

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO EN UN CENTRO ORDINARIO. UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO

(The inclusion of students with specific educational support needs in a regular school. An ethnographic study)

Feria Gómez, Irene
(Universidad De Córdoba)

Olivares García, María Ángeles
(Universidad De Córdoba)

García Cabrera, María Del Mar
(Universidad De Córdoba)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 07/04/2020

Fecha aceptación: 08/11/2021

Resumen

La educación inclusiva ofrece respuesta a todo el alumnado escolarizado en los centros educativos, independientemente de sus características y necesidades. En este artículo se presenta una investigación de carácter etnográfico que, mediante un estudio de caso, ha tenido como finalidad valorar la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en un centro escolar, tomando como referencia las dimensiones que señala el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2015), en cuanto al desarrollo de políticas, prácticas y culturas inclusivas. Estas dimensiones pretenden dirigir la deliberación hacia los cambios que se deberían plantear en el centro educativo para desarrollar procesos de inclusión. Se han utilizado como técnicas de recogida de información, la observación y la realización de entrevistas semiestructuradas a distintos representantes de la comunidad educativa. Los resultados obtenidos nos permiten concluir que el centro se encuentra en unas condiciones favorables para alcanzar una inclusión real y efectiva del alumnado con necesidades educativas especiales, detectándose también algunas barreras que están dificultando este proceso.

Palabras clave: *Barreras Inclusivas, Culturas Inclusivas, Educación Inclusiva, Necesidades Educativas Especiales, Políticas Inclusivas y Prácticas Inclusivas.*

Como citar este artículo:

Feria Gómez, I., (2021). La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en un centro ordinario. Un estudio etnográfico. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 27-40.



Abstract

Inclusive education offers to answer to every pupils who are educated in schools, independently of their characteristics and needs. In this article shows an investigation with ethnographic character through case study, it has had as aim to value inclusion of pupils with special educational needs in an ordinary school. Take as a reference the dimensions point out in Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2015), regarding development of politics, practices and cultures inclusive. These dimensions expect to lead deliberation for changes which should set out in the school to develop inclusion process. In this study has used as information gathering techniques, the observation and semi-structured interviews to different representatives of educational community. The results have determined that the school has favourable conditions to reach a real and effective inclusion of pupils with special educational needs, detecting various barriers which is complicated this process.

Keywords: *Inclusive Barriers, Inclusive Cultures, Inclusive Education, Inclusive Politics, Inclusive Practices and Special Needs.*

1. Index for Inclusion: un referente en procesos inclusivos del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

En el actual sistema educativo, los cambios y avances logrados hasta el momento hacia un modelo de escuela inclusiva han supuesto la superación de numerosos obstáculos que han limitado y continúan limitando la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes en el centro educativo. Así, y aunque el objetivo de la equidad sigue siendo prioritario en cualquier sistema educativo, en la enseñanza obligatoria continúa existiendo un porcentaje preocupante de alumnado que recibe una educación de forma segregada, es decir, en aulas especiales en los centros ordinarios o en escuelas especiales (Soriano de Gracia, 2011). En esta línea, distintos autores (Booth y Ainscow, 2002; Echeita y Navarro, 2014) han señalado la necesidad de superar enfoques reduccionistas, que vinculan la inclusión educativa con respuestas y estrategias individuales, para desarrollar enfoques que abarquen el centro educativo, el sistema educativo y la sociedad. De este modo será viable un análisis crítico sobre lo que se puede hacer a favor del aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

La educación inclusiva plantea una premisa muy simple: “todos los estudiantes cuentan y cuentan por igual” (UNESCO, 2017, p.12). Dicha premisa nos lleva a imaginar una escuela inclusiva en la que, como indican Porto, Gerpe y Mosteiro (2017) no se exigen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para así hacer realmente efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación; en ella todo el alumnado se beneficia de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo aquellas personas que presentan NEE (pp. 143-144).

Pero es evidente, al mismo tiempo, que el alumnado con necesidades educativas específicas, está en mayor riesgo de segregación, marginación o fracaso escolar y por ello, es necesario prestar especial atención a la calidad y equidad de su educación.

La inclusión es una búsqueda permanente de procedimientos, cada vez más adecuados, para responder a la diversidad y tiene que ver con el proceso

de participación de todas las personas en la escuela y sociedad. En esta línea, Jiménez (2016) establece que los pilares básicos en el concepto de inclusión, y que por tanto pueden considerarse como variables para evaluar las políticas y prácticas inclusivas, son: presencia, participación y progreso.

“La presencia se refiere a los lugares en los cuales están escolarizados los estudiantes. Da respuesta a la disyuntiva entre los centros ordinarios, compartidos entre iguales y las escuelas específicas o segregadas para el alumnado con necesidades educativas específicas” (Jiménez, 2016, p. 37).

El *progreso* comprende todas las medidas que el centro educativo adopta para proporcionar experiencias de calidad a todos los estudiantes con la finalidad de optimizar su rendimiento escolar en función de sus características y necesidades (Miras, 2001).

La *participación* se entiende como la participación de todos los alumnos en todas las actividades, experiencias y situaciones, que se plantean en el aula y en el centro educativo (Muntaner, 2014).

En este marco, nace la *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los Centros Escolares* (en adelante, Index), publicado por primera vez en el año 2000 por Tony Booth y Mel Ainscow (Booth y Ainscow, 2015). El Index pretende:

Servir de guía para docentes y equipos educativos ante dos tareas independientes. En primer lugar, para repensar cuáles con los valores que mueven su acción y sobre aquellos que realmente quisieran que lo hicieran. En segundo término, para iniciar y sostener procesos de mejora e innovación escolar guiados por los valores inclusivos que se someten a consideración en este trabajo (Booth y Ainscow, 2015, p.4).

El Index for Inclusion permite realizar un examen detallado de todos los aspectos de la escuela. Sus tres dimensiones tienen la función de dirigir el pensamiento de la escuela hacia el cambio y representan áreas distintas de la actividad escolar (Gutiérrez, Martín y Jenaro, 2014). De este modo, la dimensión de *políticas inclusivas* hace referencia al modo en que se gestiona el centro y los planes o programas que en él se planifican e implementan. La dimensión de *prácticas inclusivas* permite conocer cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas del centro. Y la última dimensión se centra en las *culturas inclusivas* que reflejan las relaciones, creencias y valores profundamente arraigadas en la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2015).

La puesta en marcha del Index for Inclusion requiere de:

la composición de un grupo coordinador, que trabaja estrechamente con el equipo docente y demás miembros de la comunidad educativa, realizando, junto con todos ellos, el análisis de los diferentes aspectos del centro educativo e identificando las diferentes barreras al aprendizaje y a la participación, y posteriormente diseñando un plan de trabajo que jerarquice las prioridades detectadas y planificando los diferentes planes para su eliminación (Navarro y Espino, 2012, p.78).

El proceso del Index puede ser representado como un ciclo de mejora del centro educativo, en el que podemos distinguir varias fases. La fase 1 se refiere al establecimiento de un grupo de trabajo formado por toda la comunidad educativa; la fase 2 se refiere a la sensibilización, motivación y aporte de

información a la comunidad educativa; en la fase 3 se revisarán las prioridades que ya existen en el plan de mejora escolar y se modificará aquello que sea necesario, para nueva prioridad se tendrá que considerar la temporalización, los recursos, la asignación de responsabilidades y las implicaciones del profesorado. En la fase 4 se pondrán en marcha las acciones propuestas y la última fase, fase 5, revisarán y valorarán las propuestas alcanzadas y se acordarán nuevos objetivos a conseguir, con lo que sitúa de nuevo al grupo en la fase 1. De ahí su carácter cíclico (Booth y Ainscow, 2015; Jiménez, 2016).

Es bien sabido que el desafío de la escuela inclusiva es el de “crear las condiciones para que los centros sean capaces de iniciar y sostener sistémicos procesos de mejora e innovación educativa para trasladar la educación inclusiva a la realidad de las aulas” (Echeita, 2017, p. 19). Por ello, dos tareas irrenunciables son:

- a) Reconocer las múltiples barreras. Se entiende por barreras al conjunto de factores que limitan o pueden llegar a limitar la participación, la presencia y el aprendizaje del alumnado que existen en las políticas, culturas y prácticas educativas. Doménech (2017) realiza la siguiente tipología sobre las barreras o las limitaciones a la inclusión.

Barreras sociales: son las restricciones o los obstáculos que la sociedad impone a algunos de sus ciudadanos para la plena participación social (Zarb, 1997).

Barreras educativas: son aquellas que los alumnos de características diversas encuentran en su paso por las distintas instituciones educativas y formativas. Dentro de las barreras educativas, se diferencian: barreras desde la administración educativa, desde la escuela y desde los docentes (Doménech, 2017).

- b) La segunda tarea sería transformar dichas barreras en facilitadores, con capacidad para personalizar la enseñanza ajustándose a la diversidad del alumnado y responder con equidad a sus necesidades educativas (Echeita, 2017).

La UNESCO (2008) establece como elementos facilitadores: la legislación que asegura el cumplimiento del derecho a la educación, la inversión en la formación de profesores que, de forma presencial o a distancia, asegura el perfeccionamiento de la acción pedagógica con prácticas educativas que no discriminan a ningún alumno y dan oportunidad al desarrollo del potencial de aprendizaje de cada uno. Y, por último, disponer de recursos y materiales específicos que aseguran la accesibilidad en todas las actividades y el acceso al currículo que es común a todo el alumnado.

Hoy tenemos los conocimientos suficientes para llevar a cabo estas dos tareas. Dos muestras de ello son la *Guía para la Educación Inclusiva* (Adaptación de la 3ª Edición revisada del Index for Inclusion, 2015) y el *Informe de la 48 Conferencia Internacional. La educación inclusiva, el camino hacia el futuro* (UNESCO, 2008). En ellos confluye una idea clave: la educación inclusiva es posible.

Booth y Ainscow (2015) establecen que la instauración de una educación inclusiva comienza “por la preocupación, por poner los valores en acción, por un deseo de poner juntos todas las acciones y proyectos de mejora escolar y, por

último, por la preocupación por reducir al mínimo las barreras y movilizar los recursos” (p. 55).

2. Diseño del estudio

2.1 Contexto

Esta investigación se desarrolla en un centro público de Educación Infantil y Primaria situado en una localidad cordobesa localizada a 45 kilómetros de la capital. El colegio cuenta con dos líneas educativas desde infantil hasta sexto de primaria y consta de una plantilla de treinta docentes. Además, atiende a 48 alumnos de necesidades específicas de apoyo educativo y 5 alumnos de necesidades educativas especiales. El centro dispone de los recursos personales (tres monitores, dos maestras de pedagogía terapéutica y dos de audición y lenguaje), recursos materiales y ambientales (aula específica de educación especial, aula de apoyo a la integración y aula de audición y lenguaje) necesarios para atender a este colectivo. Este colegio es conocido por la enorme implicación de los docentes en su labor educativa y por su buen clima de convivencia.

2.2 Método

El presente estudio tiene una orientación metodológica de corte cualitativo con un enfoque dialéctico y sistémico. De este modo, se asegura la relación dialéctica entre el investigador y el objeto de conocimiento manteniéndose un diálogo constante para describir, comprender, conocer e interpretar fenómenos (Nieto y Pérez, 2012). Esta investigación tiene un carácter etnográfico ya que dicho enfoque se propone “buscar el sentido al comportamiento de la gente en relación a los demás (...). Para conseguir esto, la etnografía utiliza diferentes técnicas de trabajo o herramientas que se desarrollan durante el llamado ‘trabajo de campo’” (Del Olmo y Osuna, 2014, p. 52).

Uno de los aspectos clave a tener en cuenta en el diseño y desarrollo de una investigación etnográfica es la cuestión ética. En este sentido, el centro educativo donde se realiza el estudio está informado y participa, directa e indirectamente, en las diferentes fases de la investigación, especificándose objetivos, tareas y técnicas de recogida de datos. Al concluir el estudio, el informe es compartido y consensuado con los protagonistas. La investigadora ha permanecido dos meses en el centro asumiendo el rol de observadora e investigadora realizando entrevistas semiestructuradas a determinados miembros de la comunidad educativa y observando el quehacer en el centro educativo.

2.3 Objetivos

El problema que aborda esta investigación se centra en analizar la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en un centro ordinario.

Se concretan los siguientes objetivos:

Conocer el concepto de inclusión que tiene la comunidad educativa.

Analizar el papel que desempeñan los profesionales de educación especial en la comunidad educativa.

Estudiar las prácticas inclusivas en el aula ordinaria objeto de este estudio.

Detectar cuáles son las barreras o las limitaciones que tiene el centro en el proceso de inclusión.

2.4 Instrumentos

Para la recogida de datos se han empleado diferentes técnicas llevadas a cabo durante el trabajo de campo. Los instrumentos empleados para este estudio han sido la observación, las entrevistas semiestructuradas y el diario de campo.

Observación en el centro educativo y el diario de campo. La observación nos permite obtener información sobre un fenómeno tal y como se produce, tiene un carácter selectivo y su finalidad es obtener información de algún tema en específico (Guerrero, 2016). A lo largo de nuestra estancia en el campo hemos observado la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en diferentes niveles de la etapa de educación primaria, recogiendo en el diario de campo.

Entrevistas semiestructuradas a distintos miembros de la comunidad educativa. Esta entrevista está guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción exacta ni el orden de las preguntas está determinado. El investigador y el entrevistado dialogan de una forma que es una mezcla de conversación y preguntas (Valles, 2007).

Los sujetos que participaron en las entrevistas fueron un total de seis: dos tutores de educación primaria, de ambos sexos, dos maestras de educación especial, una madre de un alumno con necesidades educativas especiales y el director del centro educativo. Para el posterior análisis de datos se codifican estas entrevistas como: T-tutor/a, PT-maestra de pedagogía terapéutica, F-familia y D-director. En la selección de los participantes se tuvo en cuenta la relación que mantenían estos con los alumnos de necesidades educativas especiales.

2.5 Técnicas de análisis

Siguiendo el enfoque planteado por Ruiz y Mérida (2016), tras un primer análisis de datos se construye una matriz hermenéutica que guía el análisis del discurso (tabla 1). Las categorías se han basado en las dimensiones establecidas en el Index for Inclusion (culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas) además, se analizarán las barreras a la inclusión, siendo esta la cuarta dimensión a investigar.

A continuación, hemos analizado la información llevando a cabo dos operaciones: la *categorización*; entendida como la simplificación y división del contenido a unidades o categorías de acuerdo con su significado y la *codificación*; consiste en la asignar a cada unidad de contenido el código propio de la categoría donde se incluye. Este proceso puede realizarse mediante una lógica inductiva, deductiva o una combinación de ambas (Sabariego, Vilà y Sandín, 2014).

Categorías	Subcategorías	Códigos
Cultura inclusiva	Concepto de inclusión	CONI
	Creencia de una inclusión real	CREE
	Percepción docentes-alumnos NEE	PERDOAL
	Percepción sociedad	PERSO
Políticas inclusivas	Apoyo equipo directivo	APOED
	Reconocimiento maestras especial	REME
	Reconocimiento monitores	REMO
Prácticas inclusivas	Comunicación familias	COFA
	Coordinación docente	COOR

	Metodología	MET
	Relaciones entre iguales	RELA
	Recursos personales	REPER
Barreras a la inclusión	Actitud docente	ACT
	Desconocimiento	DESC
	Formación	FORM
	Formación en la carrera	FORCA
	Ratio	RAT
	Recursos materiales	REMAT
	Falta recursos personales	FREPER

Tabla 1. Categorías de Análisis

Para realizar el análisis de datos, se ha empleado el programa informático ATLAS. Ti (versión 8.2.29.0), lo que ha permitido una mayor organización y análisis de la información.

3. Resultados

3.1. Cultura inclusiva

La primera dimensión tiene que ver con la cultura inclusiva del centro educativo, que implica que toda la comunidad conozca y tenga claro el concepto de inclusión. Los resultados muestran que la mayoría de los entrevistados entienden que la inclusión va más allá de la integración, pues la inclusión introduce la necesidad de adaptar la escuela a la diversidad y no al revés. Además, la inclusión tiene que ver con el desarrollo integral de la persona.

Así lo expresaba una de las participantes, maestra de educación especial:

“¿Qué significa inclusión...? Pues que todos los niños tengan las mismas oportunidades, estén todos juntos, independientemente de sus características que puedan tener, ¿no? Que estén todos juntos en un mismo entorno y teniendo las posibilidades que cada uno necesite” (PT1_CONI).

Aun así, también aparece alguna opinión que deja entrever que el concepto de inclusión sigue estando todavía poco claro. Un tutor de educación primaria define la inclusión del siguiente modo:

“La integración o inclusión como la llames pues la realidad está muy distorsionada con respecto a la normativa. La realidad es que cuesta mucho, no es real, en muchos casos no es real, hay casos que sí. Se contempla, la administración y la legislación lo incluye lo tiene en cuenta, pero luego falta todavía...” (T2_CONI).

Entender la diversidad del alumnado como sinónimo de enriquecimiento en el aula es otro indicador de cultura inclusiva. Asimismo, en este tipo de cultura se valora igualmente a todos los alumnos y se promueven valores: igualdad, participación, respeto a la diversidad, entre otros. Una tutora de educación primaria lo relata de la siguiente manera:

“Yo creo que sí porque se van a enriquecer lo mismo el niño de educación especial que tiene unas necesidades educativas especiales de los demás como al contrario porque ellos están viendo esa diferencia la tienden a normalizar entonces, lo que ella (niña NEE) lo están absorbiendo igual que en este caso esta niña de los demás. Entonces, empiezan (el resto de compañeros) a querer mostrarle su ayuda, cuando la necesitan se la prestan totalmente y... ¿me pongo

con ella? Y yo estoy viendo que van desarrollando otros valores” (T1_PERDOAL).

3.2. Políticas inclusivas

Respecto a la segunda dimensión, para lograr una verdadera inclusión en el centro educativo hace falta que se lleven a cabo políticas inclusivas que tienen que ver con cómo se gestiona el centro educativo. En esa misma línea, el equipo directivo debe tener una perspectiva inclusiva y que además apoye y anime a todos los docentes para que lleven a cabo una inclusión real en las aulas. Una maestra de educación especial lo recoge de la siguiente manera:

“Tú te tienes que sentir respaldado siempre por ellos, ante cualquier decisión que tomes. Si el equipo directivo va en una dirección y tú en otra es como “darte topetazos contra la pared” porque al final la integración, la inclusión no es labor del PT o del AL solamente, eso debe ser labor de todos y cada uno de los maestros que componen el claustro y el equipo directivo. Ahí también radica un poco el problema que me decías antes de cómo se implican todos, pues...en parte también está ahí” (PT2_APOED).

Además, el establecimiento de políticas inclusivas también conlleva que todo el mundo se sienta valorado con equidad. En este sentido, el reconocimiento a los profesionales que se han formado específicamente en necesidades educativas especiales (maestras de pedagogía terapéutica, maestras de audición y lenguaje y monitores), es un aspecto muy notorio en las entrevistas que hemos realizado en esta investigación, como resalta en primer lugar, el director del centro educativo y seguidamente una maestra de educación especial:

“Es muy importante, la labor de la PT o del PT y del maestro o maestra de audición y lenguaje son fundamentales. Son especialistas que aportan mucho a la formación y la inclusión de estos niños aparte dan unas directrices y unas pautas que ayudan al tutor y a la tutora en poder integrar de la mejor manera al niño o la niña, favorecen pues la adquisición de muchos aspectos de la educación pues que tienen carencias, que para eso están” (D_REME).

Fundamental. Sin ellos no se podría, no se podría...no, no, no es muy difícil. Y la del aula específica (monitora) es necesaria al cien por cien y la otra también. La verdad que los niños todavía no controlan mucho los esfínteres, hay niños que todavía en alimentación estamos trabajándole para que empiecen a comer diferentes alimentos, que no se relacionan bien y los monitores también nos ayudan a trabajar más esa parte social porque ellos conocen más el entorno del aula muchas veces, porque se pasan mucho tiempo con ellos...” (T1_REMO).

3.3. Prácticas inclusivas

La tercera dimensión abarca la práctica inclusiva que conlleva el qué y el cómo se enseña y se aprende. Para ello, la colaboración y cooperación entre todos los docentes del centro es fundamental y aún lo es más cuando hablamos de alumnos con necesidades educativas especiales. Se construye una comunidad educativa inclusiva a través de culturas que fomenten una colaboración entre todos sus miembros. El tutor de educación primaria al que hemos entrevistado así lo subraya:

“También es verdad que nosotros tenemos que hacer un esfuerzo por coordinarnos más, ese cabreo lo que hace es que te conviertas en células

independientes, con estos niños es fundamental el diálogo con los demás profesionales y con todos los sectores. Y es verdad que siempre se puede mejorar” (T2_COOR).

Por otra parte, un aula inclusiva debe crear entornos de aprendizaje donde se pongan en práctica las relaciones interpersonales entre todos los alumnos. El entrenamiento en habilidades sociales es una herramienta necesaria para que el niño se desenvuelva en la sociedad con éxito. De esta manera, el docente debe potenciar las relaciones sociales entre los alumnos poniendo especial atención a aquellos que tengan dificultades en este sentido. La maestra de educación primaria explica cómo son las relaciones interpersonales entre los discentes: *“Buenísima. Está super contenta (alumna NEE) y es recíproca. Tanto ella con los niños como los niños con ella” (T1_REL).*

La mejora de la inclusión en un centro educativo se produce cuando se llevan a cabo un conjunto de prácticas que convergen hacia esos valores. Asimismo, una práctica inclusiva en el aula consiste en que todos los recursos tanto materiales como personales se adaptan a la manera de aprender del discente, ofreciendo una enseñanza adaptada a sus necesidades como destaca una maestra de especial:

“Eso es que a ver...yo veo que depende un poco de cada niño porque cada niño necesita una cosa diferente. Hay niños por ejemplo que trabajan bien con aprendizaje cooperativo, por ejemplo, ¿no? Pero hay otros que es que requieren un aprendizaje muy individualizado, muy marcado, muy estructurado...es que eso ya te lo va a ir marcando un poco... el niño por supuesto adaptado a las características. Si estamos hablando de niños con necesidades nos tenemos que salir un poco de lo que es la metodología, volverlo todo a hacerlo más manipulativo, olvidarnos un poco de fichas y de material de editorial, digamos. A fin de cuentas, terminas construyéndole su propio material...” (PT2_MET).

Una flexibilización en la distribución espacial del aula es esencial para favorecer la cohesión grupal, evitar conflictos, potenciar la motivación y favorecer la práctica inclusiva en el aula.

“La clase está dividida por filas y los niños están situados de uno en uno mirando a la pizarra, salvo la niña con necesidades especiales que está situada al lado de otra compañera” (Diario de campo_MET).

3.4. Barreras a la inclusión

La última dimensión hace referencia a las “barreras a la inclusión”, entendiéndose como el conjunto de factores que limitan o pueden llegar a limitar la participación, presencia y el aprendizaje del alumnado. Los docentes tienen un papel fundamental en la mejora de las prácticas educativas y su actitud es determinante. En los siguientes pasajes, recogemos las opiniones primeramente de la maestra de especial y seguidamente la de una madre:

“No todo el mundo se implica para trabajar de la misma manera, ¿no? Hay gente que va un poco más a mi horario de nueve a dos y ya está. Luego hay gente que sí, que hace maravillas, o por vocación o porque es su obligación vaya. Que en definitiva es que es nuestra obligación atender a cada uno como lo tenemos que atender” (PT2_ACT).

“Yo me decanto más por la vocación. No todos tienen la misma vocación evidentemente, entonces eso se nota” (F_ACT).

Por otro lado, la respuesta que ofrecen los docentes a la diversidad está muy condicionada por la formación que tengan. Para el desarrollo de una educación inclusiva es necesario que el docente tenga una formación sobre las características de los estudiantes con necesidades educativas especiales y la mejor manera de incluirlos en el aula.

“Es que es tan amplio... como en algunas ocasiones es difícil trabajar con ellos por un lado cuanto más preparado estés, siempre va a ser mejor. Pero claro para estar preparado con profesionales que tienen falta de formación también a esos profesionales los tienes que poner en la situación en que puedan hacerlo y soy muy quejica con esto, pero cuanto más estresados estamos, cuanto más nos cuesta trabajo pues llevar nuestra tarea, también es verdad que más difícil vemos la formación, por ejemplo, porque ya te digo es siempre un extra...” (T2_FORCO).

Los resultados de este estudio evidencian que la gran mayoría de los docentes se sienten insatisfechos con la formación inicial recibida en el ámbito de la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo. Una maestra de educación especial y un tutor de educación primaria apoya lo comentado anteriormente.

“Yo por ejemplo salí de la carrera aprobé oposiciones y entre a trabajar y yo no tenía formación suficiente para entrar a trabajar, me refiero no formación, tenía formación porque aprobé las oposiciones, pero no... no para enfrentarme a la realidad que a mí me toco en ese momento. Yo ya me he ido formando por mi cuenta y tienes otro nivel de formación, pero yo creo que la universidad debería bajarse un poco ver que hay aquí, que hace falta, cómo se hace en la realidad las cosas y eso luego lo llevamos allí también que haya una conexión, una coordinación... que no sea solo allí, teoría, teoría, teoría y bueno práctica de vez en cuando, pero luego la práctica no la veo yo que se llegue a conectar bien” (PT2_FORINI).

“Absolutamente no. Yo he aprendido sobre la práctica y de compañeros especialistas o de cursos que haya ido haciendo posteriormente. Pero en cuanto a la carrera no. También tengo que decir que yo termine hace unos pocos años, a lo mejor ahora la cosa esta cambiando. Pero cuando yo termine que de esto hace muchos años no tenía yo una formación como para enfrentarme a por ejemplo una clase que hubiera niños con necesidades” (T1_FORINI).

La gran heterogeneidad de alumnado hace que cada uno tenga unas necesidades muy diferentes por ello, el docente debe ofrecer una educación individualizada donde cada alumno pueda llevar su propio camino en el proceso de aprendizaje. Un elevado número de alumnos en las aulas hace que la atención a la diversidad no sea de calidad, como expresan una maestra de educación especial y el director del centro educativo:

“Porque tú no puedes plantearte la inclusión con veinticinco alumnos por clase incluidos los de necesidades que a lo mejor una clase de veinticinco con cuatro alumnos con necesidades, por ejemplo. Unos tienen unas necesidades más grandes otros menos...no es que todos estén al mismo nivel, pero eso... eso necesita lo suyo...pues si tu ahí tuvieras más personal, pues funcionaria mucho mejor, ¿no? Si tuvieras menos alumnado, pues si por cada niño que tenga necesidades te quitaran en la ratio x número de alumnos en función de sí son unas necesidades más graves, más leves...no te digo yo que por todos tengan

que quitar, pues ahí estaríamos ganando mucho. Pero si lo que hacemos es quitar, quitar unidades pues...al final acabamos hasta arriba” (PT2_RAT).

“Es verdad que la ratio tan alta, yo creo que no favorece tanto el poder trabajar en conjunto con esos niños y con los compañeros porque son muchos los que tienes que acudir y es verdad que se ha demostrado que, con ratios más pequeñas, a lo mejor con catorce, quince alumnos, se trabajaría muchísimo mejor” (D_RAT).

La carencia de recursos tanto personales como materiales en el centro educativo repercute directamente sobre los procesos de inclusión. La falta de recursos educativos del centro se convierte en una barrera significativa al aprendizaje y a la participación especialmente hacia los alumnos con necesidades educativas especiales. Pues, como sabemos, la dotación de recursos adaptados a las circunstancias personales de cada estudiante posibilita un entorno de aprendizaje en igualdad de oportunidades. Una tutora de educación primaria se expresa en este sentido:

“Cuando yo voy a mi clase, a una clase ordinaria en la que yo no tengo muchos recursos para poderle aplicar a ella (niña con Síndrome Down), los recursos que tú te puedas buscar, pero no más. Y luego en cuanto a recursos personales, pues cuando está conmigo es cuando yo más noto que lo necesito porque realmente es que necesita a alguien que se siente allí. Entonces eso sería una buena inclusión, que estuviera allí alguien y que estuviera allí a la misma vez que yo voy explicando ella no se perdiera porque evidentemente se va a perder cuando me dirijo al gran grupo y ella a lo mejor pues no responde a sus intereses” (T1_FREPER).

4. Discusión y conclusiones

En este artículo hemos abordado uno de los mayores retos a los que se enfrenta la escuela de nuestros días, la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. La propuesta que hemos esbozado analiza la inclusión de este colectivo desde las dimensiones del Index for Inclusión que propusieron Booth y Ainscow en 2000. El análisis de la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas del centro educativo ofrecen una visión global de la inclusión en el centro, detectando además numerosas barreras que impiden o limitan la presencia y/o la participación del alumnado.

Referirnos a la cultura inclusiva de un centro implica que la comunidad educativa comparta los mismos valores y principios educativos inclusivos (Echeita, Muñoz, Sandoval y Simón, 2014). Además, como afirman Booth y Ainscow (2015) “cambiar las culturas es esencial a fin de sustentar la mejora” (p. 17). Como se ha podido detectar en el estudio llevado a cabo, la gran mayoría de los participantes tiene claro el concepto y muestran una actitud positiva ante el proceso de inclusión. Sin embargo, consideran que hacer realidad este concepto es todavía un proyecto que necesita romper muchas barreras.

En relación a las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en el centro, se vislumbra una metodología basada en el principio de individualización de la enseñanza para los alumnos pertenecientes al colectivo NEE. En este sentido, Colmenero (2015) defiende que “es imprescindible el principio pedagógico de la individualización de la enseñanza en todo proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, cuando los alumnos con los que estamos trabajando día a día se

apartan significativamente el currículum ordinario” (p.9). La actuación conjunta y coherente entre todos los profesionales es fundamental para conseguir una educación de calidad. La coordinación entre todos los miembros del claustro es buena, sin embargo, manifiestan su deseo por poder reunirse más entre ellos y lograr una coordinación aún más estrecha.

Para que se pueda llevar una práctica inclusiva es esencial el apoyo del equipo directivo en la labor de los docentes en esta línea. El equipo directivo del centro apuesta firmemente por la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en el centro escolar, animando y apoyando la práctica del resto de maestros. Además, los profesionales que tratan especialmente con los alumnos NEE son especialmente reconocidos por toda la comunidad, resaltando su importante función en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este colectivo, así como de su inclusión.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos hemos detectado barreras que dificultan la inclusión del alumnado en el centro escolar y son, por un lado, la falta de implicación de algunos docentes en ofrecer una labor notable. Por otro lado, hay un desequilibrio entre la formación inicial de los docentes y la práctica que llevan a cabo, ello genera una escasa formación sobre necesidades educativas especiales. Asimismo, investigaciones como la realizada por Pegalajar y Colmenero (2017) revela que un 24.2% de los docentes participantes en su investigación consideran insuficientes los conocimientos sobre educación inclusiva recibidos en su proceso de formación inicial. A todo ello, se le suma el elevado número de alumnos que hay en las aulas, que no facilita una efectiva atención a la diversidad y la falta de recursos materiales y personales. Jiménez (2016) subraya que para que se imparta una educación de calidad es necesario que haya una reducción de alumnado por aula.

El objetivo general de esta investigación era conocer y valorar el grado de inclusión que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales en un centro ordinario. Con los resultados obtenidos en esta investigación, se ha podido concluir que el centro está trabajando en el proceso de inclusión, aunque para llegar a una inclusión total del alumnado con necesidades educativas especiales aún queda camino por recorrer. Todos somos conscientes de los beneficios educativos y sociales que conlleva la educación inclusiva. Sin embargo, como afirma Doménech (2017) “para que éste se consolide, los centros necesitan de manera inmediata de una renovación pedagógica fuerte, necesitan nutrirse de docentes formados y de un reciclaje formativo constante que posibilite acciones amplias y diversas” (p.335).

A lo largo de este estudio, diversas propuestas e ideas sobre la investigación se han quedado en el tintero como futuras líneas de trabajo e investigación. Una de las futuras líneas de investigación tiene que ver con la formación del profesorado. En este estudio se ha detectado un sistema de formación inicial y continuo escaso sobre la diversidad de las aulas. Consideramos necesario investigar acerca de cómo reconvertir nuestro sistema de formación actual en un sistema que apueste por una educación equitativa y de calidad para todos.

5. Referencias bibliográficas

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc. Extraído el 14 de mayo de 2018 de <https://goo.gl/mdN8os>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid, FUHEM-OEI. Extraído el 12 de mayo de 2018 de <https://goo.gl/w36BDY>.
- Colmenero, M.J. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Iniciación a la investigación. Revista Electrónica Universidad de Jaén*, 6(4), 1-18. Extraído el 15 de mayo de 2018 de <https://goo.gl/j4M68h>.
- Del Olmo, M. y Osuna, C. (2014). Introducción a la investigación etnográfica. En Ballesteros, B., *Taller de investigación cualitativa* (48-76). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Doménech, A. (2017). *Sorteando barreras hacia la inclusión. Una historia de vida*. (Tesis Doctoral). Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Castellón de la Plana. Extraído el 20 de abril de 2018 de <https://goo.gl/Fp2Vt2>.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. Extraído el 20 de abril de 2018 de <https://goo.gl/mDNEM1>.
- Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania: Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 46. 141-162. Extraído el 6 de octubre de 2018 de <https://goo.gl/5QxE2h>
- Echeita, G., Muñoz., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 25-48. Extraído el 14 de mayo de 2018 de <https://goo.gl/LJcgcV>.
- Guerrero, M.A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. Extraído el 29 de abril de 2018 de <https://goo.gl/y4zQ7k>.
- Gutiérrez, M., Martín, M.V. y Jenaro, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(3), 186-201. Extraído el 28 de abril de 2018 de <https://goo.gl/VLVvaZ>.
- Jiménez, M. (2016). *Escala ACOGE. Valorar las condiciones de inclusión en las aulas*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Educación y Trabajo Social, Valladolid. Extraído el 19 de marzo de 2018 de <https://goo.gl/RL6GkY>.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación*, 309-329. Madrid: Alianza.
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79. Extraído el 19 de abril de 2018 de <https://goo.gl/wVm8WY>.
- Navarro, D. y Espino, M.A. (2012). Inclusión Educativa, ¿Es posible? *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 41, 71-81. Extraído el 23 de mayo de 2018 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4089679.pdf>.

- Nieto, S. y Pérez, P.A. (2012). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3(4), 52-62. Extraído el 15 de mayo de 2018 de <https://goo.gl/uFqpKu>.
- Pegalajar, M.C., y Colmenero, M.J. (2015). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1). Extraído el 22 de mayo de 2018 de <https://redie.uabc.mx/redie/article/download/765/1509>.
- Porto, A.M., Gerpe, E.M. y Mosteiro, M.J. (2017). Panorámica, en cifras, de la situación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 142-150. Extraído el 8 de octubre de 2018 de <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.4.2.3115/pdf>
- Ruiz, M.C. y Mérida, R. (2016). Promover la inclusión de las familias a través del desarrollo de proyectos de trabajo. Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 943-961. Extraído el 4 de octubre de 2018 de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/47022/48817>.
- Sabariego, M., Vilà, R. y Sandín, M.P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. REIRE. *Revista d'innocació i Recerca en Educació*, 7(2), 119-133. Extraído el 29 de abril de 2018 de <https://goo.gl/SCt9az>.
- Soriano de Gracia, V. (2011). La educación inclusiva en Europa. *CEE Participación Educativa*, 18, 35-45. Extraído el 30 de abril de 2018 de <https://goo.gl/tGVhGE>.
- UNESCO. (2008). *El Desarrollo de la Educación. Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Extraído el 16 de mayo de 2018 de <https://goo.gl/a5HnGN>.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Extraído el 15 de mayo de 2018 de <https://goo.gl/PQqnV2>.
- Valles, M. (2007). *Cuadernos metodológicos. Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas: Madrid. Extraído el 10 de mayo de <https://goo.gl/zopK1d>.
- Zarb, G. (1997). Researching disabling barriers. En Barnes, C. y Mercer, G. *Doing disability research*. Leeds, Inglaterra: Disability Press.

Sobre los autores:

Feria Gómez, Irene

Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Córdoba; Máster Universitario en Educación Especial por la Universidad de Huelva; Máster Universitario en Intervención Educativa en Contextos Sociales por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

Olivares García, María Ángeles

Profesora del Departamento de Educación, Universidad de Córdoba; Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación, España.

García Cabrera, María Del Mar

Profesora del Departamento de Educación, Universidad de Córdoba; Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación, España.