14	0%	0
Dirección	96%	25	4%	1
E. Orientación	92%	11	8%	1

Nota: Elaboración propia.



Nota: Elaboración propia.

ÍTEM 3. Actuaciones generales que se están llevando a cabo.

En este ítem, se han planteado diferentes opciones acerca de las actuaciones generales que se están llevando a cabo en los centros para favorecer la inclusión, entre las cuales deben seleccionar aquellas que han observado y se da la opción de añadir otras que no se hayan considerado. En esta ocasión, la redacción es común para los tres grupos de investigación.

- De las siguientes actuaciones generales señale las que se están llevando a cabo en sus centros para favorecer la inclusión (Inspección, Dirección y E. Orientación)

Los datos recogidos en la Tabla 6, muestran como entre las medidas de actuación generales favorecedoras de la inclusión, que más se están llevando a cabo por los tres grupos de estudio, se encuentran:

- La presencia de 2 o más docentes en el aula.
- Los desdobles de grupos de alumnado.
- Programas de refuerzo educativo dentro o fuera del horario lectivo.

Por grupos, la inspección también valora de forma muy positiva la realización de grupos interactivos como medida de actuación general; la dirección destaca el acompañamiento del alumnado de niveles superiores al alumnado de niveles inferiores o iguales y los equipos de orientación, las actividades que implican tutorización entre iguales.

Tabla 6							
<i>Actuaciones generales para favorecer la inclusión en los centros educativos</i>							
	Inspección		Dirección		E. Orientación		
	%	R	%	R	%	R	
Presencia de 2 o más docentes en el aula	71%	10	73%	19	92%	11	
Desdobles de grupos de alumnado	93%	13	81%	21	83%	10	
Actividades que impliquen tutorización entre iguales	57%	8	35%	9	67%	8	
Acompañamiento del alumnado de niveles superiores al alumnado de niveles inferiores o iguales.	29%	4	50%	13	33%	4	
Realización de tareas escolares de forma compartida en la que el alumnado se apoya entre sí	50%	7	39%	10	33%	4	
Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)	29%	4	39%	10	42%	5	
Formación de familias mediante talleres, tertulias dialógicas o escuelas de familia	29%	4	42%	11	25%	3	
Grupos interactivos	86%	12	27%	7	33%	4	
Programas de refuerzo educativo dentro o fuera del horario lectivo	71%	10	73%	19	67%	8	
Programas impulsados por la UE y cofinanciados por el Fondo Social Europeo	7%	1	39%	10	17%	2	

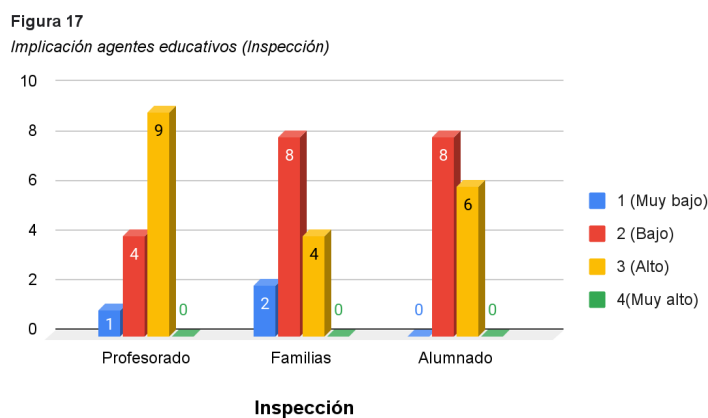
Nota: Elaboración propia.

ÍTEM 4. Implicación de los diferentes agentes educativos.

Se realiza la misma pregunta a los tres grupos de la investigación.

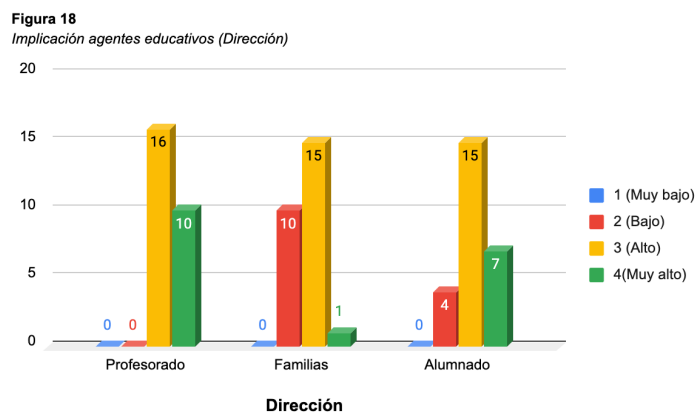
- ¿Cómo percibe la implicación de los diferentes agentes educativos (profesorado, familias, alumnado) en la promoción de la inclusión?

Los datos de la Figura 17, muestran los resultados obtenidos de las respuestas de Inspección, en las que puede apreciarse que, consideran que el profesorado tiene un alto nivel de implicación en la promoción de la inclusión, mientras que el de las familias y alumnado es más bien bajo. Y en ningún caso, otorga el valor 4 (muy alto), lo que en todo caso indica una visión de promoción de la inclusión en proceso, sin haber alcanzado todavía niveles muy altos.



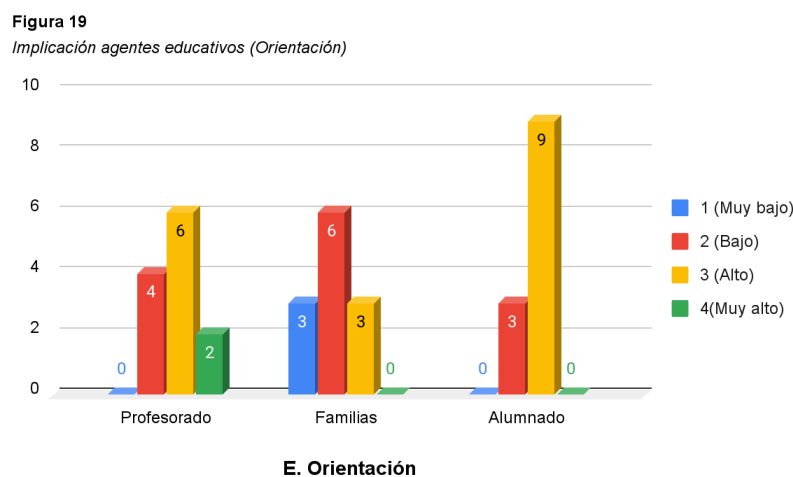
Nota: Elaboración propia.

En la Figura 18, que corresponde a la Dirección, vemos que los resultados difieren de los aportados por la Inspección, considerando que los tres agentes educativos (profesorado, familias y alumnado), tienen un nivel alto de implicación e incluso en el caso de profesorado y alumnado otorgan el valor 4 muy alto y menor medida a las familias.



Nota: Elaboración propia.

Por último, en la Figura 19, se observa la valoración de los Equipos de Orientación, que consideran que el alumnado es el agente con mayor implicación en la promoción de la inclusión en los centros, seguido del profesorado. Sin embargo, los datos relativos a las familias, muestran que consideran que las familias tienen una baja implicación.



Nota: Elaboración propia.

Hasta ahora, es el ítem que menos coincidencias ha generado, la visión más optimista, la tienen los directivos. La Inspección valora al profesorado.

ÍTEM 5. Preparación de los centros para atender a la diversidad.

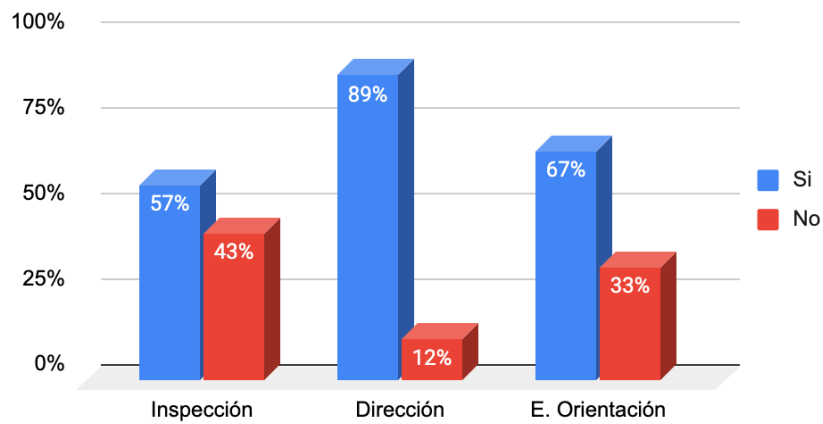
- ¿Cree que los centros educativos están preparados para atender a la diversidad del alumnado?

Los datos recogidos en la Tabla 7, muestran que aunque la mayoría de los grupos de estudio consideran que los centros se encuentran preparados para atender a la diversidad, existen diferencias notables en los porcentajes otorgados por cada uno de ellos. La Inspección tiene una opinión más negativa, con un 43%, sobre la preparación de los centros, contrastando este dato con la valoración de la Dirección, que opina que tan solo el 12% de los centros no se encuentra preparado. Y en una posición intermedia se situaría la opinión de los Equipos de Orientación con una valoración negativa del 33%.

Tabla 7				
<i>Preparación de los centros para atender a la diversidad</i>				
	Si		No	
	%	R	%	R
Inspección	57%	8	43%	6
Dirección	89%	23	12%	3
E. Orientación	67%	8	33%	4

Nota: Elaboración propia.

Figura 20
Preparación de los centros



Nota: Elaboración propia.

ÍTEM 6. Observación de buenas prácticas

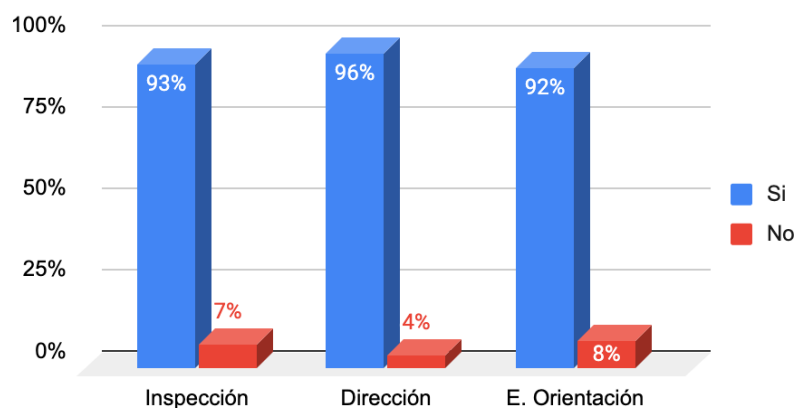
- ¿Ha observado algún caso de buenas prácticas en materia de inclusión en los centros educativos que ha visitado? (Inspección)
- ¿Se está realizando alguna buena práctica en materia de inclusión en su centro educativo? (Dirección)
- ¿Se está realizando alguna buena práctica en materia de inclusión en sus centros educativos? (E. Orientación)

Según los datos de la Tabla 8, más del 90% del total de los encuestados reconoce que en los centros se están llevando a cabo buenas prácticas en materia de inclusión, siendo esta respuesta la de mayor nivel de consenso de todas las preguntas.

Tabla 8				
<i>Observación de buenas prácticas en inclusión</i>				
	Si		No	
	%	R	%	R
Inspección	93%	13	7%	1
Dirección	96%	25	4%	1
E. Orientación	92%	11	8%	1

Nota: Elaboración propia.

Figura 21
Observación de buenas prácticas



Nota: Elaboración propia.

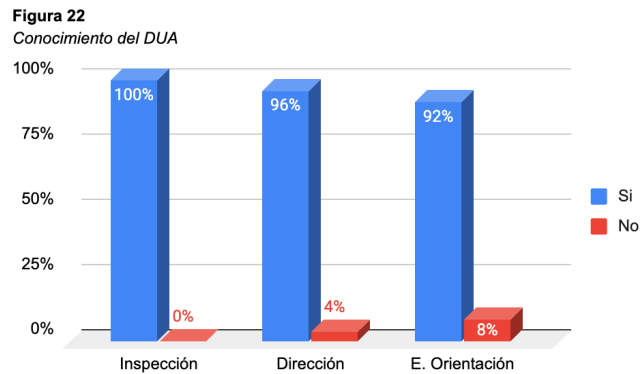
ÍTEM 7. Conocen el DUA

En esta pregunta nos interesa saber el conocimiento que tiene cada uno de los grupos de estudio del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), por el que apuesta LOMLOE, como modelo de educación inclusiva que propone opciones personalizadas para el alumnado que les permitan progresar, partiendo de la diversidad desde el comienzo de la planificación del aprendizaje con el fin de lograr que todo el alumnado tenga oportunidades de aprender.

- ¿Conoce el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)? (Inspección, Dirección y E. Orientación)

Según los datos que se observan en la Figura 22, el 100% de los inspectores e inspectoras encuestados, afirman conocer el DUA, algo menor es el porcentaje manifestado por los directores y directoras, un 96%. El dato más llamativo es el porcentaje de desconocimiento del DUA manifestado por los orientadores y orientadoras, que es el más

alto de los grupos de estudio, con un 8%. Hay que tener en cuenta que en encuestas con tan poca muestra, una respuesta a un lado u otro tiene un reflejo en el porcentaje muy elevado. En el fondo, la discrepancia es menor de lo que parece.



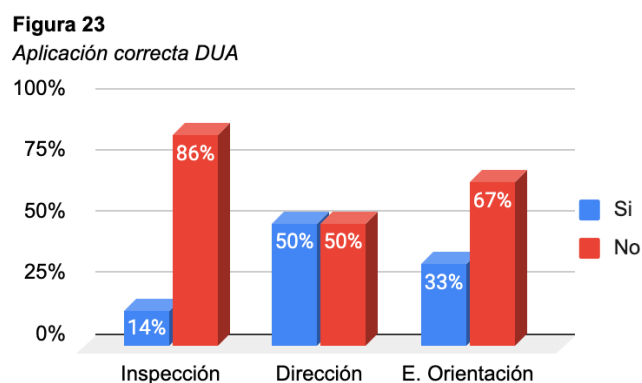
Nota: Elaboración propia.

ÍTEM 8. Aplicación correcta DUA

Una cuestión es conocer el DUA y otra saber aplicarlo correctamente, por ello, con esta pregunta nos gustaría diferenciar ambos aspectos.

- ¿Considera que se aplica correctamente el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) en los centros educativos? (Inspección, Dirección y E. Orientación)

Como puede observarse en la Figura 23, los datos revelan grandes diferencias entre los tres grupos. Inspección y Equipos de Orientación, consideran que el DUA no se aplica correctamente en los centros, mientras que la opinión de la Dirección, se encuentra dividida al 50%. Por tanto, parece que el hecho de tener los conocimientos teóricos no son una garantía para su correcta aplicación.



Nota: Elaboración propia.

Bloque II: Barreras a la inclusión.

En este segundo bloque, se pretende obtener información de las barreras a la inclusión, aludiendo entre ellas a la formación docente, los recursos humanos y los recursos materiales.

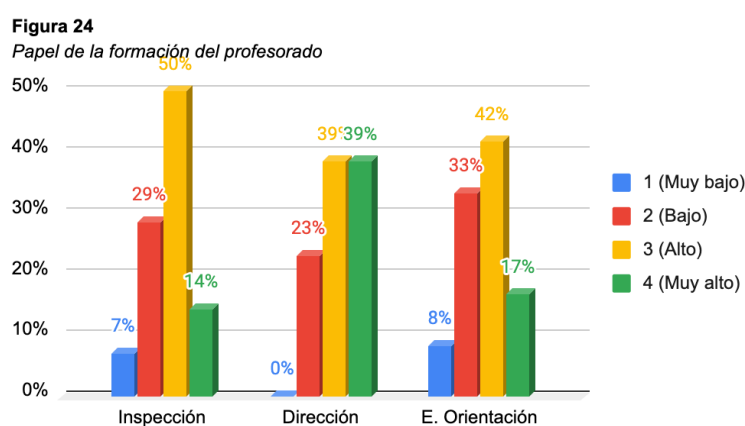
ÍTEM 9. Papel de formación del profesorado

- ¿Cómo valora el papel que desempeña la **formación del profesorado** en la promoción de la inclusión en los centros educativos?

En general, los tres grupos de estudio valoran con alto nivel la importancia del papel que desempeña la formación del profesorado en la promoción de la inclusión, tal como se refleja en la Tabla 9 y la Figura 24.

	1 (Muy bajo)		2 (Bajo)		3 (Alto)		4 (Muy alto)	
	%	R	%	R	%	R	%	R
Inspección	7%	1	29%	4	50%	7	14%	2
Dirección	0%	0	23%	6	39%	10	39%	10
E. Orientación	8%	1	33%	4	42%	5	17%	2

Nota: Elaboración propia.



Nota: Elaboración propia.

ÍTEM 10. Barreras o desafíos.

Para conocer las barreras o desafíos a los que se enfrentan los docentes para fomentar la inclusión, se ha planteado una pregunta abierta a los encuestados.

- ¿Cuáles consideran que son las principales **barreras o desafíos** a la hora de fomentar la inclusión en los centros educativos?

Tabla 10

Respuestas de Inspección, Dirección y Equipos de Orientación a las barreras y desafíos de la inclusión en los centros educativos

Respuestas de Inspección

Las principales barreras o desafíos que señalan los inspectores e inspectoras a la hora de fomentar la inclusión se refieren a:

- Escasa formación docente en materia de inclusión, que puede generar inseguridad y falta de motivación para un cambio metodológico. (50%)
- La falta de recursos humanos. (43%)
- Falta de tiempo, tanto para la formación, coordinación y preparación de materiales. (14%)
- Toma de conciencia, no creer en ello (14%)
- Ratio elevada. (7%)

Respuestas de Dirección

Las principales barreras o desafíos que señalan los directores y directoras a la hora de fomentar la inclusión se refieren a:

- La falta de recursos humanos especialistas (63%) y recursos materiales (12%).
- Falta de formación. (19%)
- Ratio elevada.(19%)
- La dificultad para implicar a las familias más vulnerables y con entornos desfavorecidos. (12%)
- Falta de tiempo para la coordinación docente y para preparar tareas multinivel, así como ambientes adecuados a todo el alumnado. (8%)
- Desigual distribución de alumnado ACNEAE entre centros sostenidos con fondos públicos. (8%)
- Desconocimiento de idiomas (8%)
- Estabilidad del profesorado. (4%)
- El miedo a salir de la zona de confort del profesorado (4%)

Respuestas de E. Orientación

Las principales barreras o desafíos que señalan los orientadores y orientadoras a la hora de fomentar la inclusión se refieren a:

- No hay un cambio de mirada y mentalidad a la hora de dar clase, miedo a lo desconocido. (41%)
- La falta de recursos humanos y materiales. (33%)
- La falta de formación del profesorado (33%)
- Exceso de burocracia y falta de tiempo. (17%)
- Ratio elevada. (8%)
- Accesibilidad (8%)

Nota: Elaboración propia.

Como se puede observar en los datos de la Tabla 10, la Inspección y la Dirección detectan como principales barreras a la inclusión, la escasa formación docente y la falta de recursos humanos, mientras que para los E. de Orientación, la principal barrera tiene que ver con la la creencia en el cambio de mirada hacia una educación más inclusiva. Vemos también que la falta de tiempo para formación, coordinación y planificación es otro de los hándicap que interfiere a la hora de poner en marcha metodologías más inclusivas. Por último, otro factor que se repite en mayor o menor medida en los tres grupos es el referido a la elevada ratio que tienen los centros educativos.

ÍTEM 11. Recursos humanos

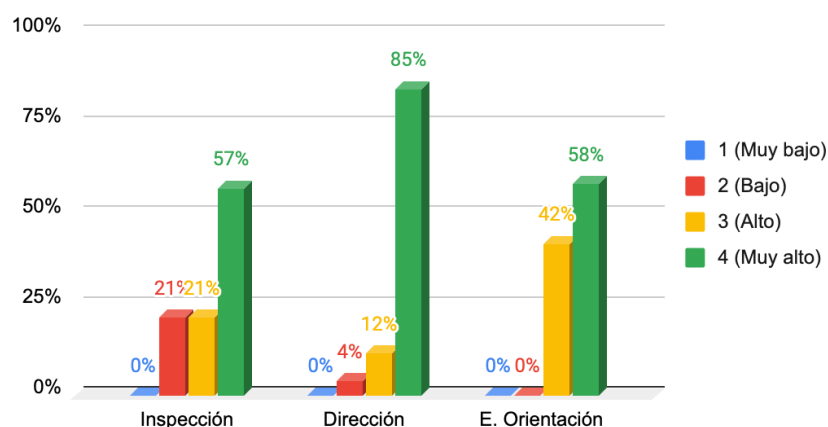
- ¿En qué medida considera que los recursos humanos afectan la capacidad de los centros educativos para implementar prácticas inclusivas?

Los resultados señalados en la Tabla 11, demuestran que los tres grupos consideran muy alta la influencia de los recursos humanos para la implementación de prácticas inclusivas. El porcentaje de Inspección y Orientación en cuanto al valor 4 (muy alto), es bastante similar, 57% y 58% respectivamente, distando ambos del otorgado por Dirección, que es del 85%. Las valoraciones de Orientación oscilan entre el valor 3 (alto) y el valor 4 (muy alto). Si nos fijamos en los valores más bajos, ninguno de los grupos ha asignado el valor 1 (muy bajo), pero cabe destacar el 21% otorgado al valor 2 (bajo) por parte de la Inspección, frente al 4% de la Dirección.

Tabla 11									
<i>Valoración de cómo afectan los recursos humanos a la capacidad de los centros en la implementación de prácticas inclusivas</i>									
	1 (Muy bajo)		2 (Bajo)		3 (Alto)		4(Muy Alto)		
	%	R	%	R	%	R	%	R	
Inspección	0%	0	21%	3	21%	3	57%	8	
Dirección	0%	0	4%	1	12%	3	85%	22	
E. Orientación	0%	0	0%	0	42%	5	58%	7	

Nota: Elaboración propia.

Figura 25
Recursos humanos



Nota: Elaboración propia.

ÍTEM 12. Recursos humanos.

Con la siguiente pregunta queremos profundizar en la necesidad de los recursos humanos para facilitar la educación inclusiva en los centros educativos y conocer qué otros recursos humanos consideran que podrían formar parte de la atención al alumnado.

- ¿Qué otros recursos humanos (además de servicio de orientación, PT, AL, docentes) cree que son necesarios para una educación inclusiva?

Tabla 12

Respuestas a la necesidad de recursos humanos

Respuestas de Inspección

- Auxiliares de educación especial (29%)
- Trabajadores y educadores sociales. Servicios a la Comunidad (PTSC) (29%)
- Docentes mejor formados en atención a la diversidad (29%)
- Personal de apoyo no docente (fisios, enfermeros, ...) (21%)
- Orientadores (21%)
- Mediadores interculturales (7%)

Respuestas de Dirección

- Auxiliares de educación especial (38%)
- Auxiliares de enfermería (23%)
- Equipos específicos de Atención a la Diversidad, personas especializadas (ONCE...), asociaciones, ONG (12%)
- Orientador más días a la semana... (8%)
- Suficiente plantilla de docentes con formación que permita atender a la diversidad en el aula ordinaria (8%)
- Más horas de PT y AL en los centros (4%)
- Voluntariado (4%)

<ul style="list-style-type: none"> • Mediadores, psicólogos/as (4%)
Respuestas de E. Orientación
<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar de Educación Especial (50%) • Fisioterapeutas (25%) • Enfermeras escolares, terapeutas ocupacionales,...(25%) • Trabajador/a social, PTSC (25%) • Mediadores, traductores (8%) • Familias (8%)

Nota: Elaboración propia.

Los tres grupos coinciden en señalar como la primera necesidad la existencia de auxiliares de educación especial en los centros, seguido de trabajadores sociales y PTSC, personal de enfermería y fisioterapeutas.

ÍTEM 13. Recursos materiales.

Que los recursos materiales facilitan la implementación de prácticas inclusivas, parece algo evidente, sin embargo, con esta pregunta nos interesa conocer hasta qué punto se consideran determinantes para lograr una educación inclusiva de calidad.

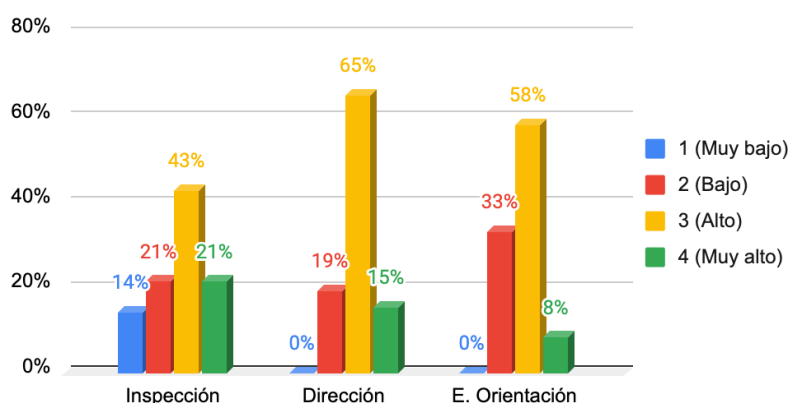
- ¿En qué medida considera que los recursos materiales afectan a la capacidad de los centros para implementar prácticas inclusivas?

Los tres grupos otorgan un valor 3 (alto) a la necesidad de contar con recursos materiales para la implementación de prácticas inclusivas. Dirección concede un valor entre alto (65%) y muy alto (15%); Orientación concede un valor alto (58%) pero también manifiesta un valor bajo (33%).

Tabla 13									
<i>Valoración de cómo afectan los recursos materiales a la capacidad de los centros en la implementación de prácticas inclusivas.</i>									
	1 (Muy bajo)		2 (Bajo)		3 (Alto)		4 (Muy Alto)		
	%	R	%	R	%	R	%	R	
Inspección	14%	2	21%	3	43%	6	21%	3	
Dirección	0%	0	19%	5	65%	17	15%	4	
E. Orientación	0%	0	33%	4	58%	7	8%	1	

Nota: Elaboración propia.

Figura 26
Recursos materiales



Nota: Elaboración propia.

Bloque III: Rol de la Inspección

Las preguntas de este bloque van dirigidas a conocer el rol de la Inspección como agente facilitador de la educación inclusiva a través de las reuniones mantenidas con diferentes agentes educativos, el asesoramiento ofrecido y el tiempo dedicado a ello.

ÍTEM 14. Reuniones con Inspección

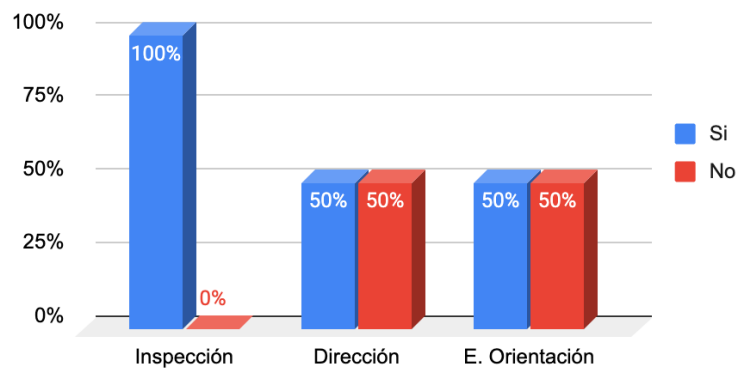
- ¿Ha tenido la oportunidad de asistir a alguna reunión con el equipo directivo de algún centro educativo para tratar temas relacionados con la inclusión? (Inspección)
- ¿Ha tenido la oportunidad de mantener alguna reunión como equipo directivo con la inspección para tratar temas relacionados con la inclusión? (Dirección)
- ¿Ha tenido la oportunidad de mantener alguna reunión como equipo de orientación con la inspección para tratar temas relacionados con la inclusión? (E. Orientación)

Como se observa en la Tabla 14, Inspección afirma con un 100%, mantener reuniones con el equipo directivo para tratar temas relacionados con la inclusión, mientras que Dirección y Orientación tienen una división de opiniones al 50%, dándose una enorme discrepancia.

Tabla 14				
<i>Reuniones con Inspección</i>				
	Si		No	
	%	R	%	R
Inspección	100%	14	0%	0
Dirección	50%	13	50%	13
E. Orientación	50%	6	50%	6

Nota: Elaboración propia.

Figura 27
Reuniones con Inspección



Nota: Elaboración propia.

ÍTEM 15. Reuniones con Red Integrada de Orientación Educativa

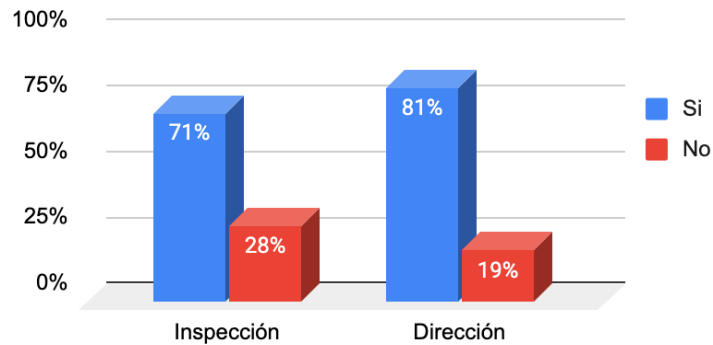
- ¿Ha tenido la oportunidad de asistir a alguna reunión con la Red Integrada de Orientación Educativa para tratar temas relacionados con la inclusión? (Inspección y Dirección)

Tal y como se observa en la Tabla 15, el 81% de los directores y directoras manifiestan mantener reuniones con la Red Integrada de Orientación Educativa, un porcentaje superior al manifestado por la Inspección.

Tabla 15				
<i>Reuniones con Red Integrada de Orientación Educativa</i>				
	Si		No	
	%	R	%	R
Inspección	71%	10	29%	4
Dirección	81%	21	19%	5

Nota: Elaboración propia.

Figura 28
Reuniones con Red Integrada de Orientación

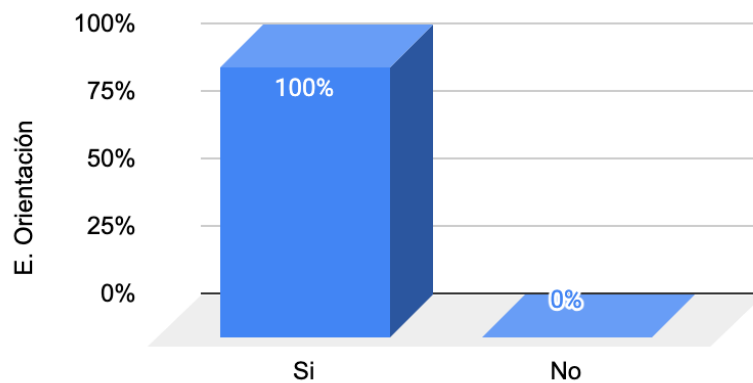


Nota: Elaboración propia.

- ¿Ha tenido la oportunidad de mantener alguna reunión con el equipo directivo de sus centros para tratar temas relacionados con la inclusión? (E. Orientación)

Los E. de Orientación manifiestan con un 100% (Figura 29) que mantienen reuniones de coordinación con los equipos directivos para tratar temas relacionados con la inclusión, respuesta que difiere ligeramente con la respuesta dada por los directores y directoras de los centros en la pregunta anterior, que manifestaban un acuerdo del 81%.

Figura 29
Reuniones E. Orientación y Dirección



Nota: Elaboración propia.

ÍTEM 16. Reuniones con la Red de Formación del Profesorado.

- ¿Ha tenido la oportunidad de asistir a alguna reunión con la Red de Formación del Profesorado para tratar temas relacionados con la inclusión?

Los Equipos de Orientación son el grupo que manifiesta el mayor porcentaje de consenso (83%) respecto al mantenimiento de reuniones con la Red de Formación del

Inspección. Y en el caso de Orientación, también hay una mayoría que manifiesta (58%) no recibir asesoramiento.

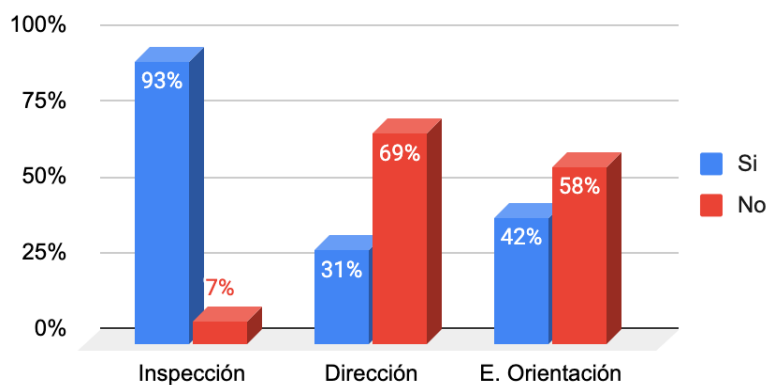
Tabla 17

Asesoramiento de inclusión

	Si		No	
	%	R	%	R
Inspección	93%	13	7%	1
Dirección	31%	8	69%	18
E. Orientación	42%	5	58%	7

Nota: Elaboración propia.

Figura 31
Asesoramiento de inclusión

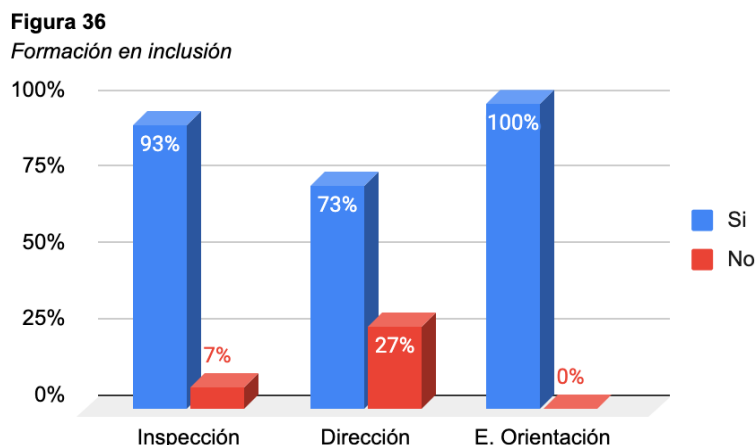


Nota: Elaboración propia.

ÍTEM 18. Tiempo destinado al asesoramiento.

- En general, ¿cómo calificaría el tiempo destinado al asesoramiento en aspectos relativos a la educación inclusiva en los centros educativos en los que ejerce su función de inspección?

Los resultados muestran nuevamente percepciones diferentes entre Inspección y los otros dos grupos: Dirección y Orientación. En general todos valoran como bajo y muy bajo el tiempo destinado al asesoramiento en inclusión, sin embargo, Inspección otorga un 36% al valor 3= alto, dato que contrasta con las valoraciones realizadas por el resto. Ninguno de los grupos otorga el valor 4=muy alto.



Nota: Elaboración propia.

ÍTEM 23. Acciones de apoyo a la inclusión desde inspección (solo para Dirección y E. Orientación)

- ¿Qué acciones o estrategias cree que la inspección educativa podría implementar para apoyar a su centro educativo en la mejora de la inclusión?

Tabla 24

Acciones de apoyo a la inclusión desde Inspección

Respuestas de Dirección

- Formación, seguimiento, apoyo y asesoramiento (42%)
- Más recursos personales, comisiones de servicio, ... (19%)
- Supervisión de documentos, planes de mejora,... dar instrucciones / orientaciones respecto a la inclusión (15%)
- Visitar los centros y observar la diversidad, reuniones informativas, hablar con los compañeros para que compartan ideas. (11%)
- Bajar ratios (4%)

Respuestas de E. Orientación

- Más apoyo, asesoramiento y seguimiento (42%)
- Visitar centros y aulas (contacto prácticamente inexistente) (25%)
- Plantear propuestas de mejora, planes específicos de actuación,... (17%)
- Formación (externa en horario lectivo) (17%)
- Supervisión de documentación (8%)
- Más recursos personales (8%)
- Escuchar las necesidades del profesorado, no fijarse únicamente en los números (8%)

Nota: Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 24, demuestran que la mayor demanda de los directores y directoras y equipos de Orientación, es el apoyo, asesoramiento y seguimiento por parte de

la inspección y mayor presencia en los centros para conocer la realidad de éstos, escuchando las necesidades del profesorado.

ÍTEM 24. Formación inspección. (ÍTEM 25 para Dirección y E. Orientación)

- ¿Considera que la formación actual de la inspección en temas de inclusión es suficiente?

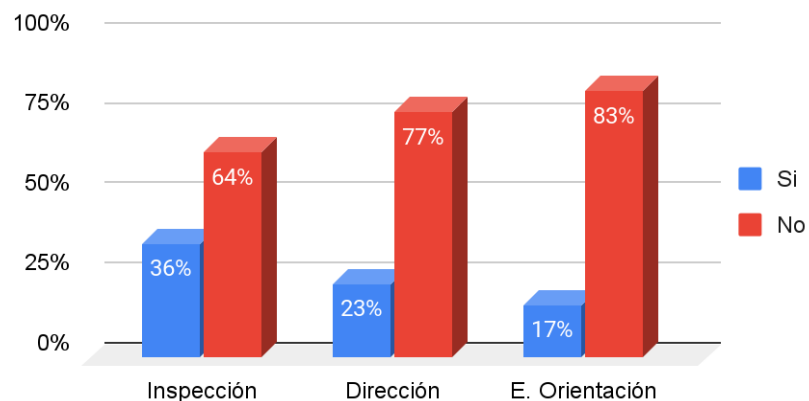
Parece evidente según se muestra en la Tabla 25, que los tres grupos consideran en mayor o menor proporción que la formación actual de la inspección es insuficiente en los temas relacionados con la inclusión.

Tabla 25				
<i>Formación de inspección en inclusión</i>				
	Si		No	
	%	R	%	R
Inspección	36%	5	64%	20
Dirección	23%	6	77%	20
E. Orientación	17%	2	83%	10

Nota: Elaboración propia.

Figura 37

Formación de la Inspección en inclusión

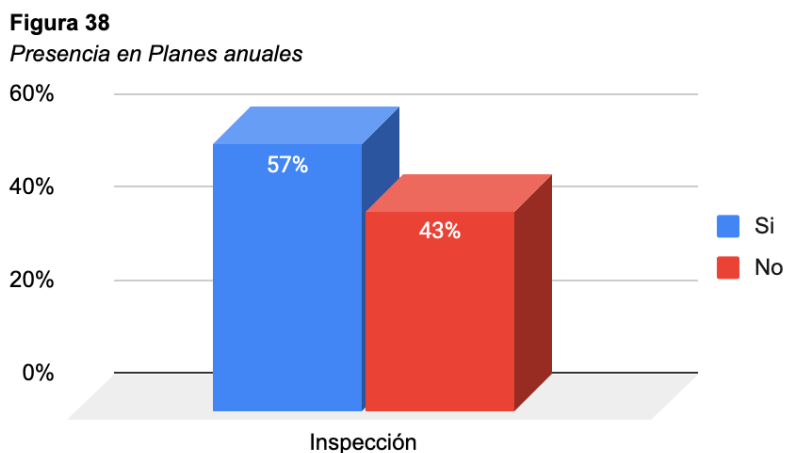


Nota: Elaboración propia.

ÍTEM 25. Planes de actuación (solo Inspección).

- ¿Considera que la inclusión tiene suficiente presencia en la actualidad, en los planes anuales de inspección?

Poco más de la mitad (57%) de los inspectores e inspectoras encuestados consideran que la inclusión tiene suficiente presencia en los planes anuales de inspección, un resultado que muestra una división de opiniones.



Nota: Elaboración propia.

ÍTEM 26. Carga de trabajo burocrático.

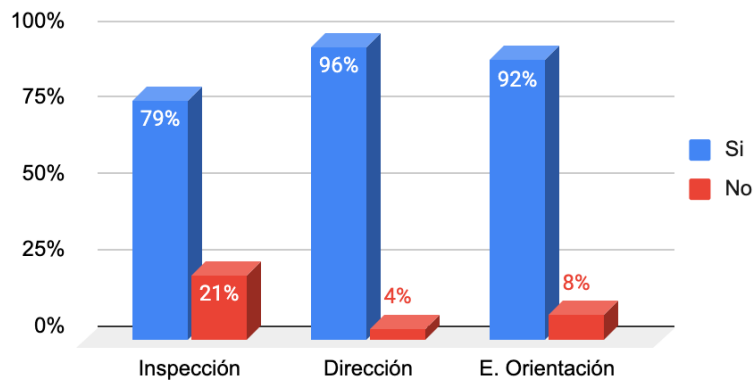
- ¿Cree que la carga de trabajo burocrático dificulta su labor de promoción de la inclusión en los centros educativos?

En esta pregunta todos los grupos están de acuerdo en que la carga de trabajo burocrático es un impedimento o dificulta la labor de promoción de la inclusión, no obstante, podemos observar en la Tabla 26, que los porcentajes asignados por Dirección y Orientación son ligeramente superiores al asignado por Inspección.

Tabla 26				
<i>Carga de trabajo burocrático</i>				
	Si		No	
	%	R	%	R
Inspección	79%	11	21%	3
Dirección	96%	25	4%	1
E. Orientación	92%	11	8%	1

Nota: Elaboración propia.

Figura 39
Carga burocrática



Nota: Elaboración propia.

Bloque IV: Acciones y recomendaciones de mejora.

ÍTEM 27. Metodologías activas.

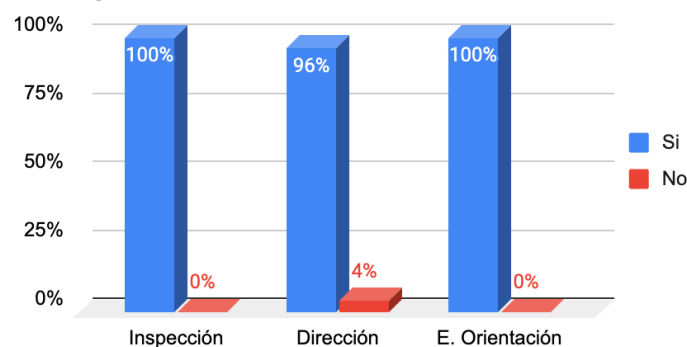
- ¿Cree que las metodologías activas son un facilitador para la inclusión?

Tanto Inspección como Orientación consideran que la utilización de metodologías activas es un elemento que facilita la inclusión en un 100%, mientras que un 4% de los directores y directoras opinan que no son un facilitador.

	Si		No	
	%	R	%	R
Inspección	100%	14	0%	0
Dirección	96%	25	4%	1
E. Orientación	100%	12	0%	0

Nota: Elaboración propia.

Figura 40
Metodologías activas e inclusión.



Nota: Elaboración propia.

ÍTEM 28. Recomendaciones específicas

- ¿Qué recomendaciones específicas le gustaría hacer a los centros educativos para mejorar la inclusión?

Tabla 28

Recomendaciones específicas a los centros educativos

Respuestas de Inspección

- Implementar actuaciones generales: codocencia, aprendizaje cooperativo, comunidades de aprendizaje, apoyos dentro del aula... (21%)
- Visión de conjunto y de equipo con un objetivo común (14%)
- Mejorar la definición e impacto de los planes de refuerzo, planes de mejora haciendo recomendaciones (14%)
- Conocer buenas prácticas (7%)
- Formación, mejora de la práctica docente, disposición del aula, reuniones de planificación, no meramente apoyos en el aula, mayor observación y dedicación a la detección de necesidades, mayor cooperación del orientador en el aula general (7%)

Respuestas de Dirección

- Fomentar las metodologías activas, la calma y el amor al alumnado, programar actividades competenciales y uso habitual del ABJ. Romper las barreras de las materias y trabajar por otros intereses (23%)
- Formación previa de calidad antes de iniciar acciones inclusivas (19%)
- Cultura de centro con la inclusión como pilar fundamental del proyecto educativo del centro y fomentar la cultura de la equidad y la coordinación (12%)
- Aplicación del DUA en la programación del aula. Crear documentos y cartelería sin barreras comunicativas (8%)
- Agrupamientos heterogéneos, flexibles y supervisión equipo directivo y orientación. (8%)
- Mejor aprovechamiento de los apoyos para que se beneficien todo el alumnado (8%)
- Mejorar la coordinación entre docentes y entre centros (8%)
- Realizar tutorías voluntarias (4%)
- Más docentes (4%)

Respuestas de E. Orientación

- Cambios organizativos y metodológicos, programar con multinivel y DUA, tener en cuenta la taxonomía de Bloom, proyectos globalizados (50%)
- Más recursos humanos (16%)
- Formación en metodologías activas, realizar proyectos interdisciplinares, actividades competenciales (25%)
- Más espacios de coordinación y trabajo cooperativo, en equipo (el profesorado) (16%)
- Reflexión sobre barreras a la presencia, participación y aprendizaje, propiciar el intercambio de ideas y programas aplicados en el marco de una cultura de centro (16%)

- Olvidarnos de las etiquetas, sensibilizar sobre la diversidad en las formas de aprender (8%)
- Potenciar los equipos docentes de trabajo y liderazgo de equipos y trabajo compartido con familia (8%)

Nota: Elaboración propia.

En cuanto a las recomendaciones específicas, parece haber un consenso en la necesidad de realizar un cambio metodológico y la implementación de actuaciones generales que tengan en cuenta a todo el alumnado. También existe cierto consenso en la necesidad de mejorar la formación docente y compartir una cultura de centro con una visión inclusiva.

ÍTEM 29. Necesidad de modificación de normativa.

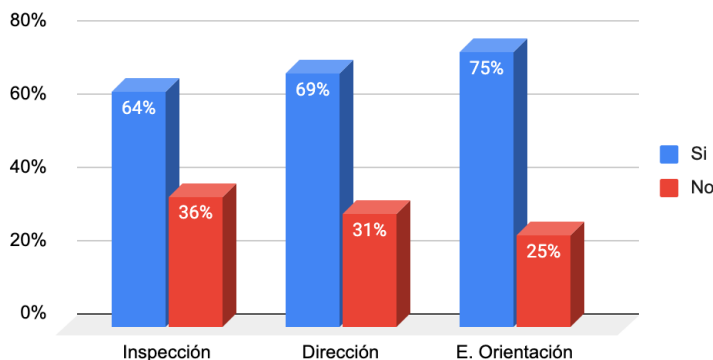
- ¿Considera que sería necesario modificar alguna normativa o regulación para facilitar la inclusión en los centros educativos?

El resultado de las respuestas de los encuestados, demuestra que una amplia mayoría considera necesario modificar la normativa para facilitar la inclusión en los centros, destacando en el alto porcentaje de consenso de Orientación.

Tabla 29				
<i>Necesidad de modificación de normativa</i>				
	Si		No	
	%	R	%	R
Inspección	64%	9	36%	5
Dirección	69%	18	31%	8
E. Orientación	75%	9	25%	3

Nota: Elaboración propia.

Figura 41
Necesidad de modificación de normativa.



Nota: Elaboración propia.

ÍTEM 30. Medidas de apoyo de las administraciones.

- ¿Qué medidas podrían tomar las administraciones educativas para apoyar a los centros educativos en la promoción de la inclusión?

Tabla 30

Posibles medidas de apoyo de las administraciones en la promoción de la inclusión

Respuestas de Inspección

- Dotar de más recursos personales y materiales (36%)
- Bajar ratio (21%)
- Más formación (14%)
- Ampliar la autonomía de gestión y organización de los centros, codocencia y selección de profesorado (14%)
- Eliminar los centros de atención preferente TEA dotando de los recursos para que sean atendidos en cualquier centro ordinario. Claridad normativa, planes concretos medibles y evaluables. (7%)
- Dotar de más recursos de orientación con funciones más allá de la evaluación (7%)

Respuestas de Dirección

- Dotación de recursos personales y materiales (46%)
- Reducción ratio (19%)
- Mayor autonomía de centro y flexibilidad (12%)
- Rebajar carga burocrática (8%)
- Fomentar formación específica (8%)
- Acompañar en el proceso (4%)
- Distribución equitativa de ACNEAES en centros sostenidos con fondos públicos (4%)
- Descargar horas lectivas y mejora de instalaciones (4%)
- Dotar de más personal (4%)
- Orientación a tiempo completo en los centros (4%)
- Ayudas personales (4%)

Respuestas de E. Orientación

- Mayor dotación de recursos humanos y materiales (42%)
- Descarga de trámites burocráticos. La gestión económica plantea plazos estrictos que frecuentemente van en contra de la aportación de recursos necesarios, cada vez más tempranos. Demasiadas funciones administrativas que requieren de mejoras digitales, sobre todo en el caso de los equipos de orientación educativa (33%)
- Formación de calidad (33%)
- Ver y conocer realmente las necesidades educativas, la diversidad en las aulas, ser más flexibles ante las diferentes propuestas, acompañamiento, disponibilidad, asesoramiento y presencia. (17%)
- Elaborar la normativa desde un marco verdaderamente inclusivo. Es curioso que el decreto de inclusión de Aragón no incluya en ningún momento el concepto de barreras de aprendizaje y participación, por poner un ejemplo (17%)

- Que vean la realidad. Que no pidan tantos números y que escuchen las preocupaciones del profesorado, alumnado y familias (8%)

Nota: Elaboración propia.

Los tres grupos coinciden en que una mayor dotación de recursos humanos y materiales sería una medida de apoyo necesaria para apoyar la inclusión. También consideran que sería necesario bajar ratios y una buena formación específica. Un aspecto interesante que destacan sobre todo desde Orientación es rebajar la carga burocrática, ya que en muchas ocasiones resta tiempo de atención al alumnado.

La investigación llevada a cabo, se ha visto enriquecida con las respuestas obtenidas de las entrevistas realizadas a Coral Elizondo y Alfredo Hernando (Anexo I y Anexo II), que coinciden en muchos aspectos con las opiniones manifestadas por los grupos participantes en el estudio.

Coral Elizondo, opina que todavía estamos en camino entre la integración y la inclusión. No se trata únicamente de garantizar la escolarización de alumnado con necesidades especiales en centros ordinarios, como muy bien señala, “No se trata de entrar, sino de pertenecer”. Para que se dé una inclusión real en las aulas, es necesario hablar de medidas organizativas, curriculares y metodológicas que rompan con las “aulas de talla única” y empezar a hablar de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Y uno aspecto que dificulta ese camino a la inclusión, es la falta de formación adecuada de los docentes y de buena parte de la inspección. En cuanto al papel de la inspección, dice que no se debe reducir la inclusión a un problema técnico. Considera que la inspección es una pieza angular clave para el cambio de mirada, que debe estimular el diálogo profesional sobre la inclusión.

Alfredo Hernando, destaca la unión entre educación e inclusión como términos redundantes en todo sistema educativo que busque el éxito de todo el alumnado. Al igual que Coral Elizondo, habla de la necesidad de establecer medidas inclusivas, tanto organizativas, pedagógicas, espaciales, temporales como de liderazgo, y pone el foco en la personalización del aprendizaje. Alfredo Hernando afirma que la necesidad de recursos

humanos es importante, pero no fundamental, señalando que lo verdaderamente necesario es un cambio de enfoque en la formación de los docentes, considerando que es todo un desafío para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje. En cuanto a las prácticas inclusivas exitosas, destaca el modelo de comunidades de aprendizaje y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Por último, señala que la inspección educativa no solo tiene una función de control, sino que también asesora y acompaña guiando los procesos y puede incidir y colaborar en los procesos de legislación y normativa de inclusión.

5. Conclusiones

Con el desarrollo de este Trabajo Fin de Máster, se ha podido constatar que la inclusión forma parte de las actuaciones prioritarias recogidas en los Planes de Actuación de la Inspección, y que éstas, deben basarse en el establecimiento de una relación continuada de los inspectores e inspectoras con los centros educativos, asesorando y orientando su actividad a la mejora e innovación y la promoción de la equidad y la calidad.

La inspección educativa desde el ejercicio de sus funciones, recogidas en el Título VII de la LOMLOE, supervisión, asesoramiento, control y evaluación, debería generar un alto impacto como agente facilitador de la inclusión educativa para la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de en la enseñanza. Sin embargo, en las respuestas obtenidas en los cuestionarios y en las entrevistas, vemos que el impacto del asesoramiento de la inspección en temas de inclusión, tiene una valoración baja.

Algunos autores y expertos que han estudiado el impacto de la inspección en la mejora de la calidad educativa, alertan del riesgo de que “la inspección se convierta en una entidad de carácter débil” (Castán, 2014, p. 5) al estar alejada de los alumnos y alumnas, y en «una inspección que no inspecciona» (Castán, 2016, p. 2), bien por el exceso de tareas burocráticas que derivan en la escasez de visitas de corte pedagógico, bien por el laxo o nulo impacto en la evaluación de la práctica docente o, lo que es peor, por la dependencia e injerencias políticas. Esteban Frades (2014, p. 264) señala que “uno de los principales problemas de la inspección es que cada vez está más desaparecida e influye menos en el sistema educativo”. Estos aspectos, se han visto reflejados, de algún modo, en las respuestas dadas por los grupos participantes en la investigación, que demandan una mayor presencia y asesoramiento de la inspección en los centros, a través de las visitas y reconocen el exceso de burocracia como un factor que dificulta la dedicación de éstos a temas más pedagógicos, de apoyo y acompañamiento a los centros educativos.

Muchos autores afirman la importancia de la visita de inspección, desde autores clásicos (Gil de Zárate, 1995; Nérici, 1975; Serrano de Haro, 1950) hasta autores actuales como Soler Fiérrez (2012, 2013), Camacho (2015), Polo (2018). Como señala Romero

(2019), “la sola presencia del inspector/a, en muchas ocasiones, es fundamental para tranquilizar a los equipos directivos, al profesorado y a las familias que cuentan con nosotros; con solo escucharlos y darles nuestro punto de vista, fundamentado en la norma y en la experiencia, los problemas se suavizan o se resuelven y evitan a la Administración entrar en procesos burocráticos”.

El objeto de esta investigación era conocer el papel que desempeña la Inspección Educativa en la mejora de la inclusión, equidad y calidad en los centros educativos de Aragón, en línea con los objetivos de desarrollo sostenible, concretamente con el ODS4, a través del análisis de sus funciones y, tras el análisis de los datos resultantes, podemos establecer las siguientes conclusiones al respecto:

1. Los inspectores e inspectoras consideran que existe un alto nivel de inclusión en los centros educativos, y reconocen que en los documentos institucionales se recogen medidas específicas para favorecer la inclusión. Sin embargo, paradójicamente, un porcentaje elevado (43%) piensa que los centros educativos no están preparados para atender a la diversidad, mostrando la distancia que se da entre las intenciones que se recogen en los documentos institucionales y la realidad.
2. La formación es un aspecto determinante para favorecer la atención a la diversidad desde una mirada inclusiva y los tres grupos participantes en la investigación, manifiestan que falta formación y recursos humanos para ofrecer una respuesta adecuada a la inclusión. La atención a la diversidad requiere de un conocimiento específico de las posibles dificultades del alumnado y de las herramientas y metodologías más adecuadas para cada caso.
3. Inspección, Dirección y Orientación, dicen haber recibido formación sobre educación inclusiva en los últimos cinco años y afirman conocer el DUA, pero consideran que no se aplica correctamente, aunque no especifican en qué aspectos concretos.
4. La formación actual de la Inspección en temas de inclusión es insuficiente. La formación específica de la Inspección relacionada con la inclusión, se considera insuficiente, además de considerar que no es una prioridad.

5. Se aprecia una discrepancia de opiniones en cuanto al rol de la Inspección. La Inspección afirma mantener reuniones con equipos directivos y con equipos de orientación para tratar temas relacionados con la inclusión, mientras que éstos no están totalmente de acuerdo y además, dicen no recibir el asesoramiento necesario.
6. El asesoramiento recibido de la Inspección en la promoción de la inclusión en los centros educativos tiene un impacto bajo, según la valoración realizada por los tres grupos participantes. Hay otros factores que repercuten con mayor fuerza como es la falta de recursos que limitan su efectividad.
7. La carga de trabajo burocrático es considerada como una dificultad para la labor de promoción de inclusión, que resta tiempo necesario, en el caso de la Inspección para desarrollar su papel de asesoramiento y supervisión. Y, en el caso de la Dirección y de los Equipos de Orientación para centrarse en la adecuada atención del alumnado.
8. Se demanda una mayor presencia, apoyo y acompañamiento de la Inspección en los centros educativos, como estrategia para favorecer la inclusión. La Dirección de los centros educativos y los Equipos de Orientación demandan una mayor presencia de la inspección, que suponga así mismo, más apoyo y acompañamiento en los centros. En su opinión sería una estrategia que favorecería la inclusión.
9. La evaluación y el seguimiento del nivel de inclusión en los centros se percibe como una necesidad y sería un aspecto de mejora para la Inspección. Las Direcciones de los centros consideran como un aspecto importante de mejora la evaluación y el seguimiento del nivel del nivel de inclusión alcanzado.
10. Parece existir consenso en la necesidad de modificar la normativa o regulación relativa a la educación inclusiva. En Aragón, se ha publicado el Decreto 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia y, se ha iniciado el proceso de modificación de las órdenes derivadas, incluso está pendiente de aprobación la

cuarta orden referida a recursos. Además, todo ello va unido a la adaptación a la LOMLOE,

En definitiva, los centros educativos y los equipos de orientación reclaman un cambio en el modelo de inspección que focalice el ejercicio sus funciones potenciando la colaboración, la coordinación con los centros y servicios de apoyo, el carácter formativo, multidisciplinar y el trabajo en equipo para garantizar y facilitar la inclusión, la equidad y mejora de la calidad educativa.

5.1. Propuestas de mejora

En virtud de la investigación, análisis realizado y de las conclusiones extraídas se realizará una aportación de mejora para el fortalecimiento de las funciones de la inspección educativa, como agente facilitador de la mejora de la inclusión, equidad y calidad en los centros educativos de Aragón.

La presentación de las propuestas de mejora responden a las necesidades detectadas y manifestadas por los grupos participantes en la investigación de este TFM y que se han ido introduciendo a lo largo de su desarrollo.

Una de las principales propuestas de mejora implica la potenciación de las visitas de los inspectores e inspectoras a los centros educativos, dando cumplimiento a una de sus principales atribuciones recogidas en el artículo 153 de la LOMLOE, que va a permitir conocer, supervisar y observar las estrategias y medidas de inclusión que se están implementando en los centros y que permitirá, a su vez, asesorar a los equipos docentes para favorecer y promover una educación de calidad. La inspección educativa debe tener un enfoque proactivo y participativo, realizando visitas regulares a los centros para identificar las barreras de la inclusión, recopilar opiniones, sugerencias, preocupaciones, y brindar las recomendaciones concretas de mejora. Estas visitas también permitirán identificar y difundir buenas prácticas en materia de inclusión, reconociendo los esfuerzos y los logros de los centros que destacan en este aspecto. Esto no sólo motivará a otros centros educativos a

seguir su ejemplo, sino que también fomentará la colaboración y el intercambio de experiencias entre los docentes expertos en materia de inclusión.

Otra propuesta de mejora tiene que ver con la formación específica de los inspectores e inspectoras en temas de educación inclusiva y la creación de grupos o equipos de trabajo multidisciplinar, con la debida especialización en la atención a la diversidad.

Por último, la inspección educativa debe ir más allá de una evaluación basada únicamente en el cumplimiento de la normativa, siendo necesario la adopción de un enfoque integral que evalúe la cultura inclusiva del centro, las prácticas pedagógicas, los recursos y apoyos disponibles, así como la participación de la comunidad educativa en la promoción de la inclusión.

6. Futuras líneas de investigación

En este TFM, hemos analizado el papel de la inspección educativa como agente facilitador de la educación inclusiva. Sin embargo, es importante reconocer que este campo aún ofrece numerosas oportunidades para futuras investigaciones. A continuación, presentaremos algunas posibles líneas de investigación que pueden ampliar y enriquecer el conocimiento existente sobre este tema y abordar las necesidades y desafíos emergentes en el ámbito de la educación inclusiva.

Estas líneas de investigación se centran en aspectos clave, como la evaluación de prácticas y políticas inclusivas, el desarrollo de guías y herramientas de evaluación específicas, y el análisis comparado de las líneas de trabajo relativas a la inclusión y el rol de la inspección en los planes de actuación de las diferentes CCAA. Al explorar estas áreas, podremos obtener una comprensión más profunda de cómo la Inspección de Educación puede promover la inclusión y mejorar la calidad de la educación para todo el estudiantado. Asimismo, con la investigación de estas áreas, se espera que se generen nuevos conocimientos que ofrezcan perspectivas innovadoras que contribuyan a la mejora de la educación inclusiva, la equidad y la calidad, y al fortalecimiento del papel de la inspección educativa como facilitadora de dicho enfoque.

7. Referencias bibliográficas

- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). CSIE.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3).
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/2780>
- Casanova, M. A. (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. La Muralla.
- Casanova, M.A. (2011). De la Educación especial a la inclusión educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 18, 8-24.
- Castillo, M., Mata, V. A. & Palacios, P. J. (Coords.). (2019). *La Inspección Educativa del siglo XXI*. Andalucía: Fundación Santillana, 325-362
- Camacho Prats, A. (2015). La Visita de Inspección, su Función Malherida. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4).
<https://doi.org/10.15366/reice2015.13.4.006>
- Camacho Prats, A. (2019). La Inspección Educativa vista desde la escuela. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 25.
- Castán, J. L. (2014) El alumno, referente de la Inspección educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (21). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i21.86>
- Castán, J. L. (2016) La función docente y la función inspectora, retos para la mejora en una sociedad cambiante. XVII Encuentro Nacional de Inspectores de Educación, *USIE*.
- Cayo Pérez, L. (dir.), et al. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad: una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. Cinca.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990) *Métodos de Investigación Educativa*. La Muralla.

- Coll, C. (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. *Revista Dossier Graó: La personalización del aprendizaje*, 3, 5-11.
- Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2497>
- Echeita, G. (2022). Equidad, inclusión y personalización educativa. *Revista Convives*, 35, 5-9.
- Esteban Frades, S. (2014) La Inspección de Educación. Historia, pensamiento y vida. *ADIDE y KRK Ediciones*. <https://doi.org/10.14201/13374>
- Esteban Frades, S. (2019). La supervisión educativa como función principal de la Inspección. Características y propósitos. *Aula*, 25, 27-58. <https://doi.org/10.14201/aula2019252758>
- Estefanía Lera, J.L. (2017a). La Inspección ante la innovación educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 27.
- Estefanía Lera, J. L. (2021). Nuevo modelo de Inspección Educativa centrado en la evaluación y la mejora. *Avances en Supervisión Educativa*, 36. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i36.736>
- García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10 (1) 251-264.
- Gil de Zárate, A. (1995). *De la instrucción pública en España*. Pentalfa.
- Montero Alcaide, A. (2021). La Inspección educativa en la LOMLOE. Proyecto, enmiendas y ley. Significación de los cambios. *Avances en Supervisión Educativa*, 35, 37. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/722/692>
- Nérci, I.G. (1975). *Introducción a la supervisión escolar*. Kapelusz.
- ONU (2006). Convención internacional de los derechos de la persona con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- ONU (2017). Comité de expertos en derechos humanos, 16-19.
- Polo Martínez, I. (2018). La visita de inspección en riesgo de extinción. *Avances En Supervisión Educativa*, 29. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.623>
- Serrano de Haro, A. (1950). Una función al servicio del espíritu. La inspección de enseñanza primaria. *Escuela Española*
- Soler Fierrez, E. (1993). *Fundamentos de Supervisión educativa*. La Muralla.
- Soler Fierrez, E. (2013). *La visita de inspección: encuentro con la realidad educativa*. La Muralla.
- Romero Ureña, C. (2015). Reseña del libro «La inspección de educación. Historia, pensamiento y vida» de Santiago Esteban Frades. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca* 0(21), 259-26.
- Romero Ureña, C. (2019). El día a día de una inspectora de Educación. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*; 0(25), 171-188.
- Ruíz, A. (2014). La operacionalización de elementos teóricos al proceso de medida. *Universitat de Barcelona*. <http://hdl.handle.net/2445/53152>
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales.
- UNESCO (2015). Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, *World Education Forum*.
- UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación, UNESCO.
- Viñao, A. (1999) La inspección educativa: análisis socio-histórico de una profesión. *Bordón*, 51, 3, 251-264.
- Warnock, M. (1990): «Informe sobre NEE». *Siglo Cero*, 130, 12-24.

7.1. Marco legal

Constitución Española (1978). BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970.

Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA) 1975.

Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. BOE núm. 103, de 30 de abril de 1982.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del Derecho a la Educación. BOE núm.159, de 4 de julio de 1985.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros educativos. BOE núm. 278, de 21 de noviembre de 1995.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. BOE núm. 65, de 16 de marzo de 1985.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. BOE núm. 131, de 2 de junio de 1995.

Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. BOA núm. 150, de 1 de agosto de 2014.

Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA núm. 240, de 18 de diciembre de 2017.

DECRETO 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA núm. 228, de 24 de noviembre de 2022.

Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas. BOA núm. 116, de 18 de junio de 2018.

Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA núm. 116, de 18 de junio de 2018.

Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. BOA núm. 116, de 18 de junio de 2018.

Resolución de 20 de julio de 2006 Plan General de Actuación de la Inspección de Educación para el curso 2006/2007. BOA núm. 88, de 2 de agosto de 2006.

Resolución de 30 de agosto de 2007, de la Dirección General de Política Educativa por la que se aprueba el Plan general de actuación de la Inspección de Educación para el curso 2007/2008. BOA núm. 109, de 14 de septiembre de 2007.

Resolución del 15 de julio de 2008, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se aprueba el Plan general de actuación de la Inspección de Educación para el curso 2008/2009. BOA núm. 118, de 5 de agosto de 2008.

Resolución de 23 de julio de 2009, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueba el Plan general de actuación de la Inspección de Educación para el curso 2009/2010. BOA núm. 151, de 6 de agosto de 2009.

Resolución de 5 de julio de 2010, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueba el Plan general de actuación de la Inspección de Educación para el curso 2010-2011. BOA núm. 143, de 22 de julio de 2010.

Resolución de 19 de septiembre de 2011, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueba el Plan general de actuación de la Inspección de Educación para el curso 2011-2012. BOA núm. 201, de 11 de octubre de 2011.

Resolución de 10 de septiembre de 2012, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueba el Plan general de actuación de la Inspección de Educación para el curso 2012-2013. BOA núm. 185, de 21 de septiembre de 2012.

Resolución de 5 de septiembre de 2013, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueba el Plan general de actuación de la Inspección de Educación para el curso 2013-2014. BOA núm. 185, de 19 de septiembre de 2013.

Resolución de 3 de septiembre de 2014, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueba el Plan general de actuación de la Inspección de Educación para el curso 2014/2015. BOA núm. 189, de 25 de septiembre de 2014.

Resolución de 30 de septiembre de 2015, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueba el Plan general de actuación de la Inspección de Educación para el curso 2015/2016. BOA núm. 200, de 15 de octubre de 2015.

Resolución de 7 de septiembre de 2016, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueba el Plan general de actuación de la Inspección de Educación para el curso 2016/2017. BOA núm. 186, de 26 de septiembre de 2016.

Resolución de 6 de septiembre de 2017, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueba el Plan general de actuación de la Inspección de Educación para el curso 2017/2018. BOA núm. 183, de 22 de septiembre de 2017.

Resolución de 7 de septiembre de 2018, del Secretario General Técnico, por la que se aprueba el Plan general de actuación de la Inspección de Educación para los cursos académicos 2018/2019, 2019/2020 y 2020/2021. BOA núm. 178, de 13 de septiembre de 2018.

Resolución de 10 de junio de 2020, de la Secretaría General Técnica, por la que se prorroga el Plan general de actuación de la Inspección de Educación para los cursos académicos 2018/2019, 2019/2020 y 2020/2021 y las Instrucciones de 10 de septiembre de 2019 del Director de la Inspección de Educación.

Resolución de 7 de septiembre de 2018, del Secretaría General Técnica del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el Plan General de actuación de la Inspección de Educación de Aragón para los cursos académicos 2022/2023, 2023/2024 y 2024/2025. BOA núm. 158, de 16 de agosto de 2022.

8. Anexos

Anexo I. Transcripción de la entrevista a Coral Elizondo Carmona

Coral Elizondo es docente y activista de la educación inclusiva. Ha sido maestra, orientadora y directora del Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva (CAREI).

En estos momentos está en excedencia voluntaria centrada en la formación a docentes de España y Latinoamérica sobre temas relacionados con la inclusión.

Le gusta leer y aprender y este amor por la lectura la lleva a formar parte, como asesora, del Consejo de Redacción de la revista *Aula de Innovación educativa primaria* de la editorial Graó.

En Octaedro Editorial ha publicado *Ámbitos para el aprendizaje. Una propuesta interdisciplinar* (2020), y *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad* (2020).

¿Qué te llevó a dedicarte a la educación? Y dentro de la educación, ¿qué te llevó a poner el foco y especializarte en la atención a la diversidad?

Siempre me he sentido muy unida a mi abuelo materno, él fundó su propio colegio y ya en su momento fue una persona revolucionaria metodológicamente. Era una persona apasionada y este amor fue contagioso e hizo que yo me dedicase a la docencia y lo siga haciendo.

Poner el foco en el alumnado más vulnerable surge en el propio proceso educativo personal que siempre marca nuestro camino. Yo estudié magisterio por la especialidad de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, pero nunca he sido profesora de matemáticas, aprobé las oposiciones en 1990 por la especialidad de Pedagogía Terapéutica y esto me llevó a conocer una educación especial que centra la mirada en la diferencia, en el otro, en su déficit para categorizarlo, y mantenerlo entonces en los márgenes de la vida educativa y cívica, y quise entonces estudiar psicología.

Más tarde aprobé las oposiciones de orientación, y ahí estaba yo de juez y parte con esta contradicción personal. Pensé que si quería cambiar el mundo, debía ayudar a docentes y familias a querer la inclusión, porque quererla es crearla, como dice una campaña preciosa sobre la inclusión. Solicité entonces después de 29 años de funcionaria, una excedencia voluntaria para centrar todas mis energías en acompañar, asesorar y formar a docentes en el tema de la inclusión. Creo que entonces lo que mejor me define es “activista de la educación inclusiva” por mi compromiso personal con la inclusión.

Defiendes que inclusión no es lo mismo que integración, hablas incluso del interregno ¿Son sinónimos estos términos? ¿cómo se pueden diferenciar?

Hace años hablaba del interregno, del espacio de tiempo en el que un reino no tiene soberano, o el periodo de tiempo que hay entre dos reinados.

¿Pero por qué interregno de la inclusión?

Porque estamos todavía entre la integración y la inclusión, el paso del principio de integración al principio de inclusión en la educación no está consolidado y transitamos entre los dos términos con tal despropósito que podríamos hablar además del peligro de una inclusión descafeinada que sustituya a la inclusión real.

La UNESCO habla de presencia, participación y logros, y yo creo que esta es una diferencia clave. Mientras que con la integración de los años 90 garantizábamos el acceso, la presencia a las aulas, con la inclusión del siglo XXI, garantizamos la participación, y por ende la pertenencia y la acogida. No se trata de entrar, sino de pertenecer, y este es el aspecto fundamental que diferencia inclusión e integración.

La educación inclusiva se asienta en una concepción humanista de la educación y el desarrollo, y se basa en la igualdad de derechos, de oportunidades, en la mejora de la calidad de vida de todo el alumnado, en la participación plena en la vida social eliminando la exclusión en la educación y desde la educación, eliminando barreras y promoviendo transformaciones educativas, personales y sociales. Implica además conjugar aspectos cognitivos, emocionales y éticos y poner en acción valores y compromisos de responsabilidad compartida. La educación inclusiva es un proceso que promueve un planteamiento holístico de la educación que se asienta en principios fundamentales como la equidad, la calidad en la educación, la justicia, la cohesión e inclusión social, la ética, la trascendencia y el bienestar personal. Tiene entonces un discurso y un enfoque mucho más democrático, la diferencia es concebida desde un valor humano, educativo y social que nos apela a reconocer la exclusión.

La UNESCO nos dice que la educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, como lo hacía la integración, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes, considerando que todas las personas somos únicas y diversas. Se contempla la variabilidad humana, la diversidad, como lo habitual, no como lo excepcional.

¿Qué elementos son claves para que se dé una inclusión real en las aulas?

Primero entender que la educación inclusiva es un proyecto ético que nos obliga a ver la inclusión como un compromiso de corresponsabilidad y elimina la idea de que sólo el profesorado de apoyo debe atender a este alumnado. Es un proyecto compartido que nos obliga a ver la inclusión como algo que debemos hacer por nosotros mismos. Y en segundo lugar yo diría revisar las culturas, políticas y prácticas del centro educativo, estableciendo

una mirada crítica. Para que se dé una inclusión real en las aulas es necesario hablar de medidas organizativas, curriculares y metodológicas que rompan con las aulas de talla única, rígidas e inflexibles que dejan estudiantes en los márgenes y empezar a hablar de aulas DUA.

¿A qué te refieres con aulas DUA?

En el blog he hablado de este tema y mi idea es escribir un libro sobre ello, porque considero que el reto actual es lograr que la inclusión llegue al corazón, que sea verdaderamente una educación transformadora. Para mí las aulas DUA son aulas flexibles que rompen con las aulas de talla única, estas aulas favorecen el aprendizaje homogéneo, en el que todos los estudiantes hacen lo mismo, de la misma forma, en el mismo tiempo, con la misma evaluación... y así es difícil ofrecer y garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad.

Las aulas DUA promueven la autonomía y la autorregulación en todo el alumnado, ofrecen propuestas flexibles con itinerarios personalizados y proporcionan opciones para el aprendizaje.

Pero volvamos a los centros educativos. Tú ahora viajas mucho por todo el territorio español ¿Cuál crees que es el nivel de inclusión, en general, en las escuelas españolas?

A pesar de que han pasado 17 años desde que en la LOE se hablase por primera vez del principio de inclusión, me encuentro con muchos errores conceptuales relacionados con los términos de integración e inclusión y esto lleva a permanecer en el interregno y a implementar en los centros educativos prácticas segregadoras.

Aunque se están dando muchos cursos sobre inclusión, sobre DUA, sobre metodologías..., falta todavía mucha formación e información sobre este tema, y el principal reto en la actualidad es cómo llevar la inclusión a la práctica.

Nos has contado qué es y qué implican las aulas DUA, pero ¿cómo se podría llevar a la práctica la inclusión en un centro educativo? ¿Cómo sabemos que un centro es garante de la inclusión?

Un centro garante de la inclusión es un centro democrático que establece unos valores inclusivos compartidos por toda la comunidad educativa. Son centros acogedores y seguros para todo el alumnado, centros para todos que cuentan con todos.

Son centros que garantizan el diseño universal y los ajustes razonables para promover la igualdad de oportunidades a todo el alumnado organizando los apoyos para asegurar una educación inclusiva y equitativa de calidad en todo el alumnado.

En tu blog también hablas de docentes DUA, ¿nos puedes explicar qué significa?

Hablo de docentes con una mochila en la que llevan todo lo necesario para garantizar en las aulas una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Son docentes formados que conocen y comparten el nuevo paradigma de la educación, pero también son docentes comprometidos con la exclusión y el aprendizaje en democracia.

Esta mochila lleva unas gafas para el cambio de mirada, una mirada necesaria para avanzar hacia la inclusión que se centra en las fortalezas de la persona, en la personalización del aprendizaje, en el derecho a una educación de calidad A y EN la educación, una mirada que te lleva a un diseño universal del aprendizaje que evita adaptaciones posteriores y que promueve la participación en y desde el aprendizaje.

Para ir terminando, ya sabes que esta entrevista va a formar parte de un TFM centrado en el papel de la Inspección Educativa como agente facilitador de la mejora de la inclusión, equidad y calidad en los centros educativos de Aragón, ¿cuál es tu opinión sobre el tema?

Yo creo que la inspección educativa tiene un papel clave para lograr la necesaria reforma y transformación en la educación y no reducir la inclusión a un problema técnico que identifica, clasifica, y supervisa alumnado con necesidades educativas especiales y programas con medidas compensatorias.

La inspección educativa es una pieza angular en la educación que debe ayudar a los centros educativos a identificar no sólo culturas de exclusión, sino a ser conscientes sobre cómo se acepta la exclusión, tienen entonces un papel muy importante en el cambio de mirada del que había hablado antes. Pueden y deben ser agentes de cambio que estimulen el diálogo profesional acerca de la finalidad y forma de una educación inclusiva.

Muchísimas gracias Coral por tu tiempo.

Anexo II. Transcripción de la entrevista a Alfredo Hernando Calvo

Alfredo Hernando Calvo es psicólogo e investigador, y un gran apasionado por la innovación educativa. Ha dado la vuelta al mundo visitando colegios con proyectos innovadores, centros donde profesores, con las familias o con respaldo de sus gobiernos han conseguido enseñar y apasionar a sus alumnos. El año 2013 dirige el proyecto Escuela21: un laboratorio de innovación educativa con forma de viaje, vida, acompañamiento y aprendizaje para conocer, experimentar y compartir de primera mano las buenas prácticas de las escuelas más innovadoras de todo el mundo. Es un explorador de la metodología del design thinking, los paisajes de aprendizaje, la integración tecnológica en el aula y la gestión de procesos de innovación y cambio en centros educativos. Autor frecuente en revistas y publicaciones destacan sus obras Escuelas innovadoras y familias creativas. Una guía por las mejores prácticas del mundo para transformar juntos la educación y Viaje a la escuela del siglo XXI, Así trabajan los centros más innovadores del mundo, ambas compartidas con licencias abiertas.

Antes de empezar, Alfredo, me gustaría saber ¿cómo definirías una educación inclusiva?

Toda educación debería ser inclusiva. Educación e inclusión son dos términos redundantes porque toda escuela y sistema educativo debe estar organizado de tal manera que busque el éxito para cada uno de los estudiantes sin distinción. Por lo tanto cuando hablamos de educación inclusiva estamos refiriéndonos a todas las medidas organizativas, pedagógicas, espaciales, temporales, de liderazgo, que un centro educativo o una institución educativa debe adoptar para hacer que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollen el máximo potencial de sus capacidades.

¿Por qué consideras que la educación inclusiva es importante en el contexto actual de educación?

Como decía, la educación y la inclusión deberían ser términos redundantes, porque la educación debe ser para todos y lograr que todos y cada uno desarrolle su máximo potencial y, ahora mismo, la educación inclusiva es uno de los ejes centrales de los retos para los sistemas educativos del mundo en el siglo XXI. Porque una vez que hemos logrado la escolarización universal de todos los estudiantes, lo que necesitamos ahora mismo es alcanzar el mayor desarrollo de sus competencias, y para lograr que los estudiantes con tanta diversidad de necesidades y de contextos sociales, todos incluidos en el aula y todos con un currículo estatal, pero por grupos y garantizando su socialización para lograr que saquen su máximo desarrollo, necesitamos adaptar y necesitamos convertir que las escuelas sean un espacio flexible donde puedan desarrollar y personalizar el aprendizaje. Por eso cuando hablamos de educación inclusiva, estamos hablando del gran reto de la educación del siglo XXI, la personalización de la educación.

Has visitado muchas escuelas en el mundo y has conocido diferentes sistemas educativos. ¿En qué prácticas o sistemas has observado que la inclusión es real o puede ser una realidad?

Abordar la educación inclusiva es necesario desde la escuela y desde la administración, es necesario desde las medidas pedagógicas en el día a día y es necesario desde la legislación y desde las políticas educativas que hacen posible que el día a día de los estudiantes sea más fácil y más cercano y tenga los requisitos necesarios para poder aprender del mejor modo. Por eso, una buena práctica inclusiva en cualquier lugar del mundo es la que permite a los centros educativos, tener los recursos necesarios de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Por lo tanto, necesitamos sistemas educativos que organicen sus recursos, no solo humanos, sino también económicos, personales y sociales temporales para los centros educativos, de acuerdo al contexto de donde se enmarca el centro y de acuerdo a las características del alumnado. Este es uno de los primeros requerimientos porque a partir de cubrir las necesidades de refuerzos y de recursos, los centros educativos tendrán mayores posibilidades de organización y de atención pedagógica a estos estudiantes. Por otro lado, es muy importante también señalar que cuando hablamos de educación inclusiva, no debemos hablar sólo de políticas escolares o de políticas educativas porque la educación depende en gran medida también, así como la escuela, de políticas sociales, de políticas laborales, de políticas de investigación. Por tanto, cuando hacemos una política de sistemas que permita una educación inclusiva, necesitamos crear procesos de interrelación entre las políticas educativas, que son mucho más que políticas escolares, son políticas, laborales, sociales económicas y que por tanto necesitan de trabajo y de interrelación constante.

De todas las experiencias que has podido observar, ¿qué dos o tres ejemplos de buenas prácticas en educación inclusiva recomendarías investigar, por su viabilidad y transferencia a nuestro sistema educativo?

Las prácticas más divulgadas de educación inclusiva a nivel internacional en todo el entorno de habla castellana en España y Latinoamérica, es el modelo de comunidades de aprendizaje y el modelo de repercusión internacional más grande es el modelo de diseño universal de aprendizaje en todo el mundo, que dibuja una serie de parámetros para entender cómo podemos hacer que los saberes, enseñanza y aprendizaje sean asequibles para todos los alumnos en todos los contextos y con toda la comunidad, en todo el entorno de la escuela, y cómo esto también repercute en las pedagogías y en los modelos de enseñanza y aprendizaje.

¿Qué tres características consideras imprescindibles para conseguir que una práctica inclusiva sea exitosa?

Para que una práctica inclusiva sea exitosa, lo más importante es que tenga posibilidades de replicación, que no esté sujeta únicamente a medios económicos, sino que suponga cambios pedagógicos, cambios estructurales, cambios temporales y cambios organizativos y que no dependa exclusivamente del docente que la imparte, sino que si esa práctica explicada y programada, se lleva a otro contexto, otro docente, que siguiendo esos mismos pasos, puede poner en funcionamiento esta práctica inclusiva, pero también uno de los elementos más importantes es entender que la educación inclusiva no depende exclusivamente de de prácticas pedagógicas, sino que hay muchos niveles en el uso de los materiales. En la elección de los materiales, en la diversidad de los materiales, en la organización de tiempos y espacios, en la elección de los docentes, en el trabajo en equipo de los docentes, todas estas estos elementos hacen que la educación sea inclusiva, no simplemente las medidas para la atención a necesidades educativas específicas, sino todo lo que ocurre en la escuela y cómo organizamos la escuela para que cada uno de los estudiantes se sienta bienvenido y capacitado para aprender, forma parte del modelo de educación inclusiva.

Está comprobado que la organización de los espacios influye en el aprendizaje de los niños y niñas. ¿Cómo sería un espacio educativo que promueva una educación inclusiva?

El espacio educativo que promueve la inclusión es un espacio en el que los estudiantes pueden desarrollar tareas de acuerdo a sus distintas necesidades y de acuerdo a los objetivos de aprendizaje. Es muy importante pensar que el espacio debe adecuarse a la función que necesitamos que dinamice que necesitamos que regule que necesitamos que impulse, por lo tanto, los espacios deben estar ordenados de acuerdo a funciones de aprendizaje y ese espacio debe llenar el comportamiento de los estudiantes que se acercan a él para lograr los objetivos de aprendizaje. Por ello, necesitamos aulas que estén organizadas por funciones y objetivos de aprendizaje, y no como grandes espacios donde todas las sillas y las mesas están en hilera unas detrás de otras, sino que podamos tener un espacio donde los estudiantes puedan moverse.

¿Qué estrategias o enfoques sugeriría a los centros educativos para superar los desafíos a los que se enfrentan a la hora de implementar prácticas inclusivas?

Ahora mismo, en España, los principales desafíos para tener un enfoque más inclusivo en las escuelas, son la falta de formación y de conocimiento del profesorado acerca de las medidas necesarias para una educación más inclusiva. Se ha hecho un gran logro con la citación del DUA en la ley actual de educación, pero sin embargo, sin la dotación de recursos adecuados para para implantar medidas organizativas y de formación del funcionamiento del profesorado, el recorrido que queda aún es grande, hay un gran paso

importante con los departamentos de orientación escolar, con los equipos de orientación y con la dotación de “pedagogos terapéuticos”, pero aún así para el enfoque integral de una educación inclusiva, entendida en medidas pedagógicas, organizativas y estructurales en cada centro, aún queda mucho recorrido.

Una de las mayores demandas del profesorado y de los equipos de orientación es contar con mayor número de personal, ¿crees que la dotación de recursos humanos o materiales es la garantía para el éxito de la inclusión?

Los recursos educativos en términos de recursos humanos no son el factor fundamental para la mejora y la transformación. Está perfectamente estudiado que la dedicación de al menos el 5% del producto interior bruto de un país, es necesaria para una educación de calidad, pero se trata solo del primer paso y no se garantiza un cambio significativo, sin un cambio en otras medidas. Dicho esto hay dos grandes frentes, primero que España logre llegar a un 5% del producto bruto y, segundo, que muchas de las medidas que sean necesarias adoptar tienen que ver con los recursos, pero también tienen que ver con un cambio de enfoque. Un cambio de enfoque en la formación permanente del profesorado en la formación inicial del profesorado y en el enfoque de la comunidad y de las familias, donde podemos hacer que la escuela tenga que ver más con políticas sociales, económicas y laborales y no solo de políticas escolares

Comentas que se necesita un cambio en el enfoque de la formación, ¿qué aspectos fundamentales deben tenerse en cuenta en los planes de formación del profesorado para mejorar la atención del alumnado en un entorno inclusivo?

Se necesitan planes que pongan el foco en el diseño universal del aprendizaje en la capacidad para interpretar y conocer los niveles, las medidas de inclusión que ver con el apoyo de la personalización, con una atención más individualizada, con adaptaciones curriculares, con las posibilidades de trabajar entre docentes y con los “pedagogos terapéuticos” más integrados en el aula, con estrategias que permitan hacer una evaluación más formativa que no pongan el foco, solo en un único momento de evaluación, sino que vayan recogiendo evidencias de los estudiantes, de una manera continua gradual, con distintas herramientas que permita que alumnos con distintas necesidades puedan ser evaluados con distintas herramientas en distintos momentos, y logrando una adaptación que permita distintas actividades, distintas herramientas de evaluación para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

LOMLOE hace referencia al Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), sin embargo, algunos autores cuestionan las evidencias que avalan el DUA como solución

incuestionable a la inclusión educativa, ¿crees que el DUA se está aplicando correctamente en los centros?

El planteamiento del diseño universal de aprendizaje en la LOMLOE es una buena noticia, pero todavía queda mucho camino por recorrer se está trabajando de manera muy esporádica y muy simbólica en los centros de formación del profesorado. Aún tiene muy poca presencia en los planes de formación inicial del profesorado y por lo tanto, en el marco de trabajo tiene poca presencia y su aplicación y sus medidas pedagógicas y organizativas todavía menos, así que es una buena noticia pero queda mucho camino por recorrer

Corresponde a los poderes públicos, la inspección, supervisión y evaluación del sistema educativo y a las administraciones públicas ejercer la inspección educativa dentro del respectivo ámbito territorial. En tu opinión, ¿qué papel ejerce la inspección en los centros educativos como agente facilitador de la inclusión?

La inspección educativa junto a los centros de formación del profesorado y otros cargos en instituciones públicas y administrativas que garanticen el buen funcionamiento de los centros educativos tiene un papel fundamental en la educación inclusiva, porque la inspección educativa no solo es controladora, sino que también asesora y acompaña a los centros en su toma de decisiones. Por tanto, la inspección educativa aconseja y puede guiar en los procesos educación inclusiva y puede asesorar a los equipos directivos y a los docentes en cómo implantar muchas más medidas para que todos los alumnos tengan una igualdad de oportunidades y sobre todo, también puede incidir y colaborar en los procesos de legislación autonómica y en las decisiones que se tienen que tomar para asignar recursos garantizando que los colegios tienen los recursos necesarios para implementar una educación más inclusiva, por eso tiene un papel desde luego, fundamental.

Muchísimas gracias Alfredo por tu tiempo y tus reflexiones.