

MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: PROPUESTA DE INDICADORES

María José Navarro- Montaño¹

Universidad de Sevilla

Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. Didáctica y Organización Educativa

maripe@us.es

Sevilla (España)

RESUMEN: El trabajo que presentamos constituye una investigación en curso sobre inclusión escolar y sus implicaciones para la educación. El objetivo principal es conocer las opiniones del profesorado sobre la educación inclusiva y sus necesidades formativas, para determinar algunos indicadores de calidad que orienten la formación en clave de inclusión. La investigación se realiza en todos los niveles del sistema educativo español exceptuando el nivel universitario, concretamente en educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato y módulos formativos. La metodología se apoya en el uso de un cuestionario de pregunta abierta que ha sido utilizado mediante la técnica de la entrevista. El estudio se inscribe bajo un enfoque cualitativo de investigación. El análisis de datos, la discusión de resultados y las conclusiones obtenidas, nos permiten realizar una propuesta de indicadores de calidad para orientar la formación del profesorado. Los indicadores más relevantes están vinculados a la necesidad de promover un modelo educativo inclusivo, en el que los centros educativos desarrollen proyectos institucionales inclusivos y la formación del profesorado esté orientada a la inclusión educativa.

PALABRAS CLAVES: inclusión educativa, investigación educativa, formación del profesorado, indicadores de calidad.

IMPROVING THE QUALITY OF INCLUSIVE EDUCATION: PROPOSED INDICATORS

SUMMARY: The work we present is an ongoing research on school inclusion and its implications for education. The main objective is to determine the opinions of teachers regarding inclusive education and their training needs, in order to propose quality indicators for inclusion-based training. The research is carried out at all levels of the Spanish education system except for higher education, namely kindergarten, primary,

¹ *María José Navarro- Montaño*. Doctora en Pedagogía, Profesora Titular de Universidad, adscrita al Dpto. de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla (España). Actividad Docente vinculada a asignaturas sobre Necesidades Educativas Especiales, Atención a la Diversidad e Inclusión educativa, Organización Escolar y Metodología de Investigación Educativa, en los estudios de Grado, Máster y Doctorado en Educación. Las líneas de investigación se desarrollan en el Grupo de Investigación ISIS (HUM-197) del que forma parte como investigadora y se enmarcan en los campos de conocimiento de la Didáctica, Organización Educativa e Investigación en Educación, más concretamente en Atención a la Diversidad, Procesos de Inclusión educativa y Equidad en educación, en las que se inscriben las últimas publicaciones.

secondary, baccalaureate and training modules. The study uses a qualitative research approach. Interviews were conducted with an open-ended questionnaire. Based on the analysis of data, results and conclusions, we propose quality indicators to guide the training of teachers. The most relevant indicators are linked to the need to promote an inclusive educational model in which schools develop inclusive institutional projects and teacher training is aligned with educational inclusion.

KEYWORDS: inclusive education, educational research, teacher training, quality indicators.

1. Introducción

Distintos autores han estudiado la inclusión y sus implicaciones para la educación, aunque las perspectivas de análisis difieren, el objetivo común es lograr una educación más equitativa y justa que priorice los valores de la inclusión en un marco de acción común. En el contexto educativo español, destacamos trabajos como el de Casanova (2011) que ha realizado un exhaustivo análisis desde los inicios de la Educación Especial a la inclusión educativa, donde insiste en los retos pendientes de la inclusión en nuestro contexto educativo, en esta misma línea Echeita (2011) analiza el proceso de inclusión educativa en España. Echeita y Domínguez (2011) han profundizado en el estudio de la educación inclusiva, en sus principios y valores. González (2011) se ha centrado en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en España y en la necesidad de apoyar su inclusión en los centros. Escudero y Martínez (2011) vinculan la educación inclusiva con la reestructuración educativa necesaria para el cambio escolar. López (2012) se refiere a los “facilitadores de la inclusión”, partiendo de un análisis de necesidades de la inclusión educativa. Sotés, Urpi y Molinos (2012) han realizado un estudio en el que relacionan la atención a la diversidad con la participación y la calidad educativa. Otros autores han analizado procesos organizativos para apoyar la inclusión, como Rosselló (2010) que profundiza en la importancia de planificar para la diversidad, Arnáiz (2012) que aborda estrategias para favorecer el desarrollo de escuelas eficaces e inclusivas, y Torres (2012) que analiza las estructuras organizativas para la inclusión.

En el ámbito educativo internacional, Horne y Timmons (2009) estudiaron algunas variables que inciden en el desarrollo de la educación inclusiva, como el desarrollo profesional o el tiempo adicional de planificación que requiere la educación

inclusiva. Ortiz (2009) utilizando el proceso metodológico de la investigación acción, recomienda que en los programas de formación del profesorado se incorporen temas sobre el desarrollo de actitudes para la reflexión sobre la práctica educativa. Otros autores han estudiado la tendencia internacional hacia la educación inclusiva, como Ruijs, Van Der Veen y Peetsma (2010) que analizan la relación entre la educación inclusiva y el funcionamiento académico y socioemocional de los/as estudiantes. Para Cambell (2010) es necesario considerar la experiencia, el conocimiento y las habilidades previas que los/as estudiantes aportan a la escuela. Blecker y Boakes (2010) definen la educación inclusiva como aquella que posibilita que los estudiantes con y sin discapacidad compartan programas educativos. Ainscow y Sandill (2010) han analizado las condiciones organizativas necesarias para el desarrollo de la educación inclusiva, otorgando una consideración esencial al liderazgo en el fomento de las culturas inclusivas. Laluevein (2010) se refiere a la “comunidad de la práctica” como un modelo social didáctico desde el que abordar la resolución de problemas, también Ríos-Rojas (2011) entiende que la inclusión no solo está referida a los estudiantes con discapacidad sino a todos los sectores de la comunidad educativa. Otros estudios como el de Abarzúa y Cerda (2011) se han centrado en la importancia de promover mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje para todos, mediante el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Ainscow (2012) aporta algunas “lecciones”, a partir del análisis de la investigación internacional, para que las escuelas sean más inclusivas. Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012: 198) insisten en la necesidad de repensar el quehacer escolar y aluden a la “ecología de la equidad” para que las escuelas sean más efectivas para todos.

Como antecedente inmediato a la investigación que presentamos destacamos el trabajo de Ausin y Lezcano (2012) que han elaborado un “dossier” sobre inclusión educativa basándose en los programas educativos destinados a alumnado extranjero. Han analizado diferentes programas educativos, siendo el Programa de Formación del Profesorado el más valorado.

En el contexto educativo español, la diversidad es probablemente el principal rasgo que caracteriza a los centros educativos. Es necesario, por tanto, tomar conciencia de la diversidad existente en las aulas, derivada de las diferencias individuales por razón

de capacidad, cultura, religión, género, etc., para, a partir de ahí, buscar respuestas educativas adecuadas para todos en el marco de un modelo educativo inclusivo.

La respuesta educativa a la diversidad es un reto para los centros y para la comunidad educativa que tiene que contemplarse en los proyectos institucionales y en las prácticas educativas inclusivas. En este contexto, es necesario conocer las opiniones del profesorado sobre la inclusión de las diferencias en el aula, así como sus necesidades formativas, problemáticas que abordamos en la presente investigación.

2. Metodología

La metodología utilizada se fundamenta en un enfoque cualitativo de investigación. El estudio tiene un carácter descriptivo, en tanto está orientado a generar un sistema de indicadores a partir de un marco referencial. De igual forma, es de tipo retrospectivo o ex-post-facto, puesto que basa en eventos que ya ocurrieron, y se sustenta en investigación narrativa, la cual en nuestro caso tiene dos grandes funciones: a) provee formas de interpretación, y b) proporciona guías para la acción (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001. Pág. 21).

Este trabajo se inscribe en una investigación en curso cuyo objetivo principal es, conocer las opiniones del profesorado sobre la educación inclusiva y sus necesidades formativas para determinar algunos indicadores de calidad que orienten la formación del profesorado en “clave de inclusión”. Otros objetivos secundarios, aunque no por ello menos relevantes para la investigación, son los que a continuación se mencionan:

- Conocer las opiniones del profesorado sobre la educación inclusiva y su vinculación teórico-práctica.
- Estudiar la vinculación entre inclusión educativa y reforma actuales.
- Conocer las necesidades formativas del profesorado para afrontar las exigencias de la educación inclusiva.
- Proponer indicadores de calidad para orientar la formación del profesorado en clave de inclusión educativa.

La metodología se apoya en el uso de un cuestionario de pregunta abierta que ha sido utilizado mediante la técnica de la entrevista. La aplicación de esta técnica nos ha permitido obtener una visión general y amplia sobre las percepciones del profesorado consultado en relación con la inclusión educativa, hemos podido contrastar aspectos relevantes y profundizar sobre otros centrales para la investigación. En el proceso hemos seguido los pasos que caracterizan la investigación descriptiva:

1. Formular el problema de investigación y determinar si la metodología descriptiva es adecuada y plantear los objetivos.
2. Identificar las categorías y sub-categorías, y determinar las técnicas adecuadas para la recogida de datos.
3. Localizar y contactar con la población. Los sujetos del estudio fueron 16 profesores/as, 8 de los niveles educativos de educación infantil y primaria y 8 de educación secundaria obligatoria, bachillerato y módulos formativos.
4. Elaborar y realizar la validación por expertos de la entrevista.
5. Aplicar los instrumentos de recogida de datos previamente elaborados, cuestionario y entrevista.
6. Realizar la recogida de datos, su análisis, interpretación y elaboración de conclusiones.

La planificación comienza a partir de nuestra propia reflexión sobre el tema objeto de estudio que es la educación inclusiva y que constituye el *problema de investigación*. La elaboración de los instrumentos de investigación implica diseñar una serie de cuestiones cuya intención es concretar ideas, creencias o supuestos del equipo investigador en relación con el tema. Las fases seguidas para elaborar los instrumentos han sido las siguientes:

Primera fase: hemos realizado una exhaustiva revisión de literatura estudiando documentos sobre educación inclusiva que fueron organizados en tres grandes bloques:

Bloque 1: normas internacionales sobre la educación inclusiva.

Bloque 2: normativa nacional y de Andalucía.

Bloque 3: revisión de literatura sobre educación inclusiva.

El método de trabajo seguido en esta primera fase es el Análisis de Contenido Axiológico (Bardín, 1996) y posterior esquema conceptual. Entendemos que el análisis de contenido es una de las técnicas que responde mejor a las exigencias del estudio sobre documentos escritos, y muy adecuada para el trabajo sobre documentos educativos. El proceso seguido para estudiar los documentos ha sido el siguiente:

1. Elección de documentos educativos con base en los siguientes criterios:

- impacto en el ámbito internacional
- repercusiones para la educación para todos
- interpretación a nivel nacional
- concreción a nivel autonómico

2. Estudio y valoración crítica del documento.

3. Puesta en común para tratar dudas e incertidumbres que surgen a partir del estudio documental.

Segunda fase: elaboración de instrumentos. Las fases de elaboración del cuestionario y la entrevista responden al siguiente proceso:

1. Elaboración de un Banco de preguntas, 321 en total, que recogen las dudas e incertidumbres sobre la educación inclusiva y su desarrollo en la práctica.
2. Agrupación de preguntas por categorías y sub-categorías de análisis: en la tabla 1 presentamos el sistema de categorías definitivo, tras la codificación.

Tabla 1. Sistema de categorías

Categorías	Sub-categorías
Significado de la inclusión	Sentido de la educación inclusiva (SEN) Carencias de la educación inclusiva (CAR)
Implicaciones de la inclusión	Inclusión y práctica educativa (INC/PRAC) Disposición de centros (DISP)
Profesorado e inclusión	Formación del profesorado (FOR) Actuaciones del centro (ACT)
Alumnado e inclusión	Educación inclusiva para todos (EIPT) Desigualdades educativas (DES)
Inclusión y reforma	Reestructuración de centros (REES) Repensar la inclusión (REP) Cambio de paradigma (CAM) Mejorar la calidad de la inclusión educativa (MEJ/CAL)

Fuente: elabora propia

Definición de categorías

Significado de la inclusión educativa: ideas en las que se fundamenta la educación inclusiva, principios éticos que la sustentan y carencias de la inclusión educativa.

Implicaciones de la inclusión educativa: disposición de los centros educativos para responder a los objetivos que otorgan sentido a la inclusión educativa, razones democráticas y equitativas que los justifican.

Profesorado e inclusión educativa: aspectos relacionados con la formación del profesorado para afrontar las exigencias de la inclusión educativa, las claves personales para mejorar las prácticas educativas y promover la inclusión en el marco común de competencias básicas de la educación obligatoria, y compromiso con los valores de la inclusión recogidos en los Planes de centro.

Alumnado e inclusión educativa: la inclusión educativa está referida a “todos” los/as estudiantes, entendiéndose que las diferencias pueden convertirse en desigualdades y que la calidad educativa tiene que estar orientada a todo el alumnado.

Inclusión educativa y reforma: vinculación entre educación inclusiva, reformas educativas, transformación de las escuelas en lugares más inclusivos, reconsideración de la inclusión educativa, cambio de paradigma, que es imprescindible para orientar la investigación en clave de inclusión educativa.

3. Validación por expertos: seleccionamos un grupo de expertos constituido por cinco profesoras universitarias vinculadas al estudio de la didáctica, la organización escolar y la atención a la diversidad.

4. Tras el juicio de expertos obtuvimos las preguntas que constituirían el cuestionario definitivo, 21 en total. Aun cuando se considera reducido el número de profesores encuestados, queda justificado porque la finalidad fue recabar datos que nos permitieran elaborar las preguntas de la entrevista y que estas estuvieran centradas en cuestiones relevantes para el profesorado.

El profesorado consultado mediante cuestionario, 11 en total, ha participado indirectamente en la investigación, aunque no constituye la muestra propiamente dicha, ya que sus opiniones, sirvieron de base para elaborar las preguntas definitivas que constituirían la entrevista.

5. Elaboración de la entrevista: realizamos una selección de 12 preguntas, las que nos parecen más significativas y que recogen aspectos fundamentales para la investigación:

- ¿Cuál es para Ud. el significado de la inclusión educativa?
- ¿De qué cree que adolece la educación inclusiva?
- ¿Qué implicaciones tiene la inclusión educativa en la práctica?
- ¿Considera que los centros están preparados para responder a los objetivos de la inclusión educativa? Razone su respuesta.
- ¿El profesorado está preparado para personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y ajustarlos a las necesidades de todo el alumnado? Razone su respuesta.
- ¿Cuáles son las actuaciones concretas que contempla el “Plan de Atención a la Diversidad” de su centro?
- ¿Considera que la educación inclusiva está dirigida a todo el alumnado o al que se encuentra en situación de riesgo o vulnerable a la exclusión?
- ¿Cómo se podría evitar que las diferencias en la escuela se conviertan en desigualdades?
- ¿Qué cree que le falta a las escuelas actuales para transformarse en centros más inclusivos?
- ¿Considera necesario repensar el argumento de la inclusión educativa?
- ¿La educación inclusiva está promoviendo un cambio de paradigma en la educación actual?
- ¿Cuáles son los temas nucleares en los que deberíamos centrar la investigación para mejorar la inclusión educativa?

En la tabla 2 presentamos la muestra de la investigación, constituida por 16 profesores/as de los distintos niveles del sistema educativo. La población de la que se deriva la muestra pertenece a las provincias de Sevilla y Badajoz (España). En las dos primeras columnas presentamos los casos objeto de estudio y el tipo de centro al que pertenecen. Todos ellos son centros públicos, exceptuando el caso N° 10 que es un centro concertado. En la tercera columna aparece la especialidad del profesorado consultado.

Tabla 2. Muestra

Caso	Tipo de centro	Especialidad del profesorado
1,2,3,9,10,11,12,14	Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP)	Audición y lenguaje Lengua extranjera: inglés Lengua y literatura Tutor/a Ed. Primaria Tutor/a Ed. Infantil Pedagogía Terapéutica Director/a Jefe de Estudios
4,5,6,7,8,13,15,16	Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Bachillerato (BACH.) Módulos Formativos (MOD.)	Pedagogía Terapéutica Ciencias Sociales Orientador/a Lengua y Literatura Física y Química Biología Lengua extranjera: francés Dibujo Técnico Diversificación

Fuente: elabora propia

Dada la gran cantidad de información recogida mediante las 16 entrevistas realizadas, una vez transcritas, hemos tenido que tomar algunas decisiones previas a la realización del análisis de datos, por lo que hemos basado este en grandes temas de interés para la investigación. Hemos organizado el análisis en dos niveles, en el primer nivel aparecen los temas claves, mientras que en el segundo recogemos los que entendemos que pueden ser secundarios o bien que ofrecen una información complementaria, por lo que en estos casos el análisis ha sido conjunto, hemos seguido las orientaciones de Litosseliti (2003: 91) que dice:

...es importante que el análisis esté lo más centrado posible: las preguntas claves o principales son esenciales para el análisis, algunas preguntas no merecen ser analizadas en el mismo nivel, mientras que otras pueden eliminarse porque simplemente establecen el contexto para la discusión.

En nuestro caso, no hemos eliminado ninguna pregunta, aunque hemos agrupado aquellas que entendemos merecen ser analizadas a distinto nivel. En la tabla 3 presentamos los niveles de análisis establecidos:

Tabla 3. Niveles de análisis

1° Nivel	2° Nivel
Sentido de la educación inclusiva Carencias de la educación inclusiva	
Implicaciones de la inclusión	Inclusión y práctica educativa Disposiciones de los centros
Formación del profesorado	
Actuaciones del centro	
Alumnado e inclusión	Educación inclusiva para todos Desigualdades educativas
Inclusión educativa y reforma	Reestructuración de los centros Repensar la inclusión Cambio de paradigma
Mejorar la calidad de la inclusión	

Fuente: elabora propia

3. Resultados y Discusión

Presentamos los resultados organizados en tablas que se corresponden con el primer nivel de análisis. En la tabla 4, en la primera columna aparecen las respuestas obtenidas y en los dos siguientes los casos estudiados, distribuidos según tipo de centro.

Tabla 4. Frecuencia de respuestas sobre el significado de la inclusión educativa

RESPUESTAS	CEIP (caso N°)	IES-BACH/MOD. (caso N°)
Crear escuelas de calidad para todos	1 (6.25%)	4-5-8 (18.75%)
Inclusión es sinónimo de integración	2	7
La inclusión amplía la integración	11	
La inclusión es un reto educativo	12	
Todos iguales, todos diferentes		6
Adaptación de la enseñanza a todos los estudiantes	3	13-15
Atención de todos dentro del aula ordinaria	10	16
Educación sin discriminaciones	9	

Fuente: elabora propia

Las respuestas del profesorado consultado, en relación con el significado de la educación inclusiva, ponen de manifiesto la necesidad de crear escuelas de calidad para todos los/as estudiantes, aunque en los centros de enseñanza secundaria y bachillerato se insiste más en la necesidad de iniciar este proceso (18.75%), mientras que en los de infantil y primaria se entiende como una continuación (6.25%). En algunos casos la inclusión se entiende como sinónimo de la integración, mientras que en otros la inclusión es un reto educativo para el profesorado, que además amplía el proceso de integración. Se trata de adaptar la enseñanza a todos los/as estudiantes dentro del aula ya que, se parte de la aceptación de la diversidad, donde el tratamiento educativo ha de ser para todos igual considerándose las diferencias individuales en un marco educativo sin discriminaciones.

Tabla 5. Frecuencia de respuestas sobre carencias de la educación inclusiva

RESPUESTAS	CEIP (caso N°)	IES-BACH./MOD. (caso N°)
Planificación a nivel de centro	1	
Falta de personal cualificado	1-9-10-11 (25%)	7-13 (12.25%)
Falta de recursos materiales y humanos	9-10 (12.25%)	4-6-7-13-15 (31.25%)
Necesidad de modificar las prácticas de aula	3-12-14 (18.75%)	
Programas específicos dentro del aula	2	
Profesorado sobrecargado		6-7-8-15 (25%)
Mayor compromiso del centro y de las familias	9	
Dificultades para aceptar la diferencia	11-12	16

Fuente: elabora propia

Según se desprende de la tabla 5, las principales carencias de la educación inclusiva están relacionadas con la falta de planificación conjunta a nivel de centro, además un 25% del profesorado de educación infantil y primaria entiende que falta personal cualificado, frente a un 12.25% en la educación secundaria y bachillerato. En la falta de recursos materiales y humanos coincide un 31.25% del profesorado de secundaria y bachillerato frente al 12.25% de educación infantil y primaria. En esta línea de carencias que inciden en el desarrollo de la educación inclusiva, el 18.75% del profesorado de educación infantil y primaria considera necesario modificar las prácticas de aula para ofrecer una respuesta educativa más ajustada a las necesidades de los/as

estudiantes, algunos se refieren al desarrollo de programas específicos dentro del aula y a la necesidad de conseguir un mayor compromiso del centro y las familias, aunque en ocasiones la aceptación de la diferencia es difícil para algunos profesores/as. El 25% del profesorado de educación secundaria y bachillerato considera que está sobrecargado no sólo por las tareas del aula sino por la cantidad de tareas burocráticas impuestas.

Tabla 6. Frecuencia de respuestas sobre implicaciones de la inclusión a nivel de centro y a nivel de aula

RESPUESTAS	CEIP (caso N°)	IES- BACH/MOD. (caso N°)
Implicación general, sistema piramidal	2	
Mejorar la calidad de la educación	14	13
Planificación a nivel de centro	12	8
Los centros no están preparados para las exigencias de la educación inclusiva	1-2-3-10-11-14 (37.5%)	4-6-7-8 (25%)
La escuela es una comunidad de aprendizaje	12	
Falta de recursos en los centros		3-16
Eliminación de barreras arquitectónicas	9	
La inclusión es un reto para el profesorado		5
Mayor compromiso del profesorado y comunidad	9	5-6-8-15-16 (31.25%)
Consideración de las diferencias individuales	3-4-11 (18.75%)	
Dos profesores/as en el aula		7
Colaboración entre el profesorado	3-12	
Adaptación de la evaluación al estudiante	10	

Fuente: elabora propia

El profesorado entiende que la implicación en la inclusión debe ser general, se concibe como un sistema piramidal en el que todos tienen que colaborar con la finalidad de mejorar la calidad de la educación. Tal como se muestra en la tabla 6, esto ha de estar reflejado en la planificación del centro, aunque el 37.5% del profesorado de educación infantil y primaria y el 25% del profesorado de educación secundaria y bachillerato cree que los centros no están preparados para responder a las exigencias de la educación inclusiva, afirmando: “no estamos preparados, lo que utilizamos son soluciones paliativas (caso N° 8)”. En algunos casos se alude a la falta de recursos y en otros a la necesidad de eliminar barreras arquitectónicas.

Aunque la escuela se concibe como una comunidad de aprendizaje y la inclusión se considera un reto para el profesorado, de acuerdo a los resultados que se ilustran en la

tabla 6, el 31.25% del profesorado de educación secundaria y bachillerato señala la necesidad de lograr un mayor compromiso del profesorado y de la comunidad educativa. El 18.75% del profesorado de educación infantil y primaria señala la importancia de considerar las diferencias individuales en el trabajo de aula, otros se refieren a la colaboración entre el profesorado, dos profesores/as en el aula en el aula, y a la necesidad de adaptar la evaluación al estudiante, como implicaciones para las prácticas derivadas de la inclusión educativa.

Tabla 7. Frecuencia de respuestas sobre formación del profesorado

RESPUESTAS	CEIP (caso N°)	IES- BACH./MOD. (caso N°)
El profesorado está formado para atender a todo el alumnado	2-9-11 (18.75%)	8-13-15 (18.75%)
El profesorado no está formado para atender a los/as estudiantes con NEE.	1	7-10-16 (18.75%)
El profesorado se resiste al trabajo colaborativo		4
Existe oferta formativa para el profesorado	12	5
Hay un gran desconocimiento sobre la inclusión educativa		6
El profesorado prefiere impartir la misma enseñanza para todos	3	
La ratio es muy elevada, lo que dificulta la atención individualizada	11-14 (12.25%)	

Fuente: elabora propia

Se muestra en la tabla 7, que el 18.75% de los docentes de todos los niveles educativos consultados considera que el profesorado está formado para atender a todos los/as estudiantes, aunque este mismo porcentaje cree que el profesorado de educación secundaria y bachillerato no está suficientemente formado para atender a los/as estudiantes con NEE, y la formación que reciben no siempre responde a sus necesidades, afirmando: “se nos forma más en cómo redactar una Adaptación Curricular Individualizada (ACI) que en cómo llevarla a la práctica” (caso N°10). En otros casos el profesorado se resiste al trabajo colaborativo entre profesionales y en relación con la inclusión, se considera que existe un gran desconocimiento sobre su significado e implicaciones para la práctica.

Aunque se cree que la oferta formativa para el profesorado es adecuada, en algunos casos el profesorado prefiere impartir la misma enseñanza para todos, sin

considerar los casos específicos, ya que para esto si se siente preparado. No obstante, la principal dificultad para atender las diferencias individuales, radica en que la ratio es muy elevada lo cual dificulta la atención individualizada según el 12.25% del profesorado de educación infantil y primaria.

Tabla 8. Frecuencia de respuestas sobre actuaciones a nivel de centro

RESPUESTAS	CEIP (caso N°)	IES-BACH/MOD. (caso N°)
Plan de Atención a la Diversidad (PAD)		6-7
Plan de Acción Tutorial		6
Orientación Académica y Profesional		6
Participación en comunidades de aprendizaje	12	7
Detección, evaluación y seguimiento de NEE.	3-11 (12.75%)	4-5 (12.25%)
Detección de estudiantes con altas capacidades	9-10 (12.75%)	7
Programas de diversificación curricular		7-13 (12.75%)
Grupos de refuerzo educativo a nivel de ciclo	2-10-12 (18.75%)	8-13-15 (18.75%)
Continuidad del tutor en el curso	2	
Agrupamientos flexibles	2	13-15
Incumplimiento del PAD por falta de recursos	1-14	
El centro aún no ha elaborado el PAD		16 (6.25%)

Fuente: elabora propia

Según lo que se recoge en la tabla 8, las actuaciones que el centro realiza para apoyar la inclusión educativa en algunos casos son las contempladas en el Plan de Atención a la Diversidad, en el Plan de Acción Tutorial y en el Protocolo de Orientación Académica y Profesional que algunos centros han elaborado. Otros destacan la participación en comunidades de aprendizaje como medida que favorece y promueve la inclusión educativa en el centro.

Las actuaciones concretas contempladas en el Plan de Atención a la Diversidad tanto en centros de educación infantil y primaria como en centros de secundaria y bachillerato, en un 12.25% se centran en la detección, evaluación y seguimiento de estudiantes con NEE. El 12.75% de los centros de educación infantil y primaria también focaliza estas actuaciones en la detección de estudiantes con altas capacidades, mientras que este mismo porcentaje en secundaria contempla la elaboración de programas de

diversificación curricular. Las actuaciones referidas a los grupos de refuerzo educativo a nivel de ciclo son las que más preocupan al profesorado, lo que representa un 18.75%. Otras medidas contempladas en el Plan de Atención a la Diversidad son la continuidad del tutor en el curso y los agrupamientos flexibles. Otros centros manifiestan, que aunque han elaborado el Plan de Atención a la Diversidad, este no puede llevarse a la práctica por falta de recursos. En un 6.25%, el PAD no se ha elaborado.

Tabla 9. Frecuencia de respuestas sobre el alumnado ante la inclusión

RESPUESTAS	CEIP (caso N°)	IES- BACH/MOD. (caso N°)
La inclusión educativa es para todos los/as estudiantes	2-9-11- (14/25%)	4-5-6-7-8-13 (37.5%)
Atención centrada en las dificultades	3-10-1 (18.75%)	6-7-15-16 (25%)
Dedicar más atención a altas capacidades		8-15
Alcanzar las competencias básicas para todos	3	
Centrarse más en las capacidades que en las dificultades	11	16
Mayor implicación del profesorado	2	4-5-15
El sistema no funciona para ningún estudiante	1	

Fuente: elabora propia

En atención a la tabla 9, el 25% del profesorado de educación infantil y primaria y el 37.5% de secundaria y bachillerato entienden que la educación inclusiva está dirigida a todos los/as estudiantes, aunque el 18.75% del profesorado de educación infantil y primaria y el 25% de secundaria y bachillerato afirman que en realidad la educación inclusiva se centra en la atención de los/as estudiantes con más dificultades educativas, no en todos los/as estudiantes. Algunos manifiestan que sería necesario dedicar más atención a los/as estudiantes con altas capacidades y otros que todos los/as estudiantes deberían alcanzar las competencias, aunque no siempre es fácil, esto se pone de manifiesto en las afirmaciones de algunos profesores/as de secundaria cuando dicen “algunos estudiantes se excluyen ellos mismos porque no quieren (estudiar), entonces sí esa diferencia se convierte en desigualdad” (caso N°8).

El profesorado consultado coincide en afirmar que la atención educativa debería estar más centrada en el desarrollo de capacidades que en el estudio de las dificultades de los/as estudiantes para enfrentarse a los aprendizajes, cree que es necesaria una

mayor implicación del profesorado para conseguir los objetivos de la inclusión, mientras que, solo un docente de educación infantil y primaria afirma que el sistema educativo actual no funciona para ningún estudiante.

Tabla 10. Frecuencia de respuestas sobre inclusión educativa y reforma

RESPUESTAS	CEIP (caso N°)	IES- BACH/MOD. (caso N°)
Existe un gran desconcierto educativo, habría que repensar el argumento de la inclusión	1	4-8-13-15 (25%)
La inclusión puede transformar la educación actual	9-13-14 (18.75%)	5-8-13-15-16 (31.25%)
El modelo inclusivo no ha calado	10	4-6-7
Concepción de la escuela como comunidad	3-10-12 (18.75%)	4
Trabajo colaborativo entre el profesorado	2-3	4-6
Falta de profesorado cualificado	9-10-11	5-6-7-8-13 (31.25%)
Disminución de la ratio	1-11	15-16
La falta de recursos incide en la calidad		15
Concienciación social sobre educación inclusiva	3-11-12	4
Llevar la teoría a la práctica	2-10-14 (18.75%)	6-7 (12.25%)

Fuente: elabora propia

De acuerdo a los datos que recoge la tabla 10, un 25% del profesorado de educación secundaria y bachillerato manifiesta que existe un gran desconcierto en el panorama educativo actual, por lo que sería conveniente repensar el argumento de la educación inclusiva, aunque el 31.25% cree que la filosofía de la inclusión podría transformar la educación actual, creencia que es compartida por el 18.75% del profesorado de educación infantil y primaria. Otros profesores/as consultados, sobre todo en los niveles de educación secundaria y bachillerato, afirman que el modelo educativo aún no ha calado en los centros, "...no hay realmente una concienciación... es algo que no está asumido ni asentado" (caso N° 7), sería necesario concebir la escuela como una comunidad de aprendizaje para avanzar en los objetivos de la educación inclusiva lo que requiere un trabajo colaborativo por parte del profesorado, para lo que estima necesario orientar la formación del profesorado hacia los objetivos de la educación inclusiva. La falta de formación del profesorado para responder a estos

objetivos es reconocida por un 18.75% del profesorado de educación infantil y primaria, y por un 31.25% del de secundaria y bachillerato.

Otros temas de interés para el profesorado, que inciden en el funcionamiento de la educación inclusiva, son la disminución de la ratio, la falta de recursos de los centros educativos y, sobre todo, la necesidad de llevar la teoría a la práctica, ideas en las que coincide el 18.75% del profesorado de educación infantil y primaria y el 12.25% del profesorado de educación secundaria y bachillerato.

Tabla 11. Frecuencia de respuestas sobre temas nucleares de investigación para mejorar la inclusión

RESPUESTAS	CEIP (Caso N°)	IES- BACH/MOD. (Caso N°)
Implicación de la comunidad educativa en un proyecto común		8
Reestructuración de los centros educativos	9	
Difundir buenas prácticas de educación inclusiva	11-12 (12.25%)	
Acercar la teoría a la práctica	10	
Concienciación del significado de atender a la diversidad	14	6
Formación del profesorado para la inclusión	9-14 (12.25%)	7-13 (12.25%)
Espacios de colaboración entre el profesorado	3	4
Estudiar el contexto del aula en profundidad	1-2	15
Mejorar la respuesta educativa de las minorías	3	16
Trabajar las necesidades de los/as estudiantes		5
La inclusión está fundamentada en valores		4

Fuente: elabora propia

Las respuestas del profesorado sobre los temas nucleares en los que enfocar la investigación para mejorar la calidad de la inclusión educativa, se refieren a estudiar la implicación de la comunidad educativa en un proyecto común, para lo que sería necesario reestructurar los centros educativos y orientarlos hacia la inclusión educativa. En torno a ello, se desprende de la tabla 11, que el 12.25% cree que la difusión de buenas prácticas sobre educación inclusiva podría ser útil para aprender de la experiencia. Algunos se lamentan de “la cantidad de tiempo que dedican a preparar la clase, corregir, atender a las familias, entrevistas con los tutores, las actividades propias del centro (reuniones para la calidad), eso es un infierno” (caso N°10). Solo un profesor

de educación infantil y primaria se refiere a la necesidad de acercar la teoría a la práctica y otro de los profesores consultados, en estos mismos niveles educativos, sostiene que esto podría favorecer la concienciación del profesorado sobre el significado de la diversidad. Algunos/as dicen que “entre la teoría y la práctica hay un abismo” (caso N°10).

El 12.25% del profesorado considera que la formación tiene que centrarse en los objetivos de la educación inclusiva, además para algunos es fundamental crear espacios de colaboración entre el profesorado en los que se promueva el estudio del aula, se trabajen las necesidades reales de los estudiantes y se trate de mejorar la respuesta educativa de las minorías. En definitiva, la inclusión educativa está fundamentada en valores, algunos profesores/as afirman que “la inclusión es una posición personal ante la vida” (caso N°4).

4.- Conclusiones

El análisis de los datos nos permite extraer conclusiones significativas para orientar la formación del profesorado en “clave de inclusión” educativa, respondiendo así a los objetivos de la investigación.

La educación inclusiva no está promoviendo un cambio de paradigma en la educación actual, sigue anclada en un “proceso” que no acaba de consolidarse. Se aprecian “fracturas” entre las políticas educativas, las prácticas y las finalidades de la educación inclusiva. Aunque la inclusión está promoviendo nuevas formas de desarrollar las prácticas educativas y de entender la educación, que se conciben como “alternativa” a prácticas educativas anteriores.

Aunque, desde el punto de vista conceptual, la inclusión educativa está dirigida a todos los/as estudiantes y esto es asumido por los profesionales, en realidad se alude a ella en “clave de dificultad”, ya que se piensa en estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) cuando los profesionales se refieren a la “inclusión”. En este sentido, el concepto de NEE se asocia a la discapacidad, sin considerar la vertiente transitoria implícita en el propio concepto. Podemos afirmar que el avance que debió suponer el cambio de paradigma de investigación desde la integración a la inclusión no se ha consolidado en la práctica.

Las prácticas educativas han de estar basadas en la evidencia, desde la que tiene que diseñarse una respuesta educativa que se ajuste a las necesidades de los/as estudiantes. Un dato relevante es que la educación actual “no logra el desarrollo pleno de capacidades” ya que está más centrada en atender las dificultades. Aunque el profesorado está bien documentado en lo que respecta a la teoría, en algunos casos desconoce cómo llevar las ideas a la práctica. Sarramona y Rodríguez (2010) se refieren a la actuación eficaz y eficiente de los profesionales de la educación aludiendo a la autonomía como “exigencia de la naturaleza misma de la actuación pedagógica” (p. 8).

Las reformas educativas recientes no parten de las necesidades reales de los/as estudiantes, ni de los centros educativos, aunque han contribuido a que la comunidad educativa tenga un mayor nivel de conciencia sobre las implicaciones para la escuela de la atención a la diversidad, lo que contribuye a promover el cambio y la mejora educativa en algunos centros. Las incoherencias de las políticas educativas actuales se ponen de manifiesto en situaciones concretas, tales como la falta de garantías de continuidad de los/as estudiantes más vulnerables y/o en riesgo de exclusión educativa y social, cuyo ingreso en el sistema educativo se facilita, aunque no se garantiza su permanencia.

La transformación de las escuelas en centros más inclusivos pasa por conseguir el compromiso del profesorado con la filosofía de la inclusión. Los recursos humanos y materiales siguen considerándose claves para el desarrollo de la inclusión educativa, el compromiso del profesorado con la inclusión es fundamental y prioritario, en algunos casos por encima de los recursos. Sandoval (2009) destaca los valores inclusivos como la colaboración, justicia e igualdad de los futuros profesionales para promover la inclusión.

La educación actual demanda un profesorado cuya formación se encuentre en línea con las demandas de una sociedad cambiante donde la diversidad es una realidad y la inclusión social y educativa un principio. La formación del profesorado también tiene que orientarse a tratar de evitar el “aislamiento profesional” y dar respuesta a los interrogantes originados por la diversidad, es necesaria una formación en línea con la inclusión.

5.- Sistema de Indicadores de Calidad

Los indicadores de calidad se han determinado con base en los resultados y conclusiones de la investigación con el propósito de orientar los programas de formación del profesorado en “clave de inclusión”.

Tabla 12. Propuesta de indicadores de calidad

Modelo educativo inclusivo
Análisis permanente de la realidad educativa en el marco de una sociedad cambiante y globalizada. Modelo educativo orientado a la mejora escolar de todos/as los/as estudiantes en el marco de la escuela inclusiva. Mayor vinculación entre teoría educativa y prácticas.
Proyectos institucionales inclusivos
Proyectos que contemplen respuestas educativas para apoyar la diversidad. Concepción de la escuela como comunidad de aprendizaje. Redes educativas de centros escolares como plataformas para la mejora educativa.
Prácticas educativas
Prácticas docentes basadas en la evidencia. Diseño de metodologías innovadoras, basadas en un modelo educativo en línea con la inclusión. Metodologías de investigación educativa centradas en el desarrollo de capacidades.
Formación del profesorado
Programas basados en prácticas educativas comprometidas con la inclusión. Programas que recojan el estudio de necesidades educativas. Programas centrados en los principios de comprensión, democracia y participación.

Fuente: elabora propia

Esta propuesta de indicadores de calidad para avanzar en la mejora de la calidad de la inclusión educativa, lleva implícitas líneas de investigación abiertas sobre las que seguir trabajando.

REFERENCIAS

Abarzúa, A. y Cerda, C. (2011). Integración curricular de TIC en educación parvularia. *Revista de Pedagogía*, 32 (90), 13-43.

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 32 (3), 197-213.
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Ausin, V y Lezcano, F. (2012). Creación de un “dossier” sobre inclusión educativa formado por los programas existentes en las comunidades autónomas a través de la técnica Delphi. *Bordón*, 64 (3), 9-22.
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Blecker, N.S. y Boakes, N.J. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14 (5), 435-447.
- Cambell, E. (2010). Knowing. *Curriculum Inquiry*, 40 (5), 577-682.
- Casanova, M.A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE Participación Educativa*, 18, 8-24.
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quién bien te quiere te hará llorar!. *CEE Participación Educativa*, 18, 117-128.
- Echeita, G. y Domínguez, A.B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, 17, 23-35.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana en Educación*, 55, 85-105.

- González, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *CEE Participación Educativa*, 18, 60-78.
- Horne, P.E. y Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (3), 273-286.
- Laluvein, J. (2010). School inclusión and "community of practice". *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 35-48.
- López, J. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista de Educación inclusiva*, 5 (1), 175-188.
- Litosseliti, I. (2003). *Using focus group in research*. London: Continuum.
- Ortiz, M. (2009). La construcción curricular de la Escuela Necesaria. *Revista de Pedagogía*, 30 (86), 89-114.
- Ríos-Rojas, A. (2011). Beyond delinquent citizenship: immigrant youth's (re)vision of citizenship and belonging in a globalized world. *Harvard Educational Review*, 81 (1), 64-94.
- Rosselló, M.R. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4), 1-10.
- Ruijs, N.M., Van Der Veen, I. y Peetsma, T.T.D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52 (4), 351-390.
- Sandoval, M. (2009). Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 37, (1), 79-88.
- Sarramona, J. y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38 (1), 3-14.
- Sotés, M^a.A., Urpi, C. y Molinos, M^a.C. (2012). Diversidad, participación y calidad educativas: necesidades y posibilidades del homeschooling. *Estudios sobre Educación, ESE*, 22, 55-72.
- Torres, J.A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 45-70.