

Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

(Coteaching as strategy for the inclusion of student with specific educational support needs)

Dr. Óscar Mas Torelló

(Universitat Autònoma De Barcelona)

Dra. Patricia Olmos Rueda

(Universitat Autònoma De Barcelona)

Dr. José María Sanahuja Gavaldà

(Universitat Autònoma De Barcelona)

Páginas 71-90

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 16/11/2017

Fecha aceptación: 31/05/2018

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar las actitudes, creencias, percepciones y dinámicas que genera el uso de la docencia compartida en el aula ordinaria de un instituto de secundaria, prestando atención a la relación entre el profesorado de aula-materia y el profesorado de las Unidades de Apoyo a la Educación Especial; con la finalidad de mejorar la atención de todo el alumnado, su aprendizaje y la inclusión educativa de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Se desarrolló un estudio de caso, donde se combinaron metodologías cualitativas y cuantitativas a partir de la triangulación de diferentes técnicas/instrumentos (cuestionario, entrevista y grupo de discusión) aplicadas al profesorado de aula-materia.

Los resultados indican que el profesorado de apoyo y el profesorado de aula-materia deben mejorar e incrementar la colaboración y la coordinación y, a su vez, avanzar hacia una gestión y responsabilidad compartidas de todos los alumnos.

Palabras clave: *Inclusión educativa, docencia compartida, profesorado, secundaria.*

Abstract

Como citar este artículo:

Mas Torelló, O., Olmos Rueda, P., y Sanahuja Gavaldà, J.M. (2018). Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 71-90.

This article aims to analyze the attitudes, beliefs, perceptions and dynamics that generate the use of coteaching in the regular classroom in a high school, focusing the attention on the relationship between classroom teacher and support teacher and in order to improve the attention of all the students, their learning and inclusive education of students with specific educational support needs.

A case study was developed where quantitative and qualitative methodologies were mixed with the triangulation of different techniques/tools for data collection (questionnaire, interview and focus group) that were applied to classroom teacher.

Results show that both classroom teacher and support teacher have to improve and increase their collaboration and coordination and, at the same time, go towards a shared management and responsibility of all the students.

Three key fields have to be worked to the improvement of co-teaching and go towards an inclusive and quality school: to integrate into the regular classroom the support teacher and to use their psychopedagogical knowledge in profit of all the students, to plan the conditions (schedules, spaces, ...) for making possible the improvement of collaboration and coordination between both classroom teacher and support teacher, and to improve all implied professionals' pedagogical training and attention to diversity.

Key words: *Inclusive education, co-teaching, teaching staff, secondary education.*

1. Introducción.

Los acelerados cambios sociales que hemos vivido en las últimas décadas han repercutido y sumido a las instituciones educativas en una vorágine de cambios constantes. En la actualidad estamos viviendo en una sociedad neoliberal donde prima la competitividad, el éxito, la inmediatez; sumida paralelamente en una crisis económica y, no menos importante, de valores. Ello ha llevado, por diferentes motivos, a las administraciones educativas a realizar recortes presupuestarios en todos los ámbitos de la sociedad del bienestar y, evidentemente, recortes económicos en el ámbito educativo, poniendo en riesgo toda la educación pública (desde la educación infantil hasta la universidad) y en peligro de exclusión a los colectivos más vulnerables, entre ellos los alumnos con Necesidades Educativas Específicas.

En la actualidad la institución escolar debe “competir”, a contracorriente, con esta sociedad, “*la escuela del siglo XXI se encuentra con el objetivo ineludible de promover una educación democrática e inclusiva que garantice el derecho de todos los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad basada en los principios de igualdad, equidad y justicia social*”, “*incluidos aquellos que presentan alguna necesidad de apoyo educativo* (Arnaiz, 2012:26). Es necesario que la institución educativa “*ofrezca respuestas educativas coherentes con las necesidades de los alumnos que a ella llegan... en razón de su propio contexto y de su cultura* (Torres, 2012:46)”

La inclusión educativa, en la actualidad, sigue siendo uno de los caballos de batalla de los profesionales de la educación en las instituciones educativas y

una responsabilidad de toda la sociedad y, en especial, de todos los agentes educativos.

Como educación inclusiva debemos entender (siguiendo la línea de Luque Parra y Luque Rojas, 2015) una educación que elimina todo tipo de discriminaciones y segregaciones por cualquier tipo de discapacidad, género, cultura u otras diferencias; donde se ofrece una respuesta educativa para una igualdad de oportunidades educativas desde la equidad favoreciendo el desarrollo académico, personal y social, considerando las necesidades particulares de cada alumno. Del mismo modo estos autores proponen el término *“Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)”*, entendiéndolo como la respuesta educativa individualizada (curricular, personal, social, etc.) que se ofrece al alumno después de conocerlo y haber detectado sus diferencias individuales, pero fijando la atención no en su diferencia que podría ser permanente, si no en el contexto, en los apoyos, en los servicios y en la interacción entre profesionales de la educación implicados, alumnos y recursos en un contexto integrador y cooperativo.

Como bien expresa Torres (2012:46) ofrecer estas respuestas educativas ajustadas a las necesidades individuales del alumnado *“supone la adopción de planteamientos organizativos flexibles que propicien el cambio y la innovación en los centros educativos en razón de su propio contexto y de su cultura”*; aunque deberemos luchar contra la cultura arraigada en nuestros centros que supone un freno a los cambios, ya que *“transformar una organización de marcado carácter individualista como la escuela, en una organización basada en la colaboración de sus miembros”* será una misión complicada y lenta. Esta colaboración y coordinación para atender adecuadamente a los alumnos con NEAE, deberá estar presente especialmente entre el profesor de aula-materia y el profesor de apoyo.

Como indican los datos que aporta el *“Informe de valoració de les unitats de suport a l’educació especial (USEE)”* (Departament d’Educació, 2009), este trabajo conjunto de dos profesionales (profesor de aula-materia y profesor de apoyo) en el aula favorece la flexibilidad, el uso de nuevos recursos y moviliza estrategias y metodologías inclusivas que enriquecen la atención de todo el alumnado, no solo al alumnado con NEAE; siendo coincidente con este último aspecto el enfoque defendido por la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2014) que respalda la necesidad imperiosa de promover una educación inclusiva, ya que su aplicación supone indiscutiblemente un beneficio para todos los estudiantes. Aunque López et al. (2009:488) identifican, en referencia a la distribución de la responsabilidad de los apoyos, tres modelos: *“una posición burocrática (separación de responsabilidades entre el profesorado de apoyo y los profesores de aula, predominio de la dependencia y delegación), una posición adhocrática (responsabilidad compartida de todos los docentes hacia todos los alumnos), y una posición intermedia que enfatiza la complementariedad de los docentes tutores y especialistas”*.

El estudio que se presenta en este artículo tiene como objetivo analizar las actitudes, creencias, percepciones y dinámicas que genera el uso de la docencia compartida en el aula ordinaria de un instituto de secundaria, prestando especial atención a la relación que se establece entre el profesorado de aula-materia (PAM) y el profesorado de apoyo (PA); para optimizar los procesos de colaboración, mejorando así la atención dispensada a todo el alumnado del aula

ordinaria, los procesos de aprendizaje y la inclusión educativa de los alumnos con NEAE; siendo para, ello las actitudes del profesorado y del resto de profesionales del ámbito escolar (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, 2014; Ainscow et al., 2006) un elemento nuclear para el proceso inclusivo.

El estudio se inició en un momento en que el instituto objeto de estudio se encontraba inmerso en el proceso de creación de la USEE en el espacio físico del centro y, como consecuencia, de la actitud crítica, el interés y la preocupación mostrada tanto por parte de los profesionales que integran la USEE, como por parte del equipo directivo.

De este modo, el presente estudio se contextualiza en la provincia de Barcelona (Cataluña), donde el gobierno autonómico apuesta por un desarrollo de la inclusión desde una perspectiva prescriptiva que fomente la calidad de la inclusión (Ainscow et al. 2006), según se recoge en la *Llei d'Educació de Catalunya* (2009) y otros documentos elaborados (Departament d'Ensenyament, 2015). Así, en el curso académico 2004-05 aparecieron las USEE, en educación primaria y secundaria, como unidades de recursos desarrolladas para apoyar la participación del alumnado con discapacidades intelectuales severas y/o motoras, trastornos graves de la conducta en los entornos escolares normalizados, trastornos generalizados del desarrollo, etc.

En educación secundaria, estas USEE están formadas por educadores, profesores y/u otros profesionales del ámbito; siendo concebidas para dar apoyo al profesorado de aula-materia (PAM) en la planificación de la instrucción del alumno con NEAE, para acompañarle en el aula ordinaria y desarrollar actividades específicas para este tipo de alumnado y, por último, para convertirse en un apoyo a todo grupo-clase.

La máxima expresión de este apoyo al PAM en el aula sería la ya mencionada docencia compartida. Esta estrategia didáctico-organizativa supone trabajar en el mismo espacio-aula un profesor de apoyo (puede ser de la USEE, especialista en atención a la diversidad o necesidades educativas específicas, etc.) y el profesor de aula responsable y/o especialista de la materia. La interacción y colaboración de estos profesionales favorece la flexibilidad, la revisión e innovación de aspectos didácticos y metodológicos, la mejora las prácticas inclusivas, etc. (Departament d'Educació, 2009; Echeita et al. 2013; Fuchs et al., 2010; Moliner et al. 2011; Schalock et al., 2012); sirviendo además como recurso para la mejora, el aprendizaje entre iguales (docentes) y la reflexión sobre la propia práctica docente (Duran y Giné, 2011).

2. Marco Aplicado

El trabajo que aquí se despliega y del cual se ha presentado su objetivo con anterioridad, forma parte de un estudio más amplio que se decantó hacia un estudio de caso, quedando delimitada la unidad de análisis por el mencionado instituto de secundaria (*"entidad educativa única"* según la definición utilizada en Bisquerra (2004:309) al referirse al objeto de estudio de un estudio de casos). Se realizó un estudio exhaustivo y en profundidad, combinando metodologías cualitativas y cuantitativas (ya que como indica Coller (2000) el estudio de caso facilita esta combinación), a partir de la triangulación de diferentes técnicas/instrumentos de recogida de información. Aunque por las lógicas limitaciones de espacio, en este artículo únicamente abordaremos los datos

procedentes del profesorado de aula-materia (PAM) de secundaria, obtenidos mediante diferentes instrumentos (cuestionario, entrevista y grupo de discusión).

De este modo, a partir de la premisa anterior y de una población de 46 profesores, la *muestra participante* de PAM, en cada uno de los instrumentos empleados, queda configurada del siguiente modo: 16 cuestionarios, 5 entrevistas y 7 participantes en un grupo de discusión.

El *cuestionario* fue diseñado y adaptado, específicamente para el colectivo docente del centro (PAM), por el equipo de investigación de la UAB y por los miembros de la USEE del instituto, a partir de otros instrumentos ya existente y validados como el *Index for Inclusion* (Both y Ainscow, 2011), *MATIES* (Mahat, 2008) y *Co-teachin survey* (La Monte, 2012).

El cuestionario consta de un total de 70 ítems, estructurados en cinco grandes bloques: datos personales, académicos y profesionales (bloque 1), concepto de inclusión (bloque 2 con 17 ítems con la escala de respuesta siguiente, *1-Totalmente en desacuerdo, 2-En desacuerdo, 3-De acuerdo y 4-Totalmente de acuerdo*), actitudes y creencias (bloque 3 con 18 ítems con la misma escala de respuesta que el caso anterior), docencia compartida por dos profesores en el aula (bloque 4 con 24 ítems con la escala de frecuencia del *1 al 4*, incluyendo la opción *no sabe*) y, por último, se ofrece la posibilidad de realizar propuestas para mejorar la colaboración con el PA en el aula (bloque 5).

Este cuestionario presenta un valor de Alpha de Cronbach moderado ($\alpha=0.69$), considerado suficiente para garantizar su fiabilidad dado el tamaño de la muestra ($n=16$).

Las *entrevistas*, se desarrollaron considerando los siguientes bloques en su estructuración: datos personales y profesionales, conceptualización sobre la inclusión, cultura inclusiva del centro (prestando especial atención a las actitudes en referencia a la inclusión y la colaboración), política inclusiva del centro (centrando la atención en las diferentes formas de apoyo y su organización), prácticas inclusivas en el centro y en el aula (centrándonos en las metodologías empleadas y en el rol desarrollado por el PA en el aula ordinaria) y propuestas para mejorar la colaboración PAM - PA en el aula.

El *grupo de discusión* se desarrolló partiendo de los siguientes grandes tópicos: el papel del PA en el aula ordinaria, la USEE como elemento de apoyo en el centro, metodologías inclusivas, relaciones sociales en el aula y centro, actitudes hacia la inclusión, política del centro hacia la inclusión, colaboración entre el profesorado, limitaciones y elementos de mejora.

Después de recoger los datos cualitativos y cuantitativos entre PAM, con los diferentes instrumentos mencionados, se procedió a su análisis.

3.Resultados

A continuación, se presentarán y analizarán los resultados obtenidos entre el PAM, en este estudio mixto (cualitativo-cuantitativo), con cada uno de los instrumentos descritos anteriormente; para posteriormente, en el siguiente apartado, proceder a la realización de las conclusiones y discusión de manera conjunta.

3.1 Cuestionarios

De los resultados estadísticos descriptivos obtenidos con el cuestionario aplicado al profesorado aula-materia (PAM) participante, aquí únicamente presentaremos los más significativos de los bloques que nos permitirán dar respuesta al objetivo planteado, la caracterización de la mencionada muestra (Bloque 1), las actitudes, creencias, percepciones y acciones hacia el uso de la docencia compartida como estrategia de inclusión (Bloques 3 y 4) y las propuestas para mejorar la colaboración con el PA en el aula (bloque 5). No haremos referencia al Bloque 2, ya que se interrogaba al profesorado en referencia al concepto de inclusión.

En relación al perfil del PAM participante en la muestra, el colectivo está distribuido homogéneamente en cuanto a *género* se refiere (50%), siendo la *edad* media de 44 años.

En referencia a la *formación* un 87,5% posee una licenciatura y un 6,3% tiene una titulación de postgrado; del mismo modo su formación en el *ámbito de las necesidades específicas de apoyo educativo* (NEAE) es escasa (el 75% de la muestra no ha recibido formación), aunque un 93% manifiesta *experiencia docente con alumnos con NEAE*.

Si nos centramos en la *experiencia docente*, la media resultante de este colectivo es elevada, situándose en 15 años; aunque la media de la *antigüedad en el centro* se sitúa en 8 años. Paralelamente, un 93,8% de la muestra afirma haber realizado *docencia compartida* con el profesorado de apoyo de la USEE, aunque sólo un 56,3% había tenido este tipo de experiencia antes de llegar a este centro.

En primer lugar, veamos que ítems incluye el Bloque 3 "*Actitudes y creencias*":

En referencia a los resultados obtenidos en el mencionado Bloque 3 "*Actitudes y creencias*" del PAM, cabe destacar como ítem con una valoración media mayor (3,5)¹ el que hace referencia a la *predisposición del docente a animar la participación del alumno con NEE en todas las actividades sociales relacionadas con el aula ordinaria, como trabajos en grupo, actividades en el patio, etc...* (ítem 12). Cabe recordar que es una escala de *acuerdo-desacuerdo*, con valores enteros comprendidos entre de 1 a 4, estando establecida la media teórica en 2,5.

Existe un conjunto de ítems relacionados con el apartado "*Actitudes y creencias*" del PAM que presentan unos resultados comprendidos entre 3 y 3,5 (moderadamente altos) como son que *la diversidad enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje* (ítem 1) (3,31), *que las adaptaciones curriculares son eficaces* (ítem 18) (3,13), *que el alumnado con NEE debe tener la oportunidad de integrarse en el aula ordinaria* (ítem 15) (3,31) y que *el PAM deba adaptar su manera de comunicarse para favorecer la inclusión de esta tipología de alumnos en el aula ordinaria* (ítem 13) (3,06).

Paradójicamente, de uno de los ítems con una valoración media menor (1,75) debemos realizar una interpretación positiva debido a la formulación del enunciado. Este ítem 3 plantea si *el PAM establece contactos cortos con los alumnos con NEE e intenta finalizar rápidamente*; obteniendo un resultado comprendido entre *Totalmente en desacuerdo - En desacuerdo*.

¹ Entre paréntesis se irán presentando las medias aritméticas obtenidas en los diferentes ítems que se presentan.

En el mismo Bloque 3 “Actitudes y creencias” se obtienen, en algunos ítems, resultados moderadamente bajos (valoraciones comprendidas entre 1,5 y 2), por lo tanto, son afirmaciones con las que el PAM está en desacuerdo: *me molesta que los alumnos con NEE no puedan seguir el currículum en mi aula* (ítem 8) (1,88), *encuentro más difícil mantener el orden en el aula cuando hay alumnos con NEE* (ítem 14) (1,81), *el alumnado con NEE monopoliza el tiempo del profesorado* (ítem 16) (1,81), *me siento incomodo incluyendo a alumnos con NEE junto con otros alumnos en mi aula* (ítem 10) (1,88) y *me frustro cuando debo adaptar el currículum a las NEE del alumnado* (ítem 11) (1,69).

Tabla1.

Ítems bloque B “Actitudes y creencias” del cuestionario dirigido al PAM.

1. La diversidad enriquece mi proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Me preocupa cuando veo una persona con NEE en mi aula.
3. Tiendo a establecer un contacto breve con personas con NEE y finalizar tan rápidamente como sea posible.
4. Me preocupa que mi carga de trabajo se vea incrementada si tengo alumnos con NEE en mi aula.
5. Me preocupa no tener los conocimientos y las habilidades necesarias para enseñar a los alumnos con NEE y me preocupa que esto pueda estresarme.
6. Me preocupa que sea difícil proveer a todo el alumnado de la atención que requieren en un aula inclusiva.
7. Me frustro cuando tengo dificultades para comunicarme con los alumnos con NEE.
8. Me molesta que los alumnos con NEE no puedan seguir el currículo diario en mi aula.
9. Me molesta cuando no soy capaz de entender a los alumnos con NEE.
10. Me siento incómodo incluyendo alumnos con NEE en mi aula con otros alumnos sin NEE.
11. Me frustro cuando he de adaptar el currículo a las NEE del alumnado.
12. Estoy dispuesto a animar a los alumnos con NEE a participar en las actividades sociales (participar en grupos de trabajo, actividades en el patio, ...) del aula ordinaria.
13. Estoy dispuesto a adaptar mis técnicas de comunicación para garantizar que todo el alumnado, especialmente aquel con desórdenes de conducta y emocional, se puedan incluir satisfactoriamente en el aula ordinaria.
14. Encuentro difícil mantener el orden en el aula cuando hay alumnado con y sin NEE.
15. El alumnado con NEE debe tener la oportunidad de ser integrados y funcionar en el aula ordinaria.
16. El alumnado con NEE monopolizan el tiempo del profesorado.
17. El alumnado con NEE requiere una atención directa del profesorado mayor que la del alumnado sin NEE (con un desarrollo normal).
18. Pienso que las adaptaciones curriculares son eficaces.

En segundo lugar, veamos que ítems incluye el Bloque 4 “*docencia compartida*”:

En referencia a los resultados obtenidos del PAM en el mencionado Bloque 4 “*docencia compartida*”, cabe destacar cuatro ítems con valoración máxima o muy cercana al máximo de la escala (4= *A menudo*); dos de ellos que hacen referencia a *la comodidad y libertad que se siente el mismo PAM cuando interactúa en el aula con el PA* (ítem 2) (4) y a *la comodidad con que se siente*

el PAM cuando el PA está en el aula actuando libremente (ítem 3) (3,92), un tercero que hace referencia al uso y modificación de diferentes tipologías de evaluación (ítem 8) (3,92) y, por último el ítem 16, donde se interroga sobre la seguridad que el propio PAM siente en relaciona a los contenidos que del área imparte (4). A continuación, se encuentra un conjunto de otros cuatro ítems todos ellos con una valoración alta de 3,77; estos ítems son *ambos profesores están de acuerdo con los objetivos a trabajar con docencia compartida en el aula* (ítem 4), *todos los recursos son compartidos en el aula por los dos profesores* (ítem 9), *la comunicación entre los dos profesores es abierta y fluida* (ítem 14) y *me siento seguro del conocimiento que tiene el profesorado de apoyo sobre el contenido del área* (ítem 15).

En el mismo Bloque 4 “*docencia compartida*”, se obtienen, en algunos ítems, resultados moderadamente bajos (considerando la escala 1-4 y la media teórica de 2,5) con valoraciones que no llegan a alcanzar la media teórica; por lo tanto, son situaciones que se dan *pocas o algunas veces*, como *planificar conjuntamente la sesión el PAM y el PA* (ítem 11) (2,29) y *conducir libremente la clase los dos profesores* (ítem 12) (2,33). Del mismo modo que ocurría en el bloque anterior, hay un ítem que por su valoración por debajo de la media teórica (2,29) ofrece un resultado positivo desde un punto de vista conceptual ya que indica que *ocurre pocas veces*, el ítem ponía en valoración el siguiente enunciado, *es preferible que un alumno con NEE esté en un aula de EE o en la USEE*.

En el Bloque 5 del mismo cuestionario se recogieron las “*propuestas de mejora*” del PAM, en relación a la colaboración en el aula con el PA:

- Necesidad de coordinar las programaciones y actuaciones conjuntas dentro del aula.
- Necesidad de preparar materiales didácticos conjuntamente.
- Necesidad de disponer franjas horarias para la coordinación PAM-PA (compartir información, planificar estrategias conjuntas, planificar y coordinar trabajo docente, etc...), pudiendo ser con una reducción de carga lectiva.
- Mejorar la formación del profesorado, en especial facilitándole recursos para el aula y sobre cómo tratar a los diferentes alumnos con NEAE.

Tabla 2.

Ítems bloque 4 “docencia compartida” del cuestionario dirigido al PAM.

-
1. Muestro interés por leer con facilidad las señales no verbales de mi pareja de docencia compartida.

 2. Me siento cómodo moviéndome libremente por el aula cuando hacemos docencia compartida.

 3. Me siento cómodo cuando el otro profesor se mueve libremente por el aula cuando hacemos docencia compartida.

 4. Ambos profesores están de acuerdo con los objetivos a trabajar con docencia compartida en el aula.

 5. La planificación es espontánea, si es necesario con cambios durante la clase.

 6. La exposición de los contenidos de la lección recae sobre el profesor de materia cuando somos dos profesores en el aula.

 7. Las normas y rutinas son desarrolladas en la clase conjuntamente por los dos profesores.

 8. Se utilizan diferentes maneras para evaluar al alumnado, modificándolas si es necesario.

 9. Todos los recursos son compartidos en el aula por los dos profesores.

 10. Las modificaciones de los objetivos de aprendizaje para el alumnado con necesidades específicas de apoyo se incorporan en el aula.

 11. La planificación de la sesión es una responsabilidad compartida de los dos profesores.

 12. La conducción de la clase se hace libremente entre los dos profesores.

 13. Se utilizan una variedad de técnicas de gestión del aula para mejorar el aprendizaje de todo el alumnado.

 14. La comunicación entre los dos profesores es abierta y fluida.

 15. Me siento seguro del conocimiento que tiene el profesorado de apoyo sobre el contenido del área.

 16. Me siento seguro de mi conocimiento sobre el contenido del área.

 17. Los objetivos de aprendizaje de todos los alumnos forman parte de la programación de aula.

 18. Hay tiempo asignado (o se encuentra) para la planificación conjunta entre los dos profesores.

 19. Los alumnos aceptan ambos profesores como iguales en el proceso de aprendizaje.

 20. Los aspectos de comportamiento en el aula son una responsabilidad compartida entre los dos profesores.

 21. Los objetivos recogidos en los PI sirven para situar al alumnado con necesidades educativas en un determinado nivel.

 22. Es preferible que el alumnado con NEE estén en el aula de EE o en la USEE.

 23. El profesorado USEE es el responsable del alumnado USEE cuando estamos los dos profesores en el aula.

 24. El profesorado USEE debe participar activamente en la dinámica de la clase

3.2. Entrevistas

Los resultados de las entrevistas al profesorado aula-materia (PAM) se presentan considerando los diferentes bloques y las categorías establecidas para su análisis, siendo los textos entrecorriados y en cursiva extracciones literales de las transcripciones originales que nos muestran los resultados obtenidos.

De los resultados obtenidos con la entrevista, únicamente presentaremos los más significativos de las categorías y códigos que nos permitirán la caracterización de la mencionada muestra (C1), de los que nos darán acceso a conocer sus actitudes, creencias, percepciones y acciones hacia el uso de la docencia compartida como estrategia de inclusión (C3, C4 y C5) y de las propuestas para mejorar la colaboración con el PA en el aula (C6). En primer lugar, se presentan, de todas las categorías de análisis establecidas para analizar la entrevista, la selección de las que se correspondían con la temática de este artículo:

Tabla 3.

Categorías establecidas para el análisis de las entrevistas dirigidas al PAM y empleadas en este artículo

Categorías	Códigos
1. Datos socioprofesionales	C1. Experiencia de docencia
	C2. materias impartidas
	C3. formación académica
	C4. USEE: alumnado actual – conocimiento del alumnado y su problemática
	C5. Formación especializada en TEA
3.Cultura inclusiva	C10. Colaboración entre la comunidad educativa.
4. Políticas inclusivas (Proyecto educativo del centro)	C11. Admisión y accesibilidad al centro de todo el alumnado
	C12. Organización del centro para atender a la diversidad
	C13. Organización de las formas de apoyo del centro
5. Prácticas inclusivas	C16. Estrategias metodológicas: didáctico-organizativas.
	C17. Organización del apoyo
6. Propuestas de mejora	C18. Puntos fuertes y puntos débiles

Los resultados obtenidos serán presentados según las categorías establecidas en la tabla anterior.

En relación con el perfil (*Categoría 1: C1, C2, C3, C4, C5*) de los 5 PAM participante en las entrevistas, ellos tienen una experiencia docente media de 13 años y presentan una antigüedad media en el centro de 6 años. En la actualidad todos ellos tienen entre 1 y 3 estudiantes USEE en sus asignaturas y con anterioridad 2 de ellos ya tenían otras experiencias con alumnos provenientes de la USEE o con NEAE. Estas características les permite tener un bagaje docente y un conocimiento del centro suficiente para ser unos buenos informantes para la temática que nos ocupa.

Todos los entrevistados son licenciados, algunos recuerdan haber recibido formación relacionada con la “atención a la diversidad” en el Certificado de Actitud Pedagógica (CAP), aunque la formación continua que han realizado posteriormente en relación a esta temática es muy dispar, estando relacionada con el TDAH, TEA, Asperger, dificultades de aprendizaje, participación en

algunos proyectos concretos, etc. Aunque todos ellos expresan la falta de oferta de formación continua especializada que haga referencia, por ejemplo, a alumnos con trastorno del espectro autista, a los alumnos procedentes de la USEE, etc.

En referencia a la *Categoría 3*, específicamente en referencia a la colaboración entre la comunidad educativa (C10) el PAM expresa la existencia de un buen clima de colaboración especialmente entre ellos y el PA, aunque *"respetamos el trabajo de la USEE... pero creo, creo que no nos lo acabamos de crear "*, aunque se valora que *"los profesores USEE no sólo ayudan a sus alumnos, ayudan a todos los del aula, y aunque los papeles están muy repartidos y cada uno sabe lo que tiene que hacer, en qué momento; pero hay que decir que reuniones de "coordinación" no hacemos, mayoritariamente las hacemos de pie, por el pasillo, etc ... "*

En cuanto a la *Categoría 4* políticas inclusivas en referencia a la admisión y accesibilidad al centro de todo el alumnado (C11), cabe destacar que desde el Equipo de Dirección se aplica un Plan de Acogida, que incluye un traspaso de información desde la escuela de primaria al instituto de secundaria: *"la información se traspasa a todo el equipo docente y con esta información que se tiene, se intenta ayudar a todo, además está el Plan de Acción Tutorial que intenta integrar y hacer fácil el traspaso del alumnado que viene de primaria aquí al Instituto"*, teniéndose la sensación de que *"la adaptación aquí es buena... la acogida es buena"*.

Del mismo modo, desde la tutoría se intentan detectar problemáticas que pueden no estar diagnosticadas previamente y, en ese momento, los profesionales de la USEE adquieren un papel clave en el proceso: *"cuando un profesor de materia identifica un caso concreto, es él quien deriva el caso al tutor del grupo, que es la persona que debe realizar la demanda por escrito al EAP (Equipo de Asesoramiento Pedagógico) que es quien realiza el informe de los casos derivados que atiende y comunica los resultados a la CAD (Comisión Académica de Diversidad)"*.

En la misma *Categoría 4* pero en referencia a la organización del centro para atender la diversidad (C12), dicen utilizar agrupamientos flexibles, desdoblamientos, agrupamientos por ritmos de aprendizaje homogéneos y heterogéneos, acompañamiento de alumnado USEE, etc. *"En función de lo que ellos piensan (refiriéndose al profesorado de apoyo de la USEE) que se debe hacer, pues, si se debe de incorporar en el aula, si puede ir acompañado, si puede ir solo, si no puede ir al aula. Todo esto lo deciden ellos"*.

Pero el PAM pone énfasis en la dificultad para atender a todo el alumnado, especialmente al alumnado de la USEE (la asignación del número de alumnos y de profesorado de apoyo del centro viene delimitado por el *Departament d'Ensenyament* en función de la ratio de alumnos) y el papel primordial que tiene el PA con este alumnado, que para algunos profesores es considerado como un recurso con entidad propia en el centro: *"viene (refiriéndose al PA), te cuenta la idiosincrasia de cada chico, la realidad de cada uno y tú haces tu clase, tú programas tu clase, en función de tus contenidos. Entonces, no es que hagas una adaptación de tu asignatura para el alumno de la USEE, ¿vale?, lo intentas encajar... Todo el mundo tiene muy claro que la idea es buena, pero yo pienso que el día a día con el alumno ya es bastante duro, ya es bastante difícil y realmente si no tienes unas herramientas, si no tienes una experiencia, si no tienes unos conocimientos, cuesta, cuesta mucho..."*.

En referencia a la organización de las formas de apoyo del centro (C13) de la misma categoría 4, para el PAM el rol del PA está muy claro que consiste en atender al alumnado USEE, reduciéndose mayoritariamente su rol docente a este alumnado; aunque agradecen su colaboración puntual y los consideran unos compañeros más del instituto: *“forman parte de nuestro colectivo... pero siempre hay algún profesor que tiene reticencias”*.

La visión mayoritaria de los PAM es que los *“profes de la USEE son profesores del Instituto como pueden ser todos mis compañeros del Departamento... para mí es un compañero más... que hacemos el trabajo juntos. Lo que pasa que claro, es diferente... yo hago mis clases siempre sola y cuando tengo algún niño de la USEE entran conmigo a clase. La única diferencia es esa, sé que no dan clases ellos solos de una materia con unos niños...”*. Durante la entrevista el PAM expresa que ve al profesorado PA como un apoyo, como un elemento preventivo o de contención de situaciones problemáticas que surgen con los alumnos USEE: *“se sientan junto al alumno y le ayudan a tomar apuntes, a cumplimentar un ejercicio... para que no se pierdan dijéramos.... ellos (el PA) están al lado de los alumnos de la USEE ya que a veces hay alguno que está un poco nervioso, porque ese día le ha pasado algo, pues le ayuda ... no tengo que estar yo por ellos dijéramos. Yo, cuando están ellos en clase... me despreocupado, porque lo hacen ellos, si le pasa algo (al alumno USEE) que está nervioso ya no voy yo...”*, *“yo, bajo mi punto de vista, pienso que respetamos el trabajo de la USEE... pero creo, creo que no nos lo acabamos de creer”*.

Del mismo modo, hay otro PAM que tiene una visión más amplia, menos restrictiva del trabajo, del rol de del PA y comentan que *“es verdad que en la práctica este apoyo que se hace al alumno abarca además un campo más amplio, por tanto, hace no sólo apoyo al alumno USEE, sino que al conjunto de alumnos y por tanto, apoyo al profesorado”*, incluso reclaman no tener este profesor como una ayuda en el aula, sino que el PA adopte un papel de *“colaborador, que esté a mi nivel... quizás no estará a mi nivel de conocimientos técnicos, de la materia, pero sí en el desarrollo de la clase como didacta, esto es lo que tenemos que ir trabajando...”*. En general, pero más específicamente para este cambio, el PAM comenta *“en este sentido no nos coordinamos, no tenemos horas de coordinación con la USEE, quizás estaría bien...”*.

En referencia a la *Categoría 5* prácticas inclusivas, específicamente haciendo referencia a las estrategias metodológicas (C16), los PAM expresan que las estrategias metodológicas para facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado son variadas, aunque las modificaciones o adaptaciones se han reducido a la forma de explicar, a facilitar la participación del alumnado y a la evaluación; ya que su preocupación principal está muy relacionada con las relaciones sociales entre los compañeros y los comportamientos disruptivos en clase.

Algún PAM expresa su satisfacción, aunque *“los contenidos son algo menos profundos... digamos. Yo trato de hacer las clases mucho más dinámicas, menos teoría, más dinámica y la verdad es que me gusta... claro tengo que encontrar otras herramientas”* que son *“las que menos domino”*, pero como ven que funciona se animan y, luego, además *“lo puedo aplicar con alumnos que no tienen NEE”*. En lo referente a la evaluación, si *“hacen una prueba escrita, un trabajo, un proyecto, un dossier... luego yo miro las características de este alumnado y consensuo la nota con el PA”*.

En referencia a la organización del apoyo (C17) de esta misma *Categoría C5*, el PAM expresa que cuando tienen a alumnos con NEE en el aula, el tener un PA en la misma aula les da más seguridad y tranquilidad. En este sentido el PAM dice *"yo lo que sí me encuentro es que cuando el profe de apoyo está con el alumno, este funciona, cuando el profe desaparece... no funciona"* y en el mismo sentido positivo explica que *"si está el acompañante de la USEE el chico está más... o sea, si no está la compañera (refiriéndose a la PA) yo he de estar encima de él; si está el acompañante yo ya me relajo... también estoy encima de él, pero de otra manera"*.

En la *Categoría 6*, específicamente en referencia a las propuestas de mejora (C18) expresadas por el PAM cabe destacar las que se refieren a los siguientes dos aspectos:

- un mayor aprovechamiento del recurso del PA cuando está en el aula, por ejemplo, implicándolo más;
- establecer momentos/tiempos de encuentro PAM y PA para facilitar la colaboración.

De este modo se podría *"trabajar más colaborativamente, que esto aquí y en estos momentos no se hace. Se hace por voluntarismo... lo que tenemos que hacer es institucionalizarlo y que sea parte del proyecto de centro"*. Pero para ello es necesario *"un espacio para organizar, para coordinar, para establecer unas técnicas de actuación, unos mínimos para pedir a los alumnos..."*, sería un elemento que *"mejoraría mucho, potenciaría mucho, reuniones... sentarse, por ejemplo, con el personal de USEE..., comunicación, comunicación... y cooperación."*

3.3. Grupos de discusión

La síntesis de los resultados de los grupos de discusión desarrollados con el profesorado de aula-materia (PAM), se presentan considerando los diferentes bloques y las categorías establecidas para su análisis; siendo los textos entrecomillados y en cursiva extracciones literales de las transcripciones originales que ejemplifican los resultados. De los resultados obtenidos con este grupo de discusión únicamente presentaremos los más significativos y los que nos permitirán profundizar en los elementos objeto de estudio en este artículo como son las actitudes, creencias, percepciones y acciones del PAM hacia el uso de la docencia compartida como estrategia de inclusión y de las propuestas para mejorar la colaboración con el PA en el aula.

Como punto de partida cabe destacar que el PAM valora muy positivamente la discreción del PA (especialmente aquellos que han compartido docencia con ellos en el aula ordinaria) y, del mismo modo, valora que el alumnado del centro tenga gran confianza con el PA; todo ello, junto con otros elementos, hace que el PA sean un referente para el resto de profesorado en relación a las NEAE.

Tener al PA en el centro, en el aula, para el profesorado del grupo de discusión, tiene el aspecto positivo de tener un apoyo adecuado en el aula: *"los tienes en el aula (refiriéndose a los alumnos con NEE) y no tienes a nadie que te ayude, nadie que te oriente un poco de lo que se lo está pasando en este niño, como lo puedo tratar... Al tener a alguien que te está explicando qué le pasa, que te está ayudando... son niños que necesitan a alguien... con la atención visual a este niño constante, porque tú vas pasando, vas haciendo, vas pasando, vas*

mirando. Cuando dejas de mirar este ya... se descontrola; y tener uno (se refiere al PA) que se esté ocupando... te sacan muchísima carga de encima".

En el mismo sentido, el hecho de que el profesorado de apoyo esté en el aula, da tranquilidad al profesorado de aula-materia, precisamente porque reducen la necesidad de estar constantemente pendiente del alumnado con NEE en el aula, además *"no sólo da apoyo al alumno USEE, puede ofrecer apoyo a cualquier alumno del grupo... A mí me da mucha tranquilidad..."*.

Se destaca que existe una buena relación profesional entre el PAM y el PA, pero se acusa una clara falta de coordinación entre ambos profesionales. Esto es debido a que no existen ni tiempos ni espacios establecidos para ello, limitándose oficialmente la colaboración entre PAM y PA a una hora al inicio de curso para intercambiar información del alumnado con NEAE. El PA dice que no hay más tiempo para relacionarse, trabajar juntos, coordinarse, que la relación es informal, de pasillo... aunque *"no hay tiempo, pero sí es verdad que, a nivel, o de pasillos o de la hora del desayuno, o enviando correos electrónicos..."* van funcionando.

4. Conclusiones

La educación inclusiva no es únicamente una cuestión de grandilocuentes políticas educativas, de marcos legislativos, de buenas intenciones y voluntarismos. Como decíamos al principio de este documento, la inclusión educativa, en la actualidad, sigue siendo uno de los caballos de batalla de los profesionales de la educación en las instituciones educativas y una responsabilidad de toda la sociedad.

Una educación inclusiva exige, ineludiblemente, la sensibilización, implicación y responsabilidad de todos los agentes educativos, especialmente de aquellos que están en contacto con la realidad educativa de las aulas (profesorados de materias, tutores, profesorado de apoyo, equipos directivos, etc.); aunque cabe mencionar que *"para tratar las diferencias en las aulas depende no sólo de factores como el profesorado, sino también de la manera en que las escuelas organizan la práctica educativa y otros factores externos."* (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003:9) y, del mismo modo, los equipos docentes deben tener a su alcance los recursos necesarios para poder construir una escuela inclusiva y de calidad, como bien dice Moya (2012:86) es necesario *"proporcionar recursos y reorganizar los existentes para enseñar para la diversidad"*.

Así, una de las principales problemáticas que dificultan el proceso de inclusión es la falta de recursos en los contextos normalizados; a menudo son escasos y, a veces, poco adecuados. Aun así, en el caso que nos ocupa, el centro dispone de recursos hacia la inclusión y la atención a la diversidad: programas de atención a la diversidad (aulas abiertas, programas experimentales, etc.), agrupamientos flexibles, programas individuales (PI), la propia USEE, docencia compartida en el aula por el PAM y el PA, desarrollo de estrategias de carácter colaborativo que integran alumnos con y sin NEAE, etc; todo ello posible gracias a la implicación del profesorado y al apoyo del equipo directivo.

De estos aspectos cabe remarcar la docencia compartida, de la que diversos autores (Echeita et al. 2013; Fuchs et al., 2010; Moliner et al. 2011; Schalock et al., 2012) comparten que la configuración de equipos de

colaboración entre PAM y PA mejora las prácticas inclusivas. Estas afirmaciones coinciden con las presentadas en el *“Informe de valoración de les unitats de suport a l’educació especial (USEE)”* (Departament d’Educació, 2009:19-22) donde se afirmaba que a partir de la inclusión de las USEE en los centros ordinarios y de los profesionales en el aula se favorecía la flexibilidad, la puesta en marcha de nuevas estrategias, metodologías, recursos,... en definitiva, se provocaba la revisión de aspectos didácticos y metodológicos en el aula, resultando de vital importancia *“la predisposición positiva del tutor o tutora, del profesorado y del equipo directivo”*.

En el ámbito de los recursos, específicamente los funcionales, existe un aspecto que necesita mejorar urgentemente, la necesidad de disponer de una planificación de un espacio y de una franja horaria semanal exclusivo para la coordinación y trabajo en equipo del PAM y del PA. Arnaiz (2012) menciona como elementos necesarios para poder hablar de procesos colaborativos: una comunicación exitosa, la definición de roles, regularidad de las reuniones, análisis periódico del proceso del equipo, entre otros; resultando evidente que para ello es necesario disponer del propuesto espacio y un tiempo planificado. La no existencia de ello perjudica en primer lugar, evidentemente a la calidad del trabajo docente, repercutiendo ello directamente en el aprendizaje del alumnado y, en segundo lugar, a la imagen que se crea en todo el profesorado respecto a la importancia institucional que se le confiere a este tema. Cabe decir que, habitualmente, el horario no lectivo va sobrecargado con diferentes reuniones, participaciones en proyectos, tutorías con padres y alumnos... cuestiones todas ellas importantes, pero si realmente nos importan los aspectos objeto de estudio en este artículo, institucionalmente se deberá realizar una apuesta por ello y priorizar organizativamente los aspectos comentados.

En el informe valorativo de las USEE citado anteriormente, también coincide la aparición reiterada de *“la importancia de la coordinación ... para aprovechar mejor los recursos de dos profesionales dentro del aula...”* y que *“es necesario disponer de más tiempo para la coordinación”* (Departament d’Educació, 2009:22-25)”

En el ámbito de los recursos humanos, debemos destacar el reconocimiento y la valoración altamente positiva que realiza en general el PAM en referencia al trabajo desarrollado por el PA, viendo a este último colectivo mencionado como un equipo de trabajo muy cohesionado, valorando su discreción y profesionalidad. Todo ello ha hecho que este profesorado de apoyo sea un referente en el centro para los temas relacionados con la diversidad y las NEAE.

El considerar al PA como un recurso propio de la institución escolar, junto con la cultura imperante en el colectivo docente hace que, aunque a la figura del PA se le empieza a considerar como un recurso para todo el profesorado y alumnado, aún hoy, mayoritariamente, se relacione directamente su tarea con la relación e intervención con el alumnado con NEAE. Esto implica que el rol del PA en el aula, a menudo, se limite a acompañar, reforzar, apoyar, controlar al alumno con NEAE. Normalmente el profesorado de apoyo no explica a todo el grupo clase (función reservada al profesor de aula-materia), aunque su participación si es más activa en el aula con todo el alumnado en los momentos de actividades prácticas, ejercicios, etc.

Esta situación no responde realmente a una docencia compartida entre PAM y el PA, por lo que es necesario seguir avanzando en este sentido, *“la*

colaboración entre los profesionales del centro implica abrir las aulas, las cuales dejan, de esta forma, de representar una especie de coto privado, a la vez que supone entender el trabajo en equipo desde una plataforma de igualdad que anula el efecto de cualquier tipo de jerarquía en virtud del rango (especialista-no especialista) o la experiencia (veterano-novel) (Arnaiz, 2012:40)”; aunque como bien dice Torres (2012:46) “la tradición de nuestros centros supone una coraza muy resistente a los cambios. Transformar una organización de marcado carácter individualista como la escuela, en una organización basada en la colaboración de sus miembros es una tarea harto difícil”.

En relación a la presencia de dos profesionales en el aula, los resultados presentados en el informe de valoración de las USEE referenciado anteriormente son coincidentes con los obtenidos en nuestra investigación. Dicho informe valorativo asume que existen diferentes maneras de gestionar la presencia y la distribución de tareas en el aula, aunque algunos ejemplos aportados indican que el profesorado PA ayuda a todo el alumnado del grupo que lo necesita, que el alumno de la USEE o con NEAE puede tener el doble referente, pero el tutor debe ser el profesor del aula ordinaria y los profesionales de la USEE un mero apoyo (*Departament d’Educació, 2009*); deberíamos progresar hacia un modelo adhocrático (López et al., 2009), donde la responsabilidad es compartida por todos los docentes hacia todo el alumnado.

Como último elemento introduciremos la formación del profesorado de aula-materia. La formación de este colectivo en el ámbito de las necesidades específicas de apoyo educativo y diversidad es escasa, en la muestra participante un 75% de la misma no ha recibido formación al respecto. Si queremos avanzar hacia la calidad docente en una escuela inclusiva para todos, no podemos obviar el tema de la necesidad de una formación básica de todo el profesorado para la atención a la diversidad en el aula, no únicamente del profesorado de apoyo; como bien apuntan diversos autores (Bhatnagar y Das, 2014; Florian y Spratt, 2013; Horne y Timmons, 2009; Moliner et al., 2011) una barrera, una dificultad para llevar a la práctica los principios a los que hace referencia la inclusión es la falta de formación del propio colectivo docente.

En el informe valorativo de las USEE citado anteriormente, también emerge como necesidad imperante la necesidad de *“formación y asesoramiento específico a los todos los profesionales implicados”* (tutores, equipo directivo, profesorado de aula y de apoyo, claustro), pero específicamente se menciona como *“imprescindible la formación del profesorado tutor de aula ordinaria...se forma mucho el personal especialista, pero el éxito de la inclusión “pivota” sobre los maestros del aula ordinaria”* (Departament d’Educació, 2009:23,26), posición defendida del mismo modo por otros autores u organismos cuando afirman que *“la formación inicial y la formación permanente apropiada de los profesores y otros profesionales son consideradas un factor clave para que las prácticas de inclusión tengan éxito”* (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, 2014:16) o que *“la formación pedagógica de los miembros del equipo directivo ayuda sustancialmente a la puesta en práctica de proyectos”* de esta tipología en los centros educativos (Luzón et al, 2009:235).

Para finalizar y sintetizar este apartado de conclusiones expondremos 3 ideas clave para la mejora de la docencia compartida (PAM-PA) como estrategia clave para la inclusión educativa. En primer lugar, el rol y funciones del profesorado de apoyo en el aula ordinaria debe cambiar, debe aprovecharse más

su presencia e integrarlo en la dinámica ordinaria de la clase para aprovecharse más sus conocimientos psicopedagógicos y didácticos en beneficio de todo el colectivo de alumnos, no únicamente para los alumnos con NEAE. En segundo lugar, deben planificarse las condiciones (tiempos, espacios, etc.) para que se pueda mejorar e incrementar la colaboración y coordinación entre el PAM y el PA. Finalmente, en tercer y último lugar, considerar la formación de todos los profesionales implicados en el ámbito pedagógico y de atención a la diversidad, como un elemento clave para el desarrollo profesional y para caminar hacia una escuela para todos, de calidad e inclusiva.

5. Bibliografía

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). *Educación inclusiva y la práctica en el aula. Resumen del Informe*. Odense, Dinamarca: AEDEE. [Documento en línea] Disponible: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/iecp-es.pdf> [Consulta: 2016, Setiembre 2].
- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2014). *Cinco Mensajes Clave para la Educación Inclusiva. De la Teoría a la Práctica*. Odense, Dinamarca: AENEEEI.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Bhatnagar, N. y Das, A. (2014). Regular School Teachers' Concerns and Perceived Barriers to Implement Inclusive Education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction*, 7(2), 89–112.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Manchester: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Departament d'Educació (2009). *Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. [Documento en línea] Disponible: <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/inclusio/informe-valoracio-usee> [Consulta: 2016, Setiembre 4].
- Departament d'Ensenyament (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. [Documento en línea] Disponible: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/escola-inclusiva.pdf> [Consulta: 2016, Setiembre 1].
- Duran, 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.
- Echeita, G.; Simon, C.; Sandoval, M. y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Madrid: MAD

- Escuela de Pedagogía-PUCV. ¿Qué significa educar en la diversidad dentro de un marco inclusivo?. *Boletín Educativo. Revista Perspectiva educacional*, 4, 2-3.
- Florian, L. y Spratt, J. (2013). Enacting Inclusion: A Framework for Interrogating Inclusive Practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135.
- Fuchs, D.; Fuchs, L.S. y Stecker, P. M. (2010). The “blurring” of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children*, 76, 301-323.
- Horne, P.E., y Timmons, V. (2009). Making it Work: Teachers’ Perspectives on Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273–286.
- La Monte, M. (2012). *Towards an Operational Definition of Effective Co-Teaching: Instrument Development, Validity, and Reliability*. Santa Barbara: University of California.
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d’Educació, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 5422 (2009). [Documento en línea] Disponible: <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5422/950599.pdf> [Consulta: 2016, Setiembre 1].
- López, M.; Echeita, G y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, (21)4, 485-496.
- Luque Parra, D.J. y Luque Rojas, M.J. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 54(2), 59-73.
- Luzón, A.; Porto, M; Torres, M.; Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 217-238.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.
- Moliner, O.; Sales, A.; Ferrández, R. y Roig, R. (2011) Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: Teachers’ perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education* 15(5), 557–572.
- Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 71-88.
- Schalock, R.L. et al (2012). *User’s guide to accompany the 11th edition of intellectual disability: definition, classification and systems of support*. Washington DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Torres, J.A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70.

Sobre los autores:

Dr. Óscar Mas Torelló

Profesor Contratado Doctor/Agregado interino del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona (España).

Doctor en Educación (Universitat Autònoma de Barcelona).
Máster en Formación de Formadores (Universitat Autònoma de Barcelona).
Máster en Iniciación a la Investigación en Calidad y Procesos de Innovación Educativa (Universitat Autònoma de Barcelona).
Licenciado en Pedagogía (Universitat Autònoma de Barcelona).

Miembro de los Grupos de Investigación SIDIS (Social Inclusion and Disability), CIFO y DIM-EDAINET. Co-coordinador del Grupo de Innovación Docente "Evaluación de aprendizajes".

Ámbitos de investigación prioritarios:

Formación y competencias pedagógicas del profesor (especialmente del profesor universitario); formación en y para el empleo (FP, FO y FC); formación de formadores; didáctica universitaria; itinerarios formativos y fracaso escolar; diversidad.

Dra. Patricia Olmos Rueda

Profesora Contratada Doctora/Agregada interina del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona (España).

Doctora en Calidad y Procesos de Innovación Educativa (Universitat Autònoma de Barcelona).
Máster en Formación de Formadores (Universitat Autònoma de Barcelona).
Licenciado en Pedagogía (Universitat Autònoma de Barcelona).

Miembro de los Grupos de Investigación SIDIS (Social Inclusion and Disability).

Ámbitos de investigación prioritarios:

Orientación; acción tutorial; empleabilidad; competencias básicas; jóvenes y fracaso escolar; colectivos vulnerables; inclusión educativa; formación en y para la integración sociolaboral; diversidad; formación de formadores.

Dr. José María Sanahuja Gavalda

Profesor Titular del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona (España).

Doctor en Ciencias de la Educación (Universitat Autònoma de Barcelona).
Licenciado en Pedagogía (Universitat Autònoma de Barcelona).
Licenciado en Psicología (Universitat de València).

Coordinador del Grupo de Investigación SIDIS (Social Inclusion and Disability).

Ámbitos de investigación prioritarios:

Procesos de inclusión-exclusión, formación del profesorado, apoyo a la inclusión educativa, necesidades educativas de apoyo, trastorno del espectro autista.