



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Interpretando la Educación Inclusiva: percepciones de
los maestros y maestras

Interpreting Inclusive Education: perceptions of
teachers

Javier Domingo Andreu

David Pérez Castejón

Grado en Magisterio en Educación Primaria

2022



Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza

Índice

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1 LA EDUCACIÓN COMO DERECHO UNIVERSAL	7
2.2 LA EVOLUCIÓN DEL TRATAMIENTO ESCOLAR A LAS DIFERENCIAS	7
2.2.1 <i>Exclusión: ausencia del derecho a la educación</i>	8
2.2.2 <i>Segregación: El nacimiento de la Educación Especial</i>	10
2.2.3 <i>Integración: exclusión dentro de la Inclusión</i>	12
2.2.4 <i>Inclusión: un modelo no discriminatorio</i>	16
2.3 DEFINIENDO LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CONCEPTO EN CONTROVERSIA	17
2.4 MARCO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	18
2.5 LOS ELEMENTOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	20
2.6 BARRERAS EN EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN	21
2.6.1 <i>Un recurso: El Diseño Universal para el Aprendizaje</i>	22
2.7 DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	23
2.7.1 <i>¿Cómo avanzar? Un carácter dilemático</i>	25
2.8 LOS MAESTROS: AGENTES DEL CAMBIO	26
3. MARCO METODOLÓGICO	28
3.1 HIPÓTESIS.....	28
3.2 CONTEXTO Y PARTICIPANTES.....	28
3.3 METODOLOGÍA	29
3.4 RECOGIDA DE DATOS.....	30
3.5 ANÁLISIS DE DATOS	31
3.6 RESULTADOS	31
<i>Integración y modelo de déficit</i>	32
<i>Condicionantes de la Educación Inclusiva</i>	36
<i>Contradiciendo la inclusión</i>	39
<i>La diversidad como valor</i>	41
3.7 DISCUSIÓN.....	43
4. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL	47

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 50

Índice de figuras

Ilustración 1: El concepto de exclusión..... 9
Ilustración 2: El concepto de segregación. 12
Ilustración 3: El concepto de integración. 16
Ilustración 4: El concepto de inclusión. 20
Ilustración 5: Dimensiones de la inclusión..... 24

Índice de tablas

Tabla 1: Factores de cambio social. 13
Tabla 2: Diferencias entre el Modelo de Déficit y Modelo Social. 19
Tabla 3: Detalles de cada participante..... 29
Tabla 4: Fases de recogida de datos..... 30
Tabla 5: Códigos y Categorías a partir del análisis comparativo. 32

RESUMEN

Con el transcurso del tiempo, la educación ha ido evolucionando tratando de lograr sistemas de enseñanza-aprendizaje más adecuados a la realidad social de cada periodo. Han prevalecido los modelos discriminatorios hasta que la sociedad ha sido capaz de respetar a todo ser humano, considerando su individualidad y educabilidad, independientemente de sus características personales. No obstante, ciertos sectores de la sociedad se resisten al cambio por lo que la educación inclusiva no ha llegado a ser totalmente materializada en la práctica educativa. En este sentido, resulta imprescindible la actitud de los docentes por ser clave para hacer efectiva una atención a la heterogeneidad y una educación de calidad (Durán y Giné, 2011). El presente trabajo busca conocer qué entienden por inclusión los maestros y maestras. El trabajo muestra las percepciones de 9 maestros en activo. Los resultados evidencian la variedad de interpretaciones y una concepción inclusiva más propia de la integración educativa, que acepta las diferencias, pero no las acoge y utiliza para un aprendizaje de mayor calidad.

PALABRAS CLAVE

Inclusión, diversidad, barreras, participación, discriminación

ABSTRACT

Over time, education has evolved trying to achieve teaching-learning systems more appropriate to the social reality of each period. Discriminatory models have prevailed until society has been able to respect every human being, considering their individuality and educability, regardless of their personal characteristics. However, certain sectors of society resist change, which is why inclusive education has not been fully materialized in educational practice. In this sense, the attitude of teachers is essential as it is a key to effective attention to heterogeneity and quality education (Durán y Giné, 2011). The present work seeks to know what teachers understand by inclusion. The work shows the perceptions of 9 active teachers. The results show the variety of interpretations and an inclusive conception more typical of educational integration, which accepts differences, but does not embrace them and uses them for higher quality learning.

KEY WORDS

Inclusion, diversity, barrier, participation, discrimination.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La educación inclusiva se constituye como el modelo más apto en una sociedad democrática, una sociedad que busca e intenta facilitar la participación de todo ciudadano y fomentar importantes valores que acojan la diversidad como nuevas posibilidades de mejora (Casanova, 2011). La inclusión debe ir más allá de cualquier otro modelo discriminatorio ya que requiere una modificación del conjunto del sistema educativo actual, principalmente de las creencias (arraigadas) y prácticas educativas que en el propio contexto educativo tienen lugar (Gonzalez et al., 2019).

Este modelo reciente no es todavía una realidad. De acuerdo a Arnaiz (2004), la atención a la diversidad sigue estando muy basada en el modelo de déficit, una visión de necesidad individual que es vista sin tener en cuenta el contexto (el conjunto del aula). El mismo autor manifiesta que, de forma generalizada, los centros y los profesores no alcanzan una inclusión efectiva. Es decir, la inclusión actual va acompañada de ciertos modos o formas de discriminación que, a pesar de su rápida reducción en el sistema educativo, siguen prevaleciendo en él. De este modo, se configura el carácter dilemático de la inclusión que exige una continua indagación y profundización para resolver o crear nuevas condiciones escolares capaces de atender a las propias individualidades de cada alumno y alumna independientemente de sus capacidades (Echeita, 2008). Por ello, para Plancarte (2017), la transformación debe enfocarse en la comunidad educativa en su conjunto, en las posibilidades y oportunidades que el sistema es capaz de ofrecer, no en el alumnado.

Son muchas las barreras para alcanzar una educación de calidad. Es el modelo de inclusión el que trata de identificar y reducir los posibles obstáculos al aprendizaje y la participación del individuo (Echeita y Ainscow, 2011). Para Fernández et al. (2013) es el propio contexto educativo el que origina las barreras. Unas barreras que López (2012) es capaz de clasificar en políticas, culturales y didácticas. De este modo, la educación ha pasado a basarse en el modelo social ante una búsqueda incesante de barreras para permitir a toda persona un acceso sin discriminación a la sociedad y cultura de la que forman parte (Alonso y Sánchez, 2011). Poco a poco se han de ir sobrepasando las barreras en beneficio del conjunto de la comunidad educativa, principalmente del alumnado (Simón et al., 2016).

Siguiendo esta línea, los docentes adquieren un papel fundamental por su capacidad para aplicar nuevos enfoques y estrategias que abarquen al conjunto del alumnado (Albalá et al.,

2021). Una responsabilidad ética, además de social, que busca garantizar una educación de calidad a partir del aprendizaje y participación del alumnado (Colmenero, 2015). Como veremos en el presente trabajo, una búsqueda sin fin, ante la concepción de la inclusión como un medio o proceso y no como un fin (Martínez, 2021). En este proceso que busca una mejora en las formas de atender a la diversidad, el docente adquiere un papel fundamental. No obstante, de acuerdo a Durán y Giné (2011), se requiere una competencia y formación docente así como una interpretación de la inclusión a favor de la heterogeneidad. El mismo autor manifiesta que con la inclusión conviven otros modos no inclusivos y, por tanto, discriminatorios.

La realización del Trabajo de Fin de Grado (TFG) tiene como finalidad conocer y profundizar en el concepto de inclusión. Sus diferentes interpretaciones por parte de los agentes educativos y su búsqueda incesante de las instituciones educativas pueden dar como resultados pequeñas barreras psicosociales que dificulten su incorporación a la práctica educativa (Albalá et al., 2021). Este trabajo pretende conocer la idea real de inclusión que mantienen los maestros y maestras. Para ello, además de establecer un marco teórico (para profundizar en el concepto de inclusión), se hace necesaria una investigación cualitativa en la que el análisis a partir de la Teoría Fundamentada permite teorizar o generalizar a partir de datos individuales (Cuñat, 2007).

La pregunta de investigación que el presente trabajo busca responder es: ¿Cuál es el discurso de la educación inclusiva de los maestros y maestras? Para ello, ha sido necesaria la realización de entrevistas a maestros y maestras de primaria en activo, datos que han sido recogidos y sometidos a un análisis exhaustivo. La decisión de investigar a los docentes es porque considero que me va a revertir en mi forma de buscar la inclusión, tratando de salir de la zona de confort e identificar posibles barreras al aprendizaje y la participación para su eliminación o adaptación a lo largo de mi futura práctica docente.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La educación como derecho universal

A lo largo de las últimas décadas se ha realizado una búsqueda de derechos del ser humano. La educación, uno de ellos, ha batallado ante una idea de servicio, mercancía u oportunidad, estableciéndose como un derecho fundamental (Aboites, 2009). Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26, se ha tratado de ampliar el derecho a la educación a nivel legislativo e internacional. Sin embargo, de acuerdo a Torres (2006) no necesariamente se ha reflejado en las políticas y programas y mucho menos en la práctica.

Los derechos expuestos en dicha declaración se cumplen parcialmente. No olvidemos que aunque existan constituciones y leyes basadas en dichos derechos, esta declaración no es como tal una ley. Su fuerte valor moral y político se ha ido incorporando a variedad de legislaciones de diferentes naciones, como la nuestra, la constitución Española de 1973, en su artículo 27. No obstante, de acuerdo a Alonso y Sánchez (2011), la aplicación de dichos derechos deja al descubierto a las personas con discapacidad. Dicha divergencia da lugar a la redacción y aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006, donde se defiende la educación inclusiva para promover la verdadera universalización del derecho (Palacios y Bariffi, 2013).

Torres (2008) afirma que es la educación la encargada de eliminar las desigualdades acercando a los ciudadanos al disfrute del conjunto de libertades y derechos individuales. Es decir, con el derecho a la educación se abren nuevas puertas y posibilidades de gozar y acceder a otros muchos derechos.

2.2 La evolución del tratamiento escolar a las diferencias

Naciones Unidas (2013) considera que existen actualmente cuatro modos de escolarización para personas con discapacidad, en su mayoría discriminatorias. De acuerdo a Cobeñas (2020), únicamente la educación inclusiva puede hacer efectivo el derecho a una educación de calidad y, por ello, no solo supone una perspectiva pedagógica, sino que se constituye como un derecho. Naciones Unidas (2013) sostiene que el resto de enfoques, aquellos que excluyen, segregan o integran a los alumnos son considerados discriminatorios no solo para

el alumnado con discapacidad, sino para aquellos que presentan dificultades en el aprendizaje.

A continuación, se expone la evolución de cómo ha sido la educación a lo largo de la historia y su respuesta a la diversidad. Para ello, se han abandonado todas las perspectivas consideradas como discriminatorias en busca de alcanzar la inclusión.

2.2.1 Exclusión: ausencia del derecho a la educación

Inicialmente, González (2012) afirma que la educación tenía como destinatarios a un grupo social muy selecto cuyas circunstancias socio-personales y económicas les permitiesen un aprendizaje eficiente de conocimientos. En este período las personas con “deficiencias” no eran escolarizadas pues se consideraba que no iban a ser capaces de beneficiarse de una educación. Este modelo educativo no se orienta a la diversidad del alumnado. De hecho, Parrilla (2002) manifiesta que si nos situamos en la Prehistoria, los niños con déficits graves (mentales y/o físicos) no lograban sobrevivir al parto y, en tal caso, se recurría al infanticidio como práctica común.

En la Antigüedad Clásica predominan dos visiones diferentes de las personas con discapacidad: por un lado una concepción maléfica, considerando sus deficiencias como represalias de los dioses y, por otro lado, una concepción científica, estableciendo las características del sujeto como consecuencia de enfermedades del organismo (Colmenero, 2015).

Según Parrilla (2002), los diferentes períodos históricos, desde la Edad Media hasta la Revolución Industrial, apenas han contribuido al tratamiento de las diferencias. La escuela adquiere una función preparatoria para las élites (burgueses, población urbana, etc.). En cambio, otros grupos sociales (por ejemplo, las mujeres, los campesinos, los grupos marginales como los gitanos, etc.) junto a las personas con discapacidad se les negaba una educación. La misma autora nos indica que las situaciones de exclusión vienen designadas por una desigualdad de un sujeto frente a la sociedad en la que se desarrolla, es decir, con una privación de ciertos derechos sociales como la explotación laboral y negación al voto.

Por ello, de acuerdo a Cobeñas (2020), desde una visión pedagógica, entendemos por exclusión escolar la privación de educación a una persona por poseer ciertas características individuales consideradas como deficitarias, sin que se le ofrezca otra opción o posibilidad. Es decir, considera a las personas con discapacidad como sujetos in-educables. Pero además,

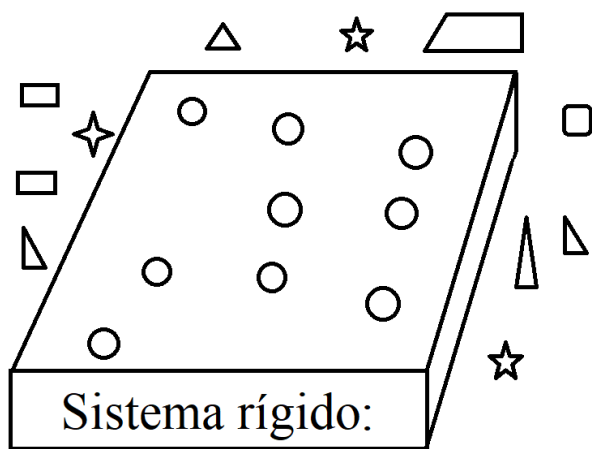
Echeita (2008) afirma que la exclusión educativa supone la relación multifactorial relativa a contextos de pobreza, etnia y cultura estigmatizados, así como a las diferencias entre naciones principalmente entre aquellas en vías de desarrollo y subdesarrolladas.

Echeita (2008, p.2-3) opina que no existe una única concepción de la “exclusión educativa” citando a Castell (2004) quién manifiesta tres formas de exclusión: la primera forma de exclusión, de carácter histórico, supone sustraer de la comunidad (por ejemplo, por el destierro), una segunda forma sería el establecimiento en lugares concretos y cerrados dentro de la sociedad (por ejemplo, guetos) y, finalmente, la coexistencia dentro de una sociedad sin ciertos derechos sociales.

A continuación, se muestra de forma visual las restricciones y exclusiones que provoca este modelo. Cada figura geométrica hace referencia a un individuo. Solo aquellos considerados como aptos pueden ser educados.

Ilustración 1: El concepto de exclusión

Educación Excluyente



Se educa a aquellos niños con unas características determinadas.

Fuente: elaboración propia (2022).

2.2.2 Segregación: El nacimiento de la Educación Especial

Tras abandonar el concepto de exclusión, tiene lugar el nacimiento de la Educación Especial, muy complejo para la época por sus limitaciones sociales, culturales y económicas.

En el Renacimiento, el trato que se le da al individuo “diferente” adquiere un carácter más humanitario, principalmente a algunas discapacidades como la de los sentidos, por ejemplo la auditiva y la visual. Las primeras experiencias se atribuyen a fray Pedro Ponce de León, pues logró con éxito la educación de un grupo de personas sordas. Además, con respecto a los niños ciegos, destaca Valentín Haüy, creador del Instituto para Niños Ciegos (1784), siendo Louis Braille uno de sus alumnos, conocido por ser el creador del sistema específico de lecto-escritura para ciegos, declarado en 1918 oficial en España (Castaño, 2009).

Según Colmenero (2015), a finales del siglo XVII Y XVIII surge un nuevo movimiento denominado “*naturalismo pedagógico*” de la mano de Juan Amos Comenio y posteriormente de Rousseau. Dicho movimiento favoreció la educabilidad de los niños, incluso de aquellos con limitaciones mentales o físicas. Poco después, Fröbel, trataría de fomentar el aprendizaje de los niños más pequeños (incluidos aquellos con discapacidad), a través de la estimulación sensorial y manipulación generando grandes aportaciones a la Educación Especial.

No obstante, Colmenero (2015) también señala que la base o asentamiento de la Educación Especial está vinculado a la Medicina gracias a varios expertos entre los que destacan Philippe Pinel (con la investigación, tratamiento y clasificación de las enfermedades mentales) y su discípulo Jean Itard. De acuerdo a Lázaro (2002), dicho discípulo tenía una convicción clara, que todo niño o niña, independientemente de sus dificultades, es educable. Por ello, se encargó de la educación del “niño salvaje de Ayveron”, posteriormente llamado Víctor, hallado en los bosques franceses de Ayveron. Suponiendo que tenía 12 años, muchos pensadores y expertos lo consideraron como un animal e in-educable. No obstante, según el mismo autor, Jean Itard acogió a Víctor en su casa y elaborando y probando nuevos métodos para aprender por medio de los sentidos, consiguió comunicarse con él, desarrollando un lenguaje de signos práctico y funcional.

Según González (2009), ya en el siglo XIX, los dirigentes y cargos políticos fueron responsabilizándose de la educación de los niños, provocando el inicio de la educación obligatoria, establecida inicialmente en la Constitución de Cádiz. Antecedente que, junto al *Plan General de Instrucción Pública* (1833), darían paso a la *Ley Moyano de Instrucción*

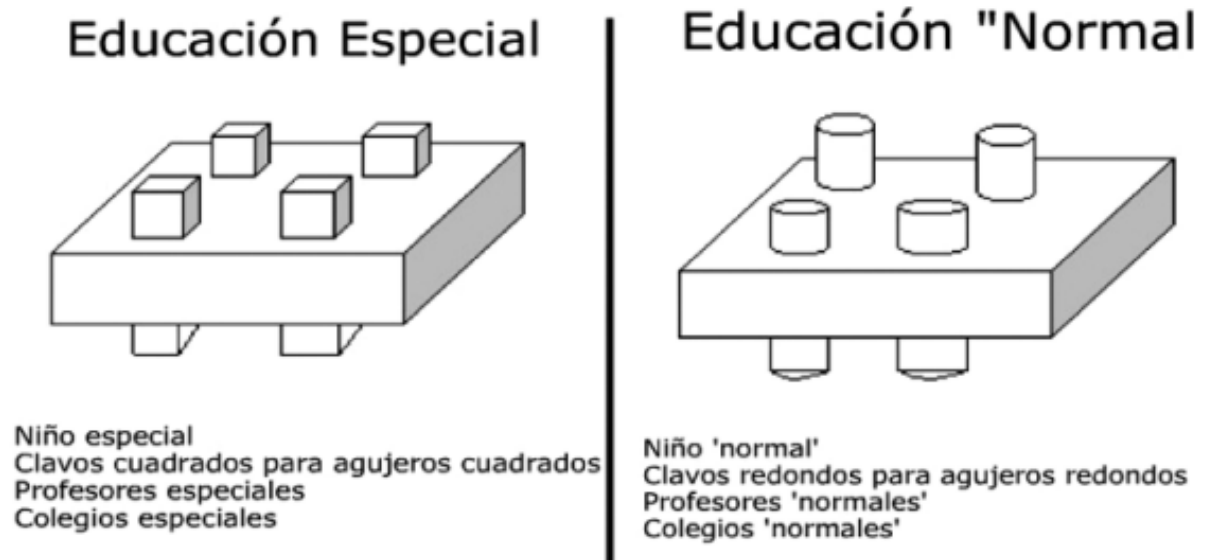
Pública. Además, afirma que la normativa establece un aumento en la atención a los niños con deficiencias sensoriales comprometiéndose a su educación en centros “especiales”. De este modo, se crean nuevas instituciones especializadas para el alumnado con diferentes déficits. Se da pues un surgimiento de nuevas instituciones especializadas para alumnado con diferentes déficits, que unido a la obligatoriedad de la enseñanza da lugar a una exclusión de la Educación Especial de la Educación General. De acuerdo a González (2009), el término “Educación Especial”, recogido en la *Ley General de Educación* (1970), garantiza una educación para todos, a través de dos modos: un sistema ordinario y otro especial y paralelo con reglas propias. De este modo, se formaliza una educación segregadora, con la puesta en marcha de Centros de Educación Especial asignados únicamente a personas con discapacidad (González, 2012).

Alonso y Sánchez (2011) manifiestan que este sistema está basado en el modelo del déficit, ya que niega la educación en centros “comunes” a niños y niñas por sus “deficiencias”, permitiendo su acceso solo a aquellos dentro de un marco apto. Es decir, considera que aquel que está a distancia de la norma tiene el problema, la patología. De este modo, de acuerdo a Tarabini (2015), se genera un modelo de “alumno ideal”. Como consecuencia, se juzga al resto de individuos para que se ajusten al modelo, discriminando a aquellos considerados a gran distancia de este. El fracaso escolar es apartado a espacios diferenciados, a los centros de educación especial, concentrando la atención en las dificultades del niño y olvidando los posibles problemas de los organismos educativos (Núñez, 2001). Por lo tanto, se busca y exige dar uniformidad a ambos tipos de educación (Alonso y Sánchez, 2011).

Cobeñas (2020) afirma que dicha segregación se utiliza como norma, mientras unos (sin discapacidad) se organizan por edad y nivel educativo, otros lo hacen de acuerdo a su tipo de discapacidad. Su separación es consecuencia de la creencia y pensamiento social de que resultará favorecedor para el tratamiento de la variedad de diagnósticos. La misma autora indica que las aulas, alejadas de la realidad social (diversa), presuponen que son los niños los que deben amoldarse al sistema educativo establecido. Para este modelo, los niños de la misma edad son capaces de aprender lo mismo con un idéntico procedimiento.

La figura 2 muestra una clara clasificación del alumnado y la consiguiente división de la educación.

Ilustración 2: El concepto de segregación.



Fuente: (Alonso y Sánchez, 2011, p. 33).

2.2.3 Integración: exclusión dentro de la Inclusión

Con la implementación de la *Ley General de Educación*, se produce un movimiento de cambio social, que daría lugar a una transformación de la Educación Especial. Entre los principales factores que van a posibilitar avanzar hacia una educación integradora, Marchesi (1999), señala diez, que son los siguientes (ver tabla 1).

Tabla 1: Factores de cambio social.

1	El “déficit” o “dificultad” como consecuencia de factores ambientales. Necesidad de la escuela de responder y favorecer el aprendizaje de los alumnos.
2	Nuevas teorías del desarrollo y aprendizaje que fundamentan la necesidad de favorecer un papel activo del discente y un proceso de enseñanza - aprendizaje individualizado.
3	Se desarrollan nuevos sistemas de evaluación que buscan dirigir la práctica educativa.
4	La formación de docentes con una mayor preparación, es decir, más competentes.
5	Una educación obligatoria que muestra las diferencias entre alumnos dentro de un mismo sistema.
6	El número significativo de alumnos que constatan el “fracaso escolar”.
7	Las limitaciones de las Escuelas de Educación Especial con la consiguiente integración social del alumnado.
8	La difusión de información de variedad de países de Europa (concretamente del norte).
9	Un nuevo enfoque de los servicios sociales que busca que todos los alumnos se beneficien.
10	Una mayor sensibilidad hacia las minorías.

Fuente: (Marchesi, 1999)

Marchesi (1999) establece una serie de características de una nueva terminología, la de “Necesidades Educativas Especiales”; revela el hecho de que todo alumno puede requerir necesidades educativas en momentos diferentes y de distinta gravedad, dificultades de aprendizaje causadas, en parte, por el entorno social que rodea al niño, con la consiguiente necesidad de proporcionar una respuesta educativa específica. Esta nueva modificación es

gracias al *Informe Warnock* (1978), considerado precursor de la integración educativa desde un plano físico, social y funcional, favorable para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Según González (2009), en España, con el objetivo de organizar la Educación Especial, el Ministerio de Educación funda el Instituto Nacional de Educación Especial (1975) elaborando posteriormente el *Plan Nacional de Educación Especial*. No obstante, no será hasta la admisión de la *Ley de Integración Social del Minusválido* (1982) donde se formalizarán los principios de integración escolar. Éstos, suponen un avance en la concepción moderna que se mantiene de la educación especial (tras el cambio socio-político y la promulgación de la Constitución Española), y por tanto, buscan renunciar o acabar con una educación segregadora (González, 2009). De acuerdo a Colmenero (2015) son los siguientes:

- La normalización de la vida social de todo individuo, independientemente de si posee alguna “deficiencia”.
- La sectorización, principio que aplica la normalización a todo individuo a partir de la prestación de servicios necesarios a aquellos con dificultades en el aprendizaje. No se busca una división, sino una socialización de todo niño en su contexto cercano.
- La individualización de todo proceso de enseñanza-aprendizaje apto para los alumnos (de acuerdo a sus características personales, cognitivas, sociales, etc.) que permita una adaptación del currículo para alcanzar un desarrollo óptimo.

Esta nueva ley demanda una normativa educativa que se desarrolló a partir de la aprobación del *Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial*. De acuerdo a González (2012), se empieza a integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales, quedando los Centros de Educación Especial con aquellos alumnos que presentaban profundas dificultades. Se hace pues evidente la necesidad de docentes especializados dando lugar a la generalización de maestros de Pedagogía Terapéutica (constituidos ya en la LGE).

Posteriormente, en 1990 entra en vigor la LOGSE (*Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*), que reemplaza el término “Educación Especial” por “necesidades educativas especiales” y establece como norma la introducción de este alumnado en la escuela ordinaria, siempre que sea posible, tras una evaluación psicopedagógica (Ruíz, 2010). Es decir, se introduce la Educación Especial dentro de un sistema educativo común capaz de responder o atender a todos los alumnos. Entre sus aportaciones fundamentales, cabe destacar

la constitución del principio de diversidad, pues atiende las necesidades de los alumnos en un sistema educativo común así como un currículo flexible, gracias a los niveles de concreción. Otras normas de menor rango, como el *Real Decreto 696/1995 de Ordenación de la Educación de los Alumnos con necesidades educativas especiales*, proporcionaron cierta planificación y estructuración para la atención a la diversidad, puesto que son muchos los alumnos que demandan necesidades educativas especiales, no sólo aquellos considerados con diversidad funcional (González, 2012).

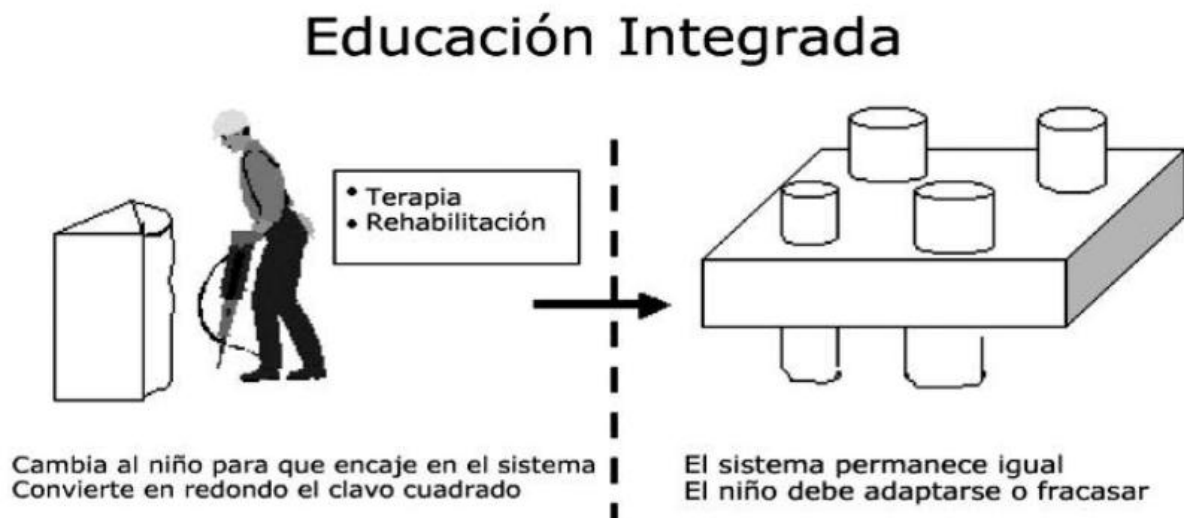
Según García (2017), la integración supone acercar al discente a un modelo, es decir, busca modificar sus diferencias respecto al resto del grupo. De este modo, la responsabilidad recae sobre el alumno, no sobre la comunidad educativa. Supone la presencia del discente en la escuela “ordinaria”. Por ello, Alonso y Sánchez (2011), manifiestan que son los niños considerados con necesidades educativas especiales los que deben adaptarse a los procesos de enseñanza-aprendizaje y organización de la escuela. Su inadaptación dará lugar al fracaso escolar.

Plancarte (2017) establece su respuesta educativa desde un modelo rehabilitador con recursos y maestros especialistas únicamente para este tipo de alumnado. Escudero y Martínez (2011) manifiestan que dicha diferencia atencional con respecto al resto de alumnos provoca que el alumnado considerado con necesidades educativas de aprendizaje reciba metodologías (y tareas) diferenciadas, impartidas por distintos docentes e incluso en otros espacios. Así, los alumnos pasan a ser educados en centros comunes donde abandonan su aula puntualmente para recibir horas de apoyo o bien permanecen junto con el grupo de referencia atendidos por un docente de apoyo.

Si bien es cierto que la integración supone un avance no segregador del sistema educativo, se crea un debate argumentado de sus “supuestas” ventajas. Marchesi (1999) defiende que es innegable que las condiciones personales y sociales de los alumnos van a ser ampliadas. Algunos ejemplos son una mayor atención a la diversidad existente, la flexibilidad del currículo o la promulgación de valores y actitudes (ej. solidaridad y respeto hacia el alumnado con diversidad funcional visual).

En la figura 3 se muestra de forma gráfica el concepto de Educación Integrada y cómo la escuela requiere de la adaptación del niño para su integración y éxito escolar.

Ilustración 3: El concepto de integración.



Fuente: (Alonso y Sánchez, 2011, p. 33).

2.2.4 Inclusión: un modelo no discriminatorio

Según Leiva (2013), vivimos en una sociedad heterogénea y diversa. Además, el mismo autor afirma que la educación es entendida como forma de progreso y garantía de un mundo mejor.

Para Alonso y Sánchez (2011), la Declaración de Salamanca de 1994 corrobora la necesidad de incluir a todo niño y niña independientemente de sus dificultades, eliminando la supuesta necesidad de “cambiar” al niño y, por consiguiente, la obligación de proporcionar una educación equitativa y de calidad. Dicha conferencia supuso un punto de inflexión en la comprensión de la educación.

En el desarrollo legislativo español, García (2017) afirma que la *Ley Orgánica de Educación* (2006) comienza a asentar las primeras bases de la educación inclusiva. Años más tarde, se promulga la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (2013) que apenas aporta nuevos planteamientos inclusivos. No obstante, el mismo autor manifiesta la necesidad de seguir las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) puesto que aquellos sistemas educativos más competentes (en cuanto a resultados) están sujetos a constantes modificaciones conforme se van detectando

dificultades. Ejemplo de ello son el *Decreto 135/2014* y el *Decreto 188/2017* del Gobierno de Aragón que buscan prácticas innovadoras a partir de un enfoque inclusivo.

Actualmente, Esteban y Gil (2022) defienden que la *Ley Orgánica de Modificación de la LOE* (LOMLOE) busca continuar avanzando en una educación más inclusiva, a partir de un currículo competencial que reste importancia a los contenidos, se refuerza la coordinación entre las etapas educativas (continuar proceso de enseñanza-aprendizaje) y se busca acabar con aquellas metodologías tildadas de tradicionales. Ambos autores afirman que la evaluación adquiere carácter orientador y formativo para los agentes educativos con la eliminación de variedad de pruebas (anteriormente requeridas) e itinerarios educativos (que dividen al alumnado según sus capacidades). Además, la LOMLOE (2020) da un plazo de 10 años para que los centros escolares dispongan de los recursos precisos para atender las necesidades del alumnado con discapacidad.

2.3 Definiendo la educación inclusiva: el concepto en controversia

Duk y Murillo (2016) afirman que en los últimos años, el concepto de inclusión ha ido adquiriendo varios significados como consecuencia de su evolución, es decir, de la contribución constante de diversos autores con nuevas orientaciones. Ambos autores defienden que puede resultar confuso.

Padrós (2009), cita a Porter (2008) por plantear uno de los enunciados más discutidos sobre la inclusión. Porter (2008), manifiesta que el concepto de inclusión representa únicamente el acceso de todo estudiante, incluidos aquellos con discapacidad u otras circunstancias personales, a los centros ordinarios, junto con compañeros de la misma edad cronológica. No obstante, Padrós (2009), amplía dicho concepto afirmando la necesidad de dar respuesta a las necesidades de cada niño, valorando la diversidad como enriquecimiento para el aprendizaje a partir de una atención equitativa. Además reafirma el derecho a la educación donde todos se sientan partícipes y valorados por el resto.

Otros planteamientos entienden la inclusión como un proceso. Muntaner (2014) la define “como un proceso, que se fundamenta en la eliminación de la exclusión y en el desarrollo de la equidad e igualdad de oportunidades, independientemente de las características, capacidades y/o procedencia del alumno” (p.67). De este modo, según afirman Martínez, et

al. (2010), se busca reducir la exclusión a partir de la transformación (entendida como proceso de cambio) de las escuelas, siendo este el objetivo de innovación.

Briones (2017) cita a Booth, Nes y Strømstad (2003) quienes manifiestan que el concepto de inclusión está intrínsecamente relacionado con la diversidad (como beneficio añadido al aula), al aprendizaje y la participación (en el sentido de superar barreras) y a la democracia (pues afecta al conjunto de la sociedad).

2.4 Marco teórico de la Educación Inclusiva

Una vez realizado un análisis de los diferentes modelos educativos para el tratamiento de la diversidad, es el turno de profundizar en el único no discriminatorio: la Educación Inclusiva. Este modelo se sustenta sobre una serie de ámbitos o perspectivas que constituyen un nuevo marco teórico. De acuerdo a Parrilla (2002) son las siguientes:

- Desde un criterio ético, el derecho a la educación (basado en la normalización del individuo) adquiere un carácter universal. Teniendo como referente los derechos de las personas que presentan diversidad funcional, ha ido alcanzando nuevas metas o retos buscando la equidad y justicia social. Es decir, se aboga por la no discriminación de ningún grupo social. Todo individuo cuenta con derechos y, por consiguiente, las instituciones pertinentes están en la obligación de promover intervenciones inclusivas en un plano equitativo, dentro de una misma sociedad.
- El modelo social como principal recurso para el surgimiento de la inclusión y que permite abandonar aquellos modelos (modelo médico, modelo rehabilitador) considerados como discriminatorios (Parrilla, 2002). Según Victoria (2013), desde el modelo social, es la propia sociedad la que construye al individuo discapacitado y le otorga un perfil negativo. Es decir, las dificultades del alumno surgen como consecuencia de su interacción con un contexto determinado. Por lo tanto, plantea que sea el medio educativo el que se adapte y proporcione oportunidades de aprendizaje para la heterogeneidad del alumnado (incluidos aquellos que presenten diversidad funcional). Núñez (2001) muestra de forma visual las diferencias fundamentales entre el modelo de déficit y social, como se puede ver tabla 2.

Tabla 2: Diferencias entre el Modelo de Déficit y Modelo Social.

	Modelo Deficitario	Centrado en la atención a la diversidad
Sujeto	<ul style="list-style-type: none"> • Padece el déficit o fracaso escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Precisa ayuda educativa
Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y define el síndrome • Categoriza el síndrome • Se realiza puntualmente • Instrumentos psicométricos 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía y orienta el proceso de enseñanza • Describe características • Es un proceso longitudinal Incorpora evaluación curricular
Curriculum	<ul style="list-style-type: none"> • Diferente e impartido en paralelo • Básico • Programa de desarrollo individual • Los cambios afectan al individuo 	<ul style="list-style-type: none"> • Común • Pretende compartir las mismas experiencias de aprendizaje • Adaptaciones curriculares • Los cambios afectan al grupo y al individuo
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Especializado 	<ul style="list-style-type: none"> • Todo el profesorado
Orientación	<ul style="list-style-type: none"> • Centrada en el diagnóstico 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrada en el proceso de aprendizaje

Fuente: (Núñez, 2001)

- El ámbito organizativo, en cuanto a un condicionamiento de las instituciones a partir de la naturaleza global que mantiene el proceso inclusivo. Se requiere una reestructuración de la escuela y su adaptación al alumnado.
- Otra perspectiva sería un nuevo planteamiento comunitario, puesto que se defiende la capacidad autónoma del conjunto de la comunidad educativa para dar respuesta y atender la diversidad del alumnado. Esta perspectiva se desarrolla a partir de dos líneas novedosas: los “grupos de trabajo o apoyo entre profesores” que defienden la creación de grupos colaborativos, y “las redes naturales de apoyo”. Este último supone aceptar y utilizar las diferencias entre el alumnado para que sean los propios alumnos los que puedan proporcionar un apoyo a aquellos con un bajo ritmo de aprendizaje. Se trata por ejemplo del aprendizaje cooperativo y/o la tutoría entre iguales.

- Finalmente, la perspectiva emancipadora, que hace partícipes a los docentes y discentes en el proceso de investigación, por lo que se plantean nuevas relaciones y una denuncia o contención de aquellos procesos discriminatorios.

En la figura 4 explica de forma gráfica la Educación Inclusiva. Cada figura geométrica representa a un niño (todas ellas diferentes) y su inclusión en un mismo espacio educativo.

Ilustración 4: El concepto de inclusión.



Fuente: (Alonso, y Sánchez, 2011, p. 34).

2.5 Los elementos de la Educación Inclusiva

De acuerdo a Echeita y Ainscow (2011), la educación inclusiva mantiene 4 elementos independientes de cualquier circunstancia cultural o histórica. Son los siguientes:

- La educación inclusiva como proceso. Esto es una educación que no busca ser un estado, no es estática o fija, sino que se plantea como una búsqueda continúa de responder a las necesidades de los alumnos, atender a la diversidad. La Real Academia Española (s.f.) manifiesta que el concepto “proceso” hace referencia a la puesta en práctica de cambios progresivos en el tiempo para un fin específico. De este modo, Echeita y Ainscow (2011) consideran que la inclusión va más allá de la integración ya que no solo acepta las diferencias sino que las acoge y busca sus beneficios. Es decir, la diferencia entre los alumnos es vista como una oportunidad de aprendizaje.

- El desarrollo de procesos inclusivos implica la necesaria presencia y asistencia del alumno en el aula (o en el lugar en el que sean educados), buscando su participación activa y de calidad con la consiguiente evaluación de su bienestar socio-personal que muestre o refleje resultados de progreso y rendimiento. El éxito de aprendizaje no solo dependerá de registros escritos (exámenes), también deberá abarcar el proceso de aprendizaje en relación al currículo.
- Este proceso presta especial atención a los alumnos con riesgo de exclusión, marginación y/o fracaso escolar. Por lo tanto, el proceso de inclusión se centra en mantener cierta atención en aquellos con mayor riesgo de vulnerabilidad. Pero como afirman Durán y Giné (2011), no basta con que estén presentes en el aula, deben mostrar resultados de aprendizaje en la adquisición de las competencias clave del currículo.
- Búsqueda de barreras en la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje con su consiguiente eliminación y/o reducción. La identificación de barreras es fundamental pues supone hacer efectivo el derecho a una educación inclusiva. No obstante, no solo es señalar aquello que se realiza de forma errónea, sino descubrir y plantear nuevas soluciones; la inclusión no tiene final. Estos impedimentos surgen como consecuencia de las actitudes de las personas en la educación concretadas a nivel político, cultural y didáctico.

2.6 Barreras en el aprendizaje y la participación

Booth y Ainscow (2011) afirman que el concepto de “barreras” alude a todo aquel obstáculo que dificulta en el alumno su aprendizaje y participación. Manifiestan que son los agentes educativos los que entorpecen el aprendizaje y participación del discente. En el mismo sentido, Fernández et al. (2013), sugieren que las limitaciones al alumnado dependen del contexto en el que se llevan a cabo los procesos de aprendizaje.

López (2012) establece tres tipos de barreras diferentes:

En primer lugar, las barreras políticas aluden a una serie de contradicciones referidas a leyes y normativas: la permisión y existencia de Centros de Educación Especial, la necesidad de introducir adaptaciones curriculares y los apoyos segregadores, fuera del aula del grupo de referencia.

En segundo lugar, las barreras culturales, donde el mismo autor advierte la clasificación y/o medición que se realiza al alumnado buscando aquel que pueda presentar necesidades educativas especiales. López, Julio, Morales, Rojas y Victoria (2014) manifiestan que este tipo de barreras está sustentado por las creencias y estereotipos de que las dificultades de aprendizaje del alumnado son un inconveniente y no una posibilidad. Es decir, se rechaza la diversidad.

Finalmente, respecto a las barreras didácticas, López (2012) destaca la competitividad frente a la cooperación (relaciones sociales escasas), el currículo basado en libros de textos (de variedad de editoriales) así como la escasa efectividad de las adaptaciones curriculares, unos horarios y espacios preestablecidos e independientes de las tareas a realizar, un cambio actitudinal de ciertos docentes acomodados a su sistema de enseñanza y la corresponsabilidad de aprendizaje de todos los alumnos con la comunidad educativa. Las barreras didácticas surgen como consecuencia de la no consideración de la amplia diversidad del aula que repercute en menores oportunidades de aprendizaje y participación para cierto alumnado (Simón et al., 2016).

Siguiendo este hilo, Booth y Ainscow (2011) proponen reemplazar el concepto de “necesidades educativas especiales” por el de “barreras al aprendizaje y la participación”. Manifiestan que la diversidad funcional de un niño puede ser considerada erróneamente como origen de sus dificultades pudiendo no llegar a prestar atención a las barreras existentes en el contexto donde el alumno se desenvuelve y relaciona. Además, ambos autores afirman que se puede llegar incluso a establecer una valoración jerárquica de los alumnos a partir de esta categorización.

2.6.1 Un recurso: El Diseño Universal para el Aprendizaje

La amplia diversidad del ser humano (todos somos diferentes) repercute en variedad de modos en que cada persona aprende. Además, los avances neurocientíficos establecen la variabilidad cerebral, es decir, no hay dos cerebros iguales y, por lo tanto, varía la forma en que los alumnos acceden al aprendizaje. De este modo, para garantizar la inclusión resulta necesario comprometerse en proporcionar a los alumnos aquello que necesiten para el aprendizaje en un plano de equidad (Alba et al., 2014).

Como consecuencia, surge el Diseño Universal para el Aprendizaje (elaborado por el CAST: Centro de Tecnología Especial Aplicada). Este modelo permite a todos los discentes desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación en el aprendizaje. Para ello, busca facilitar: variedad de formas de representación del contenido e información, ofrecer múltiples medios de expresión y acción del aprendizaje y otorgar variedad de formas de implicación en el aprendizaje (Alba et al., 2014).

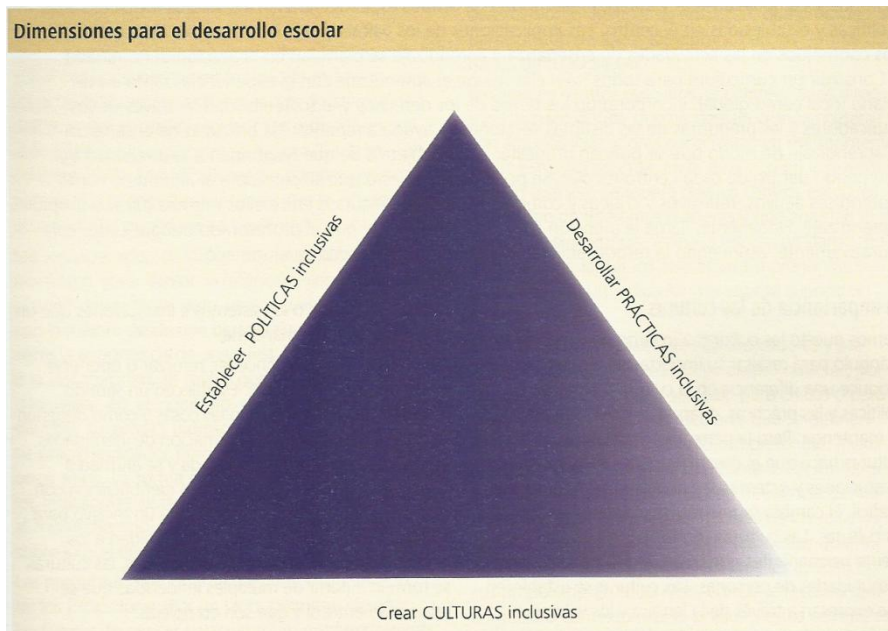
De acuerdo a Alba (2018), el DUA tiene en cuenta la diversidad del alumnado, con y sin diversidad funcional, para lograr una verdadera inclusión. Busca eliminar barreras cognitivas, sensoriales, físicas y culturales que pueden coexistir en el ámbito educativo. Defiende la necesidad de anticiparse a las posibles dificultades que se puedan dar para el acceso al aprendizaje del alumnado. Se trata pues de un diseño a priori, que busca adaptaciones inclusivas, pues pretende optimizar el aprendizaje no únicamente del alumnado con diversidad funcional, sino el de todos los alumnos, repercutiendo positivamente en el proceso de aprendizaje. No obstante, el alumnado se sigue teniendo que adaptar al currículo; aunque varíe la arquitectura, no lo hacen los planteamientos didácticos.

2.7 Desarrollo de la Educación Inclusiva

Echeita y Ainscow (2011) nos recuerdan que disponemos de varios manuales que buscan ayudar a la comunidad educativa en el proceso de inclusión, en la búsqueda e identificación de posibles barreras y que, a la par, nos recuerdan las condiciones que se deben dar para la inclusión educativa. Se trata pues de herramientas para evaluar diferentes tipos de barreras y proponer propuestas de mejora o estrategias de cambio. El de mayor difusión es el propuesto por los catedráticos Booth y Ainscow (2011): *Index for Inclusion*. Fue publicado inicialmente en el año 2000.

Esta guía busca un análisis metódico y organizado del contexto educativo de los diferentes centros escolares con la intención de trasladar los valores inclusivos. Como muestra la figura 5, esta indagación se apoya en tres dimensiones referidas a la política, práctica y cultura inclusivas de la vida cotidiana de la escuela. Todas ellas están relacionadas o conectadas entre sí.

Ilustración 5: Dimensiones de la inclusión.



Fuente: (Booth y Ainscow, 2011, p.49).

La primera dimensión, “Crear escuelas inclusivas” supone la base de todas ellas pues el cambio estará condicionado a su permanencia (relativa). Esta primera dimensión se basa en la cultura. Según Booth y Ainscow (2011), supone una continua reflexión orientada a la creación de comunidades escolares que acojan y promuevan los valores inclusivos, con el objetivo de que cada sujeto se sienta valorado y estimulado para obtener mayores metas. Estos principios son los que van a orientar las decisiones políticas y prácticas de cada centro en la búsqueda de su desarrollo e innovación.

Para Plancarte (2017), la cultura inclusiva es:

(...) conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores compartidos por el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que le proporcionan la cohesión necesaria a la escuela para trabajar armónicamente hacia la consecución de los objetivos comunes (p. 219).

En segundo lugar, se encuentra “Establecer políticas inclusivas”. Esta dimensión busca la necesidad de integrar el proceso de inclusión como núcleo de desarrollo de la escuela calando en las nuevas políticas. Con ello, se pretende mejorar la participación y aprendizaje del

conjunto de alumnado. A partir de este contexto, los diferentes modos de apoyar a la diversidad se estructuran en un marco común que permita una valoración equitativa de los alumnos (Booth y Ainscow, 2011).

Por último, la dimensión “Desarrollar prácticas inclusivas” está orientada para llevar a cabo la cultura y política inclusivas en la escuela. Se busca que las actividades favorezcan la participación de los alumnos, su conocimiento y experiencia. Se trata pues de reorganizar los procesos de enseñanza-aprendizaje pues se considera a los alumnos como discentes activos y críticos. Para ello, resulta necesario emplear los recursos del centro dando especial atención a la colaboración y/o cooperación del profesorado (Booth y Ainscow, 2011).

Las dimensiones mencionadas invitan a la reflexión de la comunidad educativa para indagar y establecer posibles propuestas de mejora de acuerdo al proceso de inclusión.

2.7.1 ¿Cómo avanzar? Un carácter dilemático

De acuerdo a Echeita (2013), la idiosincrasia procesual y temporal de la inclusión da lugar a tensiones, puesto que existen avances y retrocesos educativos constantes (por ejemplo, una medida puede resultar beneficiosa para un grupo de alumnos pero no para otros). Así, se configura el carácter dilemático de la educación inclusiva. Es decir, se producen situaciones paradójicas y contradictorias.

Como bien afirman Dyson y Myllward (2000) citado por Echeita (2013), se pretende posibilitar una educación común para el conjunto de alumnos, pero a la vez, adaptada a las circunstancias personales de cada uno de ellos, sin abandonar los apoyos individualizados. Echeita (2008) afirma que dichos apoyos con recursos específicos y diferentes se fundamentan en la categorización y diagnóstico de ciertos alumnos considerados con “necesidades educativas especiales” dando lugar a la discriminación.

Echeita (2008) considera que como docentes debemos evitar etiquetar al alumnado pues acaban asumiendo dicha etiqueta al igual que el resto de personas (incluidos los padres) que observan comportamientos únicamente relacionados con su diagnóstico. Se condiciona el desarrollo en todos los ámbitos posibles del alumnado, ya sea a nivel positivo o negativo. Las etiquetas positivas dan lugar a estrés, ansiedad, miedo a no estar a la altura, mientras que las etiquetas negativas reducen considerablemente la autoestima, motivación, auto-concepto, etc.

Además, López (2012) afirma que el diagnóstico es estático y poco ético pues considera las circunstancias personales del alumno en un momento determinado, no en un futuro.

Continuando en este contexto, la respuesta (estereotipada) a las dificultades educativas ha dado lugar a un currículo individualizado. Se requieren una serie de adaptaciones puesto que se entiende que no hay un ritmo de aprendizaje óptimo (y relacionado con sus compañeros). Esto implica un “supuesto desfase curricular” que pone de manifiesto que el niño se tiene que ajustar a las imposiciones de la escuela. Una vez supere sus “dificultades” la adaptación curricular se anula, dando a entender que existe un ritmo de aprendizaje ideal. De este modo, surge una concepción de doble currículo ofreciendo una educación de baja calidad. Se renuncia a alcanzar ciertos aprendizajes, puesto que la adaptación curricular elimina objetivos y contenidos del currículo, es decir, lo reduce. Se da un conflicto de valores que da lugar a nuevas barreras (López, 2012).

De acuerdo a López (2012), en este contexto las adaptaciones curriculares se entienden como beneficiosas. No obstante, las tareas están separadas de las del grupo de referencia, pudiendo ocupar espacios educativos diferentes así como realizar actividades con apenas relación entre ellas. Simón et al. (2016) sostienen que las adaptaciones curriculares son de carácter excluyente y que al estar arraigadas en el profesorado siguen manteniendo esa propiedad discriminatoria: invariable lo común y devaluado aquello “adaptado”. Por ello, López (2012) comenta el beneficio de una concepción de currículo común que busca aprovechar la diversidad del aula como posibilidades de aprendizaje, es decir, adaptar la organización del currículo a las características generales y específicas del alumnado de un aula o espacio determinado.

2.8 Los maestros: agentes del cambio

En el presente trabajo se ha comprobado el progreso en el sistema educativo de España. No obstante, de acuerdo a Casanova (2011), en la práctica real en el aula todavía nos queda recorrido para avanzar. No basta con la presencia del niño con diversidad funcional en el aula, sino ofrecer un aprendizaje e igualdad de oportunidades para todos. Para Plancarte (2017), la innovación no debe dirigirse al alumnado, sino a la comunidad educativa en general. Es decir, manifiesta que el desarrollo del aprendizaje no solo depende de las circunstancias personales del alumno, sino de los apoyos y oportunidades que se les ofrecen.

Como bien manifiesta Colmenero (2015) “el futuro de la sociedad es fruto de su educación” (p.18). Por ello, sostiene que es necesario posibilitar una calidad real en la educación. Según Gonzalez, et al. (2019), el maestro es un componente esencial como planificador del proceso de enseñanza-aprendizaje para la no discriminación del alumnado. Echeita (2008) va más allá señalando nuevos componentes como las administraciones, equipo directivo, equipo de orientación y los servicios de asesoramiento. No obstante, el mismo autor señala la necesidad de establecer unas condiciones escolares donde el profesorado busque cómo resolver el carácter dilemático de la inclusión, reclama su implicación y motivación para tal proceso.

Y es que para Plancarte (2017), la finalidad de la educación no es el niño, sino más bien el conjunto del sistema educativo. Por ello, el autor defiende un progreso no solo basado en las circunstancias personales del alumnado, sino más bien de las oportunidades que se les ofrecen. Para Durán y Giné (2011), el profesorado “es el elemento clave del proceso de atención a la diversidad” (p. 159). De este modo, Colmenero (2015) defiende la formación y progreso profesional del educador con el fin de garantizar una educación de calidad capaz de favorecer una plena participación y aprendizaje del alumnado. Plancarte (2017) manifiesta la necesidad de diseñar en torno a la heterogeneidad del alumnado, pero manifiesta que no siempre se puede realizar por la capacidad del propio docente o por el escaso apoyo de la institución en recursos imprescindibles en estos casos. Si bien es cierto que precisa una reestructuración, Albalá, et al. (2021) citan a Sapon-Shevin (2007) pues surge una crítica hacia los docentes relacionada con la inclusión que confirma su incapacidad para identificar y detectar barreras de aprendizaje en el alumnado ya que están establecidas intensamente en gran parte de la ciudadanía.

Este papel clave de los maestros/as en el logro de la educación inclusiva justifica investigar para lograr una mayor comprensión de cómo los maestros/as atienden la diversidad del aula (en su conjunto) y los condicionantes que para ellos son necesarios para que sea efectiva. Se debe dar una obligatoria visión de la inclusión desde el punto de vista docente para comprobar la realidad social y educativa imperante.

3. MARCO METODOLÓGICO

Ante una educación inclusiva que pretende dar respuesta a las necesidades individuales de cada alumno, el maestro se rige como un componente clave de la comunidad educativa para atender la diversidad del aula en su conjunto (Durán y Giné, 2011), permitiendo la presencia, participación y progreso de todo alumno (Echeita y Ainscow, 2011).

3.1 Hipótesis

El presente trabajo tiene como objetivo general conocer cómo entienden la educación inclusiva los maestros y maestras de primaria. No se pretende una generalización pero sí arrojar luz sobre cómo los docentes dan respuesta a la diversidad presente en las aulas y las posibles barreras al aprendizaje y la participación que tienen lugar en ellas.

Partimos de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el discurso de la educación inclusiva de los maestros y maestras?

3.2 Contexto y participantes

Esta investigación consta de 9 participantes con edades comprendidas entre 25 y 56 años. En relación al sexo el 22.2% fueron hombres mientras que el 77.78% fueron mujeres. Además, los maestros ejercen la docencia en variedad de tipos de centros en su mayoría públicos ya sean de carácter urbano, Centros Rurales Agrupados e incluso en Centros de Educación Especial. En menor medida se encuentran los centros concertados y privados.

En la tabla 3 se pueden observar las características concretas de cada participante:

Tabla 3: Detalles de cada participante.

Sexo	Tipo de centro	Especialidad	Años de experiencia
Mujer	Centro concertado	Tutora	1
Hombre	CRA	Tutor	15
Mujer	Centro público urbano	Tutora	33
Mujer	Centro público urbano	Especialista AI	2
Mujer	CRA	Tutora	35
Hombre	CRA	Tutor	8
Mujer	Centro privado	Tutora	17
Mujer	Centro público urbano	Especialista PT	32
Mujer	Centro de Educación Especial	Especialista PT	23

Fuente: elaboración propia (2022)

Los maestros han sido seleccionados en base varios aspectos fundamentales: estar en activo, distinto género, disponibilidad de tiempo del docente y labor educativa en variedad de tipos de centros escolares. Además, todos los participantes de la investigación tienen una diversidad significativa en sus aulas.

3.3 Metodología

En el siguiente trabajo se ha optado por emplear una metodología cualitativa por su flexibilidad, capacidad de revelar una teoría explicativa y la necesidad de interactuar con los participantes (Cerrón, 2019). De acuerdo a Cuñat (2007), esta investigación busca la generalización a partir de las particularidades individuales, en nuestro caso, en un plano un tanto informal. A pesar de las diferentes interpretaciones de cada individuo, permite comprender e interpretar los distintos razonamientos y teorizar (sobre la educación inclusiva) para conocer la realidad socio-educativa actual. Es decir, explorar y ser capaces de explicar la percepción actual de la educación inclusiva de los propios maestros y maestras. Una atribución de significados que es recogida a partir de investigaciones individuales y donde

prevalece un muestreo teórico que provocará cierta variabilidad en las entrevistas pues dará como resultado una valoración de la información obtenida para ampliar, reducir o descartar posibles datos (Cuñat, 2007).

3.4 Recogida de datos

La recogida de datos se ha llevado a cabo a partir de una entrevista semiestructurada y abierta, de carácter conversacional, capaz de alcanzar los puntos más prioritarios que caracterizan a la educación inclusiva. Se ha elaborado un guión con preguntas generales y flexibles y otras más concretas relacionadas con las dimensiones establecidas por el Index for Inclusion, dimensiones explicadas con anterioridad en el marco teórico.

Las entrevistas han sido concertadas solicitando la participación de los maestros y maestras de manera voluntaria. Se ha demandado su consentimiento para poder utilizar los datos aportados con un único fin académico y formativo. Se requiere la grabación de la entrevista aunque se asegura el anonimato de los participantes. Por nuestra parte, se exige la realización de entrevistas presenciales

Además, la recogida de datos se ha complementado con la anotación de las percepciones no verbales observadas en los propios participantes en el “Diario del investigador”.

En la tabla 4 se indican de forma visual las fases de la investigación realizada.

Tabla 4: Fases de recogida de datos.

1. Elaboración de un guión de preguntas
2. Contacto con los docentes-participantes
3. Desarrollo de las entrevistas (presencial)
4. Percepciones en el “Diario del Investigador”.

Fuente: elaboración propia (2022)

3.5 Análisis de datos

Esta segunda fase, se inicia con la transcripción a formato digital de las entrevistas a partir de las grabaciones. Este proceso previo resulta necesario para poder codificar las entrevistas. Esta codificación se ha realizado de forma individual, es decir, a cada una de las entrevistas reproducidas de forma escrita. El enfoque utilizado ha sido la Teoría Fundamentada (Cuñat, 2007). Su desarrollo se ha llevado a cabo a través de un análisis comparativo constante de los hechos y creencias relacionados con el modo de entender la educación inclusiva. A continuación, la codificación axial propia de la Teoría Fundamentada, ha permitido comparar y enlazar los códigos obtenidos dando como resultado el desarrollo de categorías y por tanto conocer o teorizar sobre el discurso de los maestros y maestras sobre la educación inclusiva (Cuñat, 2007).

3.6 Resultados

El estudio a partir de las entrevistas realizadas a los maestros y maestras, ha dado como resultado cuatro categorías que son: *Integración y modelo de déficit*, *Condicionantes de la educación inclusiva*, *Contradiendo la inclusión* y *La diversidad como valor*. En la Tabla 5, se puede visualizar qué códigos han conformado cada categoría.

Tabla 5: Códigos y Categorías a partir del análisis comparativo.

Códigos	Categorías
Relacionando NEE con la inclusión.	Integración y modelo de déficit
Justificando la integración en nombre de la inclusión.	
Justificando el diagnóstico/etiquetaje del alumnado.	
Pensando en el especialista.	
Demostrando la necesidad de un currículo paralelo.	
Ajustando el nivel.	
Demandando una reorganización.	Condicionantes de la educación inclusiva
Interpretando la inclusión.	
Justificando el aislamiento del niño.	
Diferenciando teoría-práctica.	
Decidiendo a quién atender primero: el “niño” frente al resto.	Contradiendo la inclusión
Privilegiando la participación.	
Legitimando apoyos discriminatorios.	
Valorando la diversidad.	La diversidad como valor
Explicando el modelo social.	
Cuestionando la normalidad.	
Ofreciendo nuevas oportunidades.	

Fuente: elaboración propia (2022)

A continuación, se explican cada una de las categorías obtenidas con ejemplos obtenidos en las entrevistas.

Integración y modelo de déficit

Frente a una educación inclusiva que pretende según Muntaner (2014) posibilitar el desarrollo personal en un plano equitativo de todos los alumnos, independientemente de sus circunstancias personales, los maestros entrevistados entienden que la inclusión o la atención a la diversidad están únicamente relacionadas con aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Se muestra un ejemplo en el que la educación inclusiva no abarca a todo el alumnado: “La educación inclusiva consiste en dar respuesta a los niños que

presentan dificultades o que requieren de una manera especial para aprender y/o relacionarse permitiendo su progreso y aprendizaje para alcanzar un desarrollo personal adecuado”.

Por ello, podemos señalar, que los maestros centran su visión de la inclusión en el modelo de déficit, es decir, aceptan las diferencias y hablan de las necesidades de solo unos pocos. De acuerdo a Arnaiz (2004), el modelo de déficit implica “una visión de las necesidades especiales descontextualizada del resto del aula” (p. 4). En otra de las entrevistas, una maestra generalista lo recoge de la misma manera: “La educación inclusiva es la que da respuesta en un centro a los alumnos con necesidades educativas especiales”.

Son varios los ejemplos identificados en esta misma línea:

Como bien señalan: “/.../ se tiende a pensar que siempre es con alumnado con unas carencias de algún tipo”. Proporcionan algunos ejemplos: “meter en el aula ordinaria niños TEA, algunos con deficiencia intelectual, algunos con problemas de sordera, etc.”. De igual forma, la mayoría constatan nuevas evidencias cuando preguntamos sobre la diversidad del aula: “¿diversidad de casos o de qué?”.

Junto con esta forma de entender la inclusión poniendo el foco de atención en el déficit, las entrevistas han servido también para identificar como la finalidad y el concepto de igual dan forma al pensamiento de los y las maestras. Una de las maestras entrevistadas entiende la educación inclusiva con la finalidad de que “todos los alumnos con dificultades tengan la misma educación que los demás, las mismas condiciones”. Desde este posicionamiento se puede identificar un discurso de los docentes más próximo al principio de igualdad y el concepto de integración. Como bien reconocen “la inclusión no es tratar al alumnado exactamente igual que al resto de alumnos”.

La competitividad también aparece cuando se les pregunta sobre la implicación necesaria de la comunidad educativa para favorecer el proceso de inclusión: “Estamos en la sociedad de la competitividad, realmente la colaboración queda en un segundo plano”. Esta característica más propia de la integración refleja que en las aulas el propio alumnado (por cuestiones socioculturales o incluso por influencia de los padres) busca “ganar” a otro, por lo que el aula no funciona como una unidad de apoyo cooperativo que persigue superar obstáculos para el aprendizaje.

El motivo de esta forma de entender la educación inclusiva puede estar en el propio sistema educativo español. Un sistema educativo que está basado en el modelo de déficit puesto que sin un previo diagnóstico no hay una asignación de recursos personales. Si el equipo de orientación realiza un informe psicopedagógico, el alumno tiene más probabilidad de recibir una mayor atención y medios educativos. Un ejemplo puede verse cuando una de las entrevistadas justifica que sin la etiqueta, la provisión de recursos no está justificada: “debe tener una etiqueta para que le pongan un profesor y horas de apoyo”. Es decir, “solo miden el número de diagnósticos”.

Por su parte, el profesorado está a favor de diagnosticar al alumnado pues así cuenta con una serie de orientaciones que dirigen la práctica educativa. Esta cita da muestra de ello: “diagnosticar a un alumno es importante porque nos va a posibilitar conocer más dónde están sus dificultades y así poder ayudarle”. De nuevo, sus circunstancias personales son vistas como una dificultad, un déficit. De este modo, el problema es considerado como una característica innata del niño, no del sistema y su consiguiente solución también, es decir, se busca una individualización, propia del concepto de integración. La orientación práctica a seguir por el profesorado estará ajustada al diagnóstico, en cambio, desde el modelo social se centra en el proceso de aprendizaje (Núñez, 2001). Identificar el problema para poder dar una solución es un tema que ha aparecido de forma recurrente en las entrevistas: “Con el diagnóstico los profesores encargados de su atención ya saben qué problema tiene, un problema diagnosticado, no solamente que tú pienses que algo ahí pasa” y así responder a sus necesidades concretas. Sin embargo, las entrevistas también han permitido desvelar el carácter dilemático de la inclusión (Norwich, 2008). Los docentes también reconocen que “a lo mejor no tendría que ser necesario poner una etiqueta al niño, sino ver qué dificultades tiene y poner los medios necesarios, pero sin un diagnóstico previo no los ponen”. Es decir, consideran que el diagnóstico “tiene su lado bueno y su lado malo”, ninguna de las posibilidades. Si bien es cierto que se decantan por diagnosticar al alumnado, reconocen que “etiquetar y estereotipar te señala y encasilla”. Alegan que el etiquetado puede ser condicionante para el propio profesor, pero no para sus compañeros de clase. Es decir, el diagnóstico no tiene ninguna repercusión negativa de cara a los compañeros de clase. Los maestros entrevistados lo resaltan: “los alumnos tienen compañeros, no compañeros con necesidades educativas especiales”. El etiquetado no tiene cabida entre los alumnos.

La presencia dominante de este modelo del déficit tiene también su reflejo en un currículo cuyas limitaciones dan lugar a otro paralelo de carácter compensador.

Las adaptaciones curriculares es un claro ejemplo identificado en este trabajo. Los docentes justifican la necesidad de estas adaptaciones por el aprendizaje personalizado que pueden requerir algunos alumnos/as. Una de las maestras hace hincapié en el beneficio que supone porque “va a ser mejor para el aprendizaje del niño, ya le vas a poner cosas de lo que él puede aprender”. Sin embargo, la manera en la que se hace esa adaptación curricular y se llevan a cabo las actividades en el aula puede no ser la más adecuada de acuerdo a los valores de una educación inclusiva que busca la presencia, participación y progreso de todos los alumnos y alumnas juntas (Echeita y Ainscow, 2011). Se han identificado varias formas de justificar esta situación. Por un lado, por la prioridad de ofrecer una atención personalizada justificando la importancia del aprendizaje sobre la participación. Este hecho se refleja claramente cuando una maestra destaca que “No puedes darle los contenidos que están haciendo sus compañeros del aula, sino los que él todavía tiene que aprender”. Por otro lado, por la necesidad de motivar al alumno con aprendizajes adaptados a su nivel: “motivar para que el niño tenga objetivos alcanzables, que trabaje, a estos niños le proporcionamos una enseñanza individualizada cien por cien”. No obstante, estar en un mismo espacio no supone la aplicación del modelo de inclusión. Como consecuencia, a veces el trabajo por fichas que es adaptado a las necesidades de cada alumno/a puede derivar en prácticas que son contrarias a la verdadera inclusión que suponen que no todos los alumnos/as aprenden juntos: “yo ahora tengo un caso y le voy dando fichas mientras estoy con los otros”.

Desde esta perspectiva, las entrevistas también han revelado que las cuestiones referidas a las necesidades educativas especiales corresponden a profesorado experto, es decir, a los especialistas de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. Los especialistas entrevistados evidencian una falta de responsabilidad compartida que puede perjudicar los valores de la educación inclusiva: “los alumnos con diversidad funcional no son solo responsabilidad del PT y AL, sino que también son de la tutora y de toda la clase”. Esto tiene implicaciones puesto que hay maestros tutores que relegan la labor educativa con ese niño al especialista, generalmente fuera del aula. Además, manifiestan que “sería mejor que hubiese dos personas dando la clase, tutor y especialista en conjunto”. Demandan una posible cooperación entre el profesorado, propia de la inclusión, con el objetivo de responder de forma efectiva a las necesidades educativas generales y específicas del aula. Si bien es cierto que hay ciertos horarios, estas serían realizadas en materias de gran valor didáctico como matemáticas y

lengua. El especialista no solo se podría centrar en el alumnado diagnosticado, sino en aquellos con un ritmo de aprendizaje más bajo. Además, la colaboración también permitiría poner en práctica nuevas dinámicas y metodologías que buscasen la participación y aprendizaje de la totalidad del alumnado.

Relacionado con la cuestión de los especialistas, el tema de los apoyos también ha sido una cuestión debatida en las entrevistas. Los maestros y maestras entrevistado tanto generalistas como especialistas defienden los apoyos fuera del aula cuando es necesario trabajar cuestiones más específicas. Se muestran varios ejemplos: “hay momentos puntuales en que los especialistas tienen que hacer tareas concretas con ese alumno”, o “cosas específicas para trabajar”. Además, el uso de los espacios para una atención especial y diferente de la ordinaria también muestra cierto punto de tensión a la hora de entender la educación inclusiva. Esta cita da muestra de ello: “Ahora las quieren llamar aulas trampolín porque los alumnos deben pasar poco tiempo en ella y mucho en su aula de referencia, pero al final pasan la mayor parte del tiempo alejados de sus compañeros”.

El propio rol del especialista a veces no contribuye a la inclusión. Por un lado, realiza otras funciones no relacionadas con alcanzar dicho modelo. De acuerdo a los tutores entrevistados: “para el especialista es más cómodo y sencillo sacarlo fuera del aula de referencia”. Y es que cuando permanecen dentro del aula, según manifiestan: “se dedican más a ser auxiliares que especialistas”. Por otro lado, enfoca su trabajo desde el modelo de déficit con excesiva atención en el trastorno que tiene el niño. La siguiente cita manifiesta esta idea: “En las tutorías de los padres y entre el propio profesorado que atiende al niño, olvidamos decir o comentar cosas buenas de los niños, siempre les decimos aquello que no hace igual que el resto o las dificultades que detectamos”.

Condicionantes de la Educación Inclusiva

A partir de las entrevistas realizadas, se han identificado una serie de determinantes que obstaculizan el proceso de inclusión. De acuerdo a Fernández et al. (2013) es el propio contexto educativo el que origina barreras.

El docente mantiene sus propias creencias o ideología sociocultural por lo que su visión de la educación puede ser muy diferente, incluso entre el propio profesorado. Uno de estos

condicionantes pueden ser los textos legislativos y la forma de entenderlos. En la siguiente cita: “Cada maestro va a interpretar la normativa de inclusión de una manera” se puede ver como a partir de una misma norma prevalecen distintas formas de llevarla a cabo dependiendo de la visión y sistema de enseñanza-aprendizaje empleado por el docente. Generalmente, los docentes se decantan por buscar la forma de llevar a cabo esa atención a la diversidad de la manera más cómoda. En esta cita se muestra la idea mencionada: “Somos totalmente responsables porque no somos capaces de llevar a cabo esa inclusión, quizá por conveniencia, pues se tiende a uniformar y querer tener una clase que te dé los menos problemas posibles”. De este modo, la homogeneidad conlleva facilidades para el docente pues todos van en la misma línea, según comparan: “como un rebaño”. La diversidad es considerada como una carga, no como valor o enriquecimiento para el aprendizaje. Además, subyace la idea de normalidad que se basa en alcanzar los mismos objetivos a una edad cronológica determinada que deriva en la necesidad de que sea el propio niño el que se adapte a las imposiciones de la escuela (López, 2012).

Por ello, el discurso puede estar condicionado por la sensación o creencia de que una educación inclusiva no es posible. Los maestros y maestras lo expresan de esta forma: “Yo creo que vamos por el buen camino, se ha adelantado mucho, pero no creo que sea posible, supondría una reorganización profunda del sistema educativo”.

Por otro lado, pese a exponer una postura positiva de cara a la inclusión, justifican la necesidad de mantener a cierto alumnado escolarizado en los centros de educación especial por la poca capacidad para atender a todos los alumnos y alumnas de los centros ordinarios. Se requieren recursos específicos como fisioterapeuta, enfermeros o logopedas, recursos por el momento no generalizables a los centros ordinarios. Los maestros y maestras entrevistados defienden una escuela diferente para aquellos con grandes dificultades acompañadas de problemas de salud pues pueden recibir una atención más individualizada a partir de una programación y metodologías adaptadas a las particularidades de cada uno. La siguiente cita lo evidencia: “los alumnos con grandes necesidades reciben mayor cuidado y atención en los centros de educación especial con programaciones y metodologías adaptadas a cada uno”.

Entre los factores que obstaculizan la educación inclusiva, los docentes entrevistados justifican el logro de la educación inclusiva en disponer de mayores recursos personales, como señalan en la siguiente cita: “Sin los recursos personales necesarios es difícil alcanzar una educación inclusiva”. Los docentes insisten en la necesidad de quitar a los maestros horas

lectivas con las que poder planificar y coordinar con otros agentes educativos el aprendizaje de cada uno de sus alumnos para intentar que cada uno tenga el material y las vivencias que le interesan y necesita. Como bien señalan: “Nosotros somos limitados, tenemos un horario que ya extendemos y poco tiempo para preparar actividades mejor adaptadas a los alumnos con las que sacar su máximo rendimiento” o “/.../ casi nos reunimos en los pasillos para hablar de los temas e ir todos a una”. De este modo, las horas lectivas serían sustituidas por tareas de coordinación y planificación y, por consiguiente, en un aumento de la calidad educativa. Se haría efectiva una atención personalizada del alumnado propia del modelo inclusivo y la puesta en marcha de proyectos innovadores que presten especial atención a la heterogeneidad. No obstante, no solo supone un condicionante el tiempo limitado del docente, sino también el que necesita el alumno para adquirir conocimientos y habilidades. Los docentes entrevistados demandan la adaptación de las dinámicas a los tiempos individuales, generalmente de aquellos con un ritmo de aprendizaje bajo en comparación con el grupo de referencia. La siguiente afirmación evidencia los aspectos señalados: “El grupo en general con una explicación ya tienen suficiente mientras que otros requieren más tiempo de asimilación”.

Los especialistas de Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje entrevistados advierten de la necesidad, además del tiempo, de proporcionar una mayor cantidad de apoyo al alumnado con NEE. La falta de especialistas obstaculiza la práctica inclusiva. Cada uno de ellos busca dar respuesta a un número excesivo de alumnos con necesidades educativas especiales. Tampoco ayuda la rotación del profesorado interino, ya que complica el mantenimiento de una línea de actuación continua. En la siguiente cita se registra como la labor del especialista resulta insuficiente para el discente: “Con los pocos apoyos que tienen los alumnos, apenas los conoces, y más si el profesorado no es estable”.

Otro concepto rotundo que destacan los maestros y maestras es el ratio de alumnos por aula. Afirman que hay un número elevado de alumnos y reclaman que “atender a los que se salen un poco de la media es más difícil, pues requieren una atención muy concreta”. Entre los posibles beneficios destaca una mayor capacidad organizacional del alumnado con capacidad para personalizar el aprendizaje ajustándose a las características y circunstancias personales de cada uno. Una personalización de la enseñanza que podría centrarse en la interacción y participación del discente o abandonar el carácter cíclico del currículo. Además, varios estudios como el de Fredriksson et al. (2013) evidencian beneficios en habilidades socioemocionales como la motivación, esfuerzo y estabilidad emocional.

El discurso también puede estar condicionado por la formación del profesorado. Colmenero (2015) defiende la formación y progreso profesional del educador con el fin de garantizar una educación de calidad capaz de favorecer una plena participación y aprendizaje del alumnado. Resulta necesaria una formación actualizada a los nuevos tiempos y modos de entender la educación para favorecer la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un progreso que muchas veces solo la experiencia y la práctica educativa será capaz de proporcionar. No obstante, los maestros y maestras entrevistados señalan un inconveniente: “no sabemos bien cómo aplicar la teoría”. Señalan que la formación que reciben es muy teórica y demandan dinámicas e ideas para llevar a la práctica en el aula. Inclusive reconociendo que no hay un modelo de inclusión real en las aulas: “La legislación sobre la inclusión teórica que nos viene marcando la atención a la diversidad queda en papel, falta ponerlo en práctica en nuestras aulas”.

Junto con la formación continua e insuficiente del docente, la cuestión de los espacios se presenta como una necesidad para la aplicación de la inclusión. Las aulas reducidas supondrían un inconveniente para el adecuado desarrollo del niño por lo que se requiere una transformación de las aulas: “/.../ un niño que no tiene ningún tipo de autocontrol necesita espacios de dispersión, estar de pie cuarenta veces, saltar...”. De este modo, para los docentes, las instalaciones son un condicionante de la inclusión.

Contradiendo la inclusión

A continuación, se recoge como la perspectiva del docente puede presentarse caracterizada por ideas contradictorias que conciernen la educación inclusiva.

Los maestros y maestras defienden la educación inclusiva pero piensan que ponerla en práctica tiene efectos negativos sobre el resto del alumnado. Y es que manifiestan que “a veces los maestros olvidamos al resto de los alumnos porque nos destaca uno, nos centramos en la excepción”. De este modo, creen que la inclusión es condicionante para el resto de los alumnos por ejemplo para realizar actividades. Esta cita lo demuestra: “quiero hacer una actividad con tijeras, pero este como tiene brotes violentos... si se las clava a otro... voy a quitar esta actividad”.

Además, consideran que para atender a aquel o aquellos que se salen de la norma deben dar de lado al resto. Es decir, decidir a quién atender primero. Por un lado, se encontraría el niño

con necesidades educativas especiales y, por el otro, el grupo referencia. Los especialistas evidencian cierta desatención hacia el individuo puesto que se prioriza la clase (sin tener en cuenta la excepción): “si no estuviéramos, el niño estaría como un mueble, como en otra dimensión incluso en el mismo aula”. En muchas ocasiones, el alumno con necesidades educativas especiales no es capaz de realizar una actividad y/o ejercicio por sí solo porque no quiere o no lo sabe hacer. De este modo, ciertos momentos puntuales está sin hacer nada. Lo mismo sucede al revés, es decir, si atienden al grupo de referencia no se centran en los intereses particulares del alumnado con diversidad funcional; “si atiendo al resto, dejo descuidado el aprendizaje del niño que se sale de la norma”. Este caso particular puede tratarse como una necesidad de recursos y de tiempo. No obstante, el docente no debe priorizar a quién atender, supone una contradicción de mayor relevancia. El pensamiento o creencia que se ha mostrado con anterioridad no se corresponde con un docente inclusivo pues no abarca ni hace uso de la diversidad presente en el aula. Se da a entender que la metodología empleada por el profesorado se basa en el libro de texto sin ningún otro añadido. Recordemos que la inclusión va más allá de la presencia de todos dentro de un mismo espacio educativo. También se exige su participación y progreso (Echeita y Ainscow, 2011). Nuevas metodologías han surgido capaces de abarcar a todos sin necesidad de favorecer a unos en detrimento de otros.

Por otro lado, los docentes priorizan la participación del alumnado dentro del aula frente a su aprendizaje, pero consideran necesarios los apoyos fuera del aula. Para los maestros y maestras entrevistados, es crucial que el alumnado se sienta realizado y valorado en el aula, es decir, que sea uno más junto a sus compañeros. De este modo, construirá una buena autoestima pues “para poder aprender es importante estar emocionalmente bien con uno mismo y con los demás”. Le dan más valor a la socialización porque para ellos “la participación implica aprendizaje”. Sostienen la obligación de “dotarles de herramientas para el aprendizaje a lo largo de sus vidas en el momento en que estén preparados”. Anteriormente, los estudiantes debían retener los contenidos ya que el acceso a estos era más limitado. Hoy en día debemos conocer dónde encontrarlos. Además, consideran que la aplicación de una educación inclusiva que busque esta participación está encaminada a “no permitir el acoso escolar” independientemente de las circunstancias personales del alumnado. No obstante y, en contraposición, buscan justificar la realización de ciertos apoyos fuera del aula, y por tanto segregadores, centrados en el aprendizaje del niño. En la siguiente cita se puede comprobar: “es preferible fuera del aula en momentos puntuales porque va a avanzar

más” o “va a hacer mucho más fuera con el tutor de apoyo o especialista que dentro” o “fuera se puede atender mejor lo que necesita”. Si bien es cierto que los maestros y maestras entrevistados defienden un equilibrio entre apoyos dentro y fuera del aula, aquellos que se realizan fuera del aula priorizan el aprendizaje individualizado del niño frente a su participación para el supuesto beneficio del propio niño. Pero no solo por él, sino que de forma excepcional afirman que “el resto de alumnos necesita estar un rato sin él, al igual que el maestro-tutor”.

La diversidad como valor

El análisis realizado muestra también que los maestros y maestras consideran la amplia diversidad de un aula como beneficiosa para el conjunto, al igual que Booth y Ainscow (2011), quienes manifiestan el increíble potencial de la diversidad como recurso para la vida y el aprendizaje. Los docentes entrevistados afirman que “la sociedad es diversa” y justifican el modelo social negando la segregación por ser la causa de dividir la educación. Para ellos: “la escuela tiene que ser un reflejo de la sociedad”, no hay lugar para la discriminación. Ante esta afirmación, los centros privados tampoco resultarían inclusivos puesto que solo están destinados a alumnado con determinado poder adquisitivo.

La diversidad y qué es ser normal ha sido un tema recurrente. Ante preguntas como: ¿Crees que la diversidad del aula resulta beneficiosa para el aprendizaje?, los docentes ofrecen respuestas como “nadie ni nada es perfecto, todos tenemos nuestras carencias y fortalezas y, aunque pueda parecernos que algunos tienen más carencias, tenemos que respetarnos y ayudarnos”. Establecen un aprendizaje quizá no curricular, pero sí en valores como el respeto, el amor y la no violencia. Para ellos la homogeneidad no existe, es decir, todos somos diversos. Manifiestan que “la vida es diversa”, pues toda persona tiene variedad de características y preferencias diferenciadoras de gustos, intereses, miedos, actitudes, aptitudes, autoestima, etc. En esta línea, los maestros dan importancia a la interacción social del individuo y llegan a la conclusión de que “todos necesitamos ayuda de todos”. Vivimos en sociedad, es decir, dependemos unos de otros, y por lo tanto, es crucial aprender a convivir con los demás y seguir las normas sociales establecidas.

La diversidad como riqueza es considerada por los maestros como un aspecto clave en la educación que debe ser además trabajada desde edades tempranas. Los docentes valoran la

diversidad como enriquecedora, un aprendizaje que debe saber gestionarse desde el primer momento con el alumnado para que todos se sientan valorados y respetados. Señalan casos donde agradecen a los alumnos su actitud puesto que “a veces pegaba, pinchaba... y nunca se quejaron, lo admitieron”. Los alumnos perciben las diferencias, pero si “aprenden a querer, respetar, y comprender la situación de los demás y la suya propia” no existirán problemas en el aula y tampoco posteriormente, en la adolescencia y/o vida adulta. Este aprendizaje en valores es necesario alcanzarlo en edades tempranas, conviviendo con todo niño y niña sin discriminación. Como manifiestan los maestros y maestras entrevistados del mundo rural, “la inclusión se debe dar de forma natural”, característica a alcanzar en todo centro escolar y social.

Para permitir acceder al aprendizaje y ofrecer la oportunidad de desarrollo personal al alumnado, los docentes mencionan la necesidad de utilizar metodologías activas para abarcar a todos los niños sin distinción, puesto que “una metodología directiva o más tradicional no sirve para todos”. Manifiestan diferentes opciones que se pueden tener en cuenta. Algunos ejemplos son: “la inclusión se puede conseguir por medio de las Inteligencias Múltiples (de Gardner) y de metodologías activas” entre las que anuncian “el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos y la tutoría entre iguales”. Los alumnos aprenden interaccionado entre ellos, socializados, ya que aprende tanto el que explica como el que recibe la explicación. Pueden alcanzar mayores niveles de interiorización del aprendizaje cuando colaboran entre ellos.

La colaboración docente también es un aspecto clave a la hora de entender la educación inclusiva. Los docentes señalan la importancia que adquiere una colaboración entre tutor y especialista puesto que los alumnos van a ser “mejor atendidos”. Señalan que “todo lo que se hacen para los alumnos con dificultades: vídeos, audios, material manipulativo, aprendizaje en pequeños pasos de cara a la motivación... les viene muy bien al resto”. Es decir, que cuando los maestros planifican teniendo en cuenta las necesidades más específicas de algún alumno con nuevas metodologías o herramientas esto beneficia a todos pues pueden aprovecharse de los nuevos escenarios, como dice una maestra claramente: “se benefician todos los alumnos”. De este modo, las adaptaciones inclusivas no solo sirven para el alumnado con diversidad funcional, puesto que las pueden utilizar otros y repercutir así positivamente en el proceso de aprendizaje. En esta línea, los docentes señalan la importancia del Diseño Universal del Aprendizaje. El DUA busca eliminar barreras cognitivas, sensoriales, físicas y culturales que pueden coexistir en el ámbito educativo (Alba et al.,

2014). En esta línea lo recoge una docente cuando explica que “facilitándoles el acceso a la información y diferentes formas de expresión luego quizá los objetivos los puedan alcanzar fácilmente al igual que el resto”. Destaca el siguiente ejemplo: “si adaptas un examen y dejas que lo explique de forma oral, quizá te das cuenta de que sabe mucho más de lo que puede escribir en un papel”. La inclusión debe ser ofrecer a cada individuo la enseñanza que quiere y que necesita. No obstante, generalmente un niño no va a saber lo que necesita. Por tanto, es competencia del docente guiar al alumno y mostrarle un amplio abanico de aprendizajes que el DUA puede hacer posibles. La barrera no es el alumno, sino el contexto en el que el docente guía a su alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo al modelo social, interesan más las capacidades que las limitaciones, porque es el conocimiento de las primeras el que nos va a dar la pauta del camino educativo a seguir. Por ello, “esta sociedad se tiene que preparar porque estos alumnos son un niño y ciudadano más que tiene derecho a tenerlo todo como los demás”. Ellos mismos reconocen “estamos haciendo lo mismo que hace años, y el mundo ya no es el mismo”.

3.7 Discusión

Para desarrollar la pregunta de investigación planteada: ¿Cuál es el discurso de la educación inclusiva de los maestros y maestras?, me sirvo de la parábola del invitado a cenar recogida por Pujolás (2004).

La parábola mencionada equipara o relaciona el maestro con una persona. Consiste en que este hombre tenía planeada una cena con un grupo de compañeros y compañeras. No obstante, el día anterior se topó con un viejo amigo y decidió invitarlo también a la cena. El hombre, con gran capacidad para cocinar, hizo un menú magnífico con una variedad generosa de platos e incluso bebida. Asimismo, una vez tenía todo preparado para que vinieran a cenar, se acordó que su vieja amistad no iba a poder comer nada de lo que tanto cuidado y esmero le había costado preparar. Contactó con él explicándole la situación y, lamentándolo mucho, le tuvo que decir que era mejor que no fuera, que en otra ocasión lo volvería a avisar. Un segundo hombre de la ciudad, se tuvo que enfrentar a una realidad idéntica. Una vez estaba la cena lista, se percató de que su viejo amigo (invitado días antes) no iba a poder comer casi nada de lo que había preparado. Por ello, contactó con él para preguntarle si se encontraba en la misma condición personal que hace años. En este caso, el hombre le dijo que no había

problema en que fuera, pues elaboraría un plato aparte, especial para él. Finalmente, un tercer hombre, se encontraba en la misma situación que los anteriores. Sin embargo, a pesar de tener la cena casi lista, recordó que su vieja amistad debía adaptarse a una dieta con excesivas restricciones alimentarias. Como consecuencia, decidió modificar el menú que estaba preparando llegando incluso a guardar aquellos platos o elaboraciones que su viejo amigo no iba a poder comer o a preparar otros para que todos. Durante la cena, todos juntos disfrutaron de los mismos platos que el hospedador les presentó.

Detrás de cada una de las situaciones expuestas por Pujolàs (2004), se esconden diferentes maneras de entender la educación, distintos modelos educativos expuestos en el marco teórico con desenlaces y efectos muy diferenciados. La primera de las situaciones expuestas se caracteriza por equipararse al modelo educativo de exclusión, la segunda al modelo de integración y la tercera al modelo de inclusión.

A continuación, se procede a explicar la primera y última de las situaciones expuestas, a través de su comparación con el sistema de enseñanza-aprendizaje que utiliza cada una por ser los extremos de la parábola de Pujolàs expuesta.

Por un lado, encontramos un modelo basado en la exclusión pues se rechaza su posibilidad de cenar, lo que sería una privación de ser educado por el simple hecho de tener unas circunstancias personales diferenciadas. En este caso, no se le va a ofrecer otra opción o posibilidad de acceso (Cobeñas, 2020). Las características del invitado supuestamente no son adecuadas ni cómodas para la cena que ya había preparado el anfitrión. De este modo, prevalece un enfoque selectivo que busca atender únicamente a aquellos considerados como aptos, con una mayor capacidad para acceder al estudio de etapas superiores (González, 2012).

Este tipo de educación parece que es la única que sirve para que el alumnado tenga éxito en la vida, para que la cena sea un éxito. Por ello, se genera para solo unos pocos considerando al resto como in-educables (Cobeñas, 2020). Se busca desechar o expedir a otros ámbitos los alumnos con diversidad funcional pues el éxito de este modelo consiste en medir quién llega más lejos o alcanza un nivel académico y competencial mayor, la colaboración entre los invitados no es posible. De este modo, se tiende a homogeneizar porque la diversidad se relaciona con aquellos individuos con hábitos o restricciones alimentarias. Son considerados como un gran problema para el cocinero y profesorado y por tanto, es mejor impedir su acceso, sino, la cena será un desastre (Núñez, 2001).

Por el otro lado, y en oposición al primer caso, nos encontramos en la situación donde el cocinero se decanta por cambiar el menú para que todos puedan comer lo mismo. Es decir, busca dar respuesta a todos a través de un menú global o currículo común, aspecto propio de la inclusión. La inclusión supone que los invitados tengan las mismas condiciones y que todos puedan participar y disfrutar de una cena de calidad. Cuando mencionamos el término “calidad” nos referimos a que este modelo social tiene la capacidad y voluntad de dar respuesta al conjunto del alumnado. Se busca una personalización de la enseñanza que realmente tenga en cuenta la diversidad de comensales o de alumnos. De este modo, el modelo de inclusión no solo acoge las diferencias, sino que busca la participación y un progreso del individuo (Echeita y Ainscow, 2011). Para ello, requiere de una organización escolar y de la aplicación de metodologías válidas para tratar de abarcar a todos, considerando la individualidad de cada uno. Se trata pues de un reto que defiende el derecho a la educación pues supone una auténtica justicia social (Albalá et al., 2021).

La situación del invitado a cenar intermedia expuesta por Pujólas en la que se acepta que la vieja amistad acuda a la cena, pero con distinto menú, es la que más se identifica con la investigación realizada. Esta posición del invitado a cenar tiene unas características integradoras porque me invita y acepta (principio de normalización), pero me prepara un menú aparte (individualización) con alimentos especiales (sectorización). Se pueden localizar fácilmente los principios de la integración escolar expuestos por Colmenero (2015).

Los maestros entienden la educación inclusiva desde una posición en la que piensan que la mejor opción es preparar un menú aparte para uno de los invitados porque consideran que sus circunstancias personales son un problema para el éxito de la cena. Se evidencia otra vez el modelo del déficit, es decir, una forma de entender la inclusión basada en las patologías. Una división de la educación que busca la uniformidad y comodidad (Alonso y Sánchez, 2011). Están a favor de invitar a todos a cenar, pero incluso en ciertas ocasiones cuando las restricciones alimentarias son excesivas se prefiere un centro de educación especial o les comentan que ese día es mejor que no vayan. De este modo, de acuerdo a Núñez (2001), el fracaso escolar es relegado a otros ámbitos. Frente a este modelo, resulta necesario una escuela en la que predomine un modelo social para intentar combatir la discriminación (Parrilla, 2002). Para Victoria (2013), las necesidades del individuo en concreto son consecuencia de su relación con el contexto por lo tanto, manifiesta que no es el niño el que debe cambiar o el centro de atención, sino el medio donde tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje por ser incapaz de darle una oportunidad para desarrollarse. Resulta

necesario entender la diversidad como un aspecto añadido y enriquecedor a la práctica educativa con un increíble potencial como recurso para la vida y el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2011).

Los maestros están en la posición de desear un menú para todos de forma inclusiva, pero establecen condicionantes por diferentes cuestiones. El tiempo disponible con excesivas horas lectivas, los horarios preestablecidos, la excesiva ratio de alumnos, los escasos recursos personales y materiales con insuficientes horas de apoyo destinadas a cada niño, una nula esperanza o voluntad de alcanzar la inclusión, el ritmo de aprendizaje del propio niño, una formación docente que no facilita aplicar la teoría al aula o cuando los espacios y la edad del propio niño provocan que en variedad de ocasiones se opte por preparar un menú diferente respecto al grupo de referencia son algunas de ellas. La diversidad es considerada como un aprendizaje en valores, pero también como una molestia pues demanda más esfuerzo del docente. De esta forma, al antiguo amigo se le prepara un menú adaptado, especial para él, mientras que el resto de invitados disfrutan de un menú común. Serán los especialistas de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje los que traten de que el menú adaptado pase a ser, con mucho esfuerzo, un menú común. Se busca reducir el desfase curricular del alumnado, priorizando el aprendizaje frente a la participación, con apoyos fuera del aula, en beneficio del propio niño (García, 2017). Podríamos decir que se mantiene la invitación a la vieja amistad, pero se le ofrece un menú particular en otra mesa. Este hecho evidencia que las adaptaciones curriculares y los apoyos fuera del aula son de baja calidad y no inclusivos, pues se debe tratar de alcanzar un currículo común que permita una flexible organización para adaptarse a las características de cada uno de los alumnos del aula (López, 2012). Medidas discriminatorias que son defendidas por los maestros y maestras en beneficio del propio niño, a pesar de anteponer su socialización a su aprendizaje.

Si bien es cierto que se reconoce la diversidad como aspecto positivo en el aula, los docentes utilizan metodologías tradicionales. Quizá si este cocinero hubiera pedido ayuda a uno de sus compañeros, entre los dos podrían haber puesto en marcha un menú elaborado, que gustase a todos. Este nivel de colaboración entre docentes e incluso entre el propio alumnado puede ser excelente para la puesta en marcha de dinámicas más complejas y adecuadas para todos como el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales... en definitiva, acoger y valorar a todo alumno (Booth y Ainscow, 2011).

4. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

En el presente Trabajo de Fin de Grado se ha logrado profundizar en el concepto de inclusión. La educación que proporcionemos a los alumnos será mañana el futuro de nuestra sociedad. Una sociedad alcanzada a partir de la responsabilidad adquirida por toda la comunidad educativa en busca de asegurar unos valores de justicia social y democracia. La educación inclusiva puede hacer posible este avance al considerar únicamente a todas las personas iguales en dignidad. Cada persona es diferente, no luchemos contra aquello que es natural.

La educación no debe ser considerada únicamente responsabilidad del docente. No obstante, es primordial su labor en busca de asegurar el progreso socio-personal y emocional de todo alumno. Su compromiso y vocación permitirán abandonar los estereotipos preestablecidos por la sociedad, en busca de un conocimiento y comprensión mayor del sujeto. Además, condicionará las expectativas de progreso de cada uno, con fuertes sentimientos de gratificación causados por sus propios desarrollos individuales. Para ello, se deben evitar todas aquellas situaciones que ocasionen exclusión y discriminación.

Como hemos visto, la educación a pesar de tener enormes posibilidades, también tiene limitaciones, que no solo afectan a la vida colegial de cada individuo, tienen repercusiones en la vida en sociedad. En el centro escolar, el alumnado es capaz de interactuar y desarrollar habilidades sociales. Las relaciones son imprescindibles pues vivimos en comunidad y somos interdependientes, necesitamos unos de otros, una colaboración y cooperación que también debe ser vista desde la escuela como aquella capaz de incluir y favorecer una calidad en la formación de los alumnos.

Los futuros docentes debemos tratar de aplicar toda la variabilidad metodológica aprendida durante nuestra formación inicial en la docencia (me refiero al grado), en busca de favorecer la cooperación entre el alumnado y el propio profesorado. De este modo, intentaremos abarcar a todo discente, en un plano inclusivo, que deberá ser constantemente mejorado y rectificado a partir del ensayo-error. Indudablemente, en ocasiones, fracasaremos en proporcionar esa atención que tanto demanda el conjunto del alumnado, pero debemos buscar cómo mejorar. Para ello, es necesario tratar de cambiar los sistemas de enseñanza-aprendizaje actuales ya que prevalece una enseñanza común (sin atender a las individualidades de cada uno) y, durante este periodo, la sociedad ha cambiado. Salir de la zona de confort provocará una mayor respuesta a las necesidades particulares de cada niño.

Esta forma de abandonar esa comodidad ha sido reflejada en el trabajo para incorporar una pequeña investigación cualitativa. De aquí, surgen todas las dificultades ya que no tenía experiencia alguna en este ámbito que exige descubrir y examinar grandes cantidades de datos. Éstos han sido recabados a partir de entrevistas. Cada maestro y maestra llevaba las preguntas de la entrevista a su entorno más inmediato, a sus intereses más cercanos, originando en ocasiones información que no ha sido utilizada por no corresponderse a la hipótesis planteada. Entre las dificultades detectadas destacan los problemas surgidos para codificar y establecer comparaciones ya que solo puedes seleccionar aquella información que haya resultado recurrente. Además, una de las limitaciones del presente trabajo consiste en que este marco teórico únicamente establece unas creencias que luego pueden no ser reflejadas en la práctica. Por ello, esta investigación todavía permite ser ampliada en busca de conocer la inclusión real que se lleva a cabo en las aulas.

Aventurarme en la investigación ha permitido profundizar en una realidad educativa que necesita ser reorganizada. Una educación inclusiva que necesita ser tenida en cuenta como un reto a alcanzar. Una continua mejora, que ojalá permita alcanzar un pleno modelo inclusivo. Entre los posibles retos me gustaría señalar varios. En primer lugar, permitir una mayor cantidad de acceso de alumnado que actualmente está destinado a los centros de educación especial o favorecer todavía más una escolarización combinada. De este modo, los centros de educación especial podrían llegar a suponer un apoyo especializado a los centros ordinarios. En segundo lugar, buscar una mejora de las motivaciones e interés del niño por aprender. Sería como aprender sin darse cuenta. Quizá un libro de texto o un currículo cíclico, todos los años aprendiendo un poco más de un contenido que ya recibieron el año anterior, en lugar de esperar a una adecuada edad madurativa, no es lo más adecuado. En tercer lugar, una mayor exigencia con la formación inicial del profesorado. De este modo, no se basaría en la memorización de contenidos, sino en el diseño y puesta en práctica de propuestas inclusivas. La experiencia es una de las principales causas de aprendizaje. Probablemente, una mayor oferta de prácticas educativas durante la formación permitiría la observación de una mayor variedad de formas de enseñanza así como la necesidad de poseer conocimientos teóricos para aplicar al aula.

Finalmente, señalar que bajo mi punto de vista, la educación debe ser vista como un derecho, no como una opción. Es la administración la que primero debe sustentarlo en busca de un progreso y calidad. Hoy en día, no hay niños con dificultades en el aprendizaje pues todos

tienen dificultades en un momento dado para aprender. Cambiemos nuestras creencias, aceptemos la heterogeneidad, abramos la mente, en busca de un mundo mejor.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, H. (2009). Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación. En Gentili, P., Frigotto, G., Leher, R. y Stubrin, F., (Comp.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp. 67-82). Homosapiens Ediciones.
- Alba, C., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. Edelvives.
- Alba, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Revista Padres Y Maestros*, (374), 21-27. <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>
- Albalá, M. A., Etchezahar, E., y Maldonado, A. (2021). Creencias sobre la inclusión y la justicia social en la educación: factores implicados. *Revista Prisma Social*, (33), 162–182. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4258>
- Alonso, M. J. y Sánchez, I. A. (2011). *El impacto de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española*. Cinca.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40. https://www.researchgate.net/profile/Pilar-Sanchez-15/publication/242128244_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DILEMAS_Y_DESAFIOS/links/5c474759458515a4c7388f05/LA-EDUCACION-INCLUSIVA-DILEMAS-Y-DESAFIOS.pdf
- Booth, T. y Ainscow. M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). Centre for Studies In Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Nes, K., y Strømstad, M. (2003). *Developing inclusive teacher education*. RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.4324/9780203465233>
- Briones, S. (2017). Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención. En Tolozano, M. R. y Arteaga, R. (Coord.), *Memorias del tercer Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación inclusiva: con*

todos y para el bien de todos (pp. 544-552). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.

Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa: Estado de la cuestión y retos pendientes. *Participación educativa*, 18, 8-24. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94202/00820123014995.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Castaño, A. M. (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva: evolución histórica. En Berruezo, M. R., y Conejero, S. (Coord.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 405-416). Universidad Pública de Navarra.

Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 159-168. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/219>

Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-85. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>

Colmenero, M. J. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Iniciación a la investigación*. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/2554/2083>

Cuñat, R. J. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. En *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM* (p. 44). Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM).

Duk, C., y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 11-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>

Dyson, A y Millward, A. (2000). *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Paul Chapman.

- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202>
- Echeita, G. (2013). INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA. DE NUEVO "VOZ Y QUEBRANTO". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18038>
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>
- Esteban, F., y GIL, F. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 13-30. <https://www.jstor.org/stable/48645736>
- Fernández, C. J., Fiuza, M. J., y Zabalza, M. A. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 172-191. <https://reined.webs4.uvigo.es/index.php/reined/article/view/294/343>
- Fredriksson, P., Öckert, B., y Oosterbeek, H. (2013). Long-term effects of class size. *The Quarterly journal of economics*, 128(1), 249-285. <https://doi.org/10.1093/qje/qjs048>
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271/286>
- Gonzalez, F., Martín, E., y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>

- González, M. M. (2012). La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: necesidad de actualización. *Anuario Facultad de Derecho-Universidad de Alcalá*, 5, 81-105.
<http://sid.usal.es/idocs/F8/ART21553/noriega.pdf>
- González, T. (2009). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo: de la Ley Moyano a la Ley General de Educación. En Berruezo, M. R., y Conejero, S. (Coord.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 249-260). Universidad Pública de Navarra.
- Lázaro, A. (2002). *Aulas multisensoriales y de psicomotricidad*. Mira Editores.
- Leiva, J. J. (2013). La Educación en Valores: su Importancia en Contextos Educativos Multiculturales. *Revista Comunicación*, 13(1), 91-97.
<https://181.193.125.13/index.php/comunicacion/article/view/1166>
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, num. 103, de 30 de abril de 1982, 11106-11112.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983>
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131-160.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., y Victoria, M. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, (363), 256-281. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6ee8c1e9-5886-4ded-9e1b-9e208a53dff5/re36311-pdf.pdf>
- Marchesi, A. (1999). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp.21-43). Alianza Editorial.
- Martínez, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.26444>

- Martínez, R., de Haro, R., y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164. [file:///F:/Downloads/Dialnet-UnaAproximacionALaEducacionInclusivaEnEspaña-3208385%20\(2\).pdf](file:///F:/Downloads/Dialnet-UnaAproximacionALaEducacionInclusivaEnEspaña-3208385%20(2).pdf)
- 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/163/157>
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304. <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>
- Núñez, M. T. (2001). Dos modelos diferentes para entender la discapacidad. En Universidad de A Coruña: servicio de publicaciones (Eds.), *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio: XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 749 – 762). Universidad de A Coruña.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, num. 340, de 30 de diciembre, 122868- 122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Padrós, N. (2009). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. En Berruezo, M. R. y Conejero, S. (Coord.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 171-180). Universidad Pública de Navarra.
- Palacios, A., y Bariffi, F. (2013). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(1), 11-29. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/d/10520/19/0>
- Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294/309>

- Pujolás, P. (2004). *La educación inclusiva: enseñar una forma de vivir*. Editorial Octaedro.
- Porter, G (2008). Making Canadian Schools Inclusive: a call to action. *Canadian Education Association*, 48(2), 62-66. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2008-v48-n2-Porter.pdf>
- Real Academia Española. (s.f.). Proceso. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 5 de junio, 2022, de <https://dle.rae.es/proceso>
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 153-170. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>
- Romañach, J., y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de vida independiente*, 5, 1-8. <http://centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/1dcb1a899435d2b2806acdf5dbcf17aa941abd8d.pdf>
- Ruíz, P. M. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 8, 1-15. <https://feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7241.pdf>
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Beacon Press.
- Simón, C., Echeita, G., Sandoval, M., Moreno, A., Márquez, C., Fernández, M. L., y Pérez, E. (2016). *De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva* [presentado como borrador de trabajo en congreso]. Madrid sin barreras: Accesibilidad, ajustes y apoyos, Madrid, España.
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3), 349-360. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8389/7982>

- Torres, N. (2008). Breve reseña histórica de la evolución y el desarrollo del derecho a la educación. *Revista Electrónica Educare*, 12(1), 83-92.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114582012>
- Torres, R. M. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. En Dávila, P. y Naya, L. M. (Coord.), *El derecho a la educación en un mundo globalizado* (pp. 43 – 58). Sociedad Española de Educación Comparada.
- Victoria, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: hacia una nueva perspectiva basada en los derechos humanos. *In Jure Anáhuac Mayab*, (2), 143-158.
<http://54.159.154.4/index.php/injure/article/view/99/92>