

# OPINIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LA DIVERSIDAD EN ENTORNOS INCLUSIVOS

*(Teachers' views on the educational treatment of diversity in  
inclusive settings.)*

**Muñoz Rey, Yolanda**

*(Universidad de Cádiz)*

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 08/10/2020

Fecha aceptación: 15/05/2021

## **Resumen:**

*En los últimos años se han realizado múltiples investigaciones sobre los conceptos de diversidad e inclusión en los contextos educativos, sus métodos de aplicación o desarrollo, pero sobre todo se han centrado en el discurso reivindicativo y pedagógico. Sin embargo, los objetivos siguen sin conseguirse y en los estudios realizados escasean aquellos en los que se presta atención a los que son los agentes de primera línea en el tratamiento del problema: los docentes. Con este estudio se pretende realizar un análisis en profundidad del tema, aportando la investigación que se ha realizado respecto a la opinión de los profesores sobre el tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos. La investigación se apoya en una muestra representativa, con metodología cualitativa y con varias técnicas e instrumentos de recogida de datos, posteriormente triangulados y analizados. Las conclusiones aportan una unanimidad de opinión respecto a la necesidad obvia de la inclusión educativa y a sus altas posibilidades de éxito, pero igualmente coinciden los resultados en que esto no se ha conseguido aun debido a la escasa formación del profesorado, y a la atención insuficiente de las administraciones, cuyo apoyo está perfilado por la burocracia y el poder de la norma y no por el sentido común y la eficacia.*

**Palabras clave:** *comunidad de aprendizaje, diversidad, inclusión, legislación educativa, sistema educativo.*

Como citar este artículo:

Muñoz Rey, Y., (2021). Opiniones de los docentes sobre el tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 265-283.



**Abstract:**

*In recent years, multiple investigations have been carried out on the concepts of diversity and inclusion in educational contexts, their methods of application or development, but above all they have focused on protest and pedagogical discourse. However, the objectives are still not achieved and the studies carried out are scarce those in which attention is given to those who are the front-line agents in the treatment of the problem: teachers. With this study, is intended to carry out an in-depth analysis of the subject, providing the research that has been carried out regarding the opinion of teachers on the educational treatment of diversity in inclusive settings. The research has been supported by a representative sample, with qualitative methodology and with various techniques and data collection instruments, subsequently triangulated and analyzed. The conclusions provides with a unanimity of opinion regarding the obvious need for educational inclusion and its high chances of success, but the results also coincide in that this has not been achieved even due to poor teacher training and insufficient attention to administrations, whose support is shaped by bureaucracy and the power of the norm and not by common sense and efficiency.*

**Keywords:** *community, diversity, educational legislation, educational system, inclusion, learning.*

**1. Introducción**

En este artículo se presenta la investigación realizada sobre las opiniones de los docentes sobre el tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos. El desarrollo de este trabajo incluirá como componentes fundamentales los siguientes: evolución de la legislación existente sobre la diversidad en entornos inclusivos en España y en Europa; síntesis de opiniones y aportaciones de autoridad (autores relevantes fundamentados bibliográficamente) en torno al tema; resultados de la aplicación del “Cuestionario ad hoc” que se propone; datos relevantes obtenidos en la entrevista extensa a un profesor/a que, previamente, cumplimentó el cuestionario; resultados del estudio de un caso sobre opiniones de los docentes en torno a la metodología para el tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos, en el que esté implicado un profesor/a; conclusiones y propuestas que se derivan del estudio empírico (datos recogidos con el cuestionario, entrevista y caso); opiniones personales de la autora sobre el trabajo realizado (incluyendo opiniones de autoridad, reflexiones personales y resultados obtenidos).

Para llevarlo a cabo se acudió a los recursos disponibles desde la situación profesional y las posibilidades existentes, es decir, el profesorado del centro educativo en el que la autora se encontraba trabajando durante el curso escolar 2016/2017: la Escuela de Arte de Algeciras (Cádiz). En este centro, la autora era profesora interina (Junta de Andalucía, Consejería de Educación) de Medios Audiovisuales.

Tras el diseño del trabajo de investigación, el estudio del estado de la cuestión, la recogida de datos y su posterior análisis, se exponen los resultados y conclusiones, basados en la reflexión y el análisis crítico.

## **2. Estado de la cuestión**

### **2.1 Evolución de la legislación existente sobre la diversidad en entornos inclusivos en España y en Europa**

Se comienza por mencionar las leyes, normas, acuerdos, organizaciones, organismos o acciones que desde el Marco Europeo afectan o pudieran afectar al tema de la inclusión y la diversidad en los entornos educativos:

Según la Convención Internacional sobre Derechos del Niño, aprobada por la ONU en 1989, el preámbulo de la misma se señala, como primera consideración, “que la conformidad con los principios proclamados en el Acta de las Naciones Unidas, la libertad, la justicia y la paz en el mundo se basan en el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”.

En esta Convención se prohíbe la discriminación basada en la discapacidad y se propone la adopción de medidas especiales para proteger los derechos de la población infantil con discapacidad.

En la Declaración Universal de Derechos Humanos, proclamada por la ONU en su Asamblea General, celebrada en Montreal del 22 al 27 de marzo de 1948, se considera el primer paso para la formulación de una Carta Internacional de Derechos Humanos, que tendría fuerza jurídica y moral. En 1976, esta Carta Internacional se hizo realidad con la entrada en vigor de otros tres documentos significativos, a saber (O.N.U., 1978):

- El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
- El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
- El protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, aprobado por la ONU en 1976, propone que los Estados asuman los principios que en el mismo se contienen. Entre ellos cabe referirse al siguiente (Art. 3º): “Los Estados partes se comprometen por el presente Pacto a asegurar a los hombres y mujeres igual título a gozar de todos los derechos económicos, sociales y culturales enunciados en el presente Pacto”.

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, aprobado por la ONU en 1976 contiene, entre otros principios que deben ser respetados por los Estados, el siguiente, particularmente relacionado con el tratamiento de la diversidad (Art. 2.1):

Cada uno de los Estados Partes en este Pacto se compromete a respetar y a garantizar a todos los individuos que se encuentren en su territorio y

estén sujetos a su jurisdicción los derechos reconocidos en el presente Pacto, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.

En la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud de 1980, la OMS publica la clasificación de enfermedades denominada CIDDM (Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías). Esta clasificación se puso a prueba en diversos países y a profunda revisión a partir de 1995. Como resultado de todo ello, se propuso una nueva Clasificación, en 2001, con el nombre de Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), que sustituye a la anterior. Sin embargo, se mantienen para esta nueva Clasificación las siglas anteriores, por lo que se la enuncia abreviadamente (por razones históricas de asimilación con la Clasificación de 1980) como CIDDM-2.

El Convenio Europeo para la Protección de Derechos Humanos y Libertades Fundamentales, fue aprobado el 4 de diciembre de 1950, ratificado por España el 26 de septiembre de 1970, revisado según Protocolo 11, y entró en vigor en España el 1 de noviembre de 1998. Con particular referencia al tratamiento de la diversidad, destaca el artículo 14 de este Convenio lo siguiente:

El goce de los derechos y libertades (...) ha de ser asegurado sin distinción alguna, especialmente por razones de sexo, raza, color, lengua, religión, opiniones políticas u otras, origen nacional o social, pertenencia a una minoría nacional, nacimiento o cualquiera otra situación.

La UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund), en español Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, se creó por la Asamblea General de la ONU en 1946. Inicialmente su finalidad era la de ayudar a la población infantil de la Europa asolada por la segunda guerra mundial. A partir de 1950, se fijó como objetivo fundamental la ayuda a las personas menores de edad de países menos desarrollados.

La OCDE, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE (Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD) se creó en París en 1960, para promover el progreso económico y el comercio mundial. Especial interés tiene para la educación, su centro para la Investigación e Innovación Educativa (Centre for Educational Research and Innovation, CERI), creado en junio de 1968.

El Fondo Social Europeo (FSE), como instrumento para poner en marcha la política social de la Comunidad Europea, tiene, entre otras funciones, la de compensación de las dificultades que encuentran determinados grupos sociales. Las ayudas se orientan, tanto a la formación y orientación profesional, como a la inserción.

En España, el Plan Regional de Compensación Educativa surge por la necesidad de solventar las desigualdades en Educación y mejorar la calidad del sistema educativo.

El Primer Programa de Acción Social, aprobado por el Consejo de Ministros de la Comunidad Europea en enero de 1974, es el primer acuerdo relevante que aborda la problemática de los sectores de población más desfavorecidos. Uno de los ámbitos de la política social de la Comunidad Europea es la atención a colectivos especiales que tienen dificultades para su inserción en el mercado laboral: entre ellos, la población minusválida. De esta atención se deriva la promoción de la formación profesional orientada a tal integración.

El Programa de Desarrollo Individual, basado en la Adaptación Curricular Individual, hace referencia a la acomodación que se hace del Diseño Curricular de un grupo del alumnado cuando ha de aplicarse a menores con necesidades especiales.

La Adaptación Curricular Individual es la acomodación que se hace del Diseño Curricular para ajustarlo a un menor con necesidades especiales. Debería incluir: los determinantes de la conducta del sujeto, el fraccionamiento de objetivos, el aprendizaje por la acción, y la observación y registro de resultados (García, 1998: 41). Este es el último nivel de intervención de atención a la diversidad contemplado en las normativas europeas.

La legislación española en relación a la educación inclusiva ha experimentado un progresivo enriquecimiento a partir de la promulgación, en 1985, del Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial, momento en que se empieza a plantear la integración de menores de edad con discapacidades en centros ordinarios. Partiendo de esta normativa, en nuestro país se han logrado importantes logros como la escolarización de todas las personas en un único sistema, el incremento de equipos psicopedagógicos y la ampliación de centros y recursos para atender debidamente al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE).

El marco legislativo comienza con el Real Decreto de 1985 a la LOMCE. Se puede afirmar que la educación inclusiva en España no comienza hasta 1985 con la promulgación del Real de decreto de Ordenación de la Educación Especial, puesto que las leyes anteriores se limitaban a reconocer el derecho a la educación de todos los ciudadanos, aunque concibiendo la Educación Especial como un proceso paralelo al sistema educativo ordinario.

La Ley de 1985 plantea explícitamente los beneficios y la necesidad de escolarizar en centros ordinarios a todas aquellas personas “con deficiencias psíquicas y sensoriales” a través de apoyos individuales específicos. Sólo cuando las características del menor no hacen posible su inserción en el sistema educativo convencional, se debe recurrir a centros de educación especial.

Posteriormente, la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) apuesta claramente por los principios de normalización e integración, introduciendo por primera vez el concepto de NEE para referirse a aquel alumnado que, llevando a cabo su escolarización en aulas ordinarias, precisan de apoyos especiales e incluso algún tipo de adaptación curricular para superar deficiencias o problemas de desarrollo o aprendizaje.

Con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se ahonda en el compromiso social de los centros de realizar una escolarización sin exclusiones, respondiendo a los principios de calidad y equidad. Además, se intenta dotar a los centros escolares de la autonomía suficiente para favorecer la inclusión de todo el alumnado.

La normativa de educación más actual es la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) y tiene entre sus objetivos promover el máximo desarrollo personal y profesional de las personas. Sin embargo, diversos sectores relacionados con la educación consideran que no supone ningún avance significativo en material de inclusión escolar.

A ello hay que añadir la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

## **2.2 Síntesis de opiniones y aportaciones de autoridad (autores relevantes fundamentados bibliográficamente) en torno a opiniones de los profesores sobre tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos.**

Escarbajal Frutos, Mirete Ruiz, Maquilón Sánchez, Izquierdo Rus, López Hidalgo, Orcajada Sánchez, Sánchez Martín, (2012: 135-144), defienden como fin el reto de construir una escuela inclusiva que implique la normalización de la diversidad y la creación de una escuela para todos, reto aun sin cumplir.

Todos coinciden en que conseguirlo es difícil, y necesita de la actuación del mundo educativo, pero también de la sociedad y de los poderes políticos. El proceso es complejo y necesita del trabajo de todos los agentes. Las instituciones políticas y educativas tienen aquí una enorme responsabilidad y no pueden limitarse a poner parches. Los autores inciden en la necesidad del apoyo sociopolítico necesario. El reconocimiento de la diversidad en la sociedad es primordial, y para ello, en la sociedad deben darse las mínimas condiciones de igualdad y justicia social. La escuela no puede actuar aisladamente del entorno. Si la sociedad es diversa, la escuela debe serlo y ello obliga a la inclusión. Los autores defienden la propuesta de construir una escuela inclusiva en términos de comunidad de aprendizaje donde el proyecto curricular de centro se haga, no desde una perspectiva técnica o administrativa, sino crítica y transformadora con la participación activa de todos los agentes. Para conseguir este gran objetivo socioeducativo se hace indispensable una profunda reflexión pedagógica-educativa. Esto debe proyectarse a la formación para la vida, es decir, que debe

sobrepasar el ámbito escolar y continuar desarrollándose en los demás ámbitos (laboral, social, etc.). Es un proceso en constante construcción.

Dettoni, F. (2011:67-77) realiza un análisis sobre la integración de menores con necesidades educativas especiales en Europa con especial atención a los países de España e Italia, presentando un recorrido por sus legislaciones, conceptualizaciones y modelos organizativos. Ambos países iniciaron sus políticas educativas inclusivas a la vez (España en 1978, con el Plan de Educación Especial). Este autor también reivindica la necesidad de la inclusión como reflejo de la diversidad de nuestra sociedad y como acto de justicia social, así como el hecho de que es algo aun no conseguido. También nos recuerda que aún no hemos definido en Europa realmente cual es nuestro mejor sistema organizativo educativo. A pesar de que existe ya la tendencia a realizar inclusión y a dar ciertos apoyos al profesorado para ello, hay diferencias entre los diferentes países de Europa. España ha sido de los más tardíos y por esta razón, se podría decir que ha sido la que más rápidamente ha evolucionado para poder ponerse al día. Pero esta evolución es necesaria estudiarla para entender hacia dónde va, comprenderla y ordenarla. Han sido determinantes los cambios legislativos, las iniciativas profesionales, la presión de las familias, la evolución de los conceptos de discapacidad, inclusión y diversidad y la aceptación del "Principio de Normalización". Durante estos 30 años se han dado pasos hacia adelante, sobre todo en lo teórico y legislativo, pero la asignatura pendiente es la puesta en práctica. Aún hay falta de comprensión en el profesorado. También hay que mejorar, no solo la concienciación sino la formación específica del docente. El trabajo colaborativo está en alza, pero aún no está realmente institucionalizado. La reducción en las medidas de apoyo ha tenido negativas consecuencias. El modelo de apoyo si ha evolucionado a mejor, es más sistémico. Falta mejorar la relación con las familias y la comunicación multidisciplinar con el sistema sanitario. El camino iniciado lleva una orientación correcta, pero queda mucho por andar.

Echeita Sarrionandia, G. (2011: 117-128) vuelve a reivindicar, al igual que los autores anteriores, que los valores hacia la inclusión que solemnemente aparecen en textos, normas y declaraciones nacionales e internacionales, se llevan a la práctica con dificultad y restricciones. Considera el autor que las políticas para la inclusión educativa deberían ser sistémicas y afectar, por tanto, a todos los componentes del sistema educativo, y que deberían aplicarse considerando las características y el contexto de cada centro y cada comunidad educativa. La inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar preocupado por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. Finaliza el artículo con la exposición de la situación actual y con la propuesta de pautas para seguir avanzando. El autor nos recuerda la continua revisión de nuestros aprendizajes y la constante adaptación porque vivimos en un mundo cambiante y diverso. Es necesario un

cambio de perspectiva. Incide en la complejidad del hecho de que el sistema educativo no reúne las condiciones necesarias para poder llevar a cabo las necesidades y el derecho de la correcta inclusión. Todos somos conscientes de que aún no hemos sido capaces de romper de verdad las barreras, nos falta saber y aplicar estrategias seguras. La inclusión es una práctica poliédrica, sistémica, compleja. El trabajo del centro educativo respecto a inclusión desaparece si luego eso no tiene una continuación en la conciencia social. Hay que pensar globalmente, pero actuar localmente, es decir, teniendo en cuenta el contexto y las circunstancias específicas. El cambio y la reestructuración han de ser profundas.

Los ámbitos de la educación social son muy diversos. La intervención del educador social en contextos desfavorecidos y la atención a poblaciones emergentes es uno de los campos en el que se centra esta área, en el que se habla de la atención y detección de factores de riesgo socioeducativos y de vulnerabilidad. La aplicación de estrategias didácticas permitirá desarrollar herramientas para la mejora de la situación de riesgo de los individuos o grupos con los que llevar a cabo una intervención. Por ejemplo, en el caso de poblaciones emigrantes, en territorios de frontera, o en contextos multiculturales que requieren una especial atención para su integración socioeducativa.

Sobre esta temática y en base a las opiniones de expertos consultadas, podríamos concluir que, con respecto a los avances en educación inclusiva y también en base a la legislación antes expuesta, es indudable que la Educación en España ha avanzado decididamente hacia la educación inclusiva, especialmente en las dos últimas décadas, tratando de integrar en el mismo sistema al alumnado con algún tipo de NEE, ya sea por dificultades en el aprendizaje como por motivos socio económicos o culturales. En este sentido, los esfuerzos para integrar en el sistema educativo a la numerosa población inmigrante que se ha asentado en nuestro país especialmente desde el año 2000<sup>1</sup> han sido muy importantes, y los resultados obtenidos bastante satisfactorios.

Tras realizar una valoración de los logros alcanzados por el sistema educativo español en materia de educación inclusiva se pueden indicar los siguientes (Dettori, 2011):

- Escolarización de todo el alumnado en un único sistema.
- Aumento de los recursos tanto personales como de materiales y de infraestructuras para atender las NEE del alumnado.
- Utilización de los Centros de Educación Especial sólo en los casos en que no es posible ni aconsejable una educación ordinaria.
- Elaboración de planes de atención a la diversidad.

---

<sup>1</sup> <http://www.viu.es/la-educacion-inclusiva-en-espana-evolucion-legislativa-logros-obtenidos-y-perspectivas-de-futuro/> (visto 07/04/2017).



- Notable mejora de la formación del profesorado en temas de inclusión.
- Creación progresiva de las denominadas aulas abiertas de Educación Especial en centros ordinarios para atender a los menores con necesidades educativas severas.

Con respecto a las posibles líneas de futuro (Echeita, 2011) que se pueden ya vislumbrar, la opinión compartida es que, aunque se ha mejorado mucho, aún queda mucho por hacer en educación inclusiva. El objetivo ideal de lograr una sociedad más justa, donde las deficiencias o diferencias de cualquier tipo no supongan un impedimento o hándicap para lograr un desarrollo pleno para todas las personas comienza en la educación. Y para conseguirlo es necesario trabajar mucho y redoblar esfuerzos en las siguientes líneas de actuación:

- Mejora de la calidad de la enseñanza en general y el de los alumnos con NEE especialmente.
- Evitar cambios constantes en las leyes, puesto que dificultan el avance y crean inseguridad entre el alumnado y los profesionales. Es necesario un gran pacto social que evite cambios constantes en las normativas paralelos a la llegada al poder de un nuevo partido político.
- Evitar una degradación de los currículos de algunos menores con NEE especiales como fácil solución a su integración escolar.
- Mejorar la inclusión en cursos más avanzados: bachillerato y formación profesional, donde se observa un frenazo y en ciertos casos la inexistencia de programas de inclusión.
- Aumenta la inversión en investigación y medios humanos y materiales destinados a la educación inclusiva.
- Mejorar la formación específica del profesorado en inclusión y NEE.
- Poner en marcha planes de concienciación en los alumnos y la sociedad sobre el respeto a la diferencia y la diversidad.

### **3. Recogida de datos.**

#### **3.1 Resultados de la aplicación del “cuestionario ad hoc” que se propone.**

##### **3.1.1 Instrumento para la recogida de datos del cuestionario.**

Se propone como instrumento para la recogida de datos de esta investigación un Cuestionario ad hoc. Se ha elaborado como un documento Word y se le ha enviado por mail a todo el profesorado de la Escuela de Arte de Algeciras (Cádiz, España) para que lo devuelvan cumplimentado.

##### **3.1.2 Muestra para la recogida de datos.**

Desde las posibilidades existentes, se les pasa el cuestionario a todos los docentes del centro educativo en el que la autora se encuentra trabajando durante el curso escolar 2016/2017 (Escuela de Arte de Algeciras, Cádiz, España). El profesorado de esta Escuela es muy variado: atienden a diferentes

especialidades artísticas, niveles educativos y conviven funcionarios de larga duración y edad avanzada con personal sustituto interino itinerante de edad joven. A pesar de la variedad, el colectivo tiene muy buena cohesión y están muy implicados en su vocación y desempeño docente. Este centro tiene 34 docentes (de entre 28 y 57 años, con un 70% de mujeres frente al 30% de hombres), y en él se imparten los niveles educativos siguientes:

- Bachillerato Artístico (2 líneas de 1º y 2º curso).
- Módulos Formativos Superiores de 4 especialidades (Diseño de Interiores, Recubrimientos Cerámicos, Fotografía y Gráfica Publicitaria), cada uno con una línea y dos cursos (1º y 2º).
- Estudios Artísticos Superiores, especialidad de Diseño Gráfico. Una línea en regresión de la que solamente quedan una línea de 3º y una línea de 4º curso.

### **3.1.3 Resultados.**

Los resultados estadísticos y de porcentaje que se han obtenido del cuestionario son:

*Género:* De los 34 docentes que tiene el centro y a los que se les ha pasado el cuestionario, han contestado 30, de los cuales 22 han sido mujeres y 8 han sido hombres.

*Edad:* el 40% tiene entre 41 y 50 años, el 30% entre 31 y 40 años, el 20% entre 51 y 60 años y el 10% entre 21 y 30 años.

*Experiencia docente:* El 40% tiene entre 10-15 años, el 30% entre 15-20 años, el 20% entre 5-10 años, y el 10% entre 0-5 años.

*Titulación:* Predominan los licenciados con un 80%, seguido de los diplomados con un 10% y los doctores con un 10%.

*¿Cómo actúa con el estudiante con discapacidad ante problemas de conducta y/o dificultades de aprendizaje? ¿con indulgencia, con severidad, con afectividad, con pasividad?* El 90% con indulgencia y el 10% con afectividad.

*¿Cómo actúan los demás estudiantes con él? ¿de forma agradable, agrediéndole, ignorándole, con pasividad, con afectividad?* El 50% de forma agradable, el 30% ignorándole, el 10% agrediéndole y el 10% con pasividad.

*¿Qué dificultades de aprendizaje tienen estos estudiantes?* Aislamiento, retraso, abandono.

*Cuáles de las siguientes estrategias individualizadoras considera mejor y utiliza:* El 80% aprendizaje individualizado, el 20% adaptación curricular individualizada.

*Cuáles de las siguientes estrategias socializadoras es mejor y utilizas:* El 60% trabajo en equipo, el 20% trabajo colaborativo, el 20% método de proyectos.

*¿En qué aspectos considera que debe intervenir para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad?* El 60% metodologías, el 10% competencias, el 10% objetivos, el 10% acción didáctica, el 10% contenidos.

*¿Ha recibido información para trabajar con alumnado que tengan alguna deficiencia, síndrome o enfermedad rara?* El 90%, no. El 10%, sí.

*¿Ha trabajado con alguno de los alumnados citados anteriormente?* El 100% sí.

*¿Qué dificultades encuentras en la comunicación y relación de estos con el profesorado?* La mayoría coincide en que no quieren comunicar la minusvalía.

*¿Qué dificultades encuentras en la comunicación y relación de estos con sus iguales?* La mayoría señala aspectos de integración.

*¿Qué dificultades encuentras en la comunicación y relación de estos con sus familias?* Destaca la falta de asimilación en la dimensión de la minusvalía.

*¿Qué pensó cuando vio al menor con síndrome o enfermedad?* El 60% temor y el 40% en otros (preocupación).

*¿La empatía es una de las estrategias claves para facilitar la comunicación con el menor?* El 100% sí.

*El trabajo con el menor, ¿debe partir de su contexto interpersonal?* El 100% sí.

*¿El apoyo y colaboración del resto del alumnado es clave para la mejora del proceso?* El 100% sí.

*¿Qué estrategias de enseñanza es la más adecuada para el desarrollo de sus tareas en el aula?* El 80% en pequeño grupo, el 10% individualizada, el 10% en gran grupo.

*¿En qué materias tienen más dificultades estos grupos?* Lengua, Historia, Matemáticas, inglés.

*¿En qué grado la familia participa en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del menor?* El 70% bastante, el 20% poco, el 10% muy poco.

*Ante la pasividad familiar ¿Cómo se puede motivar la misma?* El 60% reuniones periódicas con el profesorado, el 30% visitas y orientaciones del orientador, el 10% actividades conjuntas.

*¿Tiene dificultad este tipo de alumnado para comunicarse en tu grupo-clase?* El 80% si, el 20% no.

*En actividades de esparcimiento como el recreo o las clases de educación física*

*¿Tiene dificultades con el resto del alumnado?* El 70% si, el 30% no.

*¿Qué tipo de dificultades son?* El 90% agresión no verbal, el 10% rechazo.

### **3.2 Datos relevantes, sobre opiniones de profesores en torno al tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos, obtenidos en la entrevista a un profesor/a que, previamente, cumplimentó el cuestionario.**

#### **3.2.1 Diseño de la entrevista.**

De entre todos los docentes a los que se ha realizado el cuestionario y lo han contestado, se escogió a una docente (Mila) que destaca por su implicación y compromiso participativo en actividades de investigación como ésta. La entrevista se ha realizado el 03/05/2017, de 10:15 a 11:00 de la mañana, en la Sala de Profesores en una hora que la autora y la docente comparten de guardia.

El diseño de preguntas se ha preparado a priori, pero con la idea de que sea abierta a posibles derivaciones de la misma.

### 3.2.2 Resultados.

Se transcribe a continuación la entrevista (preguntas y respuestas) realizada a la docente:

*“¿Crees que a veces nos empeñamos en llamar inclusión a lo que realmente es integración, porque es más “políticamente correcto”?”*

*No. Creo que la nominación de ‘inclusión’ supone una actuación dirigida a todo el grupo sobre el que se ejerza. No parte de un modelo ‘correcto’ y convergente al que deba aproximarse un alumno, sino de un modelo sistémico dirigido a todos los miembros. La integración, sin embargo, está orientada hacia alumnos con una situación carencial. Se aplica exclusivamente sobre ellos. Por tanto, es jerárquica y marginal en su concepto y en sus estrategias.*

*¿Crees que los planes de acción para la inclusión educativa deben ser sistémicos, como procesos de reformas educativas globales, o como cambios puntuales dirigidos a colectivos específicos de alumnos o hacia aspectos concretos del sistema escolar?*

*Deben ser sistémicos, sin duda alguna. Necesitan una reforma estructural de todos los protagonistas educativos: profesorado, alumnado, familias e instituciones. Una reforma, por otro lado, acompañada de estabilidad (muy al contrario de las políticas educativas que se han venido implantando en España), de formación permanente y, sobre todo, de recursos. Los cambios puntuales solventan situaciones ad hoc, carecen de continuidad, no se interiorizan, no tienen proyección y maquillan -con un aparente éxito- un fracaso colectivo.*

*¿Crees que existe el apoyo de una conciencia social “inclusiva” y el compromiso de la administración hacia esto? ¿Crees necesario esto para que funcione la intervención para la diversidad de las escuelas y se proyecte y continúe luego fuera del centro?*

*No existe apoyo. Las Administraciones delegan en la praxis del docente una educación inclusiva. Aunque los discursos educativos de la Administración parecen potenciarla, los estándares objetivos evaluables esconden un modelo de integración; la dotación de recursos a los centros, anémica y escasa, son obstaculizadores; y el papel del docente como gestor de la inclusión se ve trabado continuamente con una burocracia asfixiante que da más importancia al diseño de mapas curriculares, criterio de indicadores de evaluación de competencias, formato de programaciones...que a la ejecución realista y la puesta en práctica en el aula de todo ello.*

*¿En tu experiencia docente has visto diferencias entre centros educativos a la hora de afrontar y trabajar la atención a la diversidad y la inclusión? ¿Has conocido en este sentido experiencias especialmente innovadoras o exitosas?*

*Tras 31 años de docencia he conocido todo tipo de centros, desde los de difícil desempeño hasta los de Régimen Especial. Este histórico me permite afirmar que solo las experiencias innovadoras de docentes particulares han conseguido actuaciones exitosas para la inclusión. La mayoría de estos docentes actuaban con más buena voluntad que apoyo, invertían parte de su tiempo no laboral para su desarrollo y no contaban con un reconocimiento profesional. Los centros que estaban adscritos a planes de inclusión, de innovación o de éxito educativo centraban su actuación en el diseño de planes y estrategias. En definitiva: en una burocratización pensada para ser incluida en una memoria final no realista y autocomplaciente.*

*¿Has detectado a lo largo de tu vida docente, diferencias entre tus compañeros con respecto a esto? ¿En general crees que el profesorado está concienciado? ¿Y actúa?*

*Con excepciones muy contadas, la mayoría de los docentes con los que he trabajado tienen un perfil de implicación directa con su alumnado. A pesar del aumento de horas lectivas y de la ratio de alumnos, el profesorado ejerce un magisterio personalizado, es sensible a la realidad de su aula, tiene un compromiso y un pundonor raramente reconocido, solventa problemas de disrupción sin autoridad legal (al menos en Andalucía), atiende a la singularidad de sus alumnos y a la intrusión en el ejercicio de su profesión de padres e inspectores. Está concienciado, sin duda. Hay un voluntariado que no se percibe y un desánimo extendido al constatar que, una y otra vez, se le hace responsable del fracaso educativo. Actúa. Y actúa generalmente solo.*

### **3.3 Resultados del estudio de un caso sobre opiniones de los profesores respecto al tema.**

Para realizar este apartado, se va a analizar y exponer el trabajo de Fernández (2013: 82-99) donde investiga el análisis de cuatro casos al respecto considerados de “buenas prácticas”. El objetivo de su trabajo es indagar sobre las percepciones que tiene el profesorado acerca de las competencias docentes que propician las buenas prácticas educativas en relación a la diversidad y la inclusión.

La metodología cualitativa utilizada es el estudio de cuatro casos mediante análisis documental, entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Para el análisis de la información utilizó la categorización y el programa informático Nudist Vivo 7.0. El muestreo para las entrevistas fue significativo,

buscando informantes clave. Se constituyeron cuatro grupos de discusión, uno en cada centro con un total de 35 docentes, de una hora y media de duración, conducidos por un dinamizador y siguiendo las premisas de Krueguer (1991: 75). El estudio se hizo en cuatro centros educativos, dos de la provincia de Sevilla y dos de Granada (España), catalogados por la Administración como de “buenas prácticas”, de Educación Secundaria. La investigación se contextualiza dentro de un proyecto más amplio financiado por el Ministerio de Educación de España y desarrollado por investigadores de las Universidades de La Laguna y Sevilla. Ante la controversia de cómo se pueden solventar los problemas de la inclusión y responder a las necesidades se ha considerado a la figura del docente como una pieza fundamental.

Con respecto al diseño de la investigación, el autor enunció 3 temas: elaboración de políticas inclusivas, competencias docentes, buenas prácticas educativas. Y planteó preguntas temáticas: ¿Todo el profesorado comparte la filosofía de la inclusión educativa?, ¿La política inclusiva del centro repercute en el aprendizaje del alumnado?, ¿Qué competencias docentes son necesarias para llevar a cabo políticas y prácticas educativas acordes con la inclusión educativa?

Se considera que las capacidades necesarias son: saber identificar las necesidades, identificar y desarrollar estrategias, llevar a cabo valoraciones, incorporar modificaciones al currículo y conformar equipos y redes. El puesto docente profesional requiere colaboración, reflexión sistemática, cambios metodológicos, definir un modelo de docente con al menos cuatro competencias básicas: compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr los objetivos, evaluación formativa para mejorar el aprendizaje. Son factores determinantes: el rendimiento del menor y su motivación, las actitudes socio-familiares y las competencias docentes.

Con respecto al análisis de la información y los resultados y conclusiones obtenidas, decir que éstas resumen las percepciones de los informantes sobre los temas propuestos sobre los que coinciden en general en casi todo. En el análisis documental, los cuatro centros asumen los principios básicos que sustentan los modelos de escuelas inclusivas que vienen demostrando su eficacia en distintos países, y en otras comunidades autónomas de España, y por el que apuestan las administraciones y normativas diversas. Los documentos analizados fueron: el proyecto educativo de centro, el proyecto curricular, el proyecto de aula, la programación general anual y los proyectos institucionales. Todos comparten cinco pilares básicos: la defensa de los agrupamientos heterogéneos interactivos, la incorporación del mayor número posible de recursos al aula, currículo adaptado y diversificado, búsqueda de un nuevo modelo de convivencia basado en el diálogo, resolución pacífica de conflictos y contratos de compromiso con las familias, formación del profesorado.

Los cuatro se integran en Redes de Centros como: Escuelas Democráticas del Proyecto Atlántida, Comunidad de Aprendizaje del Centro de Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona. Comparten el modelo de escuela comprensiva, el asumir el reto de la inclusión, la mejora de la calidad de la práctica docente y el interés por dar una respuesta adecuada a la diversidad, por el éxito escolar de todos y por reducir al máximo el abandono escolar.

En las entrevistas todo el profesorado comparte la filosofía de la inclusión y piensan que sus respectivos centros educativos son una comunidad acogedora, colaboradora y estimulante donde cada menor es valorado y consideran un gran avance la implementación de políticas inclusivas. Coinciden en que las competencias que debe tener el docente en relación a la diversidad y la inclusión son: de tutorización, de comunicación, de enseñanza de las estrategias, de adaptación y adecuación de materiales, de atención a las familias.

Todos los informantes enfatizaron especialmente la de tutorización, como una ayuda continua y dinámica de acompañamiento, remarcando su carácter emocional y psicológico. Consideran la capacidad de autocrítica como la más importante, y más que a capacidades docentes, se refieren a roles. El profesorado lo que más valora es que el docente sea competente y coherente y otro rol que destacan es el de creador de opinión. La capacidad de escuchar al menor también es señalada, junto a las de saber dinamizar todo aquello que suponga inclusión, y la de planificar, diseñar e implementar un currículo integrado.

Coinciden en utilizar como estrategia imprescindible los modelos y teorías constructivistas del aprendizaje, y un gran porcentaje se inclinan por desarrollar el rol de investigador a través de sus proyectos. Son conscientes de que la inclusión implica conocimiento, formación y capacitación, aunque señalan que esta formación ocurre generalmente por iniciativa personal del docente y viene determinada por la propia investigación-acción.

El grado de compromiso con la política de inclusión que se desarrolla en los centros educativos contribuye a la motivación docente y al éxito porque ayuda a afianzar en el profesorado la aplicación de métodos. Son determinantes el compromiso y la actitud positiva hacia la inclusión por parte de los docentes, la reflexión y la autocrítica. Se demanda un cambio de actitud, mentalidad y adaptación del profesorado para la inclusión. Ello exige un refuerzo constante de las competencias para: investigar, actualizarse, dinamizar, emplear la creatividad y liderar.

#### **4. Conclusiones y propuestas que se derivan del estudio.**

De los cuestionarios se pueden exponer las siguientes conclusiones: los docentes son colaborativos en general y tienen buena disposición. La gran

mayoría son licenciados, se encuentran entre los 40 y los 50 años y tienen unos 15 años de experiencia docente. Actúan con indulgencia ante los casos de diversidad y opinan que el resto del alumnado tiene un trato agradable ante estos casos, aunque está presente el rechazo gestual o de actitud. Los docentes consideran que las principales dificultades ante el aprendizaje son el aislamiento, el retraso y el abandono, y que las estrategias mejores son el aprendizaje individualizado y el trabajo en equipo. Opinan que se debe intervenir de manera diversificada pero principalmente en las metodologías. Reconocen que no han recibido formación específica, aunque han trabajado todos con casos de diversidad. La comunicación con las familias la definen como compleja y no siempre completa, aunque luego suelen colaborar, siendo interesante para conseguir esto, las reuniones de docentes y coordinadores con las familias. Los docentes acometen estas intervenciones o situaciones con temor y preocupación, y consideran que el principal problema de este alumnado con los demás suele ser la integración, ya que tienen problemas para comunicarse en el grupo-aula, por lo que valoran como productivo el trabajo en pequeños grupos donde esto se resuelve, ya que la colaboración positiva del resto del alumnado la ven como fundamental. Valoran la empatía y la necesidad de tener en cuenta el contexto interpersonal. Con las asignaturas troncales es donde encuentran mayor dificultad.

De la entrevista podemos concluir que la docente entrevistada viene a confirmar las ideas generales del resto del profesorado. Defiende la inclusión sistémica frente a la integración marginal. Los elementos necesarios que deben existir para ello son la estabilidad, la formación y los recursos. Sin embargo, esto no existe y critica duramente a la administración, responsable de cubrir estas necesidades o requisitos. Destaca que las actuaciones de éxito se deben al interés personal, individual, solitario y poco valorado y apoyado de algunos docentes comprometidos y que cuando un centro acomete estas actuaciones suelen ser justificaciones burocráticas sin aplicación real. Incide en la soledad del docente comprometido, que es la generalidad, el desánimo y la falta de apoyo.

Del análisis de caso se concluye que la figura del docente es esencial y que el tema es controvertido. Aunque las opiniones de los docentes discrepan ligeramente, en general coinciden en los aspectos fundamentales del tema. La política inclusiva del centro incide (en lo positivo y en lo negativo) para conseguir el éxito en el tratamiento de la diversidad. Al docente le hacen falta competencias específicas y formación, la cual casi nunca se ha recibido. Las acciones en pro de esto, son individuales y aisladas. El contexto es fundamental. Los planes de centro tratan el tema de una forma textual, justificativa y burocrática, pero no se traduce en acciones realistas y de apoyo al docente. Pero cuando el centro si actúa correctamente, el docente lleva a cabo con éxito la atención a la diversidad y es la clave de su satisfacción profesional. La tutoría es el espacio idóneo para



trabajarlo. Valorar el constructivismo, la cooperación en el trabajo, las redes, la atención al contexto y la colaboración del resto del alumnado.

Han quedado claros algunos de los avances necesarios para progresar del modelo integrador, que se está desarrollando y que se ha anquilosado en algunos países, a una verdadera educación para la inclusión. Entonces, ¿por qué se sigue perpetuando el modelo integrador en detrimento del inclusivo en tantos países? y ¿por qué muchas veces nos empeñamos en llamar inclusión a lo que realmente es integración, porque es más políticamente correcto?

Los planes de acción para iniciar, promover y sostener la inclusión educativa tienen que ser sistémicos, o, en otros términos, tiene que configurarse, en primer lugar, como procesos de reformas educativas globales y no como simples cambios puntuales dirigidos a colectivos específicos de algunos menores o hacia aspectos parciales del sistema escolar. Al mismo tiempo deben de estar interconectados con otros sistemas relevantes de la vida social (vida comunitaria, vivienda, salud, empleo, etc.) para poder generar las sinergias suficientes que permitan mantener un proceso continuado de cambio.

No es posible avanzar hacia la inclusión sin el apoyo de una conciencia social inclusiva que requiere, por tanto, del compromiso de la administración, en tanto que garante de una determinada visión educativa y social. En este sentido la legislación debe ser, de forma inequívoca, el primer apoyo en el proceso hacia la inclusión educativa.

Cada etapa educativa conlleva un nuevo reto para la inclusión, lo que precisa ser investigado y apoyado sin pensar que lo que funciona en las primeras etapas puede generalizarse sin más en etapas posteriores. Ocurre lo mismo con la progresión de la inclusión en los diferentes contenidos del sistema (currículo, evaluación, metodología didáctica); es decir, aunque los factores están claramente interrelacionados, los avances en un nivel no tienen una repercusión inmediata en el resto, aunque sí que la podrá tener a medio o largo plazo con una adecuada planificación y un procedimiento de apoyo multinivel.

Es posible frenar los procesos de exclusión que están viviendo algunos estudiantes en otros contextos, por lo tanto, hay razones para mantener el esfuerzo que ello requiere. Para mantener este esfuerzo resulta fundamental crear y mantener un sentido de comunidad educativa implicada en el proyecto, así como crear y reforzar en distintos planos, estrategias y redes de colaboración, apoyo y ayuda mutua entre el profesorado, el alumnado, las familias y la comunidad.

Los centros pueden organizarse de tal forma que generen el desarrollo de una cultura inclusiva. Incidir sobre las condiciones escolares que mantienen tales culturas es una acción estratégica de primera necesidad. En este plano, la acción de liderazgo de los equipos directivos es imprescindible y nuclear a las posibilidades de cambios efectivos y duraderos en los centros. Al mismo tiempo, difundir y compartir estas experiencias al respecto anima a otros centros a

emprender iniciativas innovadoras que promuevan la inclusión, razón por la cual es necesario apoyar y acompañar los procesos que se inicien en este sentido.

Los modelos de provisión de recursos financieros y humanos para hacer frente a la complejidad de las políticas inclusiva deben revisarse con urgencia. Esto resultaría muy útil para evitar reforzar los efectos negativos que tienen muchos sistemas vigentes en otros contextos y basados en el esquema de identificación de necesidades, categorización de los receptores de ayudas y provisión de apoyos en función de una ratio determinada de menores categorizados.

El cambio de rol del profesorado considerado habitualmente como profesorado de apoyo o de educación especial, es necesario para revertir la tendencia a delegar en estos la responsabilidad del trabajo con el alumnado considerado con necesidades especiales.

Las familias reclaman respuestas más inclusivas para sus menores y para ello, están dispuestas a implicarse y a apoyar el proceso sirviendo, además, de referente y ayuda para aquellas otras familias que dudan sobre cuál es la mejor opción.

Políticas para la formación inicial y permanente del profesorado que sean coherentes con los principios y finalidades de la inclusión educativa, y orientadas a que el profesorado se sienta competente para enfrentarse a las dificultades objetivas que el proceso conlleva, son determinantes para el cambio.

## 5. Referencias bibliográficas

- Dettori, F. (2011). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en Europa: el caso de España e Italia, *Revista Educación Inclusiva*, vol. 4, (3), pp. 67-77.
- Echeita Sarrionandia, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quién bien te quiere te hará llorar!, *Tribuna Abierta. CEE Participación Educativa*, 18, (noviembre), pp. 117-128.
- Escarbajal Frutos, A.; Mirete Ruiz, A. B.; Maquilón Sánchez, J. J.; Izquierdo Rus, T.; López Hidalgo, J. I.; Orcajada Sánchez, N. & Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva, *REIFOP*, 15 (1), 135-144.
- Recuperado el 07/04/2017 de: <http://www.aufop.com>
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Grao.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (2), 82-99.
- Recuperado el 01/04/2017 de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>

- Guía II de la Asignatura *Diversidad, Evaluación Educativa e Investigación*, del Master en Innovación e Investigación en Educación. UNED, curso 2016/2017.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de educación con las modificaciones introducidas por la ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Tamames Martín, S. (2016). *Estudio cualitativo de la evolución del concepto de atención a la diversidad en la legislación educativa española*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Trabajo Fin de Grado en Pedagogía.
- Página web de la Universidad Internacional de Valencia, recuperada el 07/04/2017: <http://www.viu.es/la-educacion-inclusiva-en-espana-evolucion-legislativa-logros-obtenidos-y-perspectivas-de-futuro/>

### **Sobre los autores:**

#### **Yolanda Muñoz Rey:**

Universidad de Cádiz/Grupo HUM726 Doctora Cum Laude en Arte y Humanidades, Master en Patrimonio Histórico-Arqueológico (Universidad de Cádiz), Master con Certificación Europea en Investigación e Innovación en la Educación (UNED), Licenciada en Bellas Artes y Licenciada en Historia del Arte (Universidad de Sevilla). Tras 20 años de experiencia profesional como docente en varios niveles y directora de Programas de Formación, actualmente es docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz (Departamento de Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical) con Acreditación ANECA de Contratado Doctor, Investigadora Doctora en el Grupo de Investigación HUM-726 (Universidad de Cádiz) y miembro activo y gestora del Grupo de Debate, Defensa y Divulgación sobre Patrimonio Local "Patrimonio la Isla". Es Académica de Número en la Real Academia de Ciencias, Letras y Artes de San Romualdo de San Fernando (Cádiz) y Directora del Proyecto de Investigación PALATIA en la Universidad de Cádiz. Posee certificados académicos en Pedagogía, Inglés, Ruso, Italiano, Árabe, E/LE, Investigación Docente y Didáctica Online, además de una amplia formación complementaria; Becada Erasmus+ en Oxford, Faro, San Petersburgo y Tetuán, Finalista y ganadora de varios premios y becas de investigación a nivel nacional; ha impartido conferencias (8), comunicaciones en congresos (15) moderadora en debates (2); posee varias publicaciones: libros (2), Capítulos de libro (2), artículos y Actas de Congresos (17), artículos y entrevistas en prensa (17) y varios blogs de contenidos didácticos (4). Posee varios premios y publicaciones literarias y exposiciones y premios artísticos.