



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

PROGRAMA DE ESTUDIOS CONJUNTO

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO

*UNA MIRADA A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA
DESDE LA ÓPTICA DEL PROFESORADO
EXPERTO Y COMPROMETIDO.*



Autora: Estefanía Ramírez Alcázar

Tutor académico: Luis Torrego Egido

Cotutora académica: Judith Cáceres Iglesias

“La educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros”.

(Delors, 1996)

INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2.OBJETIVOS.....	7
3.JUSTIFICACIÓN.....	7
4.FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	10
4.1Educación inclusiva: concepto.....	10
4.1.1Limitaciones y dificultades para alcanzar la educación inclusiva.....	12
4.1.2Actitud y visión del profesorado hacia la educación inclusiva	14
4.2Movimientos de Renovación Pedagógica.....	15
4.2.1La identidad docente	17
4.3Perspectiva experiencial de docentes jubilados en educación.....	18
5.METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	20
5.1 Método y diseño de investigación.....	20
5.2 Técnicas de obtención de datos.....	21
5.2.1 La entrevista	21
6.ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA Y EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS.....	24
6.1 Análisis de los datos extraídos en las entrevistas.....	24
6.1.1 Interpretación de los resultados.....	24
7.DISCUSIÓN.....	32
8.CONCLUSIÓN.....	33
9.LIMITACIONES DE ESTUDIO.....	35
10.PROSPECTIVAS DE FUTURO.....	36
REFERENCIAS.....	37

INDICE DE TABLAS

Tabla resumen de la situación geográfica de los participantes..... 22

Tabla resumen de los participantes de la investigación.. **¡Error! Marcador no definido.**

RESUMEN

El núcleo de la educación inclusiva prevalece en dar una respuesta equitativa y de calidad a la diversidad. La educación inclusiva es un reto perseguido por los profesionales docentes para conseguir un espacio de desarrollo y crecimiento accesible para todos los estudiantes. Desde la renovación pedagógica se constituye una filosofía de escuela inclusiva, buscando concordancia entre todos los agentes educativos para conseguir alcanzar el objetivo.

En el presente Trabajo de Fin de Grado se pretende analizar la inclusión educativa y los elementos que la componen desde la perspectiva de docentes expertos y comprometidos. Los participantes de la investigación son propulsores de los Movimientos de Renovación Pedagógica, a partir de los cuales han luchado por hacer cada vez más justa e inclusiva la escuela. Se ha desarrollado mediante una investigación de corte cualitativo, empleando la entrevista como técnica de obtención de datos. Una vez realizado el análisis de resultados, se puede determinar que ha habido avances en lo que incumbe a inclusión pero que aún queda mucho que trabajar para alcanzar exitosamente nuestro objetivo inclusivo. Para ello, es conveniente el trabajo conjunto entre toda la comunidad educativa, una mejora en la formación del profesorado y un cambio en la institución educativa.

Palabras clave: inclusión educativa, Movimientos de Renovación Pedagógica, profesorado experto, compromiso del profesorado.

ABSTRACT

The core of inclusive education lies in providing an equitable and quality response to diversity. Inclusive education is a challenge pursued by teaching professionals to achieve a space for development and growth accessible to all students.

From the pedagogical renovation, an inclusive school philosophy is constituted, seeking agreement between all educational agents to achieve the objective.

This Final Degree Project aims to analyse educational inclusion and the elements that comprise it from the perspective of an expert and committed teachers. The participants in the research are advocates of the Pedagogical Renewal Movements, from which they have fought to make schools fairer and more inclusive. It has been developed through qualitative research, using interviews as a technique for obtaining data. Once the results have been analysed, it can be determined that there has been progress in terms of inclusion but that there is still a lot of work to be done to successfully achieve our inclusive objective. In order to achieve this, it is advisable to work together with the whole educational community, to improve teacher training and to change the educational institution.

key words: inclusive education, Pedagogical Renewal Movements, experts teachers, teacher commitment.

1. INTRODUCCIÓN

La preocupación por la educación persiste en muchas sociedades y las escuelas reclaman un exhaustivo análisis debido a la progresiva diversidad de la sociedad (Barrio, 2009). Por este motivo, la educación debe mostrar iniciativa comprometida e inclusiva para conseguir alcanzar una educación real y de calidad. En este sentido, se hace esencial “considerar las necesidades y respuestas diversas que requieren distintos grupos, incorporando respuestas pedagógicas sensibles y pertinentes a las diferencias culturales, lingüísticas, de género y de accesibilidad” (Bárcena y Uribe, 2020, p.15).

De este modo, a medida que se considera como hacer progresar el sistema educativo, es de relevancia reconocer la incertidumbre, disputas y contradicciones que caracterizan a la educación inclusiva (Echeita y Ainscow, 2011). El principio de equidad toma un papel fundamental en la escuela inclusiva debido a que la aplicación de una medida justa debe tener en cuenta la diversidad (Bisquerra, 2012).

El principio de equidad permite una atención a la diversidad y una escuela inclusiva con mayor sensibilidad y calidad. Entender y atender a la profunda relación entre igualdad, diversidad y equidad supone incorporar a la vez procesos generalizadores y procesos focalizados (p.3).

Este trabajo, recoge un estudio realizado a varios docentes expertos y comprometidos, los cuales comparten su óptica sobre la inclusión educativa a partir de su experiencia profesional y su participación en los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP).

Esta investigación queda organizada mediante un epígrafe introductorio y los objetivos del estudio, seguido de una justificación sobre el tema elegido, recogiendo las razones personales y académicas que han impulsado la realización de este trabajo. Dentro de este apartado, se exponen las competencias correspondientes al maestro de Educación Infantil. A continuación, se exponen la fundamentación teórica y el diseño de la investigación.

El marco teórico, compuesto por aportaciones teóricas de autores como Torrego (1997), Codina i mir (2002) y Barrio (2009), ha sustentado la investigación. En esta sección se recogen conceptualmente los elementos básicos de la investigación, es decir, información relativa a la inclusión educativa, la función y compromiso de los MPR y la transición profesional de los profesionales y su visión hacia la inclusión.

De la misma manera, se muestra la metodología empleada para elaborar la investigación. Se ha recurrido a la entrevista como técnica para la recogida de datos. El trabajo finaliza con la elaboración de una serie de conclusiones relacionadas con el estudio y presentando las limitaciones del estudio y perspectivas de futuro.

El tema seleccionado toma gran relevancia a nivel educativo y social, puesto que se valora la evolución y transcendencia de la inclusión, con la finalidad de seguir trabajando para le alcance óptimo de la inclusión en las escuelas. La educación es una herramienta fundamental para que se desarrollen cambios y por eso la inclusión no puede desligarse de esta.

2. OBJETIVOS

El objeto de estudio del presente Trabajo Fin de Grado es analizar la concepción de la inclusión educativa y la experiencia vivida por el profesorado que ha concluido su etapa profesional de docencia y ha tenido contacto, a lo largo de su trayectoria, con los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) y reúnen el requisito de una muy amplia experiencia y de compromiso ético en su actuación profesional.

En base a este objeto de estudio se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Destacar la relevancia y transcendencia de la inclusión educativa en los centros educativos y comprender los factores que dificultan su progreso.
- Conocer los Movimientos de Renovación Pedagógica y su relación con la educación inclusiva.
- Describir y valorar la experiencia vivida en relación a la inclusión educativa de docentes, con vinculación a los MRP, en situación de jubilación.
- Valorar y conocer la concepción de la educación inclusiva y la visión de la misma de docentes en situación de jubilación.

3. JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, hablar de educación inclusiva, es un tema de gran relevancia social y educativa. Hoy en día se habla de ella, pero su desarrollo sigue siendo mínimo a pesar de los avances que han podido existir. Pero, esto no siempre ha tenido esta trayectoria y que la diversidad no se ha tratado de igual manera del mismo modo a lo largo de todas las leyes educativas españolas. Con ello nos referimos a que en la mayoría de las ocasiones ha sido caracterizada como una educación segregada y discriminatoria.

Al igual que la sociedad, los sistemas educativos han sufrido una evolución en el tiempo, y con ellos los elementos que lo conforman. Teniendo en cuenta estos aspectos, se considera al respecto que la realización de esta investigación contribuye con la trayectoria investigadora sobre la inclusión educativa, que a su vez nos posibilita seguir formándonos con mirada prospectiva a este objeto de estudio.

En primer lugar, uno de los intereses de esta justificación tiene carácter académico, respondiendo a la necesidad de seguir constituyendo un aprendizaje sobre inclusión en las aulas y sistemas educativos. Este hecho viene motivado por la realización de mi primer TFG, puesto que estuvo orientado a investigar sobre la influencia de la COVID 19 en la inclusión educativa, comparando dos sistemas educativos europeos. Era la primera investigación que realizaba sobre la temática y a pesar de todo el recorrido, me quedé con ganas de seguir indagando sobre inclusión educativa. Por eso, cuando mis tutores de TFG me propusieron la actual investigación, me suscitó gran interés.

La inclusión educativa es un movimiento por el que se lleva luchando muchos años en educación, intentando romper con la barrera del concepto de integración y exclusión. Diversos estudios realizados como por ejemplo el de Echeíta y Duk Homad (2008) y Blanco (2006), exponen que el mayor impedimento que existe para desarrollar con éxito la inclusión es el propio curriculum existente, puesto que no permiten una adecuada adaptación y el equilibrio entre las demandas de ese curriculum cerrado y las necesidades del alumnado (Brenan, 1988).

Al respecto, se considera que la realización del presente trabajo contribuye a conocer la perspectiva de aquellos docentes que han vivido la transición al proceso de inclusión educativa, aprovechando la actual situación en la que nos enmarcamos, para valorar los cambios e intervenciones realizadas que nos van a permitir seguir formándonos con una mirada prospectiva. Es de justicia añadir que estos docentes son defensores de la inclusión educativa y han luchado a lo largo de su trayectoria por hacerla realidad.

A través de la elaboración de este documento se pretende evidenciar el desarrollo de las competencias que se requieren para conseguir el título de Maestro de Educación Infantil:

- Adquirir conocimientos al trabajo o vocación de una manera profesional y adquirir competencias por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemáticas dentro de su área de estudio (G2).

- Interpretar datos básicos del área de estudio para reflexionar y emitir juicios críticos con contenido de índole social, científica o ética (G3).
- Desarrollar habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía(G5).
- Empezar y aplicar un compromiso ético en su configuración como profesional, potenciando la educación integral y equitativa de manera crítica, democrática y ética (G6).
- Capacidad para estudiar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones (E39).
- Asumir la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios pedagógicos y sociales a lo largo de la vida (E48).
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que influyen en los centros educativos (E49).
- Entender la trascendencia de los contextos formales e informales de aprendizaje y de los valores que defienden, para emplearlos en la práctica educativa (E50).

Asimismo, este trabajo responde a intereses y motivaciones personales. Aunque se ha aludido a ellos en el apartado de intereses académicos, el impulso básico para esta investigación reside en mi interés de proseguir mi formación en inclusión educativa. Recoger referencias testimoniales de docentes que defienden la inclusión educativa, que han mostrado un compromiso profesional a lo largo de su trayectoria y que tienen relación con la renovación pedagógica, supone a nivel personal un conocimiento sobre la educación y los elementos que la conforman, y aun más sobre el ámbito al que va referida la investigación. La experiencia de dichos participantes va a enriquecer mi formación y mi perspectiva sobre la inclusión.

A modo de conclusión, si consideramos la justificación –académica y personal– que se ha presentado, el propósito de dicha investigación reside en constituir “una evidencia científica en su defensa, trascendiendo a la mejora y el progreso de la realidad educativa actual” (De Frutos, 2020, p.4).

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el presente apartado, se pretende contextualizar la parte fundamental del trabajo de investigación: la inclusión educativa.

4.1 Educación inclusiva: concepto

Se entiende que la educación es un derecho básico para los individuos, convirtiéndose en un elemento imprescindible para el desarrollo de la inclusión. Tal es así que, para alcanzar una educación real y de calidad se necesita tomar una perspectiva respetuosa e inclusiva, puesto que supone preparar a los individuos a apreciar la diversidad como legítima y como un valor (Martín, 2020).

El interés por la educación inclusiva ha ido aumentando progresivamente en el contexto nacional e internacional. Al ser relacionada con otros ámbitos de la diversidad, se puede considerar una filosofía y proyecto de amplio espectro cuyo fin es desarrollar una educación única, igualitaria y que potencie la participación y el aprendizaje equitativo (Barrio, 2009).

Teniendo en cuenta que la educación debe regirse por el compromiso e inclusión, en su sentido más amplio, para complacer las necesidades básicas de aprendizaje, se hace imprescindible recurrir a un organismo internacional como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) para definir la educación inclusiva como un derecho. De este modo, se concibe como educación inclusiva

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. [...]. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación (UNESCO, 2005, p.14).

Asimismo, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación (LOMLOE) por el Ministerio de Educación delimita a la inclusión educativa como un principio educativo y destina el título II del documento garantizar la equidad educativa y estableciendo los recursos necesarios para abordar su plena inclusión.

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión

social [...]. La diversidad se contempla como un principio (LOMLOE, 2020, p.12).

En una acepción ciertamente amplia, se define la educación inclusiva desde la perspectiva de Gonçalves, Acero y Pérez (2019) como “un proceso referido a la transformación de los sistemas educativos vigentes” (p.1060), con el objeto de impulsar y asegurar la defensa de oportunidades para todos los escolares, partiendo de la “diversidad de sus posibilidades e intereses” (Ramírez, 2022, p.8).

El movimiento de inclusión representa un impulso esencial para avanzar hacia la educación para todos, por lo que está relacionada con el acceso, la participación y logros de todo el alumnado, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos (Blanco, 2006). La educación inclusiva se basa en la lógica de la heterogeneidad; “respetar lo diferente, siempre desde la igualdad y no desde el tratamiento único” (Díaz, 2019, p.18). Lo que se pretende conseguir con una educación inclusiva es que todo el alumnado pueda participar y disfrutar del proceso de aprendizaje sin la existencia de programas distintos, con un currículum común y adaptado a esa diversidad (Díaz, 2019). Por tanto, se debe concebir como” una meta realista que, por compleja, difícil y lejana que esté, debe inspirar políticas y acciones no basadas en la caridad, sino en imperativos morales y de justicia social” (Gonçalves, Acero y Pérez, 2019, p. 1061).

Arnaiz (2005) determina que una de las causas fundamentales que ha fomentado la aparición de la inclusión es considerar “la diversidad como valor educativo esencial para la transformación de los centros” (p.140).

Los principios de la escuela inclusiva implican a toda la comunidad educativa y están “estrechamente relacionados con las metas de la educación intercultural, pues desarrollan un sentido de comunidad compartido entre todos” (Ramírez, 2022, p.9). En esta línea, el principio de equidad atiende al principio de justicia y a la atención a la diversidad, debido a que, para la aplicación de una medida justa, se debe tener en cuenta la diversidad (Bisquerra, 2012).

El principio de equidad permite una atención a la diversidad y una escuela inclusiva con mayor sensibilidad y calidad. Entender y atender a la profunda relación entre igualdad, diversidad y equidad supone incorporar a la vez procesos generalizadores y procesos focalizados (p.3).

Una seña de identificación de la educación inclusiva es el acceso a escuelas más plurales y democráticas. Booth y Ainscow (2004) defienden que los centros educativos deben realizar un análisis crítico para mejorar el aprendizaje y la participación de todos; “la enseñanza se adapta a los alumnos y no estos a la enseñanza” (Blanco, 2006, p.7). De igual manera, esta autora afirma que desde el ámbito inclusivo debe establecerse un equilibrio entre aprendizaje y participación, puesto que la diversidad educativa nos indica que cada estudiante se enfrenta de manera diferente a las experiencias de aprendizaje.

La inclusión es un proceso incompleto ya que de manera continua se exponen limitaciones en la presencia, aprendizaje y participación de los estudiantes en la vida escolar. Por eso se hace esencial la creación de escenarios reales e inclusivos que acompañen al alumnado en el proceso de enseñanza, comprendiendo las posibilidades de los miembros que conforman esta realidad social y educativa (Ramírez, 2022).

4.1.1 Limitaciones y dificultades para alcanzar la educación inclusiva

A pesar del avance que ha experimentado la educación inclusiva a lo largo del tiempo, lo cierto es que coexisten diversos obstáculos que impiden el alcance de la inclusión. Echeita y Ainscow (2011) resaltan que la inclusión educativa tiene que identificar y eliminar las barreras, creencias y actitudes que limiten su alcance. Las limitaciones que se establecen como barreras se entienden como

Creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos -en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional-, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. (Echeita y Ainscow, 2011, p.33)

Si tenemos en cuenta lo expuesto en el apartado anterior y las declaraciones de Echeíta y Duk Homad (2008), la inclusión educativa es “consustancial al derecho a la educación toda vez que el pleno ejercicio de este derecho implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa” (p.1). De este modo, progresar hacia la inclusión evidencia una lucha y trabajo continuo para poder alcanzar condiciones que avalen que la inclusión educativa sea una realidad.

Podemos recurrir a varios estudios que exponen las barreras que se ha observado en prácticas inclusivas, como es el caso del Proyecto Roma analizado por López (2011). A partir de dicho estudio destacamos las siguientes limitaciones:

- Limitaciones políticas: El apoyo de las instituciones y políticas debe ser compatible y coherente con las prácticas educativas inclusivas. Existen muchas contradicciones en lo que respecta a la respuesta educativa y del currículo educativo (Díaz, 2019).
- Limitaciones culturales: Tendemos a estandarizar, clasificar y establecer normas discriminatorias entre alumnado, dando por hecho que las estrategias y modos de enseñanza deben ser distintos durante la práctica educativa.
- Limitaciones didácticas y pedagógicas: Este apartado está dotado de mayor complejidad y López (2011) realiza una subclasificación, proponiendo el curriculum estructurado, la competitividad en las aulas y la necesaria reprofesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad como las barreras que más trascendencia tienen.

Si no fuesen suficientes las dificultades y barreras que se exponen, se unen aquellas acrecentadas y dispuestas a partir de la reciente situación sanitaria a causa del COVID-19. La pandemia irrumpió en un sistema educativo inestable, con desigualdades sociales, culturales y educativas y con una limitada formación docente (Martínez-Novillo y Alonso, 2021), creando cuantiosos retos para la inclusión.

Autores como Marchesi, Coll y Palacios (1999) mantienen que alcanzar la inclusión en los centros educativos es un proceso dotado de complejidad y dedicación, dejando reflejado la relevancia de los valores sociales en la práctica educativa. Así pues, es imprescindible que “la acción educativa se base en principios éticos configurados en una ética democrática en la que participen todos los colectivos” (Ramírez, 2022, p. 11). Para ello, es de vital importancia “generar, analizar e implementar acciones que permitan contextualizar los sistemas educativos” (Hurtado Talavera, 2020, p.183).

Llegamos a la conclusión de que el núcleo de la educación inclusiva es “la transformación de la educación en general y de las instituciones educativas en particular, para que sean capaces de dar respuestas equitativas y de calidad a la diversidad” (Cornejo et al., 2014, p.7). Se hace esencial “la creación de escenarios reales e inclusivos que acompañen al alumnado en el proceso de enseñanza, teniendo en cuenta las carencias y

posibilidades que se ofrecen a partir de esta nueva realidad social y educativa” (Ramírez, 2022, p.11).

4.1.2 Actitud y visión del profesorado hacia la educación inclusiva

La inclusión educativa, al tratarse de un proceso largo y complejo, puede entenderse de mejor manera teniendo en cuenta que “las actitudes de toda la comunidad educativa, en concreto las actitudes del profesorado, son claves para atender la diversidad del alumnado” (Garzón, 2015, p.8).

Ahora bien, es de relevancia considerar que la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa está condicionada por diversos factores que pueden repercutir en la práctica educativa. La experiencia docente es determinante puesto que “la experiencia específica en educación inclusiva impactaría positivamente su actitud, marcando la diferencia con aquellos docentes que no han experimentado instancias inclusivas en su quehacer pedagógico” (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013, p.54).

Un estudio realizado por Ramirez (2021) sobre la inclusión educativa en tiempos de COVID 19, recoge testimonios docentes, los cuales exponen que las medidas y directrices propuestas por las políticas educativas son escasas para poder abarcar la inclusión y a todo el alumnado. Desde su perspectiva, los recursos son insuficientes debido a que “las políticas están orientadas al rendimiento y hay muchos más aspectos en los que focalizar” (p.30). Así que, en este sentido “hay mucho que cambiar y por supuesto en lo que se refiere a inclusión” (p.30).

Por su parte, Horne & Timmons (2009) corroboran que una de las mayores preocupaciones de los docentes es el tiempo disponible de planificación para abordar necesidades de todos los estudiantes. Sanhueza, Granada y Bravo (2011), en su estudio, establecen que los recursos materiales y el tiempo se perciben por el profesorado como una barrera para la realización de prácticas inclusivas.

Desde el punto de vista docente, se considera que la formación y competencia docente es inválida para poder afrontar la inclusión; “los profesores muestran preocupación ante su formación y sus capacidades de enfrentar prácticas más inclusivas” (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013, p.56). De este modo, siguiendo a es prioritaria la formación del profesorado, incidiendo, especialmente, “en la formación de actitudes y

valores, además de acentuar el carácter reflexivo de la docencia, de manera que se alcance una implicación personal y profesional (Ramírez, 2022).

Es necesario incidir en la formación de todos los futuros docentes hasta que alcancen autoconciencia profesional de “in-completitud” (Torrego, 1997). Esto supone un proceso de reflexión y de crítica para contribuir a unas prácticas inclusivas eficaces y una práctica docente fortalecida (Díaz, 2006).

4.2 Movimientos de Renovación Pedagógica

Para introducir este apartado, hay que tener en cuenta las características que definían a la educación y la sociedad de finales de la época franquista, y a partir de la cual se empezaron a visibilizar la creación de estos Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), considerados como

Expresión pública de un momento histórico especial, próximos a otros movimientos sociales que funcionan con mucha vitalidad en un contexto muy propicio para la emergencia de libertades de todo tipo a la salida de una dictadura férrea, y con la aspiración colectiva, a veces romántica, de construir un mundo nuevo, una sociedad diferente y más justa, en este caso desde procesos de cambio en la política educativa y de renovación pedagógica (Hernández, 2018).

Por tanto, no es hasta los años 70 cuando -la Renovación Pedagógica- se concibe como un término que se empieza a acuñar en la esfera educativa para interpretar la aportación de los movimientos renovadores (Frades, 2016). Con ello, es de relevancia atender que la Renovación Pedagógica es un proceso complejo y duradero, con avances y retrocesos (Marchesi, Coll y Palacios, 1999), por eso se hace imprescindible la incidencia de la acción educativa en base a la ética democrática (Echeita, 2020).

Teniendo en cuenta a Domènech et al. (1992), la renovación pedagógica “debe sintetizar y articular un nuevo movimiento social cuyo objetivo sea la transformación educativa [...] responsabilizando al conjunto de la sociedad...” (p. 78). Sin embargo, Ramos y Pericacho (2013) confirman que las prácticas de renovación pedagógica han supuesto abordar los procesos educativos y de entender la institución escolar desde otra perspectiva, con el fin de mejorar la respuesta educativa.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica se conocen como colectivo de docentes que “se organizan para enriquecer su práctica diaria con la propia reflexión, un trabajo gratuito y voluntario con la voluntad realista de cambiar la escuela” (Delgado,

2016, p.62). Según Frades (2016), los MRP se consideran un movimiento social que lucha por renovar y democratizar la escuela, desde un pensamiento educativo y social.

Constituyen una alternativa al modelo educativo existente para su transformación en un modelo universal, ético, crítico, inclusivo, científico, laico y democrático que incluya la participación en la sociedad como meta; defienden una educación pública que consiga una sociedad más justa y que favorezca a los más necesitados y a las clases populares; acompañan a los nuevos movimientos sociales (Frades, 2016, p.269).

En esta misma línea, los MRP se rigen por unos principios de jerarquía horizontal, colaboran democráticamente e independientes a todo tipo de organización o administración (Delgado, 2016). Se añade que a juicio de Yuste (citado en de Santos, 2016), “han generado el análisis vivo y creativo sobre la escuela en las últimas décadas” (p.5).

Siguiendo a Martínez (1990), el fin último de los Movimientos es la formación, la autoformación, destinada a la mejora de las prácticas de aula y centros educativos, considerando el sentido de su pedagogía primordial. Asimismo, para Martínez (2002), los MRP constituyen un “... diálogo crítico con el Estado [...] Un diálogo de creación (pedagógica) y un diálogo de formación (docente)” (p.86). Es decir, los MRP son una experiencia fundamental para el profesorado, promoviendo tanto un cambio en las prácticas pedagógicas como la transformación en sí de cada quién, es decir, “responderse a la pregunta “qué maestro, qué maestra quiero ser” (Pericacho, 2014, p.136).

El objetivo de los MRP persigue reflejar la realidad social en la escuela, atendiendo así a la diversidad. Para ello, contempla la adecuación de todos los agentes educativos a cada estudiante, a su nivel y ritmo; “se buscaba el beneficio de los alumnos” (Codina i Mir, 2002, p.99).

La actuación de los MRP sigue estando presente en diferentes puntos de la geografía española. Como expusieron en el congreso celebrado en Segovia en 2014 (MRP, 2014), entre sus objetivos destaca el de ser un firme defensor de la diversidad en las escuelas, defendiendo y luchando por los valores fundamentales de la Escuela Pública, satisfaciendo las necesidades formativas del profesorado, y estableciendo “un lugar de encuentro entre los mismos para debatir, compartir, proponer iniciativas o soluciones a problemas actuales y para convivir y dirigirse, unidos, hacia un mismo fin: la calidad de la educación en la Escuela Pública” (De Santos, 2016, p.12)

“La voluntad realista de cambiar la escuela” (p.103) permanece en los Movimientos de Renovación Pedagógica. El motor de renovación reside en la dedicación y vocación del profesorado; el progreso se expresa en la voluntad eficaz de proporcionar los recursos necesarios para garantizar que la calidad de educación y vida sean un hecho para todos (Codina i Mir, 2002). Desde los MRP, se pretende repensar la educación desde la perspectiva de adaptar la escuela para que pueda cumplir sus objetivos, “participando a la vez en las transformaciones, enriqueciendo y haciendo más justo el contexto cercano y la sociedad en su conjunto” (p.2). El más destacable de estos es la consecución de la igualdad socioeducativa.

4.2.1 La identidad docente

La docencia como profesión ha ido evolucionando en función de las demandas de la sociedad a los sistemas educativos (García, 2010). Castillo (2015) expone que “educar inclusivamente es, en primer lugar, una actitud, un sistema de valores y creencias; no buenas intenciones, no una acción ni un conjunto de acciones sin horizonte inclusivo” (p.142), por lo que es necesario desarrollar una capacidad crítica y reflexiva del entorno que nos rodea, desde una perspectiva multifactorial.

Según Fernández (2013), existe la necesidad de provocar “un cambio de actitud, mentalidad y adaptación del profesorado para el desarrollo de la inclusión” (p.96), por lo que se hace indispensable la conformación de una identidad docente negociada entre el contexto sociocultural y el profesorado (Gómez y Niño, 2015). La identidad no es un atributo fijo para una persona, sino que es un fenómeno relacional (García, 2010, p.19).

Santamaría, Torrego y Ortiz (2018) definen la identidad docente como “una construcción tanto de las características sociales, como de la historia del docente en particular y de la influencia colectiva que proviene del contexto en el que se encuentra inmerso el propio docente” (p.178).

La identidad docente no puede conformarse si está alejada de principios y valores éticos como la inclusión, ya que deben entender la diversidad como una característica natural y una riqueza para el aula (Arribas, 2021). Por ello, la identidad docente inclusiva debe comprometerse “con la justicia social, por tanto, tiene ese componente militante de devolver a la educación su verdadero y radical sentido emancipador” (Bonafé, 2013, p.98). Esta postura requiere de coherencia y de “la voluntad del reconocimiento de que otra pedagogía es posible” (Bonafé, 2013, p.101).

Por otro lado, la identidad docente precisa del “compromiso libre, consciente y voluntario individual con la educación “(Arribas, 2021, p.23) para contribuir con procesos de transformación que promuevan “la calidad de la educación, con equidad para responder oportunamente a las exigencias de la sociedad actual y del sistema educativo español” (Fernández, 2013, p.96). Teniendo en cuenta a Torrego (1997), “se trata, pues, de combinar el realismo y el optimismo: el realismo para tener bien asentados los pies en el suelo, el optimismo para poner la mirada un poco más arriba” (p.2).

En definitiva, por todo lo anteriormente expuesto, se aprecia que la identidad inclusiva docente debe asentarse en valores y principios éticos para garantizar una educación inclusiva debido a que, si no es así, la identidad docente podrá constituir un potencial obstáculo para la inclusión (Valdés y Monereo, 2013).

4.3 Perspectiva experiencial de docentes jubilados en educación

Es una realidad hablar de los múltiples cambios que ha experimentado la educación y los sistemas educativos a lo largo de la historia, teniendo presente todos los factores que han intervenido, en su conjunto, en esta transformación e incluyendo la reciente situación sanitaria por la que ha atravesado el planeta. Por ello, muchos docentes retirados han sido testigos de la evolución del proceso de enseñanza, valorando sus carencias y sus progresos.

Desde esta perspectiva, el rol docente se caracteriza por ser reflexivo, teniendo constancia de los límites convencionales que supone la competencia profesional. Se podría clasificar como un contenido complejo con múltiples conexiones que derivan a conceptos básicos sobre la educación (Figuroa y Páez, 2008).

Para la presente investigación se ha tenido en cuenta las declaraciones de docentes jubilados, para entender la perspectiva desde la cual han trabajado y vivido la inclusión educativa. Esto ha supuesto la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y del cambio educativo.

El profesorado es, junto al alumnado, el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Influye de una manera determinante en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas a través de la organización del aula, de las metodologías empleadas, de las expectativas que mantiene, de su grado de compromiso con los derechos de la infancia.

Su punto de vista sobre los distintos aspectos de la educación es crucial no solo por este papel de protagonista que acabamos de describir. También lo es por su capacidad de reflexionar y valorar esos aspectos. Si a ello unimos, como en este caso, el compromiso de ese profesorado con su profesión y el contacto con la renovación pedagógica a lo largo de su carrera docente, la perspectiva de estas personas resulta de sumo interés.

Ahora, cuando ha llegado el momento de dejar de ejercer su profesión -de manera formal, pues no cabe duda que su amor por la educación les mantiene vivamente interesados en ella-, conocer la perspectiva de dos tipos de profesores y profesoras -los que han tenido una intensa militancia en los MRP y aquellos que, no teniendo una militancia tan señalada, han tenido, sin embargo, contacto con la renovación pedagógica- es muy relevante y puede arrojar luz sobre el tema que nos ocupa: la respuesta educativa a la diversidad, concretada en la inclusión. De este modo, la experiencia docente hace mostrar la trayectoria educativa junto con sus labores para encarrillar el camino correcto dentro de la docencia (Grangeiro, 2011).

Los estudios publicados por Garzón (2015) demuestran las actitudes del profesorado hacia la inclusión y el desarrollo de sus estrategias educativas influyen en el proceso de aprendizaje. Por eso, debemos “aceptar la idea de que en la escuela todos los caminos no son válidos para todos los alumnos, que la didáctica es un continuo y permanente ajuste metodológico” (Muntaner, 2017, p. 72). Asimismo, llegados a este punto reiteramos la relevancia de una buena, correcta y completa formación docente para poder ofrecer una educación inclusiva y de calidad, puesto que es el medio de transmisión procedimental sobre la inclusión, su práctica y tratamiento.

Siguiendo las palabras de (Grangeiro, 2011), “el cuerpo envejece, pero la mente aún no quiere parar; es la paradoja de la sabiduría” (p.118). Hoy en día, hemos podido comprobar que, a pesar de sus años de experiencia, muchos docentes han seguido apostando por la renovación en las aulas y en la pedagogía, con el fin de alcanzar una educación más plena y exitosa, derribando los muros que impiden una educación justa para todos. Esto se debe a la estimulación que han tenido durante su actividad profesional, invirtiendo tiempo y dedicación.

5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente apartado se desarrollan los aspectos metodológicos que han intervenido en el proceso de investigación. Para ello, se evidencia el método de investigación dispuesto, junto con el instrumento y las técnicas para la recogida de información.

5.1 Método y diseño de investigación

Etxeberría y Tejedor (2005) indica que, en el proceso investigativo, una vez extraído el objeto de estudio y revisada la literatura, se hace indispensable seleccionar el método y diseño de investigación.

En esta ocasión, siguiendo a Sabariego y Bisquerra (2009), se emplea un método destinado a la obtención de conocimiento y manifestando conclusiones por medio de un procedimiento inductivo. En base a los objetivos introducidos y con los cuales se pretende alcanzar la comprensión de la información facilitada por los participantes, sin partir de ninguna hipótesis, se han enunciado una serie de interrogantes que han dotado de inductividad dicho estudio (Taylor y Bogdan, 1987). Por tanto, se considera el método idóneo para interpretar relaciones causales complejas, analizar procesos de cambio, producir una solución a la problemática y examinar este fenómeno ambiguo y complejo (Jiménez, 2012).

En esta línea, partiendo de nuestra principal finalidad -conocer la experiencia y perspectiva sobre inclusión educativa en docentes jubilados- recurrimos a una metodología cualitativa. Teniendo en cuenta a Quintana (2006), la investigación cualitativa insiste en las acciones de observación, el razonamiento inductivo y en el descubrimiento de nuevos conceptos dentro de una perspectiva holística, además de requerir de un trabajo de producción teórica sustantiva. Junto con ello, estamos de acuerdo con Denzin y Lincoln (2005) con que la investigación cualitativa “supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo. Esto quiere decir que el investigador cualitativo estudia cuestiones en su ambiente natural, tratando de buscar significados, interpretando los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan” (p. 8).

Asimismo, se sigue una metodología interpretativa o naturalista, puesto que se describe, analiza y contrasta la inclusión educativa desde diferentes contextos a través de las entrevistas realizadas. Mendizábal (2006) sustenta que la investigación cualitativa

debe ser flexible, rigurosa y fiable, preestableciendo ciertos componentes estructurales en la investigación, y busca adaptar sus herramientas y procedimientos a la realidad escapando de la estandarización (Torrego, 2014).

Dado el carácter cualitativo de esta investigación, se ha recurrido a un diseño metodológico analítico. Del mismo modo, se ha partido de un método de análisis contextual y discurso de los participantes de la investigación, debido a que “implica un entendimiento comprensivo, una descripción extensiva de la situación y el análisis de la situación en su conjunto, dentro de su contexto” acerca del eje temático que nos concierne: la educación inclusiva desde la perspectiva de docentes jubilados (Murillo et al, p.11, 2013).

En definitiva, esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, ya que nuestro objetivo es conocer la evolución y perspectiva experiencial de inclusión educativa, de manera que nos haga reflexionar y tomar decisiones al respecto para poder contribuir como docentes.

5.2 Técnicas de obtención de datos

La elección de la técnica de investigación se define en base a las circunstancias del contexto (Hernández y García, 2008) y teniendo en cuenta un “conjunto de factores adicionales, entre los cuales, debe pesar más la naturaleza de la pregunta que la investigación en sí” (Campoy y Gomes, 2009, p.1).

En esta investigación se ha empleado como técnica para la obtención de datos la entrevista. Se trata de entrevistas con carácter abierto para poder otorgar mayor flexibilidad a los participantes de la investigación.

5.2.1 La entrevista

Esta técnica de recolección de información toma un papel relevante en esta investigación, puesto que permite un acercamiento directo con los individuos, además de ser una técnica muy completa y flexible. Tójar-Hurtado (2006) referencia que la entrevista permite reflexionar de manera distendida con los participantes.

La entrevista puede considerarse “una técnica propiciadora en sí misma de los datos” (Torrecilla, 2006, p.6) y un instrumento eficaz y preciso, debido a que se fundamenta en la investigación humana, a pesar de contar con el problema de delimitación al ser utilizada en varias áreas de conocimiento (Sierra, 1998).

Siguiendo la clasificación de Hernández y García (2008), las entrevistas que se han desarrollado para la investigación se clasifican en la categoría de semiestructuradas, puesto que son preguntas abiertas que posibilitan mayor libertad en la respuesta (Anexo I).

La finalidad de la entrevista ha sido conseguir testimonios de docentes jubilados sobre la inclusión educativa. Por ese motivo, todas han sido formuladas teniendo en cuenta los intereses de la investigación.

En nuestro caso, la entrevista ha sido realizada a 4 docentes de diferentes centros escolares. La relación con los participantes se ha vinculado por medio de los tutores de esta investigación y en base a su compromiso con la educación y con su relación con los MRP. La intención en todo momento ha sido seleccionar de manera heterogénea para poder optar a mayor variedad de información. El incentivo principal para la selección de participantes fue su influencia y posición en los MRP; dos de ellos son referentes históricos de los MRP, mientras que los otros dos han tenido un contacto con los MRP y la renovación pedagógica.

Las entrevistas han sido realizadas a través de videollamadas, debido a la imposibilidad de reunión física por disposición geográfica y temporal.

Tabla 1

Tabla resumen de la situación geográfica de los participantes

MRP	Codificación	Sexo	Situación geográfica
(A) Trayectoria intensa de militancia	A1	H	Alicante
	A2	M	Madrid
(B) Trayectoria de relación	B1	H	Segovia
	B2	M	Segovia

Se ha empleado la grabación de audio para recoger los testimonios y poder ser transcritos posteriormente (Anexo II).

A continuación, en la siguiente tabla se recogen los datos codificados de los participantes de la entrevista, con el fin de preservar su anonimato.

Tabla 2*ane*

MRP	Codificación	Sexo	Jubilación	Experiencia	Especialidad	Centros trabajados
(A) Trayectoria intensa de militancia	A1	H	11	39	Inglés	2
	A2	M	4	40	Ed. Infantil	2
(B) Trayectoria de relación	B1	H	1	37	Ed. Física	3
	B2	M	2	37	Ed. Infantil	10

5.3 Rigurosidad de estudio

En esta línea, uno de los aspectos fundamentales que debe exhibir toda investigación pedagógica es su rigurosidad científica, la cual debe enmarcarse en criterios sólidos de validez y confiabilidad en los resultados que se obtienen (Gorina y Alonso, 2017). Tal es así que Guba (1989) nos sugiere los siguientes criterios de calidad:

- Credibilidad

El criterio de credibilidad tiene como fin demostrar la veracidad de la información, utilizando procedimientos como el que se presenta a continuación:

- + Triangulación. Este criterio de rigurosidad recoge la relación personal establecida durante la investigación y la cual se ha realizado por medio de la entrevista como técnica de obtención de datos.

- Dependencia

Por medio de este criterio se va a establecer la estabilidad del instrumento empleado para la investigación. Se trata de comprobar la dependencia de los datos facilitados por los docentes entrevistados.

- + Análisis compartido de valoraciones. Para el estudio realizado, ha sido necesario el análisis de los datos obtenidos por las técnicas de recolección de datos. Durante la extracción, entre los agentes que intervinieron en la

entrevista, se compartieron valoraciones sobre los datos obtenidos, en este caso, en lo que alude a inclusión.

- Confirmabilidad

Se intenta demostrar por medio de este criterio la intersubjetividad de los datos obtenidos para la investigación y su independencia con el investigador. Se han empleado los siguientes procedimientos, con el fin de garantizar la neutralidad de análisis:

+ Incluir transcripciones. Como se ha comentado en el apartado anterior, las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas. En estas transcripciones se pueden valorar las aportaciones docentes junto con los aspectos más destacables de la investigación.

+ Triangulación: de nuevo, este criterio vuelve a recoger la perspectiva propuesta en el primer criterio de este apartado, puesto que incluye el medio de la investigación.

6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA Y EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

Este epígrafe recoge un análisis de la información extraída a partir de las entrevistas a docentes, cuya experiencia y sabiduría han enriquecido y conformado esta investigación. Los resultados que se han extraído están dotados de heterogeneidad, debido a que, a pesar de la visión inclusiva que comparten todos los participantes, las realidades educativas donde han desarrollado sus labores son muy dispares.

6.1 Análisis de los datos extraídos en las entrevistas

Tras adquirir la información de las entrevistas realizadas a los docentes, se procede al análisis de los datos recogidos en base a los objetivos propuestos al comienzo de la investigación. Los datos obtenidos han sido categorizados, sintetizados y comparados para obtener una visión más completa y extensa de la realidad del objeto de estudio (González y Cano, 2010).

Los datos cualitativos se componen de información heterogénea, por lo que se hace fundamental el análisis e interpretación de los datos para establecer las conclusiones de nuestro estudio. Se han propuesto bloques temáticos con el fin de organizar la información obtenida de las entrevistas.

6.1.1 Interpretación de los resultados

A continuación, se presentan y organizan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los docentes que han participado en esta investigación.

- **Perspectiva docente**

A partir de las cuestiones planteadas a los docentes entrevistados, se ha podido observar la amplia perspectiva que estos tienen sobre la educación inclusiva. El contexto en el que han desarrollado su labor profesional ha repercutido en gran medida en esta óptica. A pesar de eso, todos coinciden en la heterogeneidad que componen las aulas y por la cual es necesaria la inclusión educativa. Cuando preguntamos la concepción que tienen de inclusión, la referencian en tres palabras básicas: diversas capacidades, respuestas individualizadas y satisfacción de necesidades. Es decir, intentar dar la oportunidad de que se desarrollen según sus capacidades (A2).

Recuperando las declaraciones de la entrevistada B2, concebimos que en la educación inclusiva

Tienes que dar la oportunidad de que todos aprendan. Y no es cuestión de dejar de lado a ningún niño por las dificultades que tenga. Que todos aprendan al mismo tiempo, cada uno de una manera diferente si es necesario. Eso requiere trabajo y ganas de trabajar. El caso es incluir; es difícil, sí. Se hace, no.

Por otro lado, nos llama la atención que su compañera A2, cuando se plantea la pregunta, alude a que, en la actualidad, aunque se habla mucho de inclusión, sigue habiendo más integración. Hay que tener claro que el “paradigma de la integración” supone ver que los estudiantes son portadores de necesidades educativas especiales mientras que el “paradigma de la inclusión” corrige la perspectiva sobre las necesidades especiales por la del “derecho” que tiene todo el alumnado a una educación de calidad (Sinisi, 2010). En la línea, se añade la experiencia de B2 ante esta afirmación, puesto que, tras su interés por trabajar con alumnado con discapacidad en Educación Infantil, se topó con que este alumnado estaba integrado, que no incluido. Comparte el desinterés que se mostraba por el futuro de este alumnado ya que al llegar a Primaria se les proponía, en la mayoría de los casos, acudir a un centro de educación especial, con motivo de no poder atender a sus necesidades.

El desarrollo de la educación inclusiva en la actualidad es una apuesta firme (A1 y A2), pero, aunque se ha avanzado en algunos aspectos, todavía queda mucho por hacer y cumplir. Teniendo en cuenta las declaraciones de B2, esta apuesta sería clara si se

hiciese. Considera que, aunque queda recogido en la legislación educativa, realmente no se atiende a las necesidades del alumnado en la escuela ordinaria; “ese es el problema. A la hora de la verdad no se hace” (B2).

Ahora bien, de todos los factores que pueden limitar la inclusión, destacamos que los docentes coinciden en tres aspectos concretos:

- Legislación educativa y currículo cerrado.
- Falta de recursos humanos y materiales.
- Número de niños y niñas por aula.

Los entrevistados coinciden en estos aspectos y los resaltan como primordiales para poder comenzar con la inclusión en las aulas. El orden establecido es, en opinión del profesorado, en función del grado de complejidad, yendo desde lo general a lo específico. El docente B1 alude a que, a pesar de todas las leyes educativas propuestas a lo largo de la historia, no se ha conseguido llegar a un consenso respecto a inclusión y esto se debe al mínimo grado de protagonismo que se le otorga en la legislación. Así que, teniendo en cuenta esta aportación, podemos estar de acuerdo con Cornejo et al. (2014) en que el núcleo de la inclusión prevalece en la “transformación de las instituciones educativas, para que sean capaces de dar respuestas equitativas y de calidad a la diversidad” (p.7).

Por otro lado, la falta de recursos humanos y materiales dificultan en exceso la práctica inclusiva debido a que la atención individualizada se hace inviable por el número de estudiantes que conviven en el aula. Es una decisión organizativa y legislativa que, como se ha comentado, debe de tenerse en cuenta para poder abarcar con particularidad al alumnado.

No se invierte en poner personal adecuado para poder realizar una educación inclusiva. Un aula donde hay niños con diferentes capacidades, tanto altas capacidades como un niño que no llega, si no pones remedio hay fracaso escolar. Se necesita personal que esté dentro del aula ayudando al docente para poder complementar a los niños que realmente lo necesitan (B2).

El empleo de recursos digitalizados teniendo en cuenta la inmersión en el sistema digitalizado de las escuelas, sería un buen estímulo para el trabajo de las necesidades del alumnado. B2 comparte una experiencia educativa con una alumna con discapacidad motórica y cognitiva la cual desarrolló su aprendizaje con recursos tecnológicos. De la

misma manera, hace hincapié en que los medios no fueron dados por el gobierno, sino que fue una inversión del centro con el fin de que la alumna alcanzara sus objetivos.

La tercera barrera que se expone es la ratio de aula, un aspecto en el que el docente A1 ha incidido bastante, al igual que sus compañeros. Los recortes en educación no han favorecido en absoluto al alcance de la inclusión, puesto que se han descuidado los pilares fundamentales. Una ratio extensa en el aula de por sí ya hace más complejo el proceso de enseñanza, pero más aún cuando hay diversidad. A2 a este hecho le une la falta de formación del profesorado, ya que si al menos este estuviese bien formado podría dar una respuesta más exacta. En relación con esto último, vuelven a insistir los docentes en la importancia del profesorado especialista en audición y lenguaje y pedagogía terapéutica.

Los profesionales especializados favorecen a la estimulación del niño y nos acercan a su realidad, acompañan y comprenden con mayor precisión. Todo profesorado debería estar formado en estas especialidades, para así dar una respuesta educativa de mayor calidad (A1). De la misma manera, es importante que actúe en conjunto con otros profesionales (A1) y dentro del aula, porque el propósito es que el alumnado aprenda a su ritmo dentro del aula y con sus compañeros (B2). Para que su labor sea reconocida y haya cambios, es necesario aumentar el número de profesionales por centro (A2 y B2) ya que, en la actualidad, se cuenta con un mínimo de recursos humanos especializados.

Desde la perspectiva docente, la comunicación y participación con las familias, el desarrollo de la autonomía del alumnado, el desarrollo de un clima de solidaridad, el respeto y cooperación en el aula y el trabajo en equipo del profesorado, son aspectos esenciales para el desarrollo y alcance de un aula inclusiva. Cabe destacar, la importancia que otorgan todos los entrevistados en la participación y comunicación familiar.

Entender que tenemos una tarea compartida me parece imprescindible. Otra cosa es que cada uno tiene su papel, o sea, también la familia. Hay cosas en las que no puede haber una interferencia en lo que es tu tarea como profesor, igual que tú no puedes interferir en su tarea como familia (A2).

Nos ha llamado la atención la intervención de la entrevistada B2, la cual, además de apoyar las declaraciones que hemos compartido de su compañera, hace una reflexión sobre la idea que muchas familias tienen de las aulas heterogéneas.

Muchas familias no están mentalizadas; no quieren aulas donde “estén todos mezclados”. No contemplan la idea de que las aulas heterogéneas es beneficio absoluto y es

normalidad. Tener un síndrome es lo más normal del mundo. Un niño que no crece en ese entorno, no se le prepara para la vida real. Entonces se crean guetos porque les apartan de la realidad y después no saben afrontar una situación como esta. Lo bueno que tiene la inclusión es que puedes trabajar colaborativamente. (B2).

Es una labor primordial que enseñemos a las familias a valorar la diversidad de las aulas y los numerosos beneficios que aporta en el desarrollo infantil, junto con otros muchos.

Para concluir esta categoría, tras pedir al profesorado una opinión sobre el lema “educación inclusiva sí, educación especial también”, queremos reconocer la opinión que B2 contempla sobre este lema, puesto que defiende que en la educación inclusiva tiene cabida la educación especial y que si hablamos de inclusión también se incluye a la educación especial. Pero, en su opinión, es un falso debate.

La educación inclusiva es presencia de todo el alumnado en todas las actividades, participación de todo el alumnado en las mismas y progreso en los objetivos generales establecidos para todo el alumnado. La educación especial implica separación de un alumno o grupo de alumnos, objetivos específicos para ellos y también actividades diferenciadas. Desde el punto de vista de A2, lo que se solicita es que

haya los recursos suficientes para que desde los centros ordinarios no se deriven a niños con necesidades que podrían atenderse desde sus centros. Pero ante el agobio de no poder atenderlo, muchas veces se va insistiendo. Lo ideal sería que en un centro público hubiera los recursos suficientes para cualquier necesidad.

- **Formación del profesorado**

Teniendo en cuenta a Torrego (1997), la formación docente se hace prioritaria incidiendo en la formación de actitudes y valores, para alcanzar una implicación personal y profesional. Por eso, en esta investigación se ha insistido notablemente en la formación del profesorado en lo que respecta a inclusión. Como era de esperar, todos los participantes han apostado indudablemente por la formación del profesorado para abordar temas inclusivos. A1 no contempla escuelas inclusivas sin una completa y correcta formación inicial y permanente.

En la misma línea, sus compañeros señalan la relevancia de la formación inicial y permanente, debido a que, basados en su experiencia, han tenido que formarse de manera autónoma e independiente en inclusión educativa (A2). Así, A1 comparte el beneficio

que los MRP han tenido para esta formación que, en este ámbito, no han tenido por parte de las instituciones educativas. Todos comparten que la mayor formación que han tenido ha sido en base a la experiencia que han desarrollado en los centros escolares.

Vine precisamente al centro donde sabía que iba a tener experiencias con inclusión. Cuando un profesor se plantea vivir estas experiencias ya es algo y es bueno. Los profesionales de la educación deben tener un pelín de intuición para poder resolver las cosas (B1).

Por este motivo, se declara que la formación es obsoleta, inadecuada e insuficiente (A1 y B2). La realidad de las aulas, los docentes en formación no la contemplan hasta la realización de las prácticas. La entrevistada B2 comparte que

Sobran muchas clases de y faltan clases vitales. Y estas clases vitales se consiguen estando ahí, en las aulas y en contacto con las personas y al pie del cañón [...]. Forman las personas que no están con los niños. Si no se puede, quizás hay que cambiar la escuela de formación. El enseñar cómo se da clase, no se puede enseñar. Hay que vivirlo y experimentarlo.

Por tanto, se reclama desde el punto de vista docente mayor formación para atender de manera más precisa e inclusiva al alumnado. La formación permanente se hace fundamental puesto que la educación está en constante cambio y hay que estar al tanto de los cambios que se efectúan. Estos docentes entrevistados han ido revalorizándose por medios de los MRP, ya que ha sido su vehículo para llegar a contemplar la inclusión en sus aulas. Así nos lo hace conocer la docente denominada A2

Me ha ayudado muchísimo toda la formación que he tenido con los grupos de Movimientos de Renovación Pedagógica que siempre han defendido un trabajo mucho más inclusivo para la escuela, desde el punto de vista del apoyo a la escuela pública que consideramos.

La influencia de la de renovación pedagógica, se manifiesta en todas las palabras y actuaciones de los docentes partiendo del compromiso ético del profesorado con la educación inclusiva (Arribas, 2021).

- **Experiencia e intervención**

Esta tercera categoría recoge los resultados de las preguntas referidas a las experiencias docentes en lo que respecta a inclusión y las intervenciones que han realizado. A lo largo de su trayectoria educativa, todos los docentes han vivido variedad

de experiencias que han dado solución a las necesidades del alumnado. Dos de ellos, han compartido su experiencia e intervención con alumnado con necesidades educativas. B2 ha introducido como intervino pedagógicamente con una alumna de Educación Infantil y los avances que se obtuvo gracias al empleo de recursos tecnológicos.

El entrevistado A1 hace hincapié en la importancia de comenzar con labores inclusivas desde Educación Infantil, puesto que el alumnado crece en ese contexto y se familiariza antes. Además, A2 incluye que, en Educación Primaria, al cambiar el programa de estudios (más conceptos, mayor estabilidad y rigidez etc), las estrategias metodológicas se van distanciando y hay mayores dificultades para impermeabilizar el trabajo colectivo. Relacionando esta última declaración con la formación docente que se ha compartido anteriormente, cabe destacar la falta de formación que hay. Si realmente se demostrase la completa formación del profesorado, los docentes tendrían las destrezas y estrategias para conseguir que las metodologías dinámicas y activas siguiesen siendo efectivas sin necesidad de recurrir a la magistralidad. La participante B2 comparte que ha tenido “muchas experiencias en 37 años sobre inclusión y a cuál más anecdótica. Y todas diferentes y con intervenciones distintas”.

A2 ha compartido experiencias innovadoras y distintas tanto a nivel de aula como de centro. Asegura que es importante el apoyo y organización de las instituciones, pero lo es aun más la de los centros. Ella desempeñó un cargo directivo y en el ejercicio del mismo apostó con firmeza por la potenciación de los procesos inclusivos. El compromiso de todos los docentes favoreció a esta perspectiva inclusiva.

La ayuda era mutua, era muy importante. Y eso en el cole, pues se trabajaba mucho. Luego los tiempos también eran flexibles. Teníamos un plan de trabajo personal de cada uno que se establecía para una semana o para 15 días, dependiendo de las edades. Y ahí se especificaba lo que tenía que trabajar cada uno y nos permitía adaptar los contenidos al tiempo que necesitaba para cada alumno. Esos planes luego se revisaban cada 15 días ya, así que de forma individual para cada uno de los alumnos(A2).

En lo que atañe a experiencias, B2 insiste en el trabajo cooperativo y colaborativo. Desde su centro, el plan que se implementaba consistía en planificar jornadas y actividades en las que participasen varios grupos de edad a la vez. De esta manera, se

beneficiaba la socialización y por tanto la inclusión, debido a que se ayudaban unos a otros. Es una manera idónea de romper barreras.

Por otro lado, B1 demuestra que en su área, Educación Física, trabajar la inclusión es bastante viable, debido a la flexibilidad de las propuestas. Las adaptaciones son más abiertas y puedes innovar constantemente, “incluso improvisando” (B1). A pesar de eso, afirma que muchos docentes prefieren seguir con sus metodologías que “funcionan” y tratar la inclusión como un tema aparte. El área de Educación Física es un gran trampolín para incentivar la educación inclusiva y para la transversalidad con otras áreas. Además, A1 afirma que siempre hay experiencias inclusivas, aunque no se quieran ver; “eso requiere trabajo y ganas de trabajar” (B2).

En experiencia profesional, B1 referencia “algunos avances” en inclusión, pero no son significativos. Para conseguir que esos cambios sigan existiendo y tengas peso, se debe incidir en los aspectos que se han recalcado a lo largo de esta investigación y solapar las limitaciones. Hay que apostar por que exista la inclusión en los centros (A1).

De nuevo, todos vuelven a coincidir en que, si se diese verdaderamente inclusión, fuese real y existiese habría una perspectiva más justa de la educación; “tengo ciertas dudas de que hoy en día sea justa. Sigue habiendo desigualdades” (B2). Ante este hecho, indudablemente, la actitud del profesorado es esencial. A1 comparte que la actitud positiva, activa y empática es idónea, pero que es el perfil claro que todos los docentes que trabajan en la escuela deberían tener.

Hay que compartir un poco la perspectiva de que diversos somos todos y que necesidades tenemos todos. Entonces cuando piensas que todos tenemos necesidades [...] empiezas a hacer inclusión porque tú misma te incluyes también con tus dificultades y con tus logros. Entonces, nadie tiene por qué sentirse especial. [...]. Y pienso que ese es el punto de partida con el que tendríamos que estar mentalizados al terminar nuestra formación de cara a ir a una escuela. Y ese discurso tiene que ir calando en la escuela, en el equipo del profesorado también, entendiendo que para que una escuela sea inclusiva no depende sólo de lo que tú hagas en la clase. Es una tarea mucho más de contexto escolar y de comunidad educativa. Y pienso que eso es lo primero que nos falta: mentalizarnos (A2).

Es fundamental tener presente la inclusión educativa puesto que es un principio que debe orientar las políticas y prácticas educativas, teniendo como eje principal el reconocimiento y la valoración de la diversidad (Murillo y Duk, 2016).

7. DISCUSIÓN

Una vez expuestos los resultados en el epígrafe anterior, se va a desarrollar la discusión del estudio en la cual se reflexiona críticamente sobre los mismos.

Como resultado, las políticas españolas referidas a educación muestran la inclusión como un principio esencial para alcanzar una educación de calidad y la integridad personal. Sin embargo, la inclusión no es real. Siguiendo a Blanco (2006), para alcanzar la inclusión debemos eliminar las barreras institucionales, físicas y sociales que interfieren en las oportunidades de aprendizaje.

Antes de sumergirnos en estos motivos, cabe recordar la opinión de los docentes entrevistados, puesto que la inclusión se ha ido trabajando a lo largo del tiempo, pero no es una realidad en las escuelas. Echeita y Serrano (2019) referencian la revolución social que reclama igualdad de derechos, por lo que quizás sea el momento adecuado para alcanzar la inclusión.

Es lo mismo que sostienen Echeita y Serrano (2020), quizás de una manera más literaria, cuando afirman que la educación inclusiva evoca la conciencia de un sueño no cumplido y la melancolía que produce esa frustración.

Teniendo en cuenta la fundamentación teórica en la que se sustenta la presente investigación, concluimos que la renovación pedagógica ha sido clave para el progreso inclusivo, puesto que ha sido el vehículo de lucha, consideración y compromiso de los docentes que apuestan por dotar a sus aulas de inclusividad. Debe concebirse desde el valores y derechos democráticos, y para ello se necesita que los currículos y centros educativos se caractericen de la misma manera. Para ello, se hace indispensable la actitud crítica y reflexiva ante la realidad educativa.

Se ha comprobado que, las diferentes realidades educativas han influido en el modo de actuación del profesorado, así como en el modelo de intervención educativa referente a inclusión. Las posibilidades y contextos en los que han convivido los participantes de esta investigación han repercutido en su visión puesto que han desarrollado de manera individual procedimientos inclusivos acorde con la realidad del centro escolar.

Ahora bien, si se aborda la relevancia de la función de las escuelas, es indispensable hablar de la significativa labor docente y de su formación en este ámbito.

Los entrevistados insisten en la necesidad de una completa y correcta formación del profesorado, conscientes de la responsabilidad en el desarrollo de la vida educativa basada en equidad. A pesar de reclamar mayor formación, se referencia la falta de recursos humanos para atender a todo el alumnado y a sus necesidades, para afrontar de manera consciente la inclusión educativa.

En definitiva, los docentes entrevistados insisten en un cambio de la institución educativa y de la perspectiva inclusiva. Desde una concepción personal, para poder conseguir una inclusión real en las aulas se hace estrictamente necesario la coordinación de todos los agentes y elementos educativos, que muestren transparentemente la realidad educativa y se lleven a cabo intervenciones para poder dar respuesta a una educación inclusiva de calidad.

8. CONCLUSIÓN

En el presente epígrafe se presentan las conclusiones obtenidas a partir del estudio realizado, atendiendo a los resultados que se han obtenido a través de los objetivos que se han planteado al comienzo de trabajo.

El primer objetivo que planteamos fue *destacar la relevancia y trascendencia de la inclusión educativa en los centros educativos y comprender los factores que dificultan su progreso*, debido a que, a pesar de los avances que se han desarrollado en cuanto a inclusión, en la actualidad no se da una inclusión plena en los centros educativos. La escasez de recursos inclusivos, la insuficiente adaptación curricular y la formación docente ante la diversidad, son factores que limitan en los centros educativos el acceso, permanencia y aprendizaje.

El segundo de los objetivos era *conocer los Movimientos de Renovación Pedagógica y su relación con la educación inclusiva*. Tras recurrir a gran variedad de literatura para documentar y desarrollar el marco teórico, se ha comprendido su valor, los principios educativos que los conforman y las señas de identidad que lo vinculan con la educación inclusiva. A partir de este objetivo, se ha comprobado la trascendencia y relevancia de estos movimientos en la trayectoria educativa española y que ha hecho conseguir los avances con los que contamos en la actualidad. Son movimientos activos y vivos que se han podido conocer por medio de las entrevistas realizadas a los docentes expertos y que gracias a ellos, la formación docente se ha visto beneficiada en lo que se refiere a inclusión. Además, demuestran un apoyo firme a la escuela pública.

En cuanto al tercer objetivo, *describir y valorar la experiencia vivida con relación a la inclusión educativa de docentes, con vinculación a los MRP, en situación de jubilación*, hemos tenido la oportunidad de valorar diversos contextos y épocas educativas, pudiendo comprender la repercusión que los MRP han tenido para el desarrollo y evolución de la inclusión educativa. Con los testimonios obtenidos por los docentes entrevistados, hemos entendido la intención teórica de alcanzar la inclusión en las aulas, pero la incoherencia que esta guarda con la práctica. Los docentes han compartido el beneficio al desarrollar prácticas inclusivas en el aula y de los avances que ha observado tras su consecución. Con la óptica de docentes expertos y comprometidos se ha podido conformar una visión holística sobre las dificultades de la inclusión educativa, puesto que han dado visibilidad real a todas ellas.

Del mismo modo, se ha tenido en cuenta el papel fundamental de los MRP en la actualidad y el compromiso que conlleva a nivel educativo y social, cuyo fin es conseguir una educación de calidad, donde la inclusión educativa sea una realidad.

El último de los objetivos es *valorar y conocer la concepción de la educación inclusiva y la visión de la misma de docentes en situación de jubilación*. Este objetivo guarda cierta relación con el anterior, puesto que la experiencia de los docentes entrevistados ha servido para conocer su perspectiva sobre la inclusión y así poder crear lazos de similitud con la concepción que los futuros docentes tenemos sobre esta. Su visión ha proporcionado una riqueza profesional a la hora de comprender el compromiso y el esfuerzo que supone la inclusión en las aulas. Desde su óptica, estos profesionales contemplan la inclusión como un derecho primordial en educación, por proporcionar riqueza y calidad a la educación y a todo el entorno educativo.

A partir del trabajo con estos profesionales, se ha llegado a la conclusión de la importancia que tiene la formación inicial y permanente del profesorado, así como el trabajo conjunto entre todos los miembros de la comunidad educativa y las instituciones, ya que es la manera idónea de visibilizar la inclusión en la educación.

En definitiva, se ha comprobado que se ha dado respuesta a los objetivos que se plantearon al comienzo del proyecto y que con el cierre de la investigación se entiende con mayor claridad el fenómeno de inclusión educativa gracias a los autores en los que hemos sustentado teóricamente la investigación y los docentes que han participado, compartiendo su experiencia y perspectiva profesional.

En líneas generales, se extrae una evaluación positiva de la investigación puesto que la información analizada ha proporcionado una visión relevante sobre la inclusión y su papel en la esfera educativa.

Teniendo presente la insistencia que han mostrado los participantes de la investigación en la formación docente, debemos tomar una actitud reflexiva, crítica y competente para tomar como propia la decisión de formarnos y apostar por alcanzar la inclusión en nuestra aula, desarrollando las estrategias y recursos necesarios para dar una respuesta educativa de calidad. Siguiendo a Freire (1993), los docentes tenemos que ser capaces de “educar la esperanza”, puesto que “sin un mínimo de esperanza ni siquiera podemos empezar el embate” (p.25).

9. LIMITACIONES DE ESTUDIO

En la elaboración de la presente investigación se han encontrado una serie de limitaciones que han condicionado el estudio.

La finalidad principal de esta investigación era comprender y ahondar en la inclusión educativa, puesto que al ser un proceso tan complejo tiende a distorsionar su objetivo principal: la educación de calidad y para todos.

En esta ocasión se ha profundizado en la inclusión educativa desde la óptica del profesorado experto y comprometido. A pesar de que los datos recogidos han sido correctos y enriquecedores para el estudio, quizás este se hubiese visto mayormente enriquecido con la recolección de datos de otros agentes educativos y conseguir así testimonios más diversos y heterogéneos; estudiantes, docentes en curso, familias, etc.

En la misma línea, otra de las limitaciones reside en el número y perfil de las entrevistas a profesionales, ya que hemos contado con un total de 4 entrevistas, cuyos participantes son docentes de Educación Infantil y Primaria. Si se hubiese ampliado el número de entrevistas, se podría haber obtenido datos más heterogéneos, al recurrir también al profesorado de secundaria o incluso universitario, ya que muchos de ellos están en primera línea de formación de futuros docentes. Del mismo modo, se podría haber entrevistado a personal que participe en MRP y que aún sigan impartiendo clase, para así comparar y contrastar la información obtenida.

A pesar de no ser la primera investigación que realizo, la inexperiencia con el trato de información ha dificultado en gran medida la concreción de los resultados. Además, a

pesar de la amplia literatura teórica sobre inclusión educativa y MRP, a mi parecer siguen siendo recursos insuficientes y escasos para poder realizar un estudio como este. Además, muchos de ellos deberían de ser renovados debido a que, como se ha expuesto en epígrafes anteriores, son procesos que están en continuo cambio y evolución.

10. PROSPECTIVAS DE FUTURO

Este estudio podría considerarse una aproximación a la inclusión educativa y a los elementos que la conforman. Como se ha comentado en el epígrafe anterior, se podría seguir investigando para ampliar las posibilidades teóricas y referenciales sobre inclusión, los MRP, etc, para conseguir profundizar en investigaciones similares a esta.

Asimismo, se considera relevante que los investigadores y docentes reflexionemos de manera crítica para seguir progresando y luchando hasta alcanzar una educación de calidad. De esta manera, se podría realizar una relación entre los diferentes factores que intervienen en el proceso educativo, para así tener una visión más amplia. Esto último sin olvidar el continuo cambio y evolución al que está sometido la educación y que, por tanto, debería haber en lo que atañe a inclusión. El progreso en educación debe ir acompañado del progreso en inclusión.

REFERENCIAS

- Arnaiz, S. P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7763141.pdf>
- Arribas de Frutos, M. (2021). Análisis de la influencia de un proyecto de innovación docente en la formación y la identidad docente de los estudiantes participantes con relación a la educación inclusiva. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid].
- <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/47286/TFM-B.%20160.pdf?sequence=1>
- Bárcena, A & Uribe, C. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO [Archivo PDF].
- <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7707727.pdf>
- Barrio, J. L. D. P. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 13-31.
- <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view%20/RCED0909120013A>
- Bisquerra, R. (2012). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. *Diversidad, calidad y equidad educativas*, 1-23.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Bonafé, J. M. (2013). Las reformas en la formación inicial del profesorado. ¿Pero cuáles son los buenos saberes de las buenas maestras? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (78), 89-102.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688490>
- Booth, T. y Ainscow, M (2004). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf?sequence=1>

Campoy, T. A & Gomes, E. A. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos* [Archivo PDF].

http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/29_Campoy_T%C3%A9cnicas_e_instrumento_cualitativo_recogida_informacion.pdf

Castillo, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152.

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442015000200123&script=sci_arttext

Codina, M. T. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los movimientos de renovación pedagógica. *Historia de la educación: revista interuniversitaria.*, 91-104.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/23179>

Cornejo, C. O., Rubilar, F. C., Díaz, M. C., & Rubilar, J. C. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14 (3), 1-23.

<https://www.redalyc.org/pdf/447/44732048022.pdf>

De Frutos, M. A (2020). Análisis de la influencia de un Proyecto de Innovación Docente en la formación y la identidad docente de los estudiantes participantes con relación a la educación inclusiva. [Trabajo de fin de Grado, Universidad de Valladolid].

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47286>

De Santos. O. Rosa (2016). *Los movimientos de renovación pedagógica y la educación democrática*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid].

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/17471>

Delgado. P. J.M (2016). Los Movimientos de Renovación Pedagógica de la Comunidad de Madrid. Análisis de su influencia en el desarrollo profesional docente. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/17471>

Denzin, N., & Lincoln, Y. (Ed.) (2005). *Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks* [Archivo PDF].

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK575137/>

Díaz, V. Q. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, (12), 88-103.

<https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>

Díaz, C. M (2019). “Educación Inclusiva: estudio en centros inclusivos”. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid].

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39389/TFG-G3903.pdf?sequence=1>

Domènech, J., Viñas, J., Sosa, R., Duran, M., Madariaga, M. J., Ordóñez, E., Rogero, J. (1992). Movimientos de Renovación Pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, (199), 72-78.

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/17471>

Duk, C., & Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 11-14.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art01.pdf>

Echeita, G. & Serrano, G. (2020). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.

Echeita, G. S. (2020). La pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16.

<https://revistas.uam.es/riejs/article/download/12152/12024/0>

Echeita, S, G., & Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho*. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. [Archivo PDF].

https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18038/23_La%20educacion%20inclusiva%20como%20derecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Etxeberría, J & Tejedor, F.J (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. La Muralla.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v15n2/v15n2a6.pdf>
- Figueroa, N., & Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Fundamentos en humanidades*, 9(18), 111-136.
<https://www.redalyc.org/pdf/184/18411970006.pdf>
- Frades. E, S. (2016). *La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo*. Tendencias pedagógicas. [Archivo PDF].
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/118903>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
<http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/229/Freire-pedagog%C3%ADa%20de%20la%20esperanza.pdf?sequence=1;Untitled>
- García, C. M. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 3(1), 15-42.
<https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058717001.pdf>
- Garzón. C, P. (2015). *Inclusión educativa: Actitudes y estrategias del profesorado*. [Archivo PDF].
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/184439>
- Gómez, F., & Niño, E. M. (2015). La identidad profesional del profesor en educación secundaria: El posicionamiento político en la función del maestro. *Educación y ciudad*, (29), 187-198.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704952>
- Gonçalves, F. F., Acero, J. M. A., & Pérez, F. J. S. V. (2019). Educación inclusiva. el modelo de Portugal: ¿Realidad o una tarea aún pendiente? Inseguridades y desigualdades en sociedades complejas, 1059-1073. [Archivo pdf]

https://www.academia.edu/download/65150153/EDUCACION_INCLUSIVA.pdf

González, T. G, & Cano, A. A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características. *Nure investigación*, 44, 1-5

http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3832/1/Introducci%C3%B3n_an%C3%A1lisis_datos_investigaci%C3%B3n_cualitativa.pdf

Gorina. S, A., & Alonso. B, I. (2017). Perfeccionando el procesamiento de la información en investigaciones pedagógicas desde una relación metodológica cualitativa-cuantitativa. *Encuentros*, 15(2), 189-206.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-58582017000200189

Granada. A, M., Pomés. C, M. P., & Sanhueza. H, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25).

http://repositoriodigital.uct.cl:8080/bitstream/handle/10925/1729/PAPELES_TORRES_CONCEPTOS.pdf?sequence=1

Grangeiro, G. D. (2011). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas de docentes jubilados. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 123-132.

<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/17471>

Guba, E.G. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.

Hernández, T. B., & García, L. O. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (33), 6.

[.https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7763141.pdf](https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7763141.pdf)

Hernández. Dz, J. M. (2018). *Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985)*. [Archivo PDF].

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/141751/Los_Movimientos_de_Renovacion_Pedagogica.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Horne, P. E. & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 273–28.

https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603110701433964?casa_token=XFtl2SVQZp4AAAAA:EwkhdkYDaZMybPoK9B_gMzTho-zw8sbr7Szs4Cc-H_AcwmrhzzKQ1ZiJwrNBXKCuQW_Rzye0e082

Hurtado Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, 44, 176-187.

[https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)

Jiménez, V. E. C. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 8(1), 141-150.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3999526>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). Boletín Oficial del Estado, 340, sec I, 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953.

López, M.M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, (21), 37-54.

<https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/6223>

Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Comp.) (1999). *Desarrollo psicológico y educación, tomo 3 Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Alianza Editorial.

Martin. S. I (2020). “¿Es la inclusión real? Reflexiones desde el punto de vista de una especialista en pedagogía terapéutica [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid].

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/47558/TFG-B.%201605.pdf?sequence=1>

- Martínez, J. (2002). ¿Qué son los MRP? *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 85-89.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/31948>
- Martínez, B. J. (1990). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Universitat de Valencia.
- Martínez-Novillo, J. R., & Alonso, R. F. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 4-13.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7731150.pdf>
- Mendizábal, N. (2006). *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 65-106.
<https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2018/08/Unidad-4-Investigacion-Cualitativa.pdf>
- MRP. (2014). 4º Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Educar y aprender en un nuevo escenario. Conferencia llevada a cabo en el congreso Movimientos de Renovación Pedagógica, Segovia.
- Muntaner, J. J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1), 63-79.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163>
- Murillo, F. J., Payeta, A. M., Martín, I. M., Lara, A. J., Gutiérrez, R. C., Sánchez, J. C. S., & Moreno, R. V. (2013). Estudio de casos. Universidad Autónoma de Madrid.
<http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Estudio%20de%20casos.pdf>
- Pericacho, G. F. J. (2014). *Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas*. Evolución y experiencias actuales ante los retos socioeducativos de la sociedad del siglo XXI. [Archivo PDF].
<https://eprints.ucm.es/29332/1/T35915.pdf>
- Quintana, P. A. (2006). *Metodología de investigación científica cualitativa* [Archivo PDF].

<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2724/1/Metodolog%C3%ADa%20de%20investigaci%C3%B3n%20cient%C3%ADfica%20cualitativa.pdf>

Ramírez, A. E (2022). La inclusión educativa en tiempos de covid-19. Sistema educativo español vs Sistema educativo portugués. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid].

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/52253>

Ramos, Z. S. & Pericacho, G. F. J. (2013). Sobre la renovación pedagógica y su enseñanza universitaria Una propuesta metodológica. *Cabás*, (10), 143-168.

<http://revista.muesca.es/documentos/cabas10/Sobre%20la%20renovacion%20pedagogica.pdf>

Sabariego, M. & Bisquerra, R. (2009). *Capítulo 1. Fundamentos metodológicos de la investigación educativa*. Metodología de la investigación educativa, pp. 19-50. La Muralla.

Santamaría, N., Torrego, L., & Ortiz, R. (2018). Identidad profesional docente y movimientos de renovación pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 177-192.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/191090/Identidad.pdf?sequence=1>

Sierra, F. (1998). *Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social*. Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. Pearson.

Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿ un cambio de paradigma. *Boletín de Antropología y Educación*, 1(1), 11-14.

<https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Sinisi.pdf>

Tójar Hurtado, J. C. (2006). Investigación cualitativa: comprender y actuar. *Investigación cualitativa: comprender y actuar*.

<https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=2414921&publisher=FZ8627>

Torrecilla, J. M. (2006). La entrevista. *Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid*, 1-20.

http://www2.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf?f

- Torrego, L. (1997). La escuela de la diversidad: Algunas consecuencias de las necesidades educativas especiales para la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 1-5.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2784645>
- Torrego, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113-124.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP>
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to Education for All. París, UNESCO.
- Valdés, A. M., & Monereo, C. (2013). Desafíos a la información del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 193-208.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4268642.pdf>



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

TRABAJO FIN DE GRADO

ANEXOS

*UNA MIRADA A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA
DESDE LA ÓPTICA DEL PROFESORADO
EXPERTO Y COMPROMETIDO.*



Autora: Estefanía Ramírez Alcázar

Tutor académico: Luis Torrego Egido

Cotutora académica: Judith Cáceres Iglesias

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I. Guión de preguntas de la entrevista	48
Anexo II. Transcripción de las entrevistas	49

Anexo I. Guión de preguntas de la entrevista

PREGUNTAS ENTREVISTA
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es para usted la educación inclusiva? ¿Qué implicaciones tiene? 2. ¿Qué opinión le merece el desarrollo de educación inclusiva en el sistema educativo actual? 3. ¿Qué barreras o problemas observa que dificultan el avance de una educación inclusiva en el sistema educativo actual? 4. ¿Qué características considera que deben tener los docentes para trabajar la inclusión educativa? 5. ¿Considera que la formación docente en inclusión educativa es suficiente, correcta y completa? ¿Cómo debería ser? 6. ¿Ha recibido una formación para desarrollar inclusión con su grupo de alumnos? En el caso de respuesta afirmativa, ¿Dónde recibió la formación? y ¿cómo la ha adquirido? 7. ¿Ha vivido alguna experiencia de inclusión educativa dentro del grupo de alumnos? 8. Dentro del aula, ¿ha implementado, o le consta que otros docentes hayan empleado metodologías concretas o innovadoras para intentar alcanzar inclusión en el aula? 9. El centro donde ha impartido sus labores profesionales, ¿contaba con un proyecto específico orientado a la inclusión educativa? En caso contrario, ¿había alguna actividad o tarea concreta para incentivar la inclusión? 10. A lo largo de su trayectoria profesional, ¿ha observado cambios en el sistema educativo o avances sociales que han podido favorecer a la inclusión educativa? 11. A lo largo de su experiencia profesional, ¿se ha enfrentado a hechos y circunstancias que han podido debilitar la inclusión educativa? 12. ¿Qué aspectos considera usted que son indispensables para que, como docentes, consigamos favorecer y alcanzar una plena educación inclusiva? 13. Actualmente, ¿considera que la educación inclusiva favorece en estos tiempos a una perspectiva más justa de la educación? 14. Basándose en su experiencia ¿qué importancia tiene para el desarrollo de la educación inclusiva las siguientes cuestiones?: comunicación y participación con las familias, desarrollo de la autonomía el alumnado, desarrollo de un clima de solidaridad, respeto y cooperación en el aula, trabajo en equipo del profesorado.

15. ¿Qué papel tiene el profesorado especialista en pedagogía terapéutica o en audición y lenguaje en la educación inclusiva?
16. Hay un lema de una campaña que se titula: educación inclusiva sí, educación especial también. ¿qué le parece este tema?

Anexo II. Transcripción de las entrevistas

<https://drive.google.com/file/d/1JVPePVMbiiXIPoupYr6034qvyDWOc4vi/view?usp=sharing>