

*La inclusión
educativa
en España
desde la voz
del profesorado*

Lorena Domingo Martos



Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



Programa de Doctorado: **Ciencias de la educación**

TESIS DOCTORAL

La inclusión educativa en España desde la voz del profesorado

Doctorando: **Lorena Domingo Martos**

Dirigida por:

Dr.^a. D.^a. Purificación Pérez García

Granada

Marzo, 2021

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Lorena Domingo Martos
ISBN: 978-84-1117-023-9
URI: <http://hdl.handle.net/10481/70439>

Agradecimientos

En primer lugar, mi más sincero agradecimiento a la directora de la presente tesis, M^a Purificación Pérez García, por compartir sus conocimientos científicos y experiencias conmigo, y brindarme la oportunidad de realizar esta investigación. Su cercanía y apoyo incondicional ha sido una ayuda inestimable.

Agradezco también a los compañeros de profesión, que de una u otra forma me han ayudado y han colaborado en mi desarrollo profesional. Con una mención especial a Manoli, Juande, Javi... Gracias también a los demás expertos e informantes que han participado en la investigación. Me han dedicado su tiempo y me han brindado su saber y experiencia. Todos ellos han sido imprescindibles en esta investigación.

Un agradecimiento muy especial a mis padres y mi hermana, por su cariño y apoyo.

A la persona más especial, mi compañero de vida, por su cariño, apoyo, comprensión y estímulo constante, muchísimas gracias.

Y a todos mis amigos, compañeros y personas que de alguna u otra forma me han motivado a realizar este trabajo.

A todos, de todo corazón, muchísimas gracias.

Índice

Capítulo o apartado	Pág.
RESUMEN	11
BLOQUE I: PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.	15
CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.	17
1.1 Presentación y justificación de problema de investigación.	17
1.2 Presupuesto de partida y objetivos de la investigación.	22
1.3 Presentación y diseño de la tesis.	24
BLOQUE II: MARCO TEÓRICO	27
CAPÍTULO II: INCLUSIÓN EDUCATIVA: MARCO TEÓRICO	29
2.1 La inclusión educativa: evolución del concepto.	29
2.2 La inclusión educativa en los informes internacionales.	35
2.3 Marco normativo en España.	46
2.4 Retos y realidades actuales de la inclusión educativa.	53
2.4.1 Matices críticos con la norma.	53
2.4.2 Matices críticos con la práctica educativa a la luz de la teoría.	54
2.4.3 Reflexiones emergentes.	58
CAPÍTULO III: ESTADO DE LA CUESTIÓN. AMPLIANDO LA MIRADA DE LA INCLUSIÓN DESDE LA JUSTICIA SOCIAL. REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA.	63
3.1 Propósito de estudio.	63
3.2 Metodología.	64
3.2.1 Proceso de búsqueda, selección y análisis de documentos.	65
3.3 Resultados.	67
3.3.1 Primeros análisis descriptivos.	67
3.3.2 Análisis temáticos.	70
3.4 Conclusiones e implicaciones.	79
BLOQUE III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.	83
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	85
4.1 Metodología de investigación.	85
4.2 Diseño general de investigación.	86
4.3 Objetivos	87
4.4 Proceso de Investigación	88
4.5 Informantes clave	89
4.6 Instrumentos de recogida de información.	92

4.6.1 Cuestionario.	92
4.6.2 Cuestionario “Inclusión: ¿realidad o ficción?” (Nivel 1 y 2)	95
4.7 Análisis de información	97
4.7.1 Análisis cuantitativo (1º nivel del cuestionario)	97
4.7.2 Análisis cualitativo: grupo de discusión, autoinformes descriptivos y entrevistas en profundidad (2º nivel del cuestionario)	98
4.8 Validez y fiabilidad de la investigación.	102
4.8.1 Información procedente de las encuestas abiertas, autoinformes, grupo de discusión y entrevistas en profundidad.	103
4.8.2 Validez cuantitativa.	104
4.8.2.1 Validez del contenido	104
4.8.2.2 Validez del constructo.	105
4.8.3 Análisis de fiabilidad.	112
4.9 Planteamientos éticos de la investigación.	113
BLOQUE IV: RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	115
CAPÍTULO V: ESTUDIO DE CONTEXTUALIZACIÓN Y ENTRADA EN EL CAMPO.	117
5.1 Informantes que responden el cuestionario on line.	117
5.2 Resultados descriptivos básicos.	123
5.2.1 Prueba T para una muestra.	123
5.2.2 Descriptivos básicos por temáticas y cuestiones planteadas.	125
5.3 Resultados inferenciales.	134
5.3.1 Correlación de las variables de identificación	134
5.3.2 Relaciones entre variables: ANOVA de un factor.	135
5.3.3 Análisis de contingencias.	140
5.3.3.1 Relativas al puesto de trabajo.	140
5.3.3.2 Relativas a la etapa en la que trabaja preferentemente	145
5.3.3.3 Relativas al tipo de centro con el que trabaja cotidianamente (ordinario-específico)	148
5.3.3.4 Relativas a la titularidad de su puesto de trabajo.	148
5.3.3.5 Relativas al género del informante clave.	151
5.3.3.6 Relativas a desempeño de función directiva	153
5.3.3.7 Relativas a la auto-asignación de grado de conocimiento sobre la temática.	155
5.3.3.8 Relativas al grado de experiencia profesional.	159
CAPÍTULO VI: RESULTADOS: PROFUNDIZACIÓN TEMÁTICA	165
6.1 Respuestas directas a las cuestiones planteadas sobre conocimientos de la realidad de la inclusión en la práctica real.	165
6.2 Descripción de la presencia de temáticas y dimensiones mediante matrices de codificación.	175
6.2.1 Actitud ante la inclusión educativa.	176
6.2.2 Conceptualización de inclusión educativa	177

6.2.3 Población a la que dirige la inclusión educativa	179
6.2.4 Barreas a la inclusión	180
6.2.5 Respuesta educativas a la diversidad en una escuela inclusiva.	182
6.2.6 Agentes de la inclusión	184
6.3 Relaciones de nodos/temáticas.	185
6.3.1 Relaciones de dimensiones por nodos o categorías de análisis.	185
6.3.2 Relaciones entre nodos y dimensiones	198
6.4 Matrices de análisis complejo: relaciones de nodos (temáticos) por atributos (características profesionales)	210
6.4.1 Por grado de desarrollo profesional.	211
6.4.2 Por el grado de conocimiento del informante de la inclusión educativa.	216
6.4.3 Por el puesto de trabajo del informante	221
6.4.4 Por la etapa educativa del informante	227
6.4.5 Por formar parte o haber pertenecido el informante a un equipo directivo	231
6.4.6 Por género del informante	236
CAPÍTULO VII: INTEGRACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	241
7.1 Matrices de análisis complejos: relaciones de nodos (temáticos) por atributos (características profesionales)	241
7.1.1 Por grado de desarrollo profesional	241
7.1.2 Por grado de conocimiento del informante de la inclusión educativa	246
7.1.3 Por el puesto de trabajo del informante	251
7.1.4 Por la etapa educativa del informante	257
7.1.5 Por formar parte o haber pertenecido el informante a un equipo directivo	261
7.1.6 Por el género del informante	266
7.2 Integración y discusión de los resultados	270
BLOQUE V: CONCLUSIONES E IMPLICACIONES	277
CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES, LIMITACIONES, IMPLICACIONES Y PROSPECTIVA.	279
8.1 Conclusiones	279
8.2 Limitaciones de estudio, fortalezas, implicaciones y perspectivas de futuro.	284
BLOQUE VI: BIBLIOGRAFÍA	287
9.1 Referencias bibliográficas	289
9.2 Informes internacionales	316
9.3 Referencias normativas	323
9.3.1 Legislación: disposición general	323
9.3.2 Legislación específica de alumnos con necesidades específicas de	324

apoyo educativo.

9.4. Legislación específica de los centros específicos (disposición general)

325

Resumen

El tema de la inclusión educativa y social es complejo y presenta trayectorias, logros y avances muy diferentes de unos contextos a otros. Es una cuestión central que excede de la simple dotación de servicios y estructuras de apoyo. Existen otros factores cualitativos, internos y personales que hacen que la inclusión sea real o sólo discursiva. El concepto “educación inclusiva” es controvertido y no unívoco, incluso es objeto de confusión, puede ser definido de muchas maneras y en torno a él existen certezas provisionales y quedan debates pendientes. Diversos estudios a nivel nacional e internacional han evidenciado una brecha significativa en cuanto a la conceptualización y grado de desarrollo de la inclusión educativa. Especialmente desde la ampliación del concepto con la perspectiva de educación para todos y entre todos y la inclusión de una perspectiva de derechos humanos.

Se ha evidenciado en numerosas investigaciones que en no pocas situaciones y contextos las medidas de atención a la diversidad, por sí mismas y tal y como están siendo implementadas, una vez alcanzados los niveles de escolarización para todos, no sólo no están consiguiendo los resultados deseados, sino que en muchas ocasiones están contribuyendo a crear un nuevo proceso de dualización de la enseñanza. Incluso denuncian que muchas de las medidas pensadas e implementadas para la inclusión, contribuyen de hecho a la exclusión. Queda pendiente aún el desafío de la equidad y garantizar el derecho de todos a una educación de calidad, con posibilidades reales de inclusividad y de éxito educativo

La tesis, por tanto, surge como objetivo de “conocer el estado de opinión de los profesionales de la educación básica, sobre el grado de desarrollo de la realidad de la inclusión educativa en Andalucía (España)”.

La comprensión de esta realidad compleja y abierta a controversias y diferentes niveles de conciencia y desarrollo profesional necesita de un diseño también complejo. Se opta pues por una investigación híbrida con énfasis cualitativo e interpretativo.

Se ha considerado imprescindible en esta tesis recoger y centrarse en la voz del profesorado, como responsable, especial testigo y con ojo informado de lo que ocurre en la práctica profesional y su impacto en mejoras educativas y de inclusión. La voz del profesorado nos permite entrar a comprender desde dentro esta compleja realidad. El diálogo en profundidad con ellos permite un acercamiento holístico y situado, capaz de poner en debate su conocimiento práctico profesional, iluminando expectativas, percepciones y otras dinámicas que subyacen a las mismas, generando teoría fundamentada sobre atención a la diversidad. Hacer emerger la voz de este colectivo supone también poner en valor el conocimiento profesional de profesores y profesoras con amplio recorrido y conocimiento práctico de la inclusión educativa.

Respetando los protocolos de la ética de la investigación, utiliza cuestionarios y autoinformes reflexivos en torno a una batería abierta de cuestiones y detonantes de

debate, así como entrevistas en profundidad. Se desarrolla en torno a una cascada de profundización reflexiva sobre los relatos, argumentos y debates en torno a esta temática. Recoge la opinión de 71 informantes clave con conocimiento y práctica profesional contrastada en el ámbito de la respuesta educativa a la diversidad. Aborda el tema desde relatos de experiencia y conocimiento práctico profesional. Utiliza el análisis temático y análisis crítico del discurso para la información cualitativa, así como análisis estadísticos, factorial y contingencias, para la cuantitativa. Se apoya en las herramientas de los programas de gestión de datos tales como Nvivo 12 y SPSS v. 20.

Los resultados denotan que los informantes clave consultados muestran mayoritariamente una actitud crítica, reflexiva y propositiva en sus informes sobre la realidad de la inclusión educativa en su contexto. Ello aporta veracidad y credibilidad a los datos. Los resultados informan que la escuela andaluza ha alcanzado unos niveles de logro de la inclusión educativa aceptables. La escuela andaluza como la española, avanza hacia la inclusión en presencia, integración y medidas de atención a la diversidad, pero aún le queda camino por recorrer para garantizar el éxito de todos y la participación auténtica en entornos inclusivos que den respuestas verdaderamente educativas.

Pero también evidencian que existen síntomas preocupantes de que se ha acomodado. Cartografían la realidad utilizando múltiples analizadores y aristas. Denuncian la dualización de la escuela y la existencia de barreras profesionales, culturales y estructurales a la inclusión. Existe una gran coincidencia global en la percepción de todos los profesionales, aunque se denotan matices de profundidad de análisis en función de los perfiles profesionales de los informantes clave.

La realidad estudiada también nos lleva a concluir que no existe una respuesta escolar específica para la inclusión educativa y social, sino que requiere de una apuesta holística firme por parte del Sistema Educativo, los centros escolares y el profesorado para variar las políticas educativas, la cultura escolar y profesional predominante en los centros educativos y el cambio hacia prácticas profesionales verdaderamente válidas para alcanzar el buen aprendizaje para todos y entre todos, en condiciones de dignidad y de derecho. Para lo que es fundamental avanzar hacia comunidades ampliadas de práctica profesional comprometida con la inclusión y la lucha activa conjunta contra cualquier tipo o atisbo de riesgo de exclusión o de silencio conformista con la realidad.

Palabras clave: *educación inclusiva; práctica docente; profesionalidad; discapacidad; diversidad; necesidades educativas; educación para todos*

Educational inclusion in Spain from the teachers' perspective

Summary

Educational and social inclusion is complex and presents very different trajectories, achievements, and progress from one context to another. It is a central issue that goes beyond the simple provision of services and support structures. Moreover, other qualitative, internal, and personal factors determine whether inclusion is real or merely discursive. The concept of "inclusive education" is controversial and not univocal; it is even the subject of confusion since it can be defined in many ways, while there are uncertainties and unresolved debates around the issue. Several national and international studies have shown a significant gap in the conceptualization and degree of development of educational inclusion, especially since the concept has been expanded to adopt a perspective oriented towards inclusive education and human rights for all.

Numerous investigations show that in certain situations and contexts, once the levels of education for all have been reached, the measures adopted to respond to diversity (and how they are implemented) are not only failing to achieve the desired results, but in many instances, they are contributing towards the creation of a new process of dualization within education. They even denounce that many of the measures designed and implemented for inclusion contribute to exclusion. It remains a challenge to achieve equity and guarantee the right to quality education, with real possibilities of inclusiveness and educational success.

The work in this thesis, therefore, is motivated by the objective of "gathering the opinion of basic education professionals regarding the state of educational inclusion in Andalusia (Spain)."

Understanding this complex reality — one that is open to controversy and various levels of awareness and professional development — requires a complex design. A hybrid research approach has therefore been chosen, with a qualitative and interpretative emphasis.

For this thesis, it has been considered essential to focus on the voice of teachers, as these are responsible, unique witnesses with an informed eye on what occurs in professional practice and its impact on educational improvements and inclusion. The teachers' voice allows us to obtain a deep understanding of this complex reality from the inside. In-depth dialogue with teachers allows for adopting a holistic and situated approach to debate their practical professional knowledge, illuminating expectations, perceptions, and other underlying dynamics, generating grounded theory on attention to diversity. Bringing out the voice of this group also involves highlighting the professional knowledge of teachers with extensive experience and practical knowledge of educational inclusion.

Respecting the protocols of research ethics, this work makes use of questionnaires and reflexive self-reports around an open battery of questions and triggers for debate, as well as in-depth interviews. The research is developed using a cascade of reflective deepening on the narratives, arguments, and debates around this theme, gathering the opinions of 71 key informants with knowledge and proven professional experience in responding to diversity from an educational standpoint. The issue is explored from accounts based on experience and practical professional knowledge. The qualitative information is subject to thematic analysis and critical discourse analysis, while statistical analyses (with factorial designs) and contingency tables are used to analyze quantitative data. Data management tools are used, including programs such as Nvivo 12 and SPSS v. 20.

The results indicate that the key informants consulted mainly show a critical, reflective, and proactive attitude in their reports on the reality of educational inclusion in their context. This brings veracity and credibility to the data. The results show that the Andalusian school environment has achieved acceptable levels of educational inclusion. As observed at the national level (i.e., in the Spanish school context), Andalusian schools are moving towards inclusion in terms of presence, integration, and measures of attention to diversity. However, there is still a long way to go before ensuring the success of all and authentic participation in inclusive environments that provide truly educational responses.

Nevertheless, the findings have also revealed worrying signs of complacency within the school system. The results outline the reality using multiple levels of analysis and various approaches and highlight the dualization of the school and the existence of professional, cultural, and structural barriers to inclusion. Although there is a strong consensus among all professionals, there are nuances in the depth of analysis depending on the professional profiles of the key informants.

The reality studied also leads us to conclude that there is no specific response to educational and social inclusion, but that achievement of the latter requires a firm holistic commitment on the part of the educational system, schools, and teachers to change educational policies and the predominant educational and professional culture in schools, and to shift towards outstanding professional practices that achieve good learning for all and among all, in an environment that respects dignity and rights. To this end, it is essential to progress towards establishing extended professional communities committed to inclusion. Moreover, these communities should be willing to actively fight against even the slightest hint of a risk of exclusion (of any type) or the tendency to silently comply with such a reality.

Keywords: *inclusive education; teaching practice; professionalism; disability; diversity; educational needs; education for all.*

BLOQUE I

Presentación y justificación del problema de investigación

Capítulo 1

Presentación y problema de investigación

1.1. Presentación y justificación del problema de investigación

El tema de la inclusión educativa y social es complejo y presenta trayectorias, logros y avances muy diferentes de unos contextos a otros. Es una cuestión central que excede de la simple dotación de servicios y estructuras de apoyo. Existen otros factores cualitativos, internos y personales que hacen que la inclusión sea real o sólo discursiva. Junto a ello, los estudios sobre el impacto de las reformas de la educación inclusiva, como el de De Bruin (2019), muestran que los diferentes procesos de reforma en cada contexto produjeron resultados diferentes para los estudiantes en cada país. El tema debiera generar constantemente interrogantes a los sistemas educativos, a los centros y al profesorado.

El concepto “educación inclusiva” es controvertido y no unívoco. Como denuncian Echeita y Ainscow (2011), en torno a él existe una gran confusión a escala internacional, al menos en parte, porque la idea de una educación inclusiva puede ser definida de muchas maneras (Ainscow, Farrell & Tweddle, 2000; Dyson, 2001; Echeita, 2006, 2008, Escudero & Martínez, 2011), y en torno a ella existen certezas provisionales y quedan debates pendientes (Susinos & Parrilla, 2013), con temas aún pendientes (Molina, 2017; Verdugo, 2009; Verdugo, Amor, Fernández, Navas & Calvo, 2018). Está en constante diatriba, pues se apoyan en los discursos oficiales y en la normativa las declaraciones y principios propios de la educación inclusiva, mientras en la práctica se aplican normas y procedimientos de escolarización que facilitan la segregación (Echeita, 2010). Incluso, el término de inclusión aún aparece siempre íntimamente ligado al de necesidades educativas especiales (Blanco, 2006; García-Barrera, 2017; VV, AA., 2009).

Por lo tanto, a medida que consideramos cómo hacer progresar el sistema, es importante reconocer que el campo de la educación inclusiva está plagado de incertidumbres, disputas y contradicciones, en parte inevitables pues en el fondo tiene una naturaleza dilemática que necesariamente genera tales situaciones (Dyson & Milward, 2000).

Como documentan un gran número de trabajos (Alcaraz & Arnaiz, 2020; Arnaiz, 2004; Casanova, 2011; León, 2012; León, Estévez & Crisol, 2017; Moriña-Díez, 2002; Rada et. al, 2011), en nuestro país se viene avanzando mucho en este aspecto y nuestro sistema educativo cuenta un bagaje histórico normativo y de experiencia que ha asentado suficientemente la promoción de un amplio abanico de

medidas, programas, estructuras generales, específicas, temporales o más estables, por la inclusión y la atención a la diversidad. Pero con resultados diferenciales por etapas (Arnaiz, Escarvajal & García, 2017). También se pueden documentar éxitos parciales innegables en este terreno, así como múltiples prácticas de éxito (Huguet, 2006; Muntaner, Rosselló & De la Iglesia, 2016; Rodríguez, 2013). Pero no es menos cierto que –por desventura– no representan a la foto real de la escuela, sino con su punta de lanza, en este campo.

Como cartografían bien Alcaraz y Arnáiz (2020), se detecta un claro avance de la investigación en nuestro contexto en la mejora de los procesos e instrumentos de identificación de NEE, así como del avance en la comprensión de la diversidad de necesidades educativas presentes en nuestras escuelas, si bien detecta también la existencia de diferencias entre comunidades autónomas en este sentido. Y lo que es más significativo, se evidencia una brecha entre los compromisos legislativos y documentos oficiales del estado español y lo que ocurre en la práctica. Se ha avanzado bastante en la legislación y la normalización de la inclusión en la escuela y la sociedad (ver apartados siguientes que dan cuenta de informes internacionales o normativa española en esta temática), pero aún quedan batallas importantes que ganar hasta alcanzar la plena ciudadanía cotidiana y la inclusión real en el éxito, la vida y el logro de la competencia.

De este modo está surgiendo una ola de revisión de la teoría, la práctica y la conciencia social de la atención a la diversidad y de cómo se plasma todo ello en las escuelas. En este marco, interesa repensar hasta qué punto las reformas de la diversidad respondieron a una verdadera inclusión y al logro de la competencia para ser, actuar y convivir dignamente, o bien sirvieron sólo para edulcorar y enmascarar la realidad con una integración sólo física, muy lejana de la verdadera interrelación y participación del éxito y la normal cotidianeidad.

No en vano, como denuncia Flecha (2000), las reformas de la diversidad, desde una perspectiva de la “bien intencionada” adaptación, se quedaron más en una nueva cosmética y en diagnosticar lagunas para rellenarlas, caminado siempre tras la estela del resto y en un proceso de creciente distanciamiento (en todos los sentidos), que en identificar dimensiones y elementos importantes para acelerar aprendizajes y el desarrollo de potencialidades para conquistar capacidades, espacios, sentimientos y posibilidades reales de convergencia y de participación auténtica.

Es verdad que también existe cuerpo de conocimiento ubicado suficientemente potente en esta línea de reflexión. En este sentido Muntaner, Roselló y De la Iglesia (2016) interpelan a la academia y la profesión ante la necesidad de revisar y resaltar qué caracteriza a las buenas prácticas inclusivas y qué actuaciones deben impulsarse para generar los cambios necesarios para consolidar una escuela inclusiva en línea con lo planteado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009).

“En estos últimos años, han ido apareciendo una amplia variedad y cantidad de experiencias de aula que han implementado con éxito prácticas inclusivas, así como

centros escolares que han iniciado su andadura hacia la inclusión educativa. Sin embargo, todavía no existe un consenso pleno sobre el tema y, en muchos casos, se producen prácticas que esconden experiencias excluyentes y contradictorias” (Muntaner, Roselló & De la Iglesia, 2016, 31)

Estamos aún distantes de cumplir tales propósitos. Si los resultados educativos son aún deficientes y el fracaso no retrocede, algo pasa. Quizá, a tenor de los informes y los reiterados estudios como TALIS (2014, 2018), se pudiera derivar también que nuestro modelo de inclusión tiene que ver más con la teoría y la utopía pedagógica dado el actual panorama educativo en nuestro contexto, que con posibilidades reales de acción en la escuela española en general. Tal vez, la concepción sobre inclusión educativa y educación de calidad para todos no ha penetrado aún en los centros educativos en su conjunto. La formación es débil y no existe una cultura profesional colaborativa e inclusiva como para promocionar una respuesta profesional al reto de la inclusión y del éxito para todos y entre todos.

Avanzando un poco más, Echeita (2007) señala que la equiparación de oportunidades educativas y derechos a una educación de calidad para constituye un tema central para la educativa. También se han puesto en marcha diferentes estudios para conocer el estado de la cuestión y, en los mejores casos denunciar, situaciones de desigualdad educativa en función de algunos referentes claves como son el acceso, la permanencia escolar, el rendimiento de los alumnos o la titulación obtenida. Y se incorporado nuevas variables socio-económicas y culturales... que ayudan a obtener mejores cartografías de la situación.

Pero la inclusión es un tema más de cualidad que de cantidad; de ser, derecho y dignidad que de estar y tener oportunidades educativas de acceso, permanencia o rendimiento. Los datos fríos pueden dar lugar a enmascarar múltiples situaciones de dualización y exclusión, de ahí la pertinencia de revisar críticamente qué y cómo se investiga en educación inclusiva (Parrilla et al., 2017), para avanzar en identificar modelos educativos más justos para todos.

Queda pendiente aún el desafío de la equidad y garantizar el derecho de todos a una educación de calidad (Blanco, 2006, 2010; Echeita, 2006), con posibilidades reales de éxito educativo (UNESCO, 2008, 2011). En una excelente revisión de la literatura de Martín-Lagos (2018) de los trabajos derivados del análisis de los balances del cincuentenario del Informe Coleman (1966) sobre *Inequality of Educational Opportunity* en la sociedad, se obtienen un conjunto de dimensiones sobre educación y desigualdad entre las que destaca la emergencia de nuevas formas de desigualdad, así como la necesidad de una estrecha colaboración entre escuelas y familias-sociedad y la movilización de mayores recursos para dar respuesta a este reto.

En este escenario, despuntan algunas ideas centrales que dan cuerpo a las diferentes variables que orienten nuestro estudio:

- *Ubicarse en un escenario de inclusión, equidad y calidad para todos*

Asentarse en una perspectiva de justicia y equidad para entender la calidad de escuela y de la propia inclusión (Bolívar, 2013; Calero & Pérez, 2015; Echeita, 2017; Escudero, 2016; Molina, 2017; Tarabini & Bonal et al. 2016; UNESCO, 2008, 2017; Verdugo & Navas, 2017), alineando políticas, culturas y prácticas inclusivas, eliminando barreras para el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2011; Muntaner, Roselló & De la Iglesia, 2016) con el foco en el máximo desarrollo posible y bienestar del alumnado (Amor et al, 2018; Verdugo et al, 2018).

- *Favorecer el desarrollo de escuelas eficaces e inclusivas.*

El desarrollo de escuelas inclusivas debe entenderse como un movimiento a favor de una cultura escolar que promueva las actitudes positivas hacia el estudio y el desarrollo de la inclusión, la efectividad y la mejora educativa. Booth y Ainscow (2002) consideran a la cultura de la escuela como la clave para desarrollar las prácticas inclusivas. Ellos consideran que de esta manera se crea una comunidad caracterizada por la seguridad, la aceptación y la colaboración, en la cual todos son aceptados y valorados y de esta forma se consigue el éxito de los aprendizajes de todos los alumnos.

El desarrollo de prácticas inclusivas, según Ainscow (2005, 5), se produce a través de la puesta en práctica de “procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo específico” y para ello

“se precisa de un grupo de miembros de la comunidad educativa con un proyecto común para ser llevado a cabo en un tiempo concreto, donde se definan un conjunto de metas compartidas, se analice la historia educativa del centro, el quehacer de cada día, y las dificultades encontradas en el desarrollo de la profesión con el fin de buscar caminos para su transformación. Compartir las vivencias de lo que acontece en el centro, con un lenguaje que defina la práctica y que conozcan todos los integrantes del grupo, ayudará al profesorado en la búsqueda de soluciones. Esta situación de trabajo consiste en la creación de espacios en el centro donde se pueda reflexionar sobre lo que pasa en su interior, hacer interrupciones en el trabajo cotidiano que promuevan la auto-indagación, la creatividad y la puesta en marcha de cambios” (Arnáiz, 2012, 35).

- *Contar con un adecuado profesorado*

Goldhaber (2016), replicando el estudio de Coleman con variables más sofisticadas, muestra que la calidad del profesorado guardaba fuerte relación con el logro educativo. De este modo, se precisa una mayor formación en estas realidades para poder trabajar adecuadamente en ellas. Una formación diferente del profesorado dirigida al cambio de mentalidad y a la utilización de estrategias atentas a la diversidad en el aula, y a que la educación se proyecte más allá de los muros de las instituciones educativas (Parrilla, 2007). Así como promover autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión (Arnaiz & Azorín, 2014).

Los resultados de diversos estudios (Domingo & Martos, 2017; Sandoval, Simón y Echeita; 2018) muestran que los profesionales identifican prácticas de apoyo que se pueden dividir en dos modelos diferenciados: un modelo tradicional vinculado a

una perspectiva médica de brindar apoyo personal a los estudiantes más vulnerables y un modelo de apoyo consistente con la educación inclusiva. Este profesorado, dicen, cuestiona la normativa por su desconexión de la realidad que viven en las escuelas. Por lo que reclaman un replanteamiento de las funciones de los profesores de apoyo (Gómez, Petreñas, Sabando & Puigdemívol, 2017; Soldevila, Naranjo & Muntaner, 2017). Junto a ello, Engelbrecht & Savolainen (2018), advierten es este sentido que las actitudes de los profesores ante la educación inclusiva son multifacéticos, no lineales y están conectados a sus contextos histórico-culturales. Por lo que resulta obvia una cuidadosa formación inicial y continua de éstos y de todo el profesorado (Beach, 2019; Calero & Pérez, 2015; Dematthews, 2016; Schlessinger, 2018; Zeichner, 2010). En particular, que incida en la actitud del profesorado (Cardona, 2006; Chiner, 2011; Cook & Cameron, 2010; Saloviita, 2019, 2020), se revise su competencia profesional (Arnaiz & Azorín, 2014; Domingo & Fernández, 2019) y se active, consecuentemente con ello, el compromiso del profesorado y su formación y desarrollo profesional.

- *Un currículum que posibilite el buen aprendizaje para todos y con todos*

Una vez puestas en cuestión las políticas educativas de exclusión, y avanzando desde otros modelos de adaptación curricular, se han puesto en marcha programas e iniciativas de mejora de la inclusión y de atención a la diversidad a partir de la programas de mejora del aprendizaje (Escarvajal & Arnáiz, 2019), de acompañamiento y refuerzo escolar (con efectos dicotómicos en función de escuelas, profesorado y experiencias en cuanto a dualización de la educación). También se vienen desarrollando otras medidas de trabajar los escenarios comunes como entornos de aprendizaje cotidianos en los que poder hacer posible el aprendizaje, la participación y la interacción entre todos (Domingo, 2003, 2004, 2005) y avanzar hacia metodologías activas, participativas, indagativas y cooperativas que optimicen el aprendizaje y la inclusión (Huguet, 2006; López Melero, 2004; Pujolàs, 2004, 2008, 2012). Más recientemente, ya se ve la necesidad de replantear el currículum para que sea más democrático (Bolívar & Guarro, 2007; Bolívar & Pereyra, 2006), se garantice un zócalo común de aprendizajes imprescindibles para todos (Bolívar, 2010), en un marco competencial para dar respuesta educativa justa a la diversidad (Domingo & Fernández, 2013). Construyendo una escuela sin exclusiones y avanzar hacia un desarrollo humano sostenible (Moya & Hernández, 2020).

- *Avanzar hacia comunidades profesionales inclusivas*

A partir del *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002) y otros trabajos (Ainscow, 2005; Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins, Southworth & West, 2016; Domingo, 2018; Torres, 2012) se considera que el modelo de escuela inclusiva se apoya en la idea de “escuela como comunidad de aprendizaje”. Es decir se fundamentan en un modelo en el que la escuela es una comunidad en la que todos sus miembros debaten, reflexionan y trabajan conjuntamente para conseguir que todos los alumnos aprendan y participen y de esta manera desarrollen un sentido de comunidad. Por lo que va tomando cuerpo la concienciación sobre la necesidad de avanzar hacia el desarrollo de

comunidades inclusivas (Ainscow, 2017; INCLUD-ED Consortium, 2011; Valls, Prados & Aguilera, 2014). En ellas, ampliando el capital social y profesional de la escuela (Hargreaves & Fullan, 2002) y generando el desarrollo y capacitación de las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje (Bolívar, 2019) o también llamadas comunidades de práctica profesional ampliada, se puede incrementar la colaboración profesional implicativa (Hargreaves & O'Connor, 2020) y se pueden ir tejiendo hilos, redes, alianzas para impulsar el éxito de todos los estudiantes (Arnaiz, De Haro & Azorín, 2018; Díaz-Gibson et al., 2018). Y, consecuentemente con ello, replantear nuevas gobernanzas y liderazgo inclusivos (Bolívar y Domingo, 2018; León, 2012) que articulen, apoyen y dinamicen estos nuevos escenarios y objetivos.

* * * * *

Como se trata de un amplio y complejo problema de investigación avanzar en la comprensión de esta situación se ha considerado imprescindible en esta tesis recoger y centrarse en la voz de sus protagonistas. El profesorado, como especial testigo y ojo informado (Eisner, 1998) de lo que ocurre en la práctica profesional y en la sociedad, posee un profundo conocimiento de las medidas y su impacto, pero comúnmente no son oídos con el debido detenimiento. Estos profesionales, como responsables y testigos de las medidas de atención y apoyo educativo, son a la luz de la investigación actual (Clandinin & Connelly, 2000; Susinos & Parrilla, 2008) informantes clave. La voz del profesorado nos permite entrar a comprender desde dentro esta compleja realidad. El diálogo en profundidad con ellos permite un acercamiento holístico y situado, capaz de poner en debate su conocimiento práctico profesional, iluminando expectativas, percepciones y otras dinámicas que subyacen a las mismas, generando teoría fundamentada sobre atención a la diversidad.

Hacer emerger la voz de este colectivo supone poner en valor el conocimiento profesional de profesores y profesoras con amplio recorrido y conocimiento práctico de la inclusión educativa. En este caso interesa reparar en la voz del profesorado-tutor – como principales interlocutores de la inclusión educativa–, también del de educación especial y de apoyo a la integración –pues son los apoyos necesarios para tales procesos–. A los que sumar otros profesionales, especialmente orientadores y directivos escolares con amplia trayectoria y conocimiento en este campo como informantes claves puede ayudar a obtener pautas de reflexión situadas desde las que repensar la realidad de la inclusión educativa.

1.2. Presupuestos de partida y objetivos de la investigación

Teniendo en cuenta la fundamentación teórica en la que se asienta esta investigación, nos planteamos como tentativa de hipótesis o mejor, presupuestos de partida, que “el profesorado es consciente de que aún falta mucho terreno que conquistar para poder decir con propiedad que en nuestros centros educativos existe una

cultura de inclusión”. Como se trata de una investigación de corte cualitativo, para comprender, el estudio intentará responder a las siguientes cuestiones o preguntas que orientan el trabajo:

- ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión que se está desarrollando en España?
 - ¿Cuáles son sus principales logros?
 - ¿Cuáles son sus dificultades y retos?
- ¿Cómo es el profesorado y en qué nivel de concienciación y práctica por la inclusión educativa se encuentra?
 - ¿Conocen los nuevos programas de inclusión?
 - ¿Desde qué perspectiva trabajan?
 - ¿Cómo actúa el profesorado de apoyo y de educación especial al respecto?
- ¿Qué formación tiene el profesorado al respecto y si ésta atiende a los niveles de conciencia e implicación profesional?
- ¿Cómo son los centros que atienden a este alumnado (proyecto educativo, cultura institucional, valores, grado de apertura...)?
- ¿Cómo es la relación con las familias y en qué sentido se está favoreciendo la ampliación de la comunidad educativa que atiende a este tipo de alumnado?.
- ¿Qué impacto tiene el actual modelo de inclusión educativa y en qué medida habría que hacerlo evolucionar?

Partiendo de las cuestiones de investigación, esta tesis pretende analizar en profundidad el discurso de los profesionales encargados de llevar a efecto la educación inclusiva para comprender sus claves, la realidad en la que se desenvuelven y la orientación profesional de su práctica docente, tanto como agentes activos para la inclusión como desde otra perspectiva de privilegiados testigos “profesionales” de los que acontecen en las aulas y en los centros educativos. Para lo cual se plantea siguientes **objetivos**:

- 1) Analizar el grado de desarrollo de la inclusión desde la voz del profesorado.
- 2) Analizar los factores que marcan la tipología de inclusión que se desarrolla en los centros.
- 3) Estudiar hasta qué punto es real y factible la inclusión educativa desde la mirada del profesorado.
- 4) Conocer las dificultades y necesidades detectadas a la hora de llevar a la práctica una verdadera educación de calidad para todos, en un marco de inclusión.

1.3. Presentación y diseño de la tesis

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente en cuanto a presentación y justificación del problema de investigación, y para cubrir los objetivos planteados se diseña esta tesis en torno a ocho capítulos que siguen el formato clásico de los informes de investigación, que organiza y muestra la siguiente ilustración (ver figura 1).

Figura 1: Diseño de la tesis



Esta tesis tuvo un diseño y desarrollo de carácter secuencial. En un primer momento, para componer el **Marco Teórico** se realizó una doble exploración tematizada de la literatura con objeto de realizar una aproximación al concepto de inclusión educativa de un modo progresivo y desde diferentes perspectivas, para identificar algunos puntos calientes y controversias que sirvan para dar respuesta a las cuestiones y objetivos planteados. Este primer bloque de contenido, de carácter claramente empírico, lo componen dos capítulos.

Inclusión educativa: Marco Teórico (Cap. 2). En él se realiza una Revisión Tematizada sistemática sobre la evolución del concepto inclusión educativa y social y cómo se está reconstruyendo y fortaleciendo hoy en día. Para ello se hace un recorrido por la literatura, otro por los informes internacionales y por la normativa española y autonómica (Madrid y Andalucía, que es donde se ubica el estudio). A partir de ahí se detectan algunos retos y realidades actuales que requieren matización crítica o estudio.

Revisión Sistemática de la Literatura (Cap. 3). En el capítulo anterior se determinó que la inclusión educativa y social es un tema complejo, multidimensional y controvertido, que requiere de un proceso de desarrollo y que excede a la dotación de servicios y estructuras de apoyo intervienen otros factores cualitativos, internos y personales en interrelación con otros culturales, sociales, institucionales y profesionales, con muchos silencios, simulaciones y dualizaciones. En esta revisión se analiza –desde una perspectiva crítica- cuál es el estado de la cuestión de la inclusión educativa, ampliando la mirada desde una perspectiva de justicia social o de derechos civiles de todos (en calidad y equidad).

Paralelamente a esta revisión de la literatura, se establecieron tomas de contacto iniciales con diversos profesionales con consolidadas trayectorias profesionales relacionadas con la inclusión educativa para testar la situación actual desde la práctica. Con ello se constituyó un **grupo de expertos** que debatieron en profundidad sobre estas temáticas y diseñaron y validaron una batería de temáticas, ítems y cuestiones, que sería relevante abordar tanto en un cuestionario o en entrevistas biográficas en profundidad sobre experiencia profesional en el ámbito de la inclusión educativa en todas sus variables. A partir de ahí se diseñó todo el **Marco metodológico del estudio (Cap. 4)**.

En este capítulo se da cuenta del marco conceptual y cómo se concreta la metodología de investigación. En este sentido que se trata de un diseño de investigación mixto y secuencial con énfasis cualitativo. Se combina varios instrumentos y perspectivas. En primer lugar, se utiliza un instrumento de encuesta, con formato de cuestionario en las herramientas de Google, titulado “*Inclusión, ¿realidad o ficción?*”, y elaborado *ac hoc* a partir de las indicaciones del grupo de expertos. Con él se obtiene una panorámica descriptiva de la situación y se extraen unas primeras inferencias. Seguidamente, para profundizar y alcanzar mayor comprensión de esa situación y temática desde la voz de los profesionales que trabajan la inclusión educativa, se pasa a una batería de entrevistas tematizadas en profundidad. Se presentan los datos poblacionales de la muestra encuestada y de los informantes clave entrevistados. Los instrumentos de recogida y análisis de información, el proceso y todos los aspectos relativos a validez (cuantitativa y cualitativa) y cuestiones de ética de investigación.

El bloque de **Resultados** lo componen tres capítulos. El primero de ellos recoge todas las evidencias descriptivas e inferenciales derivadas del primer estudio: **Estudio piloto de contextualización y entrada en el campo (Cap. 5)**. Es decir, todos los datos derivados del cuestionario *on line* que componen la panorámica descriptiva desde la que se parte.

Seguidamente, se pasa a otro capítulo (**Cap. 6**) para entrar a fondo con los datos cualitativos derivados de las entrevistas tematizadas en profundidad. Su título, **Profundización temática**. En él se desarrollan varios tipos de análisis: Los datos, discursos y evidencias obtenidas se analizaron de manera narrativa, tematizada y con análisis crítico del discurso. En primer lugar, se muestra una lectura tematizada y transversal de las entrevistas y cuestionarios respondidos a modo de autoinforme que

revela una visión global tematizada. Seguidamente se describen, ubican y contextualizan las temáticas y dimensiones derivadas de los análisis temáticos y paradigmáticos de material cualitativo.

El tercer capítulo de resultados, *Integración y Discusión de Resultados (Cap. 7)*, se ocupa de otros análisis complejos de los datos obtenidos en base a matrices de relación por nodos (temáticas) y atributos (características profesionales de los informantes). Y seguidamente se integran y discuten los resultados obtenidos en función las temáticas principales obtenidas como claves para entender la inclusión educativa en el sistema educativo desde los datos obtenidos de la voz de los profesionales responsables de su desarrollo en la práctica en Andalucía y Madrid.

Finalmente, se dedica un último capítulo a *Conclusiones e implicaciones (Cap. 8)*, presentadas en torno a los objetivos de investigación. Junto a un bloque de *Referencias bibliográficas y legislativas* analizadas, y un *Anexo* con el instrumento de recogida de información empleado.

BLOQUE II

Marco teórico

Capítulo 2

Inclusión educativa: Marco Teórico

2.1. La inclusión educativa: Evolución del concepto

A principios del siglo XX en Europa comienza la “*era de las instituciones*” (de Artaza, 2015) dedicada al tratamiento educativo de sordos, ciegos y “retrasados mentales”. Tras la II Guerra Mundial se aumentó en Europa la creación de centros y clases especiales a la vez que aumentaba el número de alumnos en estos centros. Se origina entonces una evolución importante, surgiendo nuevas corrientes alternativas a la Educación especial tradicional, que comienzan a cuestionarse el modelo de educación de los “diferentes”.

En la década de los años sesenta se produce un amplio movimiento de rechazo de las escuelas segregadas de educación especial (Dinamarca, Suecia, Noruega...) Todo ello puso de manifiesto la necesidad de adoptar una nueva estrategia, la cual es la consecuencia de una ideología que viene denominándose con el término genérico de “*normalización*”. Concepto original de Escandinavia, acuñado por Bank Mikkelsen y Bengt Nirje (1972) como “*utilización de medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativos posible*”.

El principio de normalización dio paso y originó, lo que muchos autores han llamado la “*era de la integración escolar*”. Esta Integración se entiende como una idea reguladora de la acción social, en cuanto que nos orienta, ayuda, mentaliza a aceptar que la sociedad está formada por seres diferentes. La integración se basa en una ideología, la normalización, y arranca del hecho de ser diferente dentro de una sociedad normalizada (Dueñas Buey, 1991). La integración empezó a estar presente a finales de los años setenta y en los inicios de la década de los ochenta, inspirada por una ideología educativa –en aquellos años- progresista e innovadora, convirtiéndose gradualmente a lo largo de esa década en el principal referente. Un planteamiento educativo que propugna la escolarización conjunta de todos los alumnos y que López Melero señalara como propio de “*otra cultura*” (1990, 5).

En 1975, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamaba los derechos de las personas disminuidas. En 1978 aparece el Informe Warnock en Inglaterra, en el que por primera vez se habla de “necesidades educativas especiales” y no de déficit en el currículum. En los años noventa el concepto de integración se amplía con el planteamiento de Inclusión o una escuela para todos. En este sentido la Declaración de Salamanca de 1994 de la UNESCO instaba al gobierno a adoptar el principio de la inclusión de todos los niños/as y, desde entonces ha ido avanzando en el mismo, como

se verá en el apartado siguiente. A partir de ese momento. Como señala León Guerrero (2009) se empieza a virar el discurso de la educación especial al de escuelas inclusivas, apareciendo trabajos trascendentes que van perfilando el modelo (Parrilla & Moriña, 2004; Stainback, 2004; Stainback & Stainback, 1999).

Mientras que en la *integración* los esfuerzos se dirigen a la *adaptación* de grupos diferentes a la educación normal, la *escuela para todos* (que es el planteamiento actual) se esfuerza para adaptar la educación normalizada al hecho de que todos los alumnos son diferentes.

Dyson (2001) propone cuatro formas de concebir la inclusión en el contexto internacional: como acceso a la educación (colocación o *escolarización*); como educación para todos en la que existan escuelas y programas que respondan a la amplia variedad de características y *necesidades* de la *diversidad* del alumnado; como *participación* en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la que la igualdad lleva a la inclusión, la desigualdad a la exclusión; y como medio de *inclusión social*.

El constructo “educación inclusiva” se populariza y reconoce a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). El principio de la inclusión consiste en adaptar los procesos de aprendizaje a cada individuo, para que puedan alcanzar el máximo de rendimiento de cada persona. Una educación inclusiva se define por una combinación de elementos que deben actuar de forma simultánea. Estos elementos pertenecen a dos ramas: la política y práctica del centro; y de los recursos materiales y humanos de los que se dispone. En dicha declaración se señala expresamente que las escuelas inclusivas son:

“El medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzado la educación para todos; además, proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo sistema educativo” (UNESCO, 1994, IX).

En este sentido, Arnáiz (2004) señala que:

En la actualidad, la utilización del término diversidad quiere introducir un significado más amplio de lo que ha venido representando el de educación especial, puesto que no olvidemos que éste hasta hace muy poco ha representado exclusivamente a los alumnos con discapacidades. Actualmente, el acuñamiento de diversidad con un uso más amplio (diversidad cultural, lingüística, de acceso al conocimiento, social, de géneros, ligada a factores intra e inter-personales, de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o superdotación) quiere desmitificar una acción educativa centrada exclusivamente en alumnos especiales, acciones especiales y centros especiales (p. 2).

Un discurso inclusivo requiere un modo alternativo de ver las cuestiones referentes a la discapacidad y de luchar contra las prácticas derivadas de la ideología que subyace al concepto de integración (p. 9);

Hacer las escuelas más inclusivas requiere una nueva forma de concebir las dificultades de aprendizaje y de cuestionarse el significado de términos tales como diversidad, heterogeneidad y necesidades educativas especiales (p. 14).

La escuela inclusiva ha de concretarse en la flexibilidad y la variedad. Como propone Echeita (1994), se trata de nuestra capacidad para diseñar un mundo escolar no homogéneo, en el que cada uno pudiera progresar, junto con los otros, en función de sus necesidades particulares y que pueda adaptarse para satisfacer las necesidades educativas de cada alumno, de la mano de un profesorado que acepta y está preparado para enfrentarse a la diversidad.

La inclusión educativa hay que ubicarla en el momento actual y con prospectiva de hacia dónde se quiere avanzar en este ámbito en el futuro. Por tanto es un constructo en constante evolución y que se va a entender de manera diferencial en función de cada contexto, cultura, momento... Hablar hoy de inclusión desde nuestra perspectiva supone admitir que se trata de un gran reto al que responder desde y en realidades educativas que son cada vez más complejas en cuanto a múltiples factores y dimensiones que están en juego, la pluralidad de la sociedad y en un escenario democrático, de derechos, de reconocimiento y de dignidad.

En este sentido, el tema de la inclusión educativa y social es complejo y polifacético, un proceso aún lejos de alcanzar (Echeita, 2008, 2013). Excede de la simple dotación de recursos, medidas, servicios y estructuras de apoyo. La inclusión es fruto de un proceso multifactorial en el que intervienen muchos elementos culturales, institucionales, profesionales, de práctica educativa, etc. que en su articulación pueden dar lugar a niveles de logro diferenciales, desde caminar hacia ella o reproducir e ignorar las múltiples barreras que la hacen inviable o meramente retórica.

Son precisamente los factores cualitativos, internos y personales los que hacen que la inclusión sea real o sólo discursiva. El tema debiera generar constantemente interrogantes a los sistemas educativos, a los centros y al profesorado. Y, para ello, el “*Index for inclusión*” (Booth & Ainscow, 2002) marca una serie de dimensiones que interaccionan y delimitan las posibilidades de desarrollo de la inclusión en un contexto educativo determinado. El objetivo final del mismo es ayudar a construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro. Se compone de un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones:

- ***Crear culturas inclusivas*** para “reconstruir una comunidad inclusiva”, segura, acogedora, colaboradora y estimulante guiada por unos “valores inclusivos” en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Esta cultura es la que marca la identidad del centro y su filosofía de actuación profesional.
- ***Elaborar políticas inclusivas***. Se centra en asegurar la inclusión en la base misma del desarrollo del centro educativo, empapando todas las políticas y

dinámicas institucionales, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Todo ello se concreta en desarrollar una escuela para todos y entre todos, y que organice la adecuada atención a la diversidad (procedimientos, medidas de apoyo, normas de funcionamiento...)

- **Desarrollar prácticas inclusivas.** Se centra en que las prácticas del centro educativo reflejen la cultura y las políticas inclusivas escolares, orquestando el proceso de enseñanza aprendizaje con este fin y movilizar los recursos pertinentes para poder ponerlo en práctica en condiciones de éxito para todos.

Junto a ello existe todo un escenario reivindicativo de ampliación del concepto inclusión al que unir múltiples aristas y perspectivas relativas al derecho a ser persona, y plenamente ciudadano, independientemente de su condición o circunstancias. Señalar en este sentido la celebración de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas en situación de Discapacidad (en adelante CDPD) (ONU, 2006). Fue el primer tratado sobre los derechos humanos del siglo XXI. Por cierto, informes y convenciones asumidas por el ordenamiento normativo en España, como es el caso de la CDPD, ratificada en nuestro país en 2008. Por tanto, referentes obligatorios que no se pueden ignorar; tampoco desde la escuela.

El propósito que se plantea esta convención es el principio a la dignidad, libertad, participación, no discriminación, respeto a la diferencia y respeto e igualdad entre hombres y mujeres. La CDPD señala que la discapacidad no es un tema personal, sino propio de una sociedad plural y de la diversidad de las personas, que al interactuar con diversas barreras y en determinadas circunstancias pueden impedir su dignidad y su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás.

De ello se deriva que hay que preservar la participación, la dignidad y la posibilidad de todos y –lo que es fundamental- la eliminación de las barreras para ello, no la adaptación del individuo, y dejando sólo los recursos y medidas de apoyo o prótesis particulares para casos muy particulares, pues todo se ha de adecuar a las ideas del diseño universal (para que nadie tenga barreras en su uso o disponibilidad).

Las principales aportaciones de la convención pueden ser las siguientes. En primer lugar nos encontramos con una norma de carácter general que sistematiza y ordena los derechos de las personas con discapacidad. En segundo lugar, se incorpora el modelo social de la discapacidad, es decir la sociedad tiene que diseñarse para ser accesible a todos. En tercer lugar, las personas dejan de ser objeto de políticas asistenciales y pasan a ser sujeto de derecho, es decir se comprometen a luchar contra los estereotipos y genera un cambio en la conciencia de la gente. También se tiene en cuenta la existencia de la diversidad de las personas, motivo por el cual las respuestas no podrían ser idénticas para todas las personas. Por último, hay que tener unos conceptos básicos para poder alcanzar lo propuesto en la convención que es accesibilidad universal, diseño universal o diseño para todos y ajustes razonables.

Se posiciona en un modelo social que plantea que la discapacidad no es un fenómeno médico sino un fenómeno social. Desde el modelo social, citado anteriormente, se entiende la discapacidad como el resultado de la exclusión y una falta de respeto a la diversidad. Teniendo en cuenta que el objetivo central de la convención es garantizar y reconocer la dignidad de las personas en situación de discapacidad y asegurando sus derechos.

A partir de estos informes y, más concretamente, desde la CDPD *la inclusividad* es una nueva forma de aproximarse a la institucionalización del derecho a la educación. Las escuelas inclusivas no persiguen integrar a los alumnos y alumnas en la normalidad propia de la mayoría, sino incluir a todos en una escuela con capacidad para proporcionar la respuesta educativa que cada uno necesita.

El concepto de inclusión es un concepto que amplía y profundiza la idea de comprensividad, y que se opone a un concepto de “exclusión” que durante muchas décadas ha formado parte esencial de las ideas y las prácticas educativas. La inclusividad continúa con la idea de una escuela común para todos pero se interesa por lograr que esta escuela responda a las necesidades de cada uno. Para lograrlo se organiza como una escuela centrada en el aprendiz y no sólo en el aprendizaje. Las escuelas inclusivas no persiguen integrar a los alumnos y alumnas en la normalidad propia de la mayoría, sino incluir a todos en una escuela con capacidad para proporcionar la respuesta educativa que cada uno necesita.

La idea de inclusividad orienta la acción educativa hacia el trabajo conjunto de la comunidad y tiene como destinatarios a todos los miembros que constituyen esa comunidad. Las escuelas y aulas inclusivas son, en cierto modo, escuela y aulas no graduadas, dado que los criterios de agrupamiento son muy diversos y dan lugar a muchos tipos y formas de agrupamiento, de modo que se puede pertenecer a más de un grupo, no por razones diversas, no relacionadas directamente con criterios de grado o nivel académico. En las escuelas inclusivas el aula se convierte en el punto de central de atención, si bien es cierto que las aulas inclusivas son muy distintas a las aulas ordinarias de un centro “ordinario” en una escuela “tradicional”.

“En las escuelas inclusivas, todos los alumnos están en las aulas ordinarias durante todo el tiempo; en consecuencia, todo el personal y todos los recursos pueden dedicarse por entero a la educación general. Además, no hay que dedicar recursos valiosos ni tiempo a clasificar, calificar y decidir la asignación de los alumnos a diversos grupos. Los educadores “generales” y los “antiguos” educadores especiales pueden dedicarse a proporcionar a cada alumno los programas educativos estimulantes y adecuados a sus propias necesidades y capacidades” (Staniback, Stanibarck & Jackson, 1999: 25)

Todos los investigadores sobre este tema coinciden en que nos encontramos ante un término complejo y difícil de definir, esto puede ser porque se trata de un proceso y no de un fin que pueda ser alcanzado en un tiempo determinado. Si nos fijamos en las definiciones de algunos autores muy representativos de la educación inclusiva (UNESCO, 1996; Booth & Ainsconw, 2002), Blanco, 2008; León, 2012), podemos

observar que se centran en que la escuela inclusiva debe dar respuesta educativa “justa, digna y de calidad” a todos aquellos alumnos que están en grupos “en riesgo” (de exclusión, marginación...).

La UNESCO (2009) la define como *“la educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos”*. Mientras que otros (Echeita, 2007; Escudero, 2016) que dicen que la educación inclusiva es mucho más que la inclusión escolar, señalan que ésta se tiene que ampliar en el contexto social y en la posibilidad real de éxito escolar y la participación auténtica en el aprendizaje, en lo laboral, en la vida cotidiana como ciudadanos y en la sociedad. Por tanto, otros autores como Blanco (2008) la definen como una cuestión de justicia e igualdad y como un medio fundamental para aprender a ser y vivir juntos posibilitando nuevas formas de convivencia basada en la diversidad.

En este sentido Giampiero Aristide (2017) señala que son ante todo “personas” con “dignidad” y “derechos humanos” que necesitan un modelo de respuesta bio-psico-social que responda globalmente a estas tres dimensiones además del derecho a un aprendizaje de calidad para ser parte activa de la sociedad y no necesariamente “ser catalogado de especial”.

Como síntoma de nuevos tiempos, la compilación realizada por Barton (2008) para superar las barreras de la discapacidad se observa un tratamiento teórico integral sobre la interpretación sociopolítica de la discapacidad y una evolución desde el individuo discapacitado hacia dimensiones estructurales y culturales. Llama la atención a nuevas temáticas y conceptos emergentes como “opresión”, “cuestiones de género”, “cultura de la discapacidad” y de “vivencia interna” de la misma... Así como el reclamar la lucha colectiva para superar y derribar (con justicia, ética y dignidad) las barreras de todo tipo que se encuentran los ciudadanos y colectivos con algún tipo de discapacidad. De este modo, se comienza a relanzar y revitalizar un debate que ya empezaba a estar anquilosado en un discurso recurrente sobre las necesidades educativas especiales que había que retomar. Con todo ello, como defiende Acedo (en VV.AA., 2008) se empiezan a superar los límites de la Educación inclusiva.

Junto a ello, el tema de la calidad educativa es un tema que preocupa. Si analizamos su concepto podemos observar que es relativo y multidimensional (Calero & Pérez, 2015). Tal y como dice Álvarez Méndez (1992) es un concepto que está condicionado por factores externos e internos de la escuela. León (2012) destaca que la calidad educativa no es un estado conseguido sino que “las escuelas hacen de la mejora una de las orientaciones básicas”; es decir la calidad de la mismas es algo “dinámico”.

La calidad de la educación para todos es una meta de la educación inclusiva. El problema surge en determinar qué tipo de calidad buscamos más que en ponerse de acuerdo en buscar la calidad para todos y entre todos. Con todo ello se va armando una construcción discursiva sobre cuáles son y en qué dimensiones pivota y se construye el constructo escuelas para todos (en adelante EPT) (UNESCO, 2011, 2015). Se advierte como dimensión imprescindible para alcanzar una educación inclusiva, la

necesidad de avanzar hacia un modelo de escuela que promueva el éxito para todos (UNESCO, 2008, 2011). Apelativo que, desde una comprometida conceptualización más radical, Feito y López (2008) adjetivan como “escuelas democráticas”. Definiéndola la escuela inclusiva, frente a la laxitud interpretativa preponderante, como escuelas diferentes en un mundo en cambio y en una sociedad diversa y del conocimiento, en la que persisten y las desigualdades y los enfoques academicistas y transmisivos de enseñanza. Otra escuela (Feito, 2006) con buenas prácticas impregnadas de valores alternativos y universales (derechos sociales, principios democráticos, educación integral...), que trabajan además dentro del eje escuela-familia-comunidad, y sirven para armar ciudadanía, capital social, comunidad de aprendizaje, al tiempo que minimizar los procesos de desigualdad y fracaso escolar, personal y social.

2.2. La inclusión educativa en los informes internacionales

El tema de la inclusión ha sido objeto de estudio por la UNESCO, la ONU o la Unión Europea, con recurrentes informes que van ajustando y precisando su conceptualización, emitiendo consideraciones y recomendaciones al respecto sobre educación especial, inclusión educativa, éxito educativo para todos, el derecho a ser y aprender de todos... y qué acciones, medidas y recursos deben movilizar los sistemas educativos para dar respuesta al reto de la inclusión. Recomendaciones que en no pocas ocasiones entran en contradicción para la diversidad de valores, expectativas e intereses en conflicto de los actores de la educación en cada país, contexto y cultura profesional imperante, que conlleva que sean asumidas de manera particular y a diversos ritmos de progreso.

Como señala Mel Ainscow en una reciente entrevista para la revista *Dedica a la hora de entender la inclusión educativa* hay que tomar en consideración los informes de la UNESCO:

El año 1990 es bastante importante a nivel internacional, ya que fue el año en el que se tomó la decisión de hacer la campaña *Education for all* [Educación para todos – UNESCO], y se convirtió en el principal marco para el desarrollo de la educación inclusiva en todo el mundo. (...)

Otro hito que es muy significativo en términos de educación inclusiva fue la conferencia de Salamanca celebrada en 1994 —que dio lugar a la Declaración de Salamanca—, y que nos trajo las ideas de cómo se debe tomar la concepción de la educación inclusiva. El mapa que ofreció la Declaración de Salamanca hace más de veinticinco años, sigue siendo hoy en día un punto de referencia realmente importante (...)

En 2008, se celebró otra gran conferencia *Inclusive education: The way of the future*. Hago referencia a estos eventos internacionales porque gracias a ellos se puede observar

la evolución de la idea de educación inclusiva. (...) [Hasta ese momento] la educación inclusiva seguía muy ligada a la noción de educación especial, o a las necesidades especiales en la educación; y el paso fue su reconocimiento como un concepto que incluye a toda la infancia (2021, 264).

El primer tema a debate fue el de escolarización y qué se entendía por educación especial. Tema analizado en la conferencia de la UNESCO y posteriormente quedó plasmado en la Declaración de Salamanca. Dicha declaración avanzó bastante sobre el sentido, la necesidad y la orientación de los cambios en materia de Educación Especial. En primer lugar dio respaldo al concepto de “Necesidades Educativas Especiales” que desde el *Informe Warnock* (1978) había estado extendiéndose como alternativa al uso de etiquetas como alumnos deficientes, disminuidos o retrasado. Los documentos de la Conferencia hicieron hincapié en resaltar cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender, en un momento u otro de su escolarización. Pero lo más importante de todo fue plantear la concepción interaccionista que sobre la naturaleza de las diferencias individuales se quería resaltar con el concepto de Necesidades Educativas.

En este congreso se habló que es imposible dirigimos sólo a un grupo de alumnos, es decir los alumnos con necesidades educativas especiales no son sólo aquellos con discapacidad, sino aquellos que en un momento de su vida, por la razón que sea, precisen de una ayuda que les posibilite avanzar en su escolarización.

“El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niño bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción, el término “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves” (UNESCO, 1994, 59)

Hay que subrayar el referente obligado para dirigir la intervención educativa hacia todo el alumnado, prestando especial atención a las condiciones profesionales y organizativas en las que se desarrolla con el currículo escolar con el que tiene que interactuar en sus procesos de aprendizaje. Aquello que responde a las preguntas “qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar”. Especialmente atentos a que es imposible compatibilizar atención a la diversidad con modelos de evaluación tradicionales que se preocupan sólo de los resultados escolares descuidando la función formativa.

Otra cuestión es que los profesionales deben tomar la responsabilidad del progreso de todos los alumnos, es decir incluso los que presentan dificultades, son responsabilidad de los profesores. La UNESCO puso un importante paquete de recursos

para la formación del profesorado (UNESCO, 1993; Ainscow, 1995; Ainscow, Echeita y Duk, 1994; Echeita, 1998)

Hasta la conferencia de Salamanca no se empezó a ser un asunto importante “la inclusión”, en relación al acceso de una educación de calidad para todos. Antes de llegar este tema allí, se habló de inclusión en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: *Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, de Jomtien (1990).

Estas menciones sobre inclusión solo fueron posibles gracias a dos ONGs presentes en la Conferencia en representación de las personas con discapacidad. Pero aun así estos temas fueron quedados relegados u olvidados.

Sin embargo con la aprobación de las Naciones Unidas de las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad, en 1993. En esta se les pide a todos los países proporcionar educación para las personas con discapacidad en contextos integrados y a asegurar que su educación sea una parte integral de sus sistemas educativos.

En España desde mediados de los años ochenta, está trabajando en un gran proyecto de “Integración escolar”, que fue evolucionando hacia marcos más inclusivos. La UNESCO, en octubre de 1991, realizó una reunión con España en la que se trataron los nuevos proyectos que trabajaba y mostraron el interés por ellos.

La UNESCO creó un proyecto con el objetivo de asegurar las necesidades educativas especiales, Proyecto Necesidades Educativas Especiales en el Aula (UNESCO, 1993), cuyo objetivo era ayudar a los países a adoptar estrategias más inclusivas a la hora de responder a las necesidades de aprendizaje de los niños en la escuela y en las aulas ordinarias y también para apoyar al profesorado.

Señalar en este sentido que todos los países europeos han ratificado la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales (1994), por lo que sus principios rectores han de sustentar todas las políticas educativas y, no sólo, las relativas a necesidades educativas especiales. Estos principios tratan la igualdad de oportunidades en términos de acceso a las experiencias educativas, al respeto a las diferencias individuales y a la calidad de la educación para todos poniendo el énfasis en los logros y no de las dificultades. Esta declaración colectiva es un pilar para el trabajo en materia de necesidades educativas espaciales en Europa y aún continúa siendo un marco conceptual para las políticas de muchos países.

La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción, supusieron un gran avance que hoy en día sigue siendo muy importante, es decir la “Inclusión”. Creó un movimiento imprescindible para poder cuestionar las políticas y las prácticas educativas excluyentes y pasó a ser una herramienta muy poderosa para la innovación, con vistas a ofrecer una verdadera educación de calidad para todos. La educación hoy debe hacer frente al desafío de un contexto definido por continuos cambios sociales, culturales y la

educación inclusiva necesitará estar inserta dentro de esta amplia perspectiva. Gracias a esta declaración hay un creciente número de países que están luchando por la inclusión.

La educación inclusiva ha ido ampliando terreno como tendencia que desafía y rechaza las políticas, culturas y prácticas educativas que promuevan cualquier tipo de exclusión. En términos similares se expresa Ainscow (2007) cuando señala: En muchos países la educación inclusiva todavía es considerada como un enfoque para servir a niños con discapacidades dentro de los marcos de educación general. Sin embargo, internacionalmente cada vez es considerada de modo más amplio como una reforma que apoya y asume la diversidad entre todos los alumnos (UNESCO, 2001).

La Conferencia de Jomtien (1990) se enfrentaba a una situación donde la Educación para Todos estaba lejos de ser una realidad y, donde los niños y niñas con necesidades educativas especiales eran uno de los muchos colectivos que experimentaban barreras para su educación. En ella se acordó "universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo para finales de la década" y fue aprobada la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, la cual enfatizó que la educación es un derecho humano fundamental e instó a los países a que intensifiquen sus esfuerzos para mejorar la educación.

Unos años después, en el Foro Mundial sobre Educación, en Dakar (2000), tras realizar un balance del hecho de que muchos países están lejos de haber alcanzado las metas establecidas para desarrollar sistemas educativos inclusivos, se confirmó que estos problemas, no se podían resolver, simplemente, manteniendo las políticas tradicionales.

La declaración de que el 2003 fuese Año Europeo de las Personas con Discapacidad (UE, 2001) dio pie a un conjunto interesante de iniciativas y avances legislativos en el seno de la unión Europea muy relevantes:

La Declaración de Madrid (2000) sienta las *bases de un nuevo marco conceptual* para la Unión Europea, a escala nacional, regional y local:

- La discapacidad es una cuestión de derechos humanos;
- Las personas con discapacidad desean la igualdad de oportunidades y no la caridad;
- Las barreras sociales llevan a la discriminación y a la exclusión social;
- Se trata de "personas" con discapacidad;
- Las personas con discapacidad forman un grupo diverso;
- La inclusión social necesita de la suma de no discriminación y acción positiva por la inclusión real.

Esta declaración establece un *programa básico* con el que se reclama:

- La promulgación, cuanto antes, de una legislación antidiscriminatoria.

- El desarrollo de medidas de sensibilización pública que den vigencia social a los preceptos legales.
- La puesta en marcha servicios que refuercen la capacidad de participación de los discapacitados y su derecho a vivir de forma independiente, y que sirvan de apoyo a sus familias, ya que juegan un papel esencial en su educación e inclusión social.
- La adopción de medidas especiales de apoyo a la mujer discapacitada, sometida por su género a una discriminación múltiple.
- La necesidad de accesibilidad de los diferentes grupos de discapacitados en los procesos de planificación de cualquier actividad y no como necesidades de adaptación posterior.
- La promoción de su acceso al empleo, preferentemente en el mercado laboral ordinario, porque es la forma más importante de luchar contra la exclusión social.
- Y, finalmente, la exigencia de que todas estas acciones se realicen desde el diálogo y la cooperación con los propios discapacitados y sus organizaciones.

El informe de la UNESCO (2003) habla de superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación. Afirma que la calidad educativa se basa en el desarrollo cognitivo del niño/a y se compromete a impulsar medidas para que los países garanticen el derecho a la educación: Educación para Todos. Sin embargo es un proceso lento. El desafío es garantizar que las escuelas sean lugares donde todos los niños tengan un trato digno e igualitario, en donde todos sean incluidos.

La Unión Europea viene estableciendo un marco común sobre Derechos humanos de las personas con discapacidad (1996), Igualdad de Oportunidades (1996, 2003), o diseñar un proyecto Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad (2001). Que se concretan en unos principios que guiarán la “educación de alumnado con necesidades especiales” en Europa desde principios de siglo. De ello da cuenta un conjunto de informes publicados por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (Kyriazopoulou & Weber, 2009; Meijer et al, 2003, 2005; Meijer, Soriano & Watkins, 2003, 2006; Watkins, 2003, 2009).

El informe *Directrices para la inclusión: Asegurar el acceso a la educación para todos* (UNESCO, 2005), que establece una sólida definición de Educación Inclusiva en un marco de garantía de una educación de calidad para todos, mucho más allá de la atención a la diversidad. Asentada en tres pilares: concebirla como un *proceso de respuesta educativa* al amplio espectro de necesidades de aprendizaje; que es *responsabilidad del sistema regular* y propio de su día a día; y que es *un analizador para transformar* las escuelas y los sistemas educativos.

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y

reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.

El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" (UNESCO, 2005, 14)

La convención Internacional sobre los Derechos de las Personas en situación de Discapacidad (CDPD) fue el primer tratado sobre los derechos humanos del siglo XXI (ONU, 2006). El propósito que se plantea la convención es proclamar el derecho de estas personas a ser ciudadanos plenos de acuerdo a los principios de dignidad, libertad, participación, no discriminación, respeto a la diferencia y respeto e igualdad entre hombres y mujeres, entre otros.

Las principales aportaciones de la convención. En primer lugar nos encontramos con una norma de carácter general que sistematiza y ordena los derechos de las personas con discapacidad. En segundo lugar, se incorpora el modelo social de la discapacidad, es decir la sociedad tiene que diseñarse para ser accesible a todos. En tercer lugar, las personas dejan de ser objeto de políticas asistenciales y pasan a ser sujeto de derecho, es decir se comprometen a luchar contra los estereotipos y genera un cambio en la conciencia de la gente. También se tiene en cuenta la existencia de la diversidad de las personas, motivo por el cual las respuestas no podrían ser idénticas para todas las personas. Por último, hay que tener unos conceptos básicos para poder alcanzar lo propuesto en la convención que es accesibilidad universal, diseño para todos y ajustes razonables.

Desde el modelo social, citado anteriormente, se entiende la discapacidad como el resultado de la exclusión y una falta de respeto a la diversidad. Teniendo en cuenta que el objetivo central de la convención es garantizar y reconocer la dignidad de las personas en situación de discapacidad y asegurando sus derechos. Este modelo social se trata de un ámbito de investigación sociológico, 1980, en el cual se plantea que la discapacidad no es un fenómeno médico sino un fenómeno social.

En 2007, el Consejo Europeo de Ministros de Educación identificó las necesidades educativas especiales como una de las prioridades de la Unión Europea, cuestión que permanece inalterada en la actualidad. En este sentido, la Declaración de Lisboa (2007), que recoge las opiniones de los jóvenes sobre inclusión educativa señala

que la educación inclusiva es mutuamente beneficiosa y que necesitan interactuar con amigos con o sin necesidades educativas especiales.

Marco que concreta y desarrolla dos informes posteriores: La educación inclusiva, el camino hacia el futuro (UNESCO, 2008a), La educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible (UNESCO, 2008b). En ellos aparecen una serie de recomendaciones básicas: “la educación inclusiva es un proceso dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos”; “Promover la cultura y un clima escolar agradable, conducente a un aprendizaje eficaz e inclusivo para todos los niños y niñas”... Resalta claves fundamentales recogidas en anteriores informes (UNESCO, 2008a, 8-10)

“La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la educación para todos (EPT)”.

“Sólo puede establecerse un sistema educativo “inclusivo” si las escuelas ordinarias se vuelven más inclusivas, esto es, si logran educar mejor a todos los niños en sus comunidades.”

“La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas.”

“La inclusión y la calidad se refuerzan mutuamente. A fin de garantizar el ejercicio del derecho a la educación tal como se ha descrito anteriormente, el movimiento de la EPT se preocupa cada vez más por vincular la educación inclusiva con la educación de calidad. Aunque no hay una definición de lo que es la educación de calidad que se acepte universalmente, la mayoría de los marcos conceptuales incluyen dos componentes importantes: por una parte, el desarrollo cognitivo del educando; por la otra, la función de la educación en la promoción de valores y actitudes de ciudadanía responsable y/o de un desarrollo afectivo y creativo.”

También es de reseñar que en ese mismo año aparezca un número monográfico de la revista *Perspectivas* (editada por la UNESCO) dedicado a Educación Inclusiva (VV.AA., 2008), prologado por Koiko Matsuura que parte de la idea del derecho a la educación, y en la que se habla de superar los límites de la educación inclusiva, con una selección de artículos que aúnan la investigación teórica y el trabajo de campo sobre la noción de educación inclusiva y sobre las dificultades que plantean los procesos de la elaboración de políticas y su implementación.

La Carta Europea de Derechos Fundamentales (UE, 2010), recientemente adoptada, reconoce que para lograr la igualdad para las personas con discapacidad, el derecho a no ser discriminado debe ser complementado con los derechos a la educación,

del niños y a beneficiarse de las medidas que garanticen su autonomía, su integración social y profesional y su participación en la vida de la comunidad. Y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales redactó una serie de recomendaciones y principios fundamentales para promover la participación en educación inclusiva y garantizar la calidad de la misma y en el apoyo a la inclusión del alumnado con diferentes necesidades educativas especiales en centros ordinarios (Watkins, 2009), que se sintetizan a continuación.

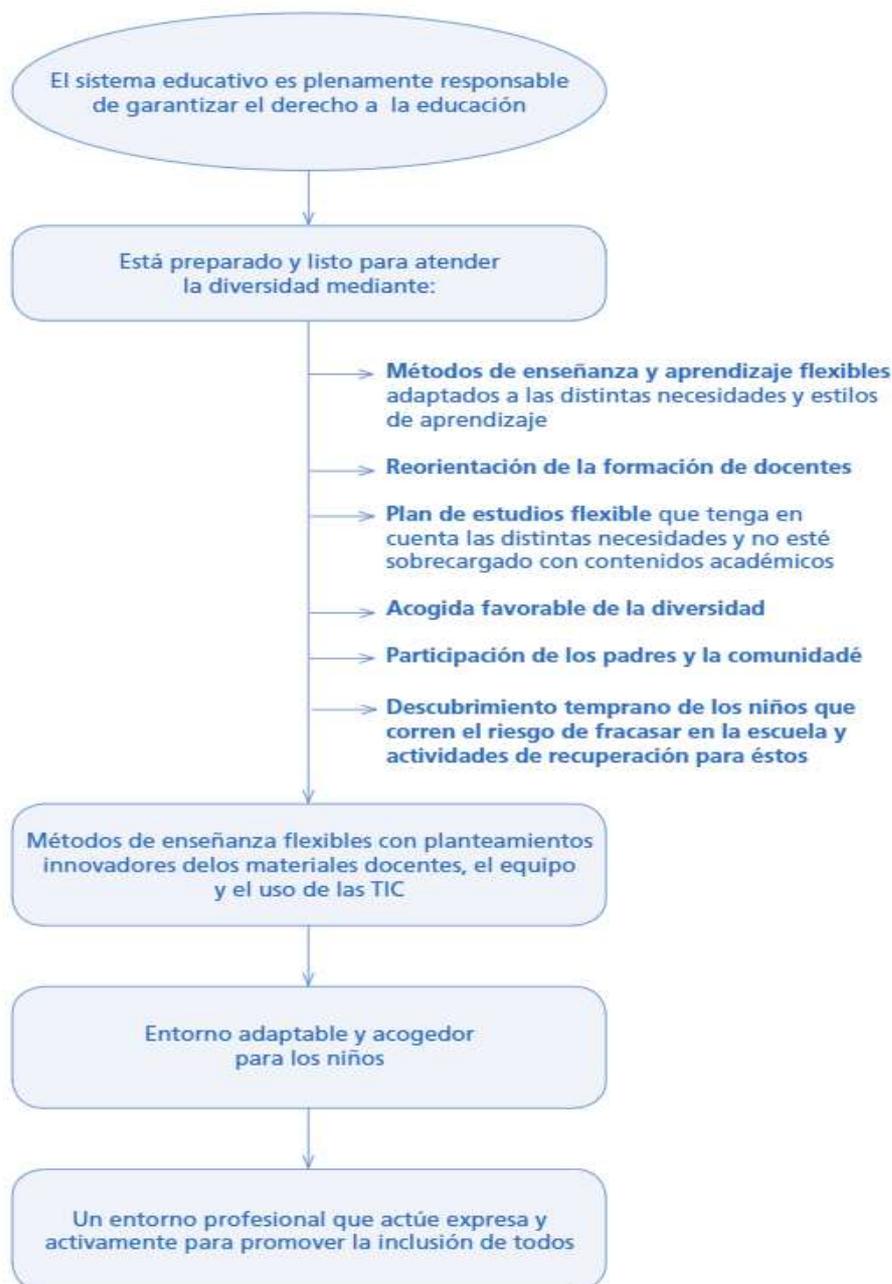
Cuadro 1. Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva propuestos por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (Watkins, 2009)

Principios	Factores esenciales
Ampliar la participación incrementando las oportunidades educativas de todo el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • La inclusión concierne a un mayor número de alumnos; • El acceso a la educación ordinaria no es suficiente; • Garantizar la formación y el compromiso de todo el profesorado; • Apoyar la participación del alumnado y familias; • Considerar el aprendizaje como un proceso, no basado en los contenidos; • Desarrollar enfoques personalizados de aprendizaje; • Enseñanza y aprendizaje cooperativos • Agrupamientos heterogéneos del alumnado • Enfoques eficaces de enseñanza (metodologías activas) • Evaluación formativa
Formación en educación inclusiva para todos los docentes	<ul style="list-style-type: none"> • La capacitación en inclusión (tanto en formación inicial como permanente) conlleva la adquisición de los conocimientos y competencias para poder asumir individual y colectivamente los retos anteriores
Cultura y valores que promuevan la inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Es vital en los centros escolares o en otras instituciones educativas una cultura y unos valores compartidos fundados en la actitud y acogida positivas hacia la diversidad del alumnado en el aula.
Sistemas organizativos que promuevan la inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas organizativos articulados, que integren servicios especializados y estén coordinados con diferentes sectores (redes inter-instituciones y de servicios de apoyo), que actúen de manera coordinada e interdisciplinar; • Esto exige de los profesionales un cambio en sus actitudes y en su trabajo.
Flexibilidad en la gestión de recursos que promuevan la inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Los recursos que fomentan la inclusión son capaces de ofrecer respuestas flexibles, coordinadas y eficaces a las diferentes situaciones y necesidades del alumnado, al tiempo que promueven la colaboración entre los diversos sectores.
Políticas que promuevan la inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Una escuela para todos debería promoverse desde las políticas educativas así como desde los valores, el liderazgo escolar y en la práctica docente que maximicen los factores que favorecen la inclusión y minimicen los riesgos y vulnerabilidad; • Recogen/exigen las responsabilidades del profesorado, centro educativo y los sistemas/servicios; y asumen el compromiso/garantiza al apoyo y la formación que se dará a todos los implicados para asumir tales responsabilidades; • Facilitan el intercambio de buenas prácticas y el apoyo, investigación la innovación educativa;

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar indicadores y procesos de evaluación/seguimiento.
Legislación que promueva la inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Una legislación “integral” en todos los sectores conducente a la coherencia entre la educación inclusiva y las otras iniciativas políticas; • Un “enfoque de derechos” • La adaptación de la legislación nacional a los acuerdos internacionales y las declaraciones sobre inclusión.

(Elaboración propia)

Figura 2: La educación a través del prisma de la inclusión (UNESCO, 2009, 15)



Avanzando en esta línea de reflexión, se consideró que las barreras que enfrentaban muchos grupos diferentes no podían superarse con el mero desarrollo de

sistemas y escuelas separadas para niños con necesidades educativas especiales. Fue necesario un enfoque distinto en el que se viera la diferencia como algo normal y que respondiera a la diversidad. Del mismo modo, el informe de la UNESCO que marca las directrices sobre políticas de inclusión en la educación (2009) para desarrollar la educación bajo el paradigma de la inclusión. Al mismo tiempo que señala listas de control sobre el necesario cambio de actitud para la integración o para comprobar su grado de desarrollo.

Con ello se establecen unos *Objetivos de la Educación para Todos (EPT)* (ver cuadro 2) y se va perfilando y profundizando nuevamente en esta idea de educación para todos/éxito para todos/con todos y entre todos, desde una perspectiva más garantista de los derechos de todos a una buena educación: *Educación para todos* (UNESCO, 2011), *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación* (UNESCO, 2017) y *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos* (ONU, 2015).

Cuadro 2: Objetivos de la Educación para Todos (EPT) (UNESCO, 2009, 27)

- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos,
- Que tengan acceso a una a una educación gratuita y universal de buena calidad y que la terminen con posibilidades de obtener buenos resultados
- Sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje para la vida diaria.
- Facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
- Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria con iguales posibilidades de obtener buenos resultados.
- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados del aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

La Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2014) marca cinco ejes centrales para la educación inclusiva en Europa: lo más temprano posible; la inclusión beneficia a todos; requiere profesionales altamente cualificados; con sistemas de apoyo y financiación; y basado en evidencias. Al mismo tiempo señala que

“la planificación e implementación de la educación inclusiva es un proceso que concierne a todo el sistema educativo y a todos los estudiantes; equidad y calidad deben ir de la mano; la educación inclusiva debe ser considerada como un concepto en evolución en el que los temas relacionados con la diversidad y la democracia son cada vez más importantes” (2014, 7).

En la Declaración de Icheon “*Educación 2030*”, titulado *Replantear la Educación “hacia un bien común mundial”* (UNESCO, 2015), se sientan las bases de lo que tiene que ser la educación los próximos años y se insta a adoptar medidas urgentes para transformar las vidas mediante una nueva visión de la educación. Entre otros temas

hace una reflexión sobre “hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. A partir de ésta, los países que participan se comprometieron a la ampliación del acceso a la educación de calidad, equitativa y gratuita. Además se reconoce la importancia de la igualdad de género para lograr el derecho a la educación de todos.

Como argumenta Ainscow (2021, 264), la agenda 2030 para el desarrollo de la educación (UNESCO, 2017) –cuyo lema es “todo aprendizaje es importante, e importa por igual”, ve actualmente a “*la educación inclusiva como un eje central para la transformación de la educación*”, y además de hablar de inclusión en la educación se habla sobre equidad. “*Se trata de incluir a todos los niños y niñas, pero también se tiene que tratar a todos los niños de manera justa, con la misma importancia*”.

En un ámbito más local, *Save the Children España* (2016; Tarabini, Bonal, et al., 2016) realizan un informe nacional y regional sobre los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás, titulado “*Necesita mejorar*” en el que enumeran un conjunto de principios y recomendaciones en este sentido. Todo ello va ayudando a cristalizar una ampliación del concepto escuela inclusiva y de calidad, ahora como una escuela para todos, especialmente atenta también a los colectivos más vulnerables por diversos motivos, como podría ser los que sufren las peores condiciones económicas y presentan mayores riesgos de exclusión educativa y social.

Abierto el tema de la inclusión más allá de las medidas de atención a la diversidad o de la educación inclusiva propuesta por las reformas de la diversidad, se avanza hacia una escuela inclusiva y democrática en su conjunto. Se considera ahora que en un sistema educativo democrático, plural, inclusivo, de calidad y con equidad, y desde una perspectiva de derechos sociales, el que coadyuvará al desarrollo de un mundo mejor y más sostenible. En este sentido un conjunto de informes de seguimiento de la educación en el mundo (GEM, 2016) y EPT (2005, 2008, 2013/14, 2015) van testando este nuevo panorama, detestando avances y dificultades en la educación para todos, el acercamiento a los marginados, o los valores de las minorías como claves del mejora de una educación de calidad.

La UNESCO (2017), al establecer los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en el marco “Educación 2030”, al hablar del cuarto, titulado “Educación de calidad” se marca explícitamente el reto de “*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*”. Cuestión que se refuerza desde los informes GEM (2016, 2017/18), al señalar que la educación (entendida como de calidad para todos, ODS 4) es una responsabilidad compartida de gobiernos, escuelas y docentes –desde nuevas gobernanzas– para desempeñar un papel de vanguardia, codo con codo con los estudiantes mismos y con los padres de estos para avanzar en el desarrollo social inclusivo y de la que deben rendir cuentas. Por tanto, cualquier atisbo de culpabilizar a los otros, o de considerar que ya se hace suficiente –hasta, incluso, llegar a morir de éxito– no tiene cabida en este

escenario. “Si queremos que la inclusión suceda, esta debe ser el trabajo colectivo, todos tienen un papel que desempeñar” (Ainscow, 2021, 273).

El Banco Mundial advierte sobre una crisis del aprendizaje en la educación a nivel mundial, en el ‘Informe sobre el desarrollo mundial 2018: *Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*’, denuncia que la crisis del aprendizaje está ampliando las brechas sociales en lugar de cerrarlas y que quienes se encuentran en una situación desventajosa llegan a la primera etapa de la adultez sin contar siquiera con las competencias más básicas para desenvolverse en la vida. Señala también que para avanzar y mejorar cualitativamente dentro de los sistemas educativos hay que asumir acciones a partir de las evidencias, de los datos, y dentro de éstos, los relativos a grupos sociales en riesgo de marginación, los de participación auténtica de los mismos en el éxito educativo de todos... y con sus implicaciones de cara a políticas educativas de construcción de coaliciones efectivas por la inclusión y el éxito y de formación del profesorado. A partir de aquí no basta con retórica o buena intención en una educación de calidad en equidad, se necesitan evidencias, datos y respuestas a las mismas.

Como denuncia el último informe GEM-UNESCO 2020 (Antoninis, 2020) y más localmente Cabrera (2020), a partir de la crisis provocada por el virus SARS CoV 2, se ha levantado sin pudor el velo de la desigualdad, ha sacado a la luz problemáticas existentes con anterioridad pero que estaban ocultas en gran medida en una escuela dualizada, y las ha acrecentado notablemente. El informe GEM 2020 –centrado también en la inclusión–, ha retomado la idea de que la inclusión es un proceso, no es un estado, por lo que no importa tanto si es o no inclusiva una escuela, sino que toda escuela puede ser inclusiva. Así pues, se considera de vital importancia explorar acciones utilizadas por los centros educativos con el fin de intentar paliar esta situación de emergencia y que no se perjudique más a las personas más desfavorecidas, cerrando la brecha (Plena Inclusión España, 2020; Save the Children, 2020; UNICEF, 2020).

2.3. Marco normativo en España

Es preciso antes de entrar en materia tener una comprensión global del Sistema Educativo Español y así poder saber la evolución que ha tenido la educación a lo largo de los años. Primero comenzaremos con un breve recorrido de la legislación educativa española y la evolución del concepto de atención a la diversidad que experimenta a lo largo de la misma (ver cuadro siguiente).

Cuadro 3: Evolución del Marco Normativo en España

Legislación general a nivel nacional	
<i>Legislación</i>	<i>Referencia a Atención a la Diversidad</i>
Constitución Española (1978)	Art.27 “Todos tienen el derecho a la educación”. Se reconoce la libertad de enseñanza.

	Art.49: “Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos”.
LGE: Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Publicado en BOE nº 187 de 6 de agosto	Art.51: “se fomentará el establecimiento de unidades de educación especial en centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves siempre que sea posible”. Art.2: “establecer la gratuidad y obligatoriedad de la educación para todos los españoles”. Art.50: “la educación especial como una modalidad propia del sistema educativo”.
LOECE: Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Publicado en BOE nº 154 de 27 de junio.	No se ha encontrado ninguna referencia a la educación especial o a la atención a la diversidad.
LISMI: Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos.	Podemos resaltar cuatro ideas principales: <ul style="list-style-type: none"> • La educación especial comprende los diferentes grados del sistema de enseñanza, particularmente los considerados obligatorios y gratuitos. • Se plantea los siguientes objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • La superación de las deficiencias. • La adquisición de conocimientos y hábitos que doten de la mayor autonomía posible. • La promoción de todas las capacidades de minusválido. • La incorporación a la vida social y laboral. • La incorporación al sistema ordinario siempre que sea posible. • Se hace referencia a los equipos multi-profesionales.
LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del derecho a la Educación. Publicado en BOE nº 159, de 4 de julio.	Se contempla la educación como un servicio esencial asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades.
LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Publicado en BOE nº 238, de 21 de Noviembre.	Surge el concepto de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, que serán aquellos que requieran durante su escolarización o parte de ella determinados apoyos y atención educativas derivadas de discapacidad, sobredotación, trastornos graves de conducta y situación desfavorecida. También hace mención a una concepción de centros educativos que debe perseguir el desarrollo de todos los alumnos. Debe asumir el reto de atender de manera simultánea a unos alumnos que con el paso del tiempo se diferencian y necesitan actuaciones diferentes.
LOPEG: Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, sobre Participación, la Evaluación y	No se ha encontrado ninguna referencia a la educación especial o a la atención a la diversidad.

el Gobierno de los Centros
Docentes. Publicado en BOE
nº 278, de 21 de Noviembre

LOCE: Ley Orgánica 10/2002,
de 23 de Diciembre, de la
Calidad de la Educación.
Publicado en BOE nº 307 de 24
de diciembre.

Se modifica el concepto de alumnos con NEE que pasa de ser necesidades educativas especiales a necesidades educativas específicas.

Se plantea tres tipos de alumnos:

- Alumnos con NEE.
 - Alumnos extranjeros
 - Alumnos superdotados intelectuales.
-

LOE: Ley Orgánica 2/2006, de
3 de Mayo, de Educación.
Publicado en BOE nº 106, de 4
de Mayo.

Modificada en su artículo único por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, texto consolidado, última actualización 23-03-2018

Título II: Equidad en la Educación.

Capítulo I: Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Este concepto hace referencia a:

LOMCE: Ley Orgánica
8/2013, de 9 de diciembre, para
la mejora de la calidad
Educativa.

- Alumnado con presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastorno grave de conducta.
 - Alumnado con altas capacidades intelectuales.
 - Alumnado con integración tardía en el sistema educativo.
 - Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.
-

LOMLOE: Ley Orgánica
3/2020, de 29 de diciembre,
por la que se modifica la Ley
Orgánica 2/2006, de 3 de
mayo, de Educación.

- Esta ley no deroga la LOE sino que la modifica por lo que actualmente convivirán ambas leyes.
 - Incluye el enfoque de derechos de la infancia (1989), con el objetivo de reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva, que hace efectivo el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas (CDPD), especialmente para aquellas personas en situación de mayor vulnerabilidad.
 - Se modifica el Art. 74: “los centros ordinarios cuenten con los recursos necesario necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad.” También hace mención a que se prestará apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos/as que requieran una atención especializada, desempeñen la función de centro de referencia y apoyo para los centros ordinarios.
 - Reconocimiento de la “*vulnerabilidad socio-educativa*” como necesidad específica de apoyo educativo.
-

(Elaboración propia)

Estas leyes se concretan y desarrollan en la siguiente normativa específica sobre inclusión educativa de desarrollo a nivel general del Sistema:

Cuadro 4: Legislación específica sobre inclusión a nivel nacional (disposiciones generales)

Legislación específica sobre inclusión a nivel nacional	
<i>Legislación</i>	<i>Referencia a Atención a la Diversidad</i>
R.D 696/1996, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.	Este Real Decreto distingue entre necesidades educativas especiales permanentes y transitorias, y amplía el concepto de necesidades educativas especiales a las condiciones de sobredotación y asociadas a la historia escolar y educativa. También se contemplan otros aspectos como la formación del profesorado y las evaluaciones periódicas para asegurar la calidad de la enseñanza y regula la organización de las enseñanzas en la educación obligatoria y en los programas de formación para la transición a la vida adulta
Orden del 14 de febrero de 1996, sobre la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo.	La evaluación de los aprendizajes del alumnado con necesidades educativas especiales en aquellas áreas o materias que hubieran sido objeto de adaptaciones curriculares significativas, se efectuará tomando como referencia los objetivos y criterios de evaluación fijados para ellos en las adaptaciones correspondientes. Se hace mención al documento individual de adaptaciones curriculares, el informe de evaluación psicopedagógica, y, en su caso, el dictamen de escolarización, se adjuntarán al expediente académico del alumno.
Orden de 18 de septiembre de 1990, por la que se establece las proporciones de profesionales y alumnos en la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.	Contempla las proporciones establecidas docentes-alumnos por centro.
Orden de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en Centros de Educación Especial.	Los programas de formación para la transición a la vida adulta, estarán encaminados a facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social del alumnado, y podrán tener un componente de formación profesional específica cuando las posibilidades del alumno o de la alumna así lo aconsejen.
Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su inclusión social.	Se hace mención al término de discapacidad “es una situación que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias previsiblemente permanentes y cualquier tipo de barreras que limiten o impidan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. En sus artículos 6 y 7 hace referencia a la autonomía de las personas con discapacidad y del derecho a la igualdad. Además en su art 12 hace mención a “Equipos multi-profesionales de atención a la discapacidad”.

(Elaboración propia)

Junto a esta normativa estatal que desarrolla la inclusión educativa en nuestro país, señalar por su significado, que el parlamento español ha ratificado el siguiente acuerdo internacional relacionado con la inclusión y que, por tanto, se debe considerar de obligado cumplimiento en nuestro país. Junto a ello, la Declaración de Salamanca ha sido también un referente básico de nuestra normativa.

Cuadro 5. Convenios internacionales ratificados por el Parlamento Español

<i>Acuerdo/Convenio</i>	<i>Referencia a su ratificación</i>
CDPD. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas en situación de Discapacidad (ONU, 2006)	INSTRUMENTO de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. (BOE, 96 de 21/04/2008).

(Elaboración propia)

Estas referencias más generales a la inclusión en las anteriores leyes se ha desarrollado específicamente a nivel nacional y regional la siguiente normativa:

Cuadro 6: Legislación general a nivel regional

Legislación general a nivel regional (Andalucía)	
<i>Legislación</i>	<i>Referencia a Atención a la Diversidad</i>
Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Justifica que la acción compensadora del sistema educativo requiere un impulso y renovación para responder a las situaciones sociales cambiantes y a las características del sector de la población escolar que presenta necesidades educativas especiales. • Consolida su compromiso con la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación y la integración social de los sectores de población desfavorecidos, haciéndolo efectivo a través de la promoción de políticas públicas que conduzcan a la consecución del Estado del Bienestar. • Como la población escolar presenta diferentes capacidades tiene necesidades educativas muy distintas entre sí que requieren respuestas educativas también diferenciadas, desde la individualización de la enseñanza y accesibilidad al currículo que cada caso y situación requiera, así como de las medidas específicas de eliminación de barreras arquitectónicas y el empleo de medios y sistemas alternativos para la comunicación. • Reconoce también a los colectivo de niños y niñas en situación de riesgo por pertenecer a familias económicamente desfavorecidas; la ruralidad, colectivos migrantes temporeros y la presencia de niños en situación de desamparo o enfermedad, etc. • También el reconocimiento al alumnado perteneciente a otras culturas. Esta fuente de diversidad y pluralidad cultural ha de atenderse impulsando y promoviendo mecanismos y estrategias concretas que potencien en los centros educativos el valor de la interculturalidad y que desarrollen en la comunidad educativa actitudes de respeto y comunicación para la cultura de los grupos minoritarios. • Por tanto consolidar y reforzar las actuaciones de compensación iniciadas con anterioridad y pone en marcha otras nuevas para dar respuesta a las necesidades y situaciones actuales.

LEA.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

- En el Título Preliminar declara el *principio de equidad* como un pilar del sistema educativo andaluz (Art. 4, b). En los objetivos de expresar específicamente “Garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan su aprendizaje y ejercicio y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo (Art. 5, c); favorecer el éxito escolar del alumnado, en función de sus capacidades (c) y reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social g).
- En el Título I, sobre derechos y deberes del alumnado, se menciona que “todo el alumnado tiene los mismos derechos y deberes” (Art. 6), la igualdad de oportunidades y de trato, mediante políticas educativas de integración y compensación (h) y la accesibilidad y permanencia en el sistema (i).
- Dedicar el Título III específicamente a la Equidad en Educación. Con para aspectos generales y recursos humanos, materiales y apoyos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Capít. I).
 - Principios de equidad (Art. 113): Se considera cuál es el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; Cómo debe ser su atención educativa (de acuerdo al Título II de la LOE, la Ley 9/99 de Solidaridad en la Educación y como aquí se define); y Cómo debe realizarse su escolarización que se regirá por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa.
 - Detección y atención temprana (Art. 114)
 - Formación del profesorado en el ámbito de la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Art. 115)
 - Y una sección 2ª sobre descripción de recursos humanos, materiales y apoyos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo
 - Y dos nuevos capítulos sobre Residencias escolares (Cap. II) y gratuidad, becas y ayudas (Cap. III)

Se ha creído también conveniente establecer una somera descripción de la legislación específica que hace mención a la atención a la diversidad, de las comunidades autónomas en las que se desarrolla este trabajo de investigación, concretamente la Comunidad Autónoma de Madrid y de Andalucía. Como se puede observar en la anterior tabla, para hablar de atención a la diversidad tenemos que partir del R.D 696/1996, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, de la que parte toda la legislación específica a nivel estatal, pero este real decreto está derogado aunque se sigue haciendo referencia a él ya que no se ha creado una nueva legislación específica relacionada con los alumnos con necesidades educativas especiales, simplemente en la actual legislación queda recogido un apartado de Atención a la Diversidad. Cabe destacar cómo en la Comunidad Autónoma de Andalucía si encontramos un R.D 334/1985, que hace referencia a la educación especial, pero en la Comunidad de Madrid no encontramos ninguna Orden o Real Decreto específico de educación especial de esta comunidad, por lo que asume sin especificaciones la normativa general.

Cuadro 7: Legislación específica sobre inclusión a nivel de CC.AA.

Legislación específica sobre inclusión a nivel de CC.AA.	
<i>Comunidad de Madrid</i>	<i>Andalucía</i>
Resolución de 25 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los centros de Educación Especial.	Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (BOE 16-03-85).
Resolución de 20 de mayo de 1999, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se propone un modelo de programas de formación para la transición a la vida adulta, con el fin de orientar la respuesta educativa dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales, escolarizados en centros de educación especial en la etapa posobligatoria en la Comunidad de Madrid.	Orden de 19-9-2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización (BOJA 26-10-2002)
Orden 70/2005 de 11 de enero, por el que se regula con carácter excepcional la flexibilidad de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas especiales por superdotación intelectual para la Comunidad de Madrid.	Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (Texto consolidado, 2016).
Instrucciones de 19 de julio de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad, de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil, Educación Primaria y Eso de la Comunidad de Madrid.	Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.
Resolución de 28 de julio de 2005, por la que se establece la estructura y funciones de la orientación educativa y psicopedagógica en Educación Infantil, Primaria y Educación Especial de la Comunidad de Madrid.	Circular de 21 de abril de 2014, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se concreta el contenido del informe de valoración de los progresos alcanzados por el alumnado en los ámbitos de los Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral.
Orden 1493/2015 de 22 de mayo, por la que se regula la evaluación y promoción de los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, que cursen segundo ciclo de educación infantil, primaria y enseñanza básica obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid.	Instrucciones de 12 de junio de 2020, de la dirección general de atención a la diversidad, participación y convivencia escolar, por las que se establece el procedimiento para la autorización y el desarrollo de experiencias de escolarización combinada de alumnado con necesidades educativas especiales para el curso 2020/2021

(Elaboración propia)

2.4. Retos y realidades actuales de la inclusión educativa

Tras esta exposición de argumentos teóricos y normativos procede dar un paso adelante aportando tantos unos matices críticos a la norma y su implementación, como a la práctica de la inclusión educativa en nuestro contexto, de las que emerger unas reflexiones sobre preguntas clave para investigar.

2.4.1. Matices críticos con la norma

Si se observa la evolución normativa del Sistema Educativo en general y los particulares subsistema autonómicos en los que centra el estudio, se puede apreciar con una cierta claridad que están progresando, y, según pasa el tiempo, esa tarea está resultando cada vez más compleja y precisa. Lo que acarrea también mayor grado de dificultad, con altibajos y controversias en la práctica, que si se contrastan con otros informes del sistema se detecta un claro déficit en particular a la hora de conjugar equidad y calidad.

Hay una evidencia de que la convención de New York sobre los Derechos de las Personas en situación de Discapacidad (ONU, 2006) -ratificada por el parlamento español en 2008- no está ni en los discursos del profesorado ni en la normativa educativa. Por lo que tiene sentido proceder a una revisión crítica sobre inclusión. En este sentido, reparar -a modo de botones de muestra- en la denuncia de Echeita y Verdugo (2004) sobre la diatriba entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio diez años después de la Declaración de Salamanca, o por qué la ONU emite un informe denunciando el sistema educativo español en 2017 (Martínez & Iglesias, 2018).

La asociación ciudadana *Diversidad y Sociedad Inclusiva* (DI-SI) denuncia que pese a que su norma avanza, se sigue manteniendo en España un sistema educativo segregador y excluyente, en el que los padres tienen poco que decir, y los niños nada en absoluto. Coincidiendo con ello, el informe de Plena Inclusión titulado *El derecho de todos a un sistema educativo inclusivo* (2018), señala que es verdad que en España se han producido algunos avances en la “integración” de alumnos y alumnas con discapacidad en el sistema educativo “ordinario” desde el año 1985 e intensificado desde la ratificación de la CDPD en 2008. Pero afirman que estamos lejos de ser un sistema inclusivo y para la inclusión y no se garantiza para todos el derecho a la educación en un sistema educativo inclusivo, de calidad y gratuito. Afirman en este sentido que

“Los avances se han centrado mayoritariamente en cómo ayudar a estas personas a superar sus discapacidades para poder llegar al currículo general al que la mayoría del alumnado llega, y en caso de que no lo logre, se irán introduciendo medidas para que llegue (medidas ordinarias), y si aun así no llega, (medidas extraordinarias), se legitima su separación de los compañeros de referencia para darle otra educación, eso sí, esa separación puede ser graduada (salidas de aula a terapias, aula específica, escolarización

combinada, centros de educación especial...) pero siempre segregadora. Se mantiene la idea de que es el niño o niña quien tiene que integrarse en el sistema existente, es una visión puramente clínica en la que tenemos que “curar” a la persona, hacer que supere “sus dificultades” para que pueda ser y estar con los demás y seguir su ritmo de aprendizaje, por lo tanto, ponemos el foco en sus “problemas”, sólo vemos sus “discapacidades” (Martínez & Iglesias, 2018, 8)

Martínez e Iglesias (2018, 30) también denuncian específicamente la inacción del sistema educativo ante los compromisos con convenciones internacionales. En este sentido señalan que el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) interpuso una denuncia ante el Defensor del Pueblo en el mes de enero del año 2014 pidiéndole que recurriese la LOMCE ante el Tribunal Constitucional por entrar en conflicto claro con los mandatos de educación inclusiva contenidos en la Convención CDPD, y aunque este trámite se realizó no obtuvo ningún efecto práctico ya que dicho punto aún se mantiene en toda la normativa.).

Situación ésta, junto a una reiterada percepción aún de bajo nivel de concienciación social real, que lleva a que desde el Observatorio de Inclusión en su *Informe España 2019 sobre Derechos Humanos y Discapacidad* (Martín-Blanco, 2020), se denuncia específicamente que “*resulta preocupante la inacción del Estado español a la hora dar cumplimiento a dictámenes de órganos de tratados de Naciones Unidas*” (p. 407).

Por lo que la actual LOMLOE señala de manera explícita en su preámbulo el enfoque de derechos de la infancia entre los principios rectores del sistema, según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989) y más específicamente el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas, reconocido en la Convención CDPD, ratificada por España en 2008; así como atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030 (Objetivo 4), al tiempo que revisar algunas de sus medidas y acomodarlas a los retos actuales de la educación, que compartimos con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020/2030.

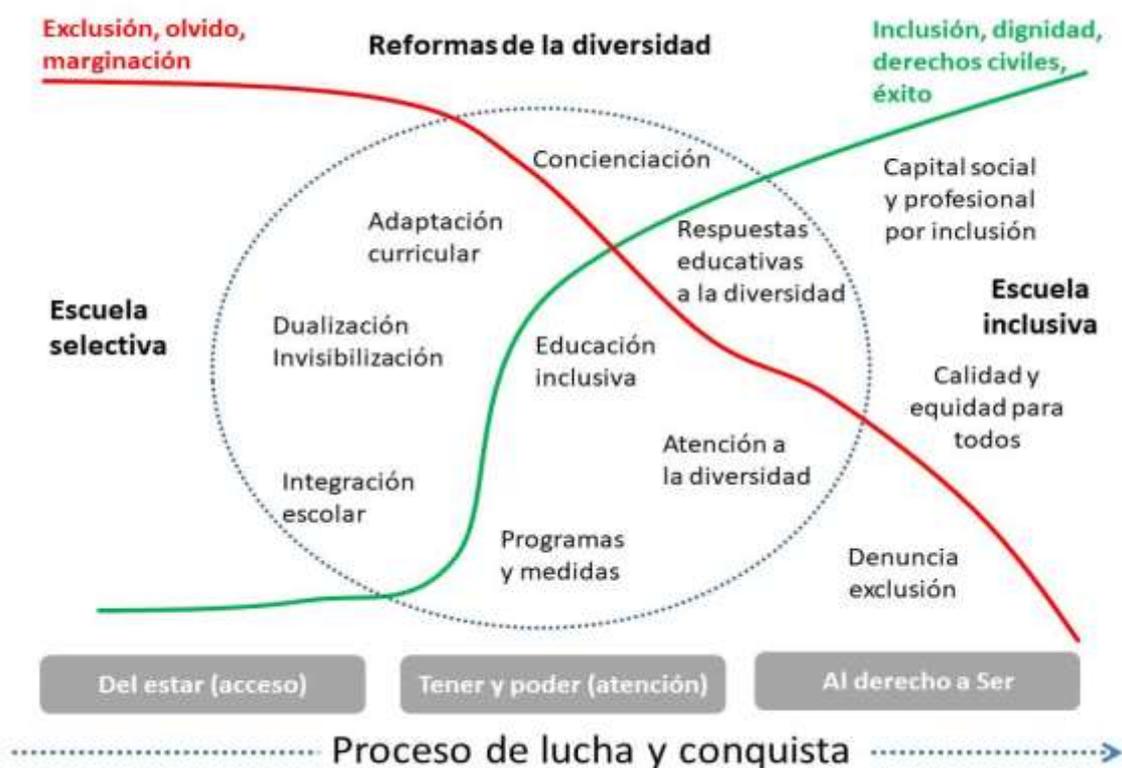
2.4.2. Matices críticos con la práctica educativa a la luz de la teoría

En la actualidad el concepto de atención a la diversidad se ha ido transformando a pasos agigantados y se ha despegado irremediamente de la casi exclusiva visión del déficit o la discapacidad. Parece innegable que se están produciendo significativos avances educativos, legislativos y sociales en la normalización de la inclusión en la escuela y la sociedad (Arnaiz, Hurtado & Soto, 2010; León, 2012). Pero no se puede olvidar que igualmente persisten determinadas bolsas de fracaso, con altos niveles de vulnerabilidad y riesgo de exclusión y no se terminan de superar ciertas rémoras de desigualdad y de fracaso educativo (Karsz, 2004).

“La educación inclusiva y las reformas escolares de las últimas décadas han recorrido caminos conjuntos y caminos separados. Bajo la perspectiva del derecho fundamental de todas las personas a la educación se aboga por una educación democrática, justa y equitativa que lo garantice. La realidad de los hechos corrientes, sin embargo, muestra fracturas entre los objetivos, las políticas y las prácticas, pues hay barreras estructurales y culturales que los dificultan. Y porque la exclusión es una construcción social, política y escolar, pueden y deben acometerse acciones de esa misma naturaleza para lograr la inclusión como un trayecto” (Escudero y Martínez, 2011, 85).

En el proceso de lucha y avance de la inclusión educativa que ilustra la figura siguiente, señalar que hoy en día, conquistada la escolarización y el disponer de recursos y atención educativa (“estar” y “tener”), aún no se garantiza una adecuada respuesta educativa en una escuela para todos, para poder garantizar el “poder” el buen aprendizaje y la participación auténtica, y quedan bolsas de dualización y exclusión por denunciar y superar, para avanzar en el desarrollo efectivo (más allá del normativo y teórico/discursivo) del derecho a ser.

Figura 3: El proceso de desarrollo de la inclusión educativa



Frente al morir de éxito o resistirse al avance social del derecho a la buena educación de todos sin exclusión y abierto el amplia espectro de posibilidades propio de una sociedad plural, democrática y avanzada, aún quedan mucho espacio por explorar y conquistar, mucho margen de mejora, mucho por hacer, de ahí la pertinencia de abordar hoy, desde una mirada crítica, la práctica educativa y el grado de penetración de la cultura de la inclusión en ella.

La inclusión no es sólo una cuestión de recursos, medidas y discursos, sino un proceso multifactorial en el que -como da cuenta el *Index for Inclusión* (Both & Ainscow, 2002)- intervienen muchos elementos culturales, institucionales, profesionales, de práctica educativa, etc. que en su articulación pueden dar lugar a niveles de logro diferenciales. Lo que puede ser un indicador para dar un paso más como reclama el Proyecto INCLUD-ED de la *Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad* a la sociedad, la administración educativa y a la escuela (Valls, Prados & Aguilera, 2014). Dicho proyecto europeo auspiciado por el equipo CREA de la Universidad de Barcelona denuncia como principales factores de exclusión dentro de los sistemas educativos europeos las prácticas segregacionistas. En particular el implementar distintos itinerarios educativos y centros escolares en base a sus aptitudes, así como los agrupamientos homogéneos, con un resultado de incremento de la diferencia en resultados educativos y en oportunidades de aprendizaje del alumnado más vulnerable; mientras que las actuaciones inclusivas contribuyen a todo lo contrario, el incremento de la participación y a la mejora de la convivencia, al tiempo que no produce mermas en el aprendizaje de su compañeros.

Como señalan Echeita y Ainscow (2011), la inclusión educativa es un derecho. El imparable proceso de democratización y diversificación de la sociedad, reclama la emergencia de planteamientos mucho más inclusivos, de presencia y participación activa y empiezan a manifestarse algunos planteamientos críticos que reclaman nuevos marcos comunes, en los que la diferencia no implique desigualdad, y se camine dentro de parámetros de interculturalidad contruidos sobre mínimos comunes imprescindibles para todos como marco común desde el que armar una nueva ciudadanía más democrática. Si bien, aún estamos lejos del éxito educativo y de que éste sea para todos (Escudero, 2005, 2006; Martínez, 2005).

Con ello empiezan a cuestionarse profundamente ciertas retóricas y, asegurados unos marcos normativos básicos y unas prácticas mínimas de apoyo educativo y social. Se hace imprescindible dar un paso más allá en el reconocimiento de la realidad del fracaso y la vulnerabilidad y de sus consecuencias personales, sociales, educativas, culturales, económicas y políticas, sobre las que es necesario actuar urgentemente desde planteamientos serios y de equidad. Pero estos nuevos marcos no pueden dejar nuevamente olvidados en el vagón de cola a los sujetos y colectivos con necesidades específicas de apoyo por cuestiones de sobredotación o discapacidad. Es preciso reivindicar la revisión y puesta en valor de esta atención porque el paraguas de la atención a la diversidad está diluyendo de forma más conformista ciertas cuestiones, pese a quedar aún batallas importantes que ganar hasta alcanzar la plena ciudadanía cotidiana y la inclusión real en el éxito, la vida y el logro de la competencia.

Para dar respuesta a los nuevos retos planteados, en el seno de los centros educativos y bajo la denominación genérica de “atención a la diversidad” (entendida como la mejor fórmula para evitar el fracaso) han sido múltiples los cambios organizativos, metodológicos y didácticos dirigidos al desarrollo de una escuela

inclusiva (Ainscow, 2001; Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2009; Echeita, 2013; León, 2012; Rodríguez, 2013; Sevilla, 2003).

No obstante, los resultados obtenidos en numerosas investigaciones realizadas ponen de manifiesto que dichas medidas, por sí mismas y tal y como están siendo implementadas, una vez alcanzados los niveles de escolarización para todos, no sólo no están consiguiendo los resultados deseados, sino que en muchas ocasiones están contribuyendo a crear un nuevo proceso de dualización de la enseñanza (Echeita, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo & González, 2009; Fernández, Mena & Reviere, 2010; Martínez, 2010). Como denuncia Tabarini (2015) hablando del abandono escolar temprano en España, bajo la ontología de los programas aplicados “se esconden diferentes maneras de conceptualizar el rol de los individuos y de las estructuras sociales y educativas en la explicación del abandono escolar” y alertan de prácticas exclutoras, de dualización y de desculpabilización que se esconden bajo determinadas las conceptualizaciones de éxito, fracaso y abandono escolar.

La promoción de medidas sin entrar a fondo en contenido, han llevado en gran medida a “morir de éxito” (Fernández, Mena & Reviere, 2010) y promover medidas, programas y estructuras de apoyo para incluir con efectos reales de exclusión y de “apoyo-dependencia” (Domingo & Fernández, 2010). Desde una mirada más sistémica, se denuncia que en estas reformas se deja la inclusión educativa en la retórica, llegándose incluso a adoptar medidas para la inclusión que terminan sirviendo a la dualización y a la exclusión educativa (Echeita, 2008, 2013). Por ello, Correia (2004) las denomina “medidas de inclusión para la exclusión”.

Las prácticas de atención a la diversidad están centradas de forma mayoritaria en proveer de medidas excepcionales o extraordinarias de carácter paliativo o compensador en lugar de contribuir, como deberían, a la transformación y mejora sistemática del currículum y de la organización escolar existente para que éstos resulten accesibles para todos y, por ello, inclusivos (Sandoval, Simón & Echeita, 2012, pp. 119-120)

Las medidas que suponían adaptaciones, currículum paralelos y medidas organizativas diferentes... suponen de hecho un doble currículum para este alumnado (el de clase y el de apoyo), que genera desconcierto, apoyo-dependencia y un paulatino incremento de la distancia (afectiva, relacional, cognitiva y de resultados de aprendizaje) entre ellos y el resto del grupo clase. Por ello, no sin razón, Correia (2004) denuncia la injusticia y paradoja del sistema, porque muchas de las medidas pensadas e implementadas para la inclusión, en verdad contribuyen a la exclusión, llamándolas así “medidas de inclusión para la exclusión”.

Prevenir y abordar el fracaso escolar y la exclusión educativa requiere una educación pública de calidad en la que se entrecruzan los principios y procesos de desarrollo de la escuela inclusiva (Ainscow, Booth & Dyson, 2006) y la consideración del derecho a un buen aprendizaje para todos (Armstrong y otros, 2009; UNESCO, 2008).

Junto a ello, tampoco conviene ignorar otros planteamientos más radicales emergentes de investigadores comprometidos y de las propias asociaciones y comunidades, como el Movimiento de Vida Independiente (Vidal, 2003) o similares (Verdugo & Jordán, 2001), que quieren romper las cadenas ilustradas de la sociedad acomodada y paternalista y reivindican, no sin razón, “nada de nosotros sin nosotros”. Estos colectivos luchan por restituir su dignidad, la dignidad de los (hasta hace muy poco) “sin voz” o -parafraseando el título de la película-documental argentina de Fernando E. Solanas (2005)- titulado “*Los Nadies*”. Para ello, reivindican el valor de su esfuerzo, junto con la “normalidad” de la diversidad física, sensorial o de capacidades, dentro de una ciudadanía plena y democrática propia de una sociedad plural y postmoderna, en la que no es sólo importante estar, sino ser y sentirse parte, además de saberse y sentirse “reconocidos como iguales” pese a la diferencia (Touraine, 2005). Cuestión ésta que se está reivindicando con las últimas campañas de concienciación promovidas por la Fundación ONCE.

2.4.3. Reflexiones emergentes

Al hilo de los argumentos anteriores despunta un reconocimiento al proceso de desarrollo seguido, pero con dos requerimientos para que despabile y se reactive. El resultado de todo ello es que el camino hacia una escuela inclusiva no está resultando sencillo, está plagado de sorpresas, barreras, controversias y bucles de vuelta a empezar. Como denunciaba el proyecto INCLUD-ED o Echeita (2017), en inclusión, la no acción implica retroceso. Ello lleva a un conjunto de consideraciones emergentes.

De un lado, la importancia de avanzar hacia el fortalecimiento de políticas públicas que coadyuven a la equidad, junto a marcos normativos en educación que avancen –de acuerdo con el marco europeo de y los nortes señalados desde la ONU y UNESCO, hacia un modelo de escuela inclusiva, de calidad y en equidad. Incrementar los niveles de conciencia social e institucional. En este sentido el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) destaca el interés social por designar un nuevo Año Europeo de las Personas con Discapacidad, activando así el acercamiento de la sociedad civil de la Unión Europea en torno al objetivo de que ‘La Europa que queremos’ sea fomentar de “una Europa más social”.

Todo ello, de acorde al conocimiento pedagógico actual, en un marco de nuevas gobernanzas para una escuela democrática (Bolívar, 2020; Collet & Tort, 2016), liderando para la transformación y la inclusión (Bolívar & Domingo, 2018; Hargreaves & Ainscow, 2015) y ofreciendo hacia las escuela más capital social y profesional (Hargreaves & Fullan, 2020), con más alianzas estratégicas e interinstitucionales y mejores redes de interrelación profesional y comunitario por la inclusión y la calidad (Arnaiz, De Haro, & Azorín, 2018; Belarga & Nakamura, 2010; Civís & Longás, 2015; Díaz-Gibson et al. 2018; Puig & Recchia, 2012). Pero partiendo de una base central, asumir la adecuada formación del profesorado en una perspectiva inclusiva y en el

desarrollo de una nueva profesionalidad interactiva ampliada (Hargreaves & O'Connor, 2018) como para poder garantizar la calidad y la equidad de la educación, y el éxito para todos y entre todos. Pero yendo más allá de la norma y los discursos, los programas y las medidas específicas de atención, pues como advierten Strader & Misra (2018) no basta con proponer marcos de inclusión, por sí solos no resuelven los temas de la inequidad.

De otro, que hay que visitar y repasar las prácticas educativas, las respuestas reales de la escuela. Testar y pulsar su índice de inclusividad, las barreras que persisten (especialmente las culturales y profesionales) y los aprendizajes acumulados para orientar acciones de futuro asumibles y sostenibles. Contemplar índices y estándares democráticos en este sentido, como podría ser el *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002), las listas de indicadores/de comprobación de los anexos del informe de la UNESCO (2009) u otros locales elaborados *ad hoc*. Junto a ello, avanzar en el rendimiento público de cuentas no sólo en resultados escolares, sino y especialmente en “resultados educativos”, enganche de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, participación activa, convivencia... tomando en consideración variables contextuales o socio-demográficas, como los índices socioculturales y económicos (ISEC) de las zonas, colectivos y colegios. Pero estas evidencias necesarias no pretenden tanto catalogar a las escuelas como inclusivas o no, sino que – la inclusión es un proceso, no es un estado (GEM, 2020)– se tomen en consideración en una evaluación formativa y para la mejora para que cada escuela puede ser inclusiva.

Los procesos de reculturización de los centros que propugna el *Index for Inclusion* han de centrar su atención en los cambios curriculares y las prácticas docentes en el aula, aunque resulte más fácil limitarse a otros procesos más específicos o a decisiones más amplias y de centro, lejos de lo que ocurre en verdad en el aula (Domingo, Fernández y Barrero, 2016). El reto no es organizativo, es primero curricular y después organizativo. Hay una suficiente promoción de un amplio abanico de medidas, programas, estructuras generales, específicas, temporales o estables, con éxitos parciales innegables; pero si los resultados son deficientes y el fracaso no retrocede, algo pasa. Parece, pues, especialmente relevante y oportuno volver la mirada sobre el currículum como operador del cambio y elemento fundamental que proporciona, dificulta o enmascara el verdadero aprendizaje y que éste sea para todos y entre todos.

En este sentido, los y las docentes, como profesionales y miembros de una comunidad deben asumir esta perspectiva y analizar sus prácticas para buscar si en ellas existen barreras, por supuestos, invisibilizaciones, etc. que estén dificultando la inclusividad del contexto educativo y del currículum que promociona. En este sentido parece pertinente que a nivel institucional se produzca este nivel análisis curricular y cultural. En los sistemas educativos inclusivos la labor del docente es crucial.

Ahora bien, como apunta Pérez (2000), las posiciones del profesorado sobre la inclusión y la desigualdad son complejas y, en muchas ocasiones, contradictorias; ello significa que no se deben hacer derivaciones automáticas o traducciones simplistas, por

lo que procede también analizar las derivaciones ideológicas y políticas presentes en las distintas formas de pensamiento, actuación y verbalizaciones que estos profesionales realizan. Como señalan Engelbrecht & Savolainen (2018) las actitudes de los profesores y la autoeficacia dentro de la implementación de la educación inclusiva son multifacéticos, no lineales y están conectados a sus contextos histórico-culturales.

El resultado es que persistencia de rutinas y prácticas tradiciones de enseñanza incompatibles con la inclusión y la turbulencia o desarticulación de condiciones organizativas como barreras profesionales. Particularmente en educación secundaria. Llegando, en algunos casos extremos, a hablar directamente de violencia estructural. Y, como no vale todo, es necesario que los docentes cuenten con un perfil inclusivo cimentado en una buena formación en este sentido (Calero & Pérez, 2015; Dematthews, 2016; Grudnoff et al., 2017; Poekert, Swaffield, Demir & Wright, 2020; Zeichner, 2010).

“El avance en los procesos de inclusión educativa supone necesariamente el cuestionar y poner a prueba algunos supuestos que, por ser implícitos, perviven y obstaculizan mayores niveles de comprensión respecto a cómo adaptar prácticas inclusivas hacia aquellos estudiantes considerados con dificultades de aprendizaje de distinto tipo y complejidad. A pesar de las dudas y dilemas que plantea este proceso, pensamos que la explicitación de las concepciones en el profesorado es un camino por donde seguir avanzando. Asimismo, es necesario contrastar permanentemente dichas concepciones con la evidencia que se puede obtener en los propios centros escolares respecto a las posibilidades de transformación de las capacidades para aprender, así como también, del efecto de las prácticas que implementan los docentes a diario en la promoción de una educación de calidad para todos” (López, Echeita & Martín, 2010, 174).

En definitiva, las buenas prácticas pueden resultar no suficientes, incluso, como denuncia Bhopal (2011), a pesar de que las escuelas implementen medidas inclusivas, incluso acciones formativas (Watkins & Noble, 2016), esto por sí solo no fomenta actitudes positivas ni cambia las actitudes hacia determinados colectivos y casuísticas. Incluso aún con conocimiento de la inclusión, y con una actitud positiva a su atención, el profesorado dudan sobre la viabilidad de implementar la Inclusión Educativa en la práctica (Helldin et al., 2011). Por tanto, se reclama reiteradamente una adecuada formación, una profesionalidad y un compromiso pedagógico del profesorado en este sentido (Schlessinger, 2018).

Un síntoma de que este reto aún no se ha superado es que recurrentemente se viene investigando sobre la actitud y el compromiso del profesorado (Arnáiz, 1996; Cardona, 2006; Chiner, 2011; Cook & Cameron, 2010; Cook et al, 2007; De Boer, Arrow & Minnaert, 2011; Dendra et al., 1991; Ewing, Monsen & Kielblock, 2018; García & Alonso, 1985; Horne y Timmons, 2009; Nicasio & Alonso, 1985; Garzón, Calvo y Orgaz, 2016; Pérez-Jorge et al., 2016; Saloviita, 2019, 2020; Verdugo et al., 1995). Cuestión ésta que se ha reabierto con la apertura de múltiples matices y variables de los conceptos diversidad e inclusión, así como los nuevos escenarios de derechos sociales (CDPD, 2006) y de la proclamación por la UNESCO en sus últimos informes

(2009, 2015, 2017) de la educación de calidad para todos, aumentando para muchos los niveles de presión, controversias y estrés, que requieren también resiliencia (Day & Gurr, 2014; Everly, 2011). De ello se hacen eco un volumen importante de trabajos (Clipa, Mata & Lázaro, 2020; Damianidou & Phtiaka, 2018; Galaterou & Alexander-Stamatios, 2017; Hellmich, Löper & Görel, 2019; Hind, Larkin & Dunn, 2019; Hsieh & Hsieh, 2012; López, Echeita & Martín, 2017; Moberg et al., 2020; Skerrett et al., 2019; Titu et al, 2018; Zelina, 2020).

Por tanto, podemos concluir que si no van fundamentadas en un cambio de actitud y la ética profesional en una perspectiva de justicia y equidad (Bloomer, Hamilton & Potter, 2013) o de un adecuado liderazgo para promocionarlas (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Bolívar & Domingo, 2018; DeMatthews, 2016; Hess & Zamir, 2016; Brandon & Crowell, 2014), así como para desenmascarar barreras y elementos disruptivos en las práctica profesionales o las condiciones organizativas de la escuela (Rayner, 2017) y de construcción de espacios compartidos con las familias (Beneyto, Castillo, Collet & Tort, 2019). Por tanto resulta muy importante reparar el cómo actúan, piensan y se sienten los docentes, pues su actitud sigue siendo uno de los factores clave para la docencia en general (Pérez-García, 2015) y, más particularmente, para hacer real y mejor la inclusión educativa (Ainscow, 2017).

Capítulo 3

Estado de la cuestión.

Ampliando la mirada de la inclusión desde la justicia social. Revisión sistemática de la literatura

3.1. Propósito de estudio

El tema de la inclusión educativa y social es complejo, multidimensional y controvertido, con muchos silencios, simulaciones y dualizaciones. Excede de la simple dotación de servicios y estructuras de apoyo. En ella intervienen otros factores cualitativos, internos y personales en interrelación con otros culturales, sociales, institucionales y profesionales. El grado de compromiso, profesionalidad e implicación o no de más agentes, terminan impactando en que la inclusión sea real o sólo discursiva. Lo que deja de ser un problema estructural o funcional, para emerger como un derecho de justicia social. Comprender bien en qué situación nos encontramos y hacia dónde se podría caminar desde ahí, requiere plantearse un conjunto de interrogantes y conocer bien cuál es el estado de la cuestión en la literatura y la investigación actual sobre el tema.

Con este propósito se realizó una exploración temática de la literatura científica sobre el estado actual de la inclusión educativa la desde una perspectiva crítica y con un enfoque alternativo basado en una teoría de la justicia social, los derechos humanos y de las capacidades. Perspectiva que ya adelantaron Sen (1995, 2010), Nussbaum (2000, 2003) o Robeyns (2005) y que resulta especialmente relevante para el desarrollo de la escuela inclusiva (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2009; Both & Ainscow, 2002; León, 2012) y del derecho a un buen aprendizaje para todos (Armstrong y otros, 2009; Escudero, 2016; UNESCO, 2008, 2015, 2017). Todo ello en el marco europeo de inclusión (Calero & Pérez, 2015; European Commission, 2010, 2014; Valls, Prados & Aguilera, 2014) y los acuerdos de la Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas en situación de Discapacidad (en adelante CDPD) (ONU, 2006).

La temática necesita una revisión tematizada dado que un conjunto de autores reclaman avanzar en esta línea crítica y alternativa a la perspectiva actual de la inclusión (conformada desde visiones y relatos retóricos, conformistas, acomodados, alejados de la realidad y utópicos). Es más, declaran que estos principios no terminan de impactar con intensidad y propiedad en los sistemas educativos e incluso algunas medidas

diseñadas para la inclusión están convirtiéndose en excluyentes (Barton, 2008; Correia 2004; Domingo, Pérez-García & Domingo, 2019; Echeita, 2013; Echeita et. al., 2009; Fernández, Mena & Reviere, 2010; Martínez, 2010; Paliokosta & Blandford, 2010; Veiga-Neto, 2001). Estudios como el de Doménech (2017) o Echeita (2017), ante un conjunto de síntomas observados -no se garantizan apoyos y asesoría, el compromiso profesional depende del azar a la hora de asignar profesorado a las escuelas o la inclusión no termina de arrancar en educación secundaria-, denuncian que se puede estar ante una preocupante situación de decrecimiento en inclusión. Afirman, en este tema, “*si no se crece, se decrece*”.

Interesa abordar una revisión de alcance, expresamente desde una perspectiva crítica de la inclusión, para extraer del universo de contenidos sobre esta temática, los estudios que recuperan evidencias, perspectivas y narrativas contrarias a la historia estándar con el fin de de-construir la idea de inclusión educativa predominante y mostrar los procesos de exclusión y dualización subyacentes en la escuela, con el fin de promover la transformación social en la misma.

A partir de este objetivo global, se plantearon los siguientes propósitos de investigación:

- Estudiar cuáles son las principales características que presenta la literatura científica sobre *inclusión educativa* y *justicia social* (analizando el volumen de artículos y localización geográfica de los mismos), en las bases de datos *Web of Science (WoS)*, *Scopus* y *ERIC*, tanto en inglés como en español.
- Analizar diseños de investigación
- Identificar los tópicos de la exploración temática, resaltando enfoques, elementos clave, características, avances y limitaciones de los mismos.
- Examinar las futuras líneas de investigación planteadas en la literatura científica internacional propuestas por los autores.

3.2. Metodología

Este estudio consistió en una exploración temática de literatura basada en principios sistemáticos (Gough 2007; Hallinger & Bryant 2013). Para el desarrollo del proceso de búsqueda, selección y análisis de datos se siguieron las fases propuestas por la Declaración PRISMA, para garantizar la calidad de la revisión (Moher, Liberati, Tetzlaff y Altman 2009). El análisis temático de la literatura, como proponen (Voorberg, Bekkers & Tummers 2015), fue cualitativo con el fin de obtener una panorámica general sobre las características y las claves temáticas que describe la investigación actual, para extraer comprensión del tema y alcanzar conclusiones e implicaciones de la misma durante los últimos veinte años.

3.2.1. Proceso de búsqueda, selección y análisis de documentos

La investigación consiste en una búsqueda exhaustiva en tres bases de datos de alta y contrastada calidad y solvencia en investigación. Se seleccionaron estas tres por las por las siguientes razones:

- La colección principal de la *Web de Science* (WOS), como fuente principal de obtención de datos por recoger los trabajos de investigación de alta calidad, y recogidos en las revistas científicas con máximo impacto;
- La base de datos *Scopus*, como complemento a la anterior, especialmente por ampliar la información con trabajos en revistas de impacto SJR, en las que algunas pueden no estar en la anterior, además de garantizar una mayor presencia de trabajos en español y otros idiomas;
- La base de datos *ERIC* (*Educational Resources Information Center*), por ser la principal base de datos en el mundo de la educación que recoge la investigación más relevante en el campo no necesariamente publicada en revistas de impacto.

En estas tres bases de datos, se realizaron búsquedas avanzadas combinando más de dos descriptores, utilizando operadores booleanos para buscar registros que incluyeran todos los términos. En línea con la propuesta de Levac, Colquhoun and O'brien (2010) se siguió un proceso de revisión por pares en el proceso de búsqueda e inclusión de la literatura científica en nuestra revisión. Seguidamente se contó con las herramientas del programa de análisis cualitativo Nvivo 12 Plus en el proceso de gestión de la información.

Las palabras clave en la ecuación de búsqueda, derivadas del Tesouro ERIC, fueron las siguientes:

- *School* (escuela)
- *Disability or inclusi** (discapacidad o inclusión);
- *Barrier, obstacle* or “*dilemmas of inclusion*” (barrera, obstáculo o dilemas de la inclusión); y
- *Emancipatory, social justice or equity* (emancipación, justicia social o equidad).

La tabla siguiente muestra las ecuaciones de búsqueda booleana utilizadas.

Tabla 1: Ecuaciones booleanas de búsqueda utilizadas en las bases de datos

Base de datos	Ecuación de búsqueda
Web of Science (WOS)	TS=(school AND (inclusion OR exclusion) AND (barrier OR obstacle OR “dilemmas of inclusion”) AND (emancipatory OR "social justice" OR equity))
Scopus	TITLE-ABS-KEY (school) AND TITLE-ABS-KEY (inclusion OR exclusion) AND TITLE-ABS-KEY (barrier OR obstacle OR “dilemmas of inclusion”) AND TITLE-ABS-KEY (emancipatory OR "social justice" OR equity)
ERIC	(school AND (inclusion OR exclusion) AND (barrier OR obstacle OR “dilemmas of inclusion”) AND (emancipatory OR "social justice" OR equity))

Una vez obtenido un conjunto de trabajos que respondían a las ecuaciones de búsqueda, éstos fueron filtrados/cribados en base a unos criterios de inclusión o exclusión en la selección definitiva de trabajos en la revisión. Ver tabla siguiente:

Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión de trabajos en la revisión temática

Criterios	Descripción
Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Abarcar estudios publicados en las bases de datos citadas (<i>Web Of Science, Scopus y ERIC</i>) • Contemplar la inclusión educativa desde una perspectiva crítico o alternativa, atenta a los planteamientos de CDD y la UNESCO como plantea el objetivo principal del estudio • Referidos a Educación infantil, Primaria o Secundaria Obligatoria. • Tipo de documentos: Artículos científicos, revisiones sistemáticas, o informes de investigación sujetos a revisión por expertos • Área de investigación: <i>education educational research; education special; social sciences interdisciplinary; education scientific disciplines; psychology</i>
Exclusión	<ul style="list-style-type: none"> • No reúne alguna de las condiciones anteriores

Elaboración propia

La tabla siguiente muestra los resultados de la sistemática exploración temática realizada. La identificación de trabajos en las tres bases de datos seleccionadas sumó 211 trabajos posibles. Éstos fueron cribados por áreas temáticas (1^{er} cribado) hasta quedarse en 105. Posteriormente, se identificaron los artículos duplicados (2^o cribado) y se procedió a una valoración temática mediante una revisión por pares. Es importante añadir que, en esta fase de valoración temática para determinar si la elección ha sido idónea. Ante cualquier duda o dificultad, el proceso se somete a análisis y se resuelve por consenso entre la investigadora y los expertos que colaboran en la investigación. Con todo el estudio quedó finalmente configurado por 79 trabajos.

Tabla 3: Fases de exploración temática realizada

Fase	Resultados de exploración		Análisis de idoneidad	
	Base de datos	Registros identificados	Excluidos*	Pre-seleccionados
<i>IDENTIFICACIÓN</i>	WOS	75	39	36
	SCOPUS	88	52	36
	ERIC	48	16	32
	Total	211	107	104
<i>CRIBADO</i>	Registros diferentes idóneos: n=76		Registros duplicados: n=28	
<i>ADICIÓN</i>	Se incorporan 3 trabajos más, a partir de las citas y referencias			
<i>INCLUSIÓN</i>	Número final de artículos incluidos en la síntesis cualitativa: n=79			

*Estos artículos han sido cribados de manera justificada, bajo los criterios de inclusión o exclusión expresamente señalados con anterioridad.

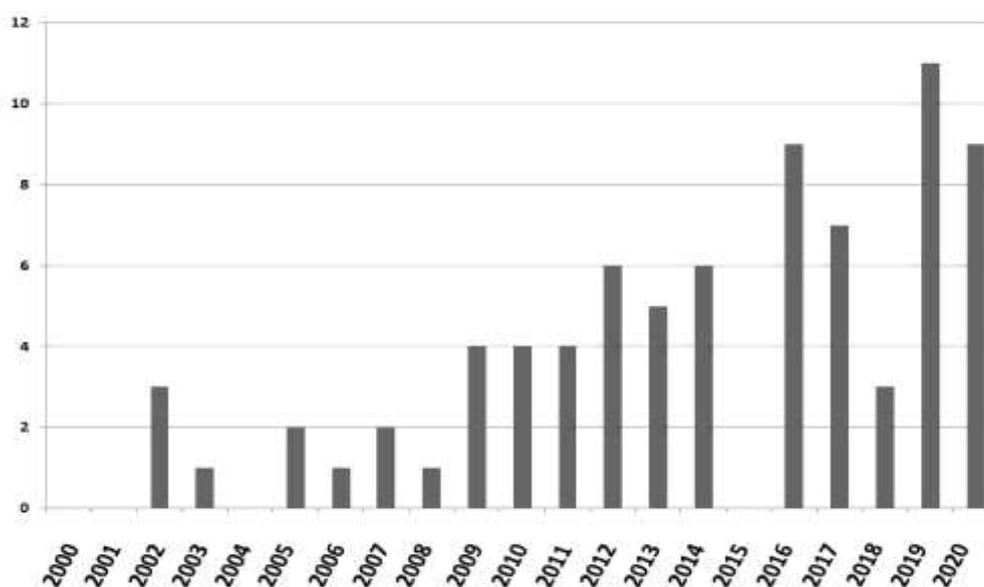
Elaboración propia

3.3. Resultados

3.3.1. Primeros análisis descriptivos

El primer mapeo se realiza utilizando la fecha de publicación para determinar cómo evoluciona el interés por esta temática. Como se observa en el gráfico siguiente, el interés por el tema ha permanecido activo a lo largo de estos veinte años (sólo no se publican trabajos con estas condiciones en cuatro años: 2000, 2001, 2005 y 2015).

Grafico 1. Evolución del número de trabajos sobre la temática por año de publicación



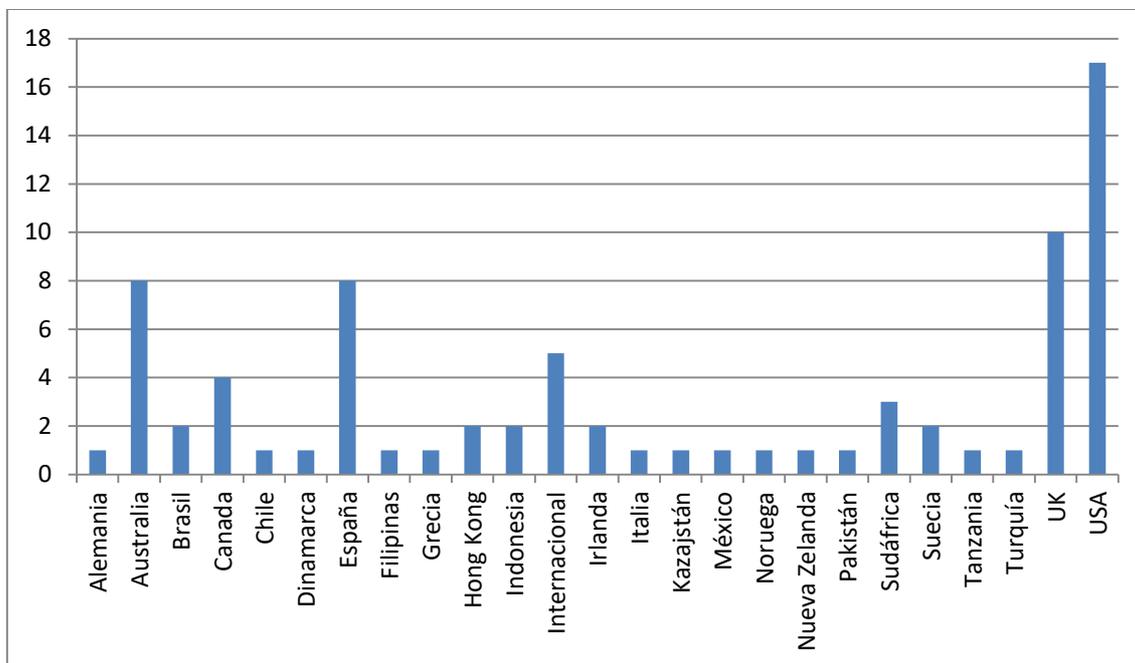
Como muestra el gráfico anterior, el interés por esta temática sigue una evolución regular y creciente, en torno a tres escalones o fases (sólo interrumpidos en el año 2015 que sólo tiene una publicación):

- Primeras alertas (de cero a tres trabajos) de 2000 a 2009;
- Interés creciente de 2010 a 2014 (de cuatro a seis trabajos por año); y
- Alto interés de 2017 a 2020 (publicando de 7 a 11 trabajos por año)

La publicación de trabajos en esta línea crítica de reflexión desde algunos trabajos que reclaman avanzar desde modelos iniciales de inclusión (más próximos a planteamientos de integración) que vienen a coincidir en el tiempo con los debates previos y posteriores a la declaración de la UNESCO (2005) por la que se define la inclusión educativa y la CDPD (ONU, 2006). Seguidamente, tras la apertura del concepto más allá de la discapacidad (*European Commission*, 2010, 2014; UNESCO, 2008, 2011), toma más recorrido. Y, tras la bajada de 2015, es cuando se incrementa claramente el interés en este último quinquenio, en el que nuevos informes de la UNESCO (2015, 2017) han venido a reposicionar el tema y hacerlo en torno al derecho de todos al buen aprendizaje, el diseño universal y el éxito para todos,

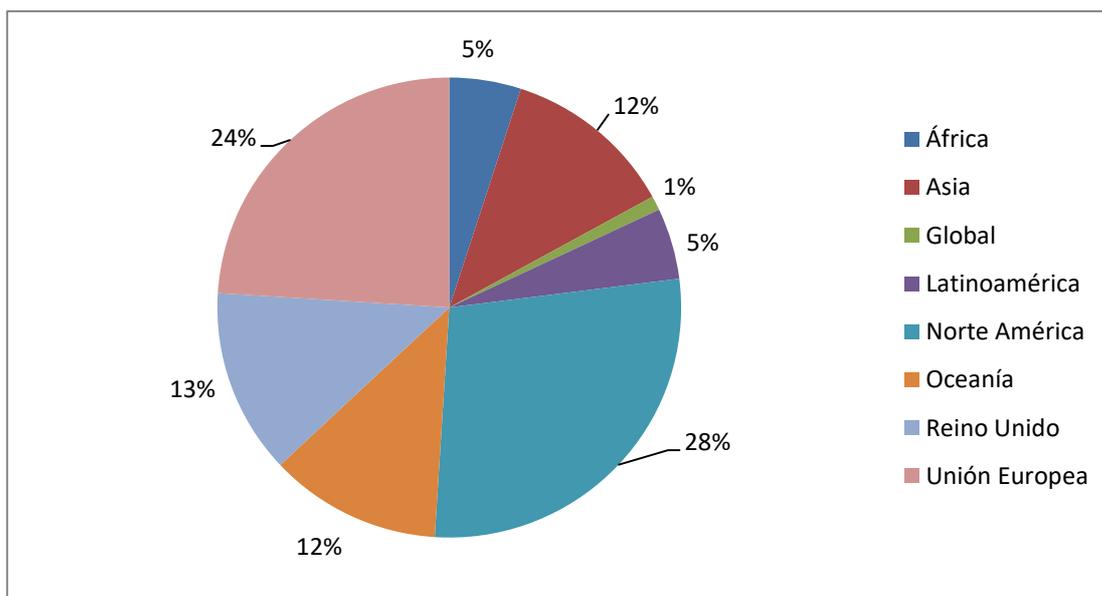
independientemente de variables geográficas, de nacimiento, género, raza, cultura, capacidad, condición económica u otras circunstancias personales o sociales.

Grafico 2. Distribución por países productores de investigación sobre la temática



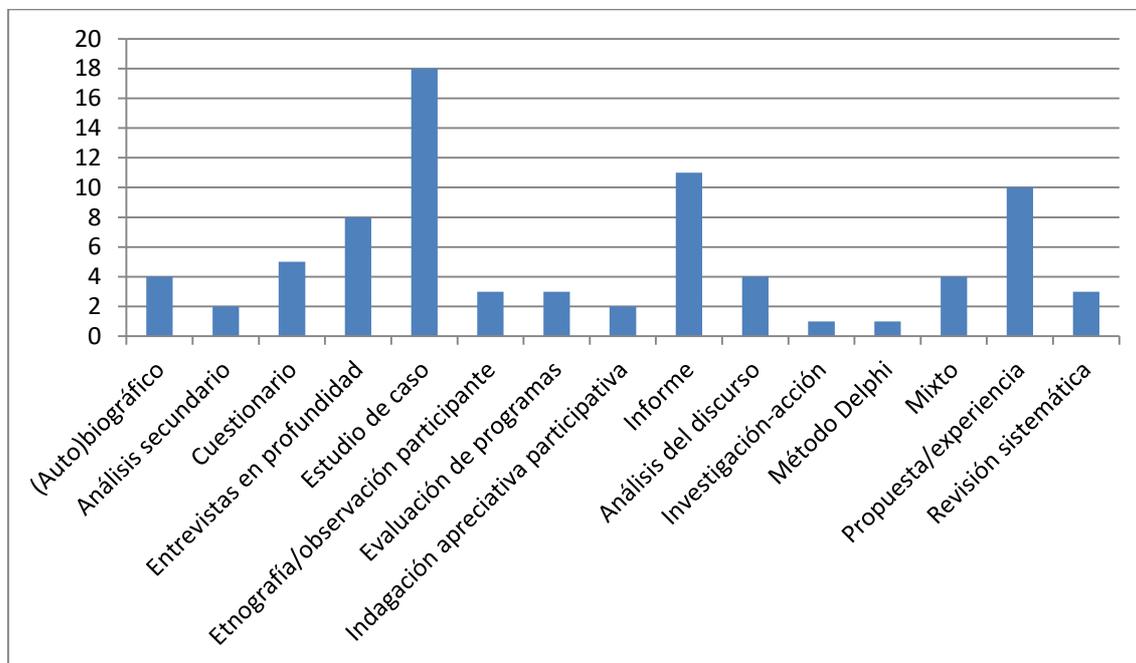
Como se observa en el gráfico anterior, la investigación sobre la temática se encuentra bastante repartida por países. Pese a ello, destacan claramente dos, Estados Unidos y Reino Unido, seguidos por Australia, España y Canada. La distribución por zonas geográficas vuelve a mostrar como más de un cuarto de los trabajos en esta temática proceden de Norteamérica, otro cuarto de la Unión Europea, y otro en Reino Unido y Australia, dejando sólo un cuarto para el resto de zonas (ver gráfico X).

Grafico 3. Distribución de la investigación sobre la temática por zonas geográficas



En cuanto a los tipos de trabajo y los métodos de investigación empleados señalar que son estudios empíricos sólo el 68 % (55 trabajos); mientras que el 32 % restante (24) no lo son (Ver gráfica 3).

Grafico 4. Tipos de trabajo y los métodos de investigación empleados



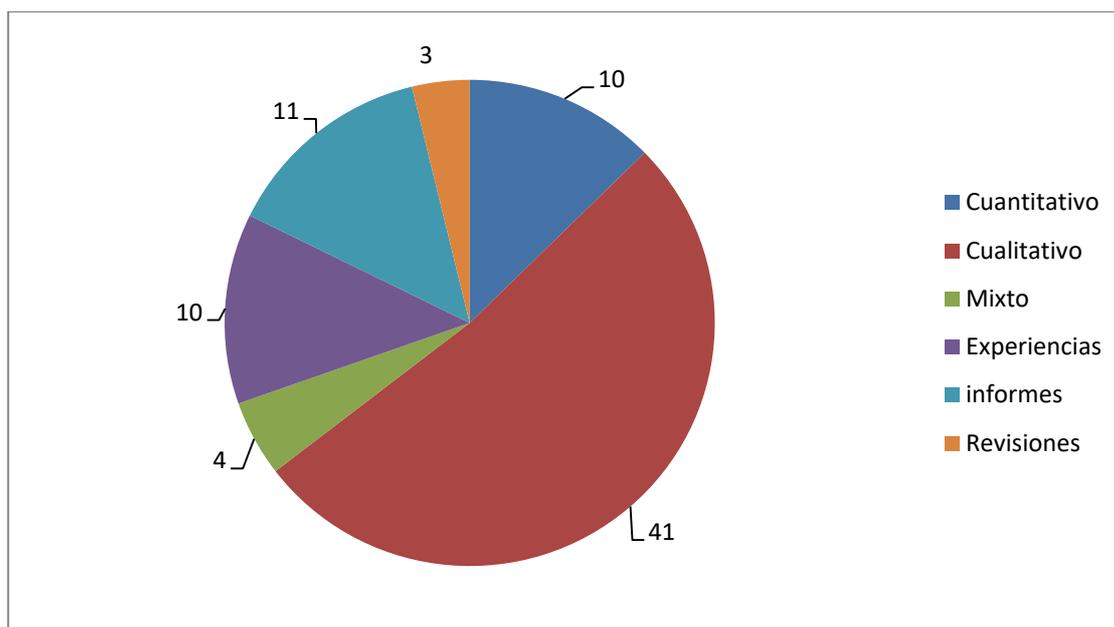
El análisis de estos datos muestran que:

- Los artículos con resultados empíricos, señalar que en su inmensa mayoría son de corte cualitativo (41 estudios, el 52 % de los trabajos analizados), frente a sólo 10 cuantitativos y 3 mixtos. Lo que implica que el interés se ha centrado en interpretar y comprender, más que en describir u obtener panorámicas de la situación. También interesa reseñar que los informantes que son objeto de estudio se reparten del siguiente modo:
 - En los estudios más cuantitativos, predominan el uso de cuestionarios de opinión (5); análisis secundario de estadísticas y resultados (2); y evaluación de programas y resultados (3).
 - Estudios de caso (18) y otros estudios focalizados en observación etnográfica y participante (6), para ubicarse y comprender la vida y dinámicas propias en las que se desarrollan los procesos educativos (18); entrevistas a docentes y directivos escolares (8); análisis (auto) biográficos, de narrativas y discursos de personas o colectivos que se encuentran en situación de vulnerabilidad o sufren procesos de dualización, o de quienes trabajan con ellos (7); y otros métodos cualitativos (4). Destacar que estos métodos –en función de cómo han sido utilizados- permiten reflexionar sobre uno mismo, sus experiencias profesionales y sus impactos en identidad, éxito y ofrecer posibilidades significativas y contextuales para

incrementar la inclusión y disminuir la violencia estructural y la vulnerabilidad.

- El resto de trabajos analizados, muestran dos focos de interés de la investigación. De una parte, el 14 % son informes o avances teóricos (por ejemplo: Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Ainscow, 2016; Booth, Nes & Strømstad, 2003; Grudnoff et al., 2017; Halai & Durrani, 2016; Kozik, Cooney, Vinciguerra, Gradel & Black, 2009) y un 5 % de revisiones tematizadas (Grudnoff, Haigh, Hill, Cochran-Smith, Ell & Ludlowb, 2017; Poekert, Swaffield, Demir & Wright, 2020). Lo que muestra la necesidad de avanzar conceptualmente en el campo. De otra, señalar que otro 13 % de los trabajos corresponden a presentación y descripción de experiencias o propuestas de acción, que ilustran o ejemplifican los avances en la temática en múltiples ámbitos o casuísticas (por ejemplo: DeMatthews & Mawhinney, 2013; Fauzi, Herawan & Soemarto, 2018; Griffiths, 2009; Jiménez, Lalueza & Fardella, 2017; Keddie & Niesche, 2013; Overton, Wrench & Garrett, 2016; Pugh, Every & Hattam, 2012; Rix, 2011; Shallish, Rao & Pancsofar, 2020; Sindberg, 2019; Turner-Cmuchal & Aitken, 2016).

Grafico 5. Tipos de trabajo y tipologías de investigación empleadas



3.3.2. Análisis temáticos

El análisis temático, con apoyo de las herramientas de gestión de textos de Nvivo 12, ofreció los siguientes resultados:

a) **Revisan la definición de inclusión en un marco de diversidad y justicia social**

El principio de inclusión aparece comúnmente en los diferentes documentos que regulan los planes de estudio y los sistemas educativos de muchos países, pese a ello, como señalan Booth, Nes & Strømstad (2003), su significado difiere de un país a otro e incluso dentro de los diferentes agentes de un mismo sistema. Incluso, como denuncia (Beach, 2019), las escuelas no han superado la reproducción social y los desafíos por la calidad y la inclusión se han intensificado a medida que la hiper-diversidad, la globalización y un giro reciente hacia la gobernanza del mercado han agregado complejidad y nuevas controversias. Por lo que precisa ser revisitado, como muestra un que un 19 % de los trabajos revisados se dedique a precisar y ampliar dicho constructo, denostando viejas ideas (de integración o inclusión asimilacioncita o remedial) para avanzar hacia una visión alternativa de reconocimiento y transformadora/emancipadora del mismo. La educación justa e inclusiva es un imperativo para la mejora de la educación, la cohesión social y la confianza, pero el cambio es bastante difícil, y siempre persiste la tendencia a volver al sistema anterior, por lo que se deben introducir algunas estrategias de sostenibilidad (Fauzi, Herawan & Soemarto, 2018).

La mayor parte de los textos no definen la inclusión, sino que se infieren de las propuestas. Se conceptualiza de muchas maneras. Unas (especialmente en los informes) son más prescriptivas o que apuntan a planteamientos teóricos de cómo debiera ser la inclusión desde esta nueva mirada más alternativa; mientras que lo más común son las descriptivas (emergentes a partir de evidencias de investigación y práctica).

El *Index for Inclusion* (Ainscow, Booth & Dyson, 2006), uno de los documentos emergentes del estudio y que puede servir de elemento aglutinador de la temática por su trascendencia e impacto, desarrolla seis formas de pensar sobre inclusión igualmente valiosas: 1) como una preocupación con los estudiantes "con necesidades educativas especiales"; 2) como alternativa a la exclusión; 3) como respuesta educativa para todos los grupos considerados vulnerables; 4) como desarrollo del constructo escuela para todos, 5) o para todos; y como conjunto de principios para la educación y la sociedad, señalando que requiere mantener la mente abierta dada la complejidad del concepto, sus variables personales y contextuales y la evolución del pensamiento.

Calero & Pérez (2015), conceptualizan a la educación inclusiva como un proceso multidimensional donde una gran variedad de aspectos son relevantes, y que requiere (independientemente de su nivel de desarrollo) una combinación muy exigente de cultura, políticas, prácticas y recursos (profesionales y otros, desde parámetros de corresponsabilidad, garantía, profesionalidad e implicación. Aspectos sobre los que ya advertía el *Index*.

La inclusión trata también de crear diseños, prácticas y entornos que prevengan la concurrencia de barreras al aprendizaje, al tiempo que optimicen el éxito y la participación de todos y la conexión, que desarrollen su identidad y el sentido de pertenencia (Riley & Blanco, 2016); y, por ende, la inclusión. Lo que implica también

repensar el concepto de profesionalidad docente, apostando por la ampliación del capital social y la colaboración en un marco de comunidades de práctica profesional (Ainscow, 2016).

Sorkosuna & Hajisoteriou (2020) reclaman que es necesario superar la dicotomía de la educación intercultural e inclusiva, mediante la introducción del paradigma combinado de "educación sostenible, intercultural e inclusiva". A lo que unir principios tales como equidad (Aleandri, 2019), derechos humanos, autodeterminación, empoderamiento y justicia social (Astramovich & Harris, 2007; Burns, 2009; Durham, 2013) en el marco de la CDPD (ONU, 2006).

Shaeffer (2019) propone que la educación inclusiva es un requisito previo para la equidad y la justicia social. A lo que Ross (2019) suma la reivindicación del tránsito de la discapacidad a la libertad. Luego emerge una clara dialéctica entre inclusión y justicia social, que marcan otra dimensión procesual, de avance/conquista, con aún mucho recorrido por andar, que requiere que las políticas educativas apoyen esta profundización reflexiva e implicativa de cara a afrontar los crecientes retos de justicia y calidad que llegan a las escuelas (Polat, 2011).

Diversos aportes (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Dematthews, 2016) vienen a concretar la inclusión en torno a: 1) la reducción de los procesos, circunstancias y situaciones de exclusión, dualización o invisibilidad; 2) incrementar la participación auténtica de todos; 3) repensar, analizar y reestructurar las políticas, culturas y prácticas en las escuelas y la sociedad para que den respuesta (justa y digna) a la diversidad; y 4) garantizar la presencia, participación y éxito educativo de y para todos los estudiantes. Lo que conlleva, como proponen Tikly y Barrett (2011), integrar el debate sobre justicia social, capacidades y calidad de la educación. Proponen poder en cuestión los enfoques dominantes sobre la inclusión y la calidad de la educación, descontextualizados y alejados de los derechos humanos y del desarrollo sostenible. También los contextos profesionales y culturales, incluso las normas, que los sostienen, para reivindicar que no es posible calidad sin equidad y sin éxito para todos en sus entornos y realidades socioeconómicas, culturales y escolares.

b) Se denuncia que las posibilidades de inclusión/exclusión dependen de otros factores como grado de discapacidad, género, raza, cultura o pobreza

La inclusión educativa se pensó originariamente para el colectivo de personas con discapacidad o necesidades educativas especiales. La ampliación del espectro al tomar en consideración la incidencia de diferentes barreras para su aprendizaje y desarrollo y la perspectiva de justicia social, hace que diversos estudios (Aleandri, 2019; Belarga & Nakamura, 2010; Patrick & Moodie, 2016; Pugh, Every & Hattam, 2012; Taylor & Ravinder, 2012; Welsh & Brassart, 2010; Wilson, Yull & Massey, 2018) señalen otros factores que incrementan las posibilidades de vulnerabilidad y riesgo de exclusión. En este sentido señalan al género, la pobreza, la raza e incluso

determinados contextos socioeconómicos y culturales (religión, migrantes...), o más personales como la identidad o la orientación sexual (Strear, 2017). Especialmente si concurren más de una de estas circunstancias (DeMatthews & Mawhinney, 2013). Actualmente, en tiempos convulsos y conscientes de que se trata de procesos mediados culturalmente e históricamente contingentes, se precisa enriquecer y complejizar la mirada para abordarlos desde una perspectiva alternativa, que gane en comprensión, presencia auténtica y justicia.

En este contexto, el profesorado debe desempeñar roles complejos para satisfacer las demandas de un entorno de aprendizaje "super-diverso" y en constante cambio, tensionado por las presiones de calidad y equidad. Y no siempre en las mejores condiciones, circunstancias y actitud. Por ello, como denuncian Jiménez, Lalueza & Fardella,

“las dificultades que presentan una parte de los estudiantes para seguir y apropiarse con normalidad de las experiencias educativas no obedecen necesariamente a características personales de éstos y no se explican por tanto por teorías del déficit cultural; sino que se explican por la existencia de barreras para el aprendizaje y la participación que las propias experiencias educativas (y el profesorado) construye” (2017, 20).

c) Demandan más compromiso, ética y profesionalidad

Como señala el estudio de Calero & Pérez (2015), dentro del proyecto *IncluD-ed* de la Unión Europea, el elemento clave de los procesos inclusivos es el profesorado, su implicación y su formación. Junto a ello, la implicación de la familia y la ampliación a otros agentes. No resultando tan determinantes los recursos, aunque obviamente son imprescindibles. No se puede justificar bajo esta premisa, que la inclusión y la necesaria atención que en justicia corresponde, queden sólo en el plano discursivo o en el voluntarismo del profesorado. En este sentido, denuncian la falta de apoyo intensivo real por parte de las administraciones educativas.

El compromiso por dar respuesta eficiente y justa a estas demandas requiere un adecuado desarrollo profesional docente, un cambio cultural de las escuela, nuevos enfoques metodológicos, un cambio en las actitudes (en estudiantes, padres y profesorado) y una actitud crítica y militante para “desafiar y cuestionar las dinámicas, estructuras y jerarquías opresivas que a menudo caracterizan tanto las políticas educativas como las prácticas escolares” (Sorkosuna & Hajisoteriou, 2020, 30).

En el estudio de Bloomer, Hamilton & Potter (2013) se plantea una idea central, las buenas prácticas no son suficientes sin un cambio más fundamental en la actitud y la ética de la práctica profesional, así como en el respeto a la particularidad y dignidad de los diversos colectivos. Es preciso que profesores y líderes escolares asuman la responsabilidad principal de cambiar las desigualdades en las oportunidades educativas y se involucren en ello en la práctica. Ser docente comprometido con la justicia social y la equidad es un gran reto que requiere de formación, implicación y dedicación

profesional sostenible, un cambio cultural en las escuelas y reorientación pedagógicas de las prácticas docentes (Abu El-Haj & Rubin, 2009; Dematthews, 2016; Donnelly et al., 2019; Jack & Lobovsky, 2016; Mancila, 2014; Sorkosuna & Hajisoteriou, 2020).

Como dan cuenta Poekert, Swaffield, Demir & Wright (2020) en su revisión sistemática sobre *leadership for professional learning towards educational equity*, que existe un conjunto de trabajos que encuadran críticamente el problema de la equidad y la justicia social en educación, y que su inclusión en los procesos de reflexión, diálogo y formación de profesorado y líderes escolares impacta en desarrollo profesional e identidad del profesorado, pero también, y eso es lo principal, en inclusión y aprendizaje para sus estudiantes.

Otros estudios (Paliokosta & Blandford, 2010; Shallish, Rao & Pancsofar, 2020; Sorkosuna & Hajisoteriou, 2020) también reclaman una urgente reorientación hacia la justicia social sólidamente arraigada en la formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado. El estudio de Grudnoff et al. (2017) muestra que existe una barrera específica es la formación “inadecuada” del profesorado. En este sentido Beach (2019) denuncia que 1) el giro hacia el neoliberalismo y la performatividad en la formación del profesorado han agravado la situación en materia de políticas de inclusión, justicia e igualdad; y 2) que lagunas y silencios en la formación del profesorado en torno a experiencias de exclusión, discriminación y segregación.

Es imprescindible de ofrecer una preparación de base a los futuros profesores herramientas para observar, comprender y dar respuesta educativa y afrontar con éxito los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje en aulas intencionadamente heterogéneas; una formación docente inclusiva (Abu El-Haj & Rubin, 2009; Booth, Nes & Strømstad, 2003), y no sólo conceptual, sino también técnica, experiencial y con propósito moral (Grudnoff et al., 2017; Donnelly et al., 2019; Ravenscroft et al., 2019). Chou (2005) destaca la importancia de disponer de las habilidades, el conocimiento y las herramientas que la tecnología ofrece tanto a la enseñanza, la inclusión y el apoyo a la formación del profesorado. Puig & Recchia (2012) proponen que hay que abordar propuestas que trabajen con visión sistémica de escuela para todos, para todos y entre todos, incluidas las familias, desde la primera inducción del profesorado.

d) Mejorar expectativas sobre escuelas y profesionales en contextos retantes

Trabajos como el de Ainscow (2016), destacan la idea de que profesores y, principalmente, las escuelas (aunque no solas) tienen un potencial sin explotar para mejorar su capacidad para mejorar la inclusión y el rendimiento de todos sus estudiantes, en particular los de los entornos más pobres. El desafío, por tanto, es movilizar este potencial. Por tanto, también un gran desafío es establecer relaciones de colaboración y confianza entre maestros, padres y profesionales (Belarga & Nakamura, 2010) y con otras entidades como las ONG (Makoelle, 2020).

En nuestra revisión se han detectado estudios como el de Graham, Tancredi, Willis y McGraw (2018) que alertan de que es fundamental dotar a los docentes de herramientas para la evaluación justa y para la toma en consideración de las posibles barreras de su práctica profesional (Griffiths, 2009). Lo que muestra un giro copernicano que desplaza la mirada hacia la acción y la conciencia profesional.

Davis (2013), a partir del proyecto CREANOVA financiado por la Comisión Europea de Educación para estimular la creatividad y la innovación, también suman propuestas para poner en valor la creatividad y la flexibilidad, en entornos que valoran la diversidad, la autonomía, la apertura, las estructuras de apoyo y las relaciones colaborativas. Concluye que se puede lograr un cambio cultural si las organizaciones reconocen las habilidades de los niños para estimular la creatividad de los demás, apoyan la libertad para aprender en colaboración y desafían las barreras para el aprendizaje, tales como objetivos y los indicadores de rendimiento.

e) Tomar conciencia para superar barreras persistentes

Es común la mención de barreras a la inclusión en diversos trabajos, especialmente relativas al acceso (físico, la comunicación, al aprendizaje, la aceptación...) y a la interacción y la participación (más allá de la presencia física en situación de aislamiento). La exclusión y las barreras que le dan cobertura son un proceso socialmente construido, pero personalmente percibido, sentido, vivido... Por este motivo, diversos estudios (Atkinson & Rowley, 2019; Sierra, Fiuza & Parrilla, 2019; Susinos, 2007), ponen el valor de la mirada de las personas que sufren estas barreras, para desde ahí, ampliar la mirada y obtener una nueva comprensión de la realidad más allá de lo que desde lógicas externas, expertas e incluso proteccionistas se pudieran considerar tales. Incluso para comprender estas vivencias desde los contextos cercanos y sus familiares (Akbar & Woods, 2020). De ahí el valor emancipador de utilizar estudios (auto) biográficos y narrativos para hacer emerger esta mirada, en su verdadera dimensión, desde la voz de los sin voz, de los vulnerables, de quienes se enfrentan cotidianamente a las barreras que el contexto, la cultura, las personas o los normales procesos de enseñanza-aprendizaje ponen en su camino.

Sierra, Fiuza & Parrilla (2019), estudiando la realidad de la discapacidad visual –pero podría ser cualquier otra- advierten de los problemas superpuestos, las culturas complejas, las barreras y los desafíos para su aprendizaje y desarrollo que enfrentan cotidianamente estas personas; en gran medida no achacables a su condición o capacidad. Estos autores y otros (Susinos, 2007; Tanure & Duarte, 2012) proponen indagar en las diversas barreras y en la complejidad de las interrelaciones entre las mismas que encuentran en su realidad, para usarlas como objeto de denuncia y necesarias palancas de cambio. Así como reconocer los éxitos en medios y vías de superación de las mismas, muestra su esfuerzo, capacidad, implicación e ilustra vías alternativas a trabajar en otros. Integrar estos análisis abre el debate sobre por qué y cómo hacer de las escuelas espacios más inclusivos y democráticos.

Diversos trabajos (Ainscow, 2016; Bloomer, Hamilton & Potter, 2013; Domingo, Pérez & Domingo, 2019; Kozik et al., 2009; Pearce, Gray & Campbell-Evans, 2010; Purdue, 2009) denuncian la persistencia de rutinas y prácticas tradiciones de enseñanza incompatibles con la inclusión y la turbulencia o desarticulación de condiciones organizativas como barreras profesionales. Particularmente en educación secundaria. Llegando, en algunos casos extremos, a hablar directamente de violencia estructural. Mientras que lo común estriba en dinámicas y prácticas educativas poco conscientes de su impacto en la inclusión y en el aprendizaje de todos de las que el propio profesorado no es siempre consciente. Pese a ello no se puede hacer una atribución simplista de estas barreras. Aunque el profesorado pueda estar contribuyendo, se da una malla de corresponsabilidades con otros muchos actores (inspección, servicios de apoyo, políticos, ciudadanía, etc.).

Daniels (2010) señala, en este sentido, la dificultad de los desafíos para el desarrollo de un sistema educativo inclusivo que intente eliminar las barreras para el aprendizaje. Por tanto, atendiendo al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la UNESCO y conscientes de su trascendencia de cara a la inclusión, Arnáiz et al. (2019) proponen un instrumento para analizar las barreras al aprendizaje y a la participación los compañeros con necesidades graves y permanentes escolarizados en las aulas abiertas especializadas desde la perspectiva del alumnado.

Diversos trabajos señalan también como barreras persistentes, las culturales (Aleandri, 2019; McPherson, 2020), las profesionales (Fauzi, Herawan & Soemarto, 2018; Paliokosta & Blandford, 2010; Rayner, 2017; Sierra, Fiuza & Parrilla, 2019; Sorkosuna & Hajisoteriou, 2020) y las curriculares (Fuelberth & Todd, 2017; Straehler, 2014). Griffiths (2009) denuncia que nuestras propias actitudes son una barrera clave para la inclusión, por lo que debemos cuestionar hasta qué punto nuestras propias acciones y actitudes crean barreras a la inclusión y refuerzan el mantenimiento de sistemas excluyentes. En este sentido destacar el aporte de Belarga & Nakamura (2010) cuando denuncia el "silencio preocupante" de profesores y colectivos, y la presencia de puntos de vista conflictivos entre los padres de países desarrollados y en desarrollo (culturas mayoritarias versus minoritarias), o de colectivos asentados o nómadas (Bloomer, Hamilton & Potter, 2013). Por tanto, se precisa desafiar las viejas creencias y suposiciones educativas de sentido común sobre los alumnos y el aprendizaje que hacen que una jerarquía de los resultados escolares parezca inevitable (Abu El-Haj & Rubin).

La investigación sobre el desarrollo de principios de inclusión, multiculturalidad y justicia social, como el de Jiménez, Lalueza & Fardella (2016), evidencian que cuando se vinculan los contenidos curriculares a sus referentes culturales, se privilegian interacciones colaborativas y se ajustan las respuestas educativas, se eliminan barreras para el aprendizaje y participación y se amplían las oportunidades de éxito educativo. Como señalan Sierra, Fiuza & Parrilla (2019), desde una "investigación inclusiva", importa reconocer y desentrañar las barreras educativas más recurrentes, pero también identificar las palancas de cambio que puedan existir en determinadas prácticas, contextos o vivencias (visibilidad, interacción, contacto, conocer al otro, etc. junto a

dinámicas de movilización y organización social), que invitan a repensar las prácticas educativas de inclusión y exclusión escolar.

Estudios como el de Abu El-Haj & Rubin (2009) reconocen que no se puede esperar que los maestros solos asuman la responsabilidad principal de cambiar las desigualdades profundamente arraigadas en las escuelas y que repercuten mucho más allá de las paredes del aula. Junto a ello, cabe también destacar qué ocurre con los profesionales de apoyo y educación especial (Thorius, 2016), con sus propias barreras profesionales y el quedar no pocas veces atrapados en contextos y culturas, que generan o mantienen dinámicas y procesos de aislamiento profesional o distancia con su especialidad, viéndose obligados a su pesar a trabajar en los márgenes de la escuela y el sistema. Por lo que se imponen modelos más interactivos y proactivos por la colaboración profesional por la inclusión (Ainscow, 2016; Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Para lo que se necesitan liderazgos inclusivos y transformadores.

Este tipo de liderazgo, supone un proceso complejo, cargado de dilemas, que requiere formación y tomar en consideración el papel de los contextos profesionales, organizativos, culturales y sociales en los que se desarrolla, que en no pocas ocasiones suponen serios obstáculos para la inclusión (Fong Poon-McBrayer, 2017). Otros estudios (DeMatthews, 2016; DeMatthews & Mawhinney, 2014) identifican como barrera el no desarrollo de un liderazgo para la justicia social en contextos especialmente desafiantes, por presiones y las consecuencias no deseadas de la responsabilidad de alto riesgo, la reducción de los presupuestos escolares y el aumento de las tasas de rotación de maestros. Por tanto, requiere apoyo y otras condiciones organizativas que refuercen su liderazgo, el desarrollo profesional, su empoderamiento y el cambio educativo hacia la equidad (Jacobs, Brandon & Crowell, 2014).

La escuela sola no puede, luego las prácticas de individualismo profesional o institucional son una barrera. En este sentido, Davis (2013) cuestiona hasta qué punto las escuelas están preparadas para ser lugares que permitan el necesario diálogo colaborativo para dar respuesta educativa al reto de la inclusión. Cooper, Evans & Pybis (2016) identifican sistemáticamente varios factores que contribuyen e inhiben la colaboración interinstitucional que da apoyo a una buena respuesta educativa y sanitaria, y están relacionados con las relaciones de trabajo entre profesionales, procesos interinstitucionales, recursos y gestión y gobernanza. Afirman, en línea con el conocimiento acumulado sobre redes de colaboración por la inclusión, que existe evidencia de que la colaboración entre agencias puede mejorar los procesos de atención y de ofrecer respuestas pertinentes y coordinadas.

La investigación sugiere que las políticas educativas no llegan a impactar la práctica en el sistema, y que, pese a ser bienintencionadas, enmascaran en buenos discursos y retóricas prácticas poco pertinentes, no se acompañan con recursos y muestran un éxito muy lento (Bloomer, Hamilton & Potter, 2013; Domingo, Pérez & Domingo, 2019; Dovemark & Erixon-Arreman, 2017). Como advierten Overton, Wrench & Garrett (2016), los discursos convencionales de inclusión, pueden ser

tergiversados y, por lo tanto, invisibles o inscritos con una responsabilidad individualizada. Incluso, como denuncian Paliokosta & Blandford (2010) se puede estar produciendo que la tautología, la panacea y la retórica en política educativa de la calidad y la inclusión, enmascaren mucha realidad de exclusión. Es más, la calidad de la educación, la justicia social y la rendición de cuentas son elementos clave/necesarios para el éxito educativo y no se puede hablar de él si no están presentes y en interacción los tres en todo su sentido (Rossouw, 2012).

Otros trabajos denuncian claras discrepancias entre políticas y discursos desde la lógica de los derechos humanos, con prácticas más propias de modelos de integración, con énfasis psico-médico (López et al., 2014) o que ignoran las necesidades matizadas por colectivos y culturas (McPherson, 2020). Incluso amparan prácticas excluyentes enmascaradas en discursos multiculturalistas (propicios a la dualización y a la no interacción). Luego es importante que los líderes escolares actúen de cara a identificarlas y desenmascararlas (Lopez, 2020). La investigación revela dilemas cognitivos y éticos relacionados con la equidad y la inclusión educativa en torno a las políticas de admisión y permanencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en la escuela, que hacen palpables estas barreras culturales y profesionales, así como el grado de inclusión al que están dispuestos a llegar en la realidad (Rayner, 2017).

Incluso, recogiendo la opinión de directivos escolares, denuncian que los sistemas educativos, por falta de recursos, no podían garantizar la mejora de las estructuras y condiciones organizativas de las escuelas secundarias, ni unas adecuadas condiciones laborales, ni ayudaban a desfocalizar la atención en las materias por lo que no podían cumplir con las políticas educativas de inclusión (Pearce, Gray & Campbell-Evans, 2010).

Finalmente, Halai & Durrani (2016), apuntan que la política educativa no deben ser exclusivamente desde una perspectiva de eficiencia, sino que también deben tener en cuenta las cuestiones de justicia social, gobernanza docente y formación. Lo que supone, como denuncian Johannesson, Lindblad & Simola (2002), desenmascarar el impacto de la mercantilización en la política educativa y apostar por nuevas gobernanzas más próximas a la práctica y a la implicación del profesorado.

De ahí algunos estudios (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; O'Laughlin & Clark, 2014) destaquen el rol de los directores como agentes de política educativa en inclusión en la práctica, los equipos docentes e incluso de los profesores de educación especial para la comprensión del entorno y la realidad del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Al tiempo que se demanden acciones más sistémicas y congruentes que requieren que

“los maestros y la gerencia analicen críticamente las culturas, políticas y prácticas de los centros para determinar dónde se encuentran en términos de inclusión y exclusión, mientras que las agencias del gobierno central y local deben determinar críticamente si

los recursos cumple con la retórica de los requisitos y políticas legislados” (Purdue, 2009, 148)

Por último, con objeto de corregir las tendencias que muestran la exclusión social y minimizar las posibles tensiones políticas entre las culturas dominantes establecidas y los "otros", destacar el reconocimiento cultural (Keddie & Niesche, 2013). De este modo, toma interés, como proponen Jack Lobovsky (2016), incrementar los esfuerzos para reclutar y promover a miembros de grupos históricamente sub-representados en roles docentes y de liderazgo; así como la necesidad de cuestionar las antiguas teorías del liderazgo escolar ciegas a la identidad desde una perspectiva de diversidad.

f) Estructuras y servicios de apoyo

Skårbrevik (2006), estudiando los factores de la calidad de la educación especial en entornos inclusivos encontró una relación significativa entre las variables inclusión social y educativa, la existencia y adecuación de recursos, programas y material didáctico, acometer flexibilidad organizativa para operativizar la interacción y un liderazgo que estimule el cambio cultural y el incremento de las expectativas de los agentes implicados. Pero las barreras no sólo son de este tipo. No sólo son recursos, tiempo y accesibilidad. Como se ha venido observando a lo largo de esta revisión, van mucho más allá y conviene tomarlas en consideración.

Un rol destacado para hacer efectiva la inclusión es la figura del Consejero/orientador como coach y líder inclusivo (Daniels, 2010) así como de la existencia de programas de apoyo. En este sentido, Astramovich & Harris (2007) o Strear (2017) destacan su rol para dotar de herramientas a estos colectivos para su autodefensa, su empoderamiento y su capacidad de autodeterminación. Incluso como garantes del valor del lenguaje inclusivo como herramienta para promover la inclusión intencional de personas y colectivos en riesgo de exclusión (Strear, 2017). Por lo que importa específicamente también su opinión, para poder ajustar su práctica en las escuelas (Miranda et al. 2019).

3.4. Conclusiones e implicaciones

La información obtenida con esta revisión crítica focalizada en las dos últimas décadas puede sintetizarse en torno a las siguientes temáticas: 1) la revisión y ampliación del concepto inclusión; 2) las barreras y palancas de mejora, especialmente relativas a las profesionales, culturales y al necesario apoyo en políticas educativas; y 3) las metodologías de análisis.

En cuanto al primer bloque, los estudios consideran a la educación inclusiva como un proceso multidimensional donde intervienen una gran variedad de aspectos

relevantes (cultura, políticas, profesionalidad y prácticas, y en menor medida, recursos). También reseñar que a medida en que se avanzaba en el tiempo el concepto de inclusión ha ido ampliándose y ajustándose a una sociedad plural y democrática. Los estudios se van alejando del modelo tradicional de atención a la diversidad o el de necesidades educativas especiales (discapacidad), para asumir otras perspectivas más amplias y holísticas, que abarcan todo un conjunto de situaciones y circunstancias que conllevan riesgo de exclusión, marginación, invisibilización o dualización. Se insiste en la imprescindible transformación de los modelos remediales y asistenciales, hacia otros más proactivos que ofrezcan respuesta educativa digna, justa y lo más normalizada posible en contextos cotidianos, de cara a cubrir los derechos de estas personas y colectivos: ser, participar activamente, reconocimiento y respeto en sus circunstancias...

Pero persisten viejas y persistentes barreras. Incluso se hacen más beligerantes en la medida que avanza el desarrollo del concepto y se conquistan nuevos espacios en el discurso y en la realidad. Se trata de barreras culturales (sociales e institucionales), profesionales y curriculares, sin olvidar otras propias de la administración y las políticas educativas meramente discursivas y sin garantizar, de hecho, la verdadera inclusión y el éxito para todos. En no pocas ocasiones, los fracasos o rémoras en inclusión, quedan invisibilizados por recursos, programas o medidas, más discursivos o de intención, que realidad y llevadas a efecto; en convivencia con prácticas tradicionales, con resultados y nociones restringidas de responsabilidad profesional.

Se destaca el profesorado como factor determinante para la inclusión. Su formación, implicación, sensibilidad y actitud son claves tanto para la promoción de la inclusión o para todo lo contrario. Llevados por viejas prácticas, miedos y prejuicios, aunque su discurso sea políticamente correcto, no bogan por la inclusión. De ahí que gran parte de los artículos revisados reclamen la acción y conciencia profesional. De este modo, focalizan su atención en la capacidad del profesorado, reivindicando una formación inicial y permanente claramente reorientada hacia la justicia social.

La inclusión educativa requiere entornos cotidianos de participación y aprendizaje, enriquecidos y accesibles, acciones sistémicas que superan las acciones aisladas o específicas. Importa el equipo y el establecimiento de relaciones de colaboración y confianza entre maestros, padres y profesionales; así como la ampliación del capital social y profesional de las escuelas con redes de colaboración profesional e interinstitucional, y la implicación de la administración (en política educativa, económica y social garantista). Otra derivada consiste en la puesta en valor de condiciones organizativas que apoyen la equidad y el desarrollo profesional, así como las funciones de liderazgo (inclusivo, transformador y para la justicia social), apoyo y asesoría colaborativa.

De otra parte, los estudios revisados muestran una limitación. Mayoritariamente no son extrapolables o generalizables, pues son muy locales y fundamentalmente cualitativos. Pero, esta prevalencia en los estudios, también suponen una fortaleza: aportan comprensión, incluso desde la propia voz de las personas y colectivos que

padecen situaciones de vulnerabilidad, por la persistencia de las barreras que complican su vida, su aprendizaje, socialización y normal desarrollo. Ello vuelve a poner el énfasis en que el tema de la inclusión o la exclusión es una construcción social y multidimensional en la que intervienen factores culturales, contextuales o profesionales.

También se ha hallado un conjunto notable de trabajos teóricos, de revisión y de fundamentación. Ello denota la necesidad de continuar avanzando conceptualmente, para poner en valor la perspectiva actual, ampliada y alternativa, de la inclusión educativa. A lo que se añaden también la descripción de experiencias de buenas prácticas y nuevos escenarios que ilustran este progreso.

En definitiva, la revisión ha mostrado la pujanza de la temática y de la perspectiva crítica y alternativa para comprender, ubicar y abordar el tema de la inclusión y luchar activamente contra todo tipo de barreras a la misma en una escuela democrática. Así como pone la mesa de debate serias llamadas de atención, que comportan necesariamente implicaciones, profesionales, de formación, de liderazgo, de mejora escolar y de políticas educativas que garanticen el derecho a la educación de todos y a su pleno desarrollo personal y social. También suma demandas a la investigación, para que sea, especialmente en esta temática, crítica, inclusiva, alternativa y emancipadora.

BLOQUE III

Metodología de investigación

Capítulo 4

Marco Metodológico

4.1. Metodología de investigación

De acuerdo con la nueva agenda y enfoques de la investigación en educación inclusiva, un mundo cambiante, complejo y controvertido que requiere comprensiones amplias, contextualizadas y basadas en evidencias y datos, el diseño metodológico más apropiado es la investigación mixta (Sammons et al., 2014). En nuestro caso se opta además por un énfasis cualitativo, pues el objeto es analizar y comprender las situaciones (Lochmiller, 2018). En este estudio queremos combinar varios planos paralelos, conjuntados progresivamente, para alcanzar la comprensión de esta realidad, sus retos y las posibles alternativas viables desde la voz de los profesionales encargados de su puesta en acción.

Sin duda, el mundo de los profesionales de la educación que hacen viable la inclusión educativa y de aquellos otros profesionales que dan apoyo y asesoría al respecto es tan apasionante como complejo. Lo que implica aproximaciones bastante dinámicas, dialógicas y flexibles de cara a su correcta comprensión y ubicación dentro de un proceso de constante reconstrucción y desarrollo. A lo que se une una consolidada trayectoria profesional basada en un sólido conocimiento profesional y potentes procesos de reflexión y argumentación. Por esta razón es pertinente acercarse a esta comprensión desde métodos cualitativos (Flick, 2007) que sean sensibles a cómo se construye y desarrolla el conocimiento profesional desde la reflexión en y sobre su práctica profesional (Calderhead, Denicolo y Day, 2012; Clandinin & Connelly, 2000), desde la teoría fundamentada (Birks & Mills, 2011; Charmaz, 2004; Strauss y Corbin, 2002). Con estos debates, además de profundizar en sus concepciones, principios y teorías de y sobre la práctica, bien se puede caminar hacia la reconstrucción identitaria (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004) y la construcción y apropiación del sentido para ellos de la inclusión educativa y social (Ainscow, Booth & Dyson, 2006), tan necesarios para salir de los márgenes e incidir en el núcleo pedagógico. De ahí el interés del abordaje.

Para comprender este cambio de mirada objeto de estudio, se tomarán en consideración las voces de profesionales en ejercicio que trabajan tanto liderando acciones de mejora como asesorándolas, reunidos en torno a un grupo de discusión en el que se les pedía reflexionasen sobre qué dimensiones observan ellos que el profesorado (y otros educadores) encuentran en la práctica a la hora de entender el currículum, seleccionar y planificarlo, ponerlo en marcha o evaluarlo. Y, del mismo modo, qué dificultades y errores detectan ellos en su propia práctica profesional como líderes,

asesores u orientadores. Para terminar con una serie de propuestas directas sobre énfasis y contenidos que debieran ir asumiendo a la hora de abordar y priorizar las acciones propias de su práctica profesional.

Se utilizará una metodología de tipo cualitativo ya que se intenta comprender y dar voz a los implicados. Conscientes de que será esa subjetividad propia de los informantes la que permita mostrar y aproximarse significativamente a los distintos puntos de vista (Flick, 2007). Con este tipo de metodología se busca describir e interpretar fenómenos educativos, como parte de fenómenos sociales, estudiando los significados de las acciones humanas desde la perspectiva de los interesados o informantes (Tójar, 2006). El sistema de codificación partirá inductivamente de los relatos y las entrevistas en contraste con otros sistemas de categorías extraídos de la fundamentación teórica (Flick, 2007; Glaser y Strauss, 1999; Goetz y LeCompte, 1988). Se opta por una investigación de perspectiva biográfica-narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), basada en entrevistas en profundidad, para acceder a la teoría fundamentada de los orientadores (Domingo, 2014). A las que se someten a análisis cualitativos narrativos y paradigmáticos hasta llegar a unos resultados y primeras conclusiones.

4.2. Diseño general de investigación

Como muestra la imagen siguiente, la investigación responde a un modelo mixto, secuencial y de corte cualitativo, compuesta de siete momentos de desarrollo. El primero de ellos consiste en obtener una comprensión del estado de la cuestión, para lo que se utiliza una Revisión Sistemática de la Literatura y el hablar detenidamente con un grupo de expertos profesionales. A partir de esta primera fase, interesa obtener una primera panorámica de lo que opinan los profesionales concernidos en los procesos educativos y, por tanto, que apoyan la inclusión educativa. Para ello se emplea un estudio piloto a partir de un cuestionario on line (1^{er} nivel), desde su creación a la pasación y análisis de datos.

Seguidamente, procede realizar una profundización temática para comprender mejor los factores, circunstancias, relaciones, etc. que se dan entre las diferentes unidades de significado que se recogen mediante el 2^o nivel de cuestionario on line (a modo de autotinformes o entrevistas en profundidad). En este nivel se utilizan todos los procedimientos de obtención y análisis de evidencias que responden a los objetivos de investigación.

Con todo ello procede someter los primeros resultados y conclusiones a la consideración de un grupo de expertos y profesionales. Lo que aporta además un valor añadido por ofrecer dos miradas diferentes de la realidad en función de sus especiales contextos. Ello aportará elementos de ubicación y comprensión de los análisis, así como conocer en qué coinciden ambos sectores, en qué discrepan y qué factores, temáticas o

perspectivas son particulares de cada grupo. Finalmente, todos los resultados y conclusiones parciales obtenidas con los análisis anteriores se integran y complementan, con lo que se pueden obtener unas conclusiones finales y se obtienen los principales argumentos y evidencias que se someterán a discusión con la investigación previa en el tema.

Imagen 1. Diseño de investigación



Fuente: Elaboración propia

Con este diseño de investigación se pretenden cubrir los objetivos de investigación de acuerdo a la siguiente tabla de doble entrada en la que se ponen en relación los objetivos de investigación con las fases o tipos de análisis.

4.3. Objetivos

Partiendo de las cuestiones de investigación, esta tesis pretende analizar en profundidad el discurso de los profesionales encargados de atender a la diversidad para comprender sus claves, la realidad en la que se desenvuelven y la orientación de su práctica docente, tanto como agentes activos para la inclusión como desde otra perspectiva de privilegiados testigos “profesionales” de los que acontecen en las aulas y en los centros educativos. Para lo cual se plantea siguientes **objetivos**:

- 1) Analizar el grado de desarrollo de la inclusión desde la voz del profesorado.
- 2) Analizar los factores que marcan la tipología de inclusión que se desarrolla en los centros.
- 3) Estudiar, desde la propia voz de los protagonistas, hasta qué punto es real y factible la inclusión educativa, y bajo qué condiciones.
- 4) Conocer las dificultades y necesidades detectadas a la hora de llevar a la práctica una verdadera educación de calidad para todos, en un marco de inclusión.

4.4. Proceso de investigación

Coherentemente con lo desarrollado en el marco conceptual, la comprensión de esta realidad requiere escuchar al profesorado y reparar en el sentido de sus discursos y opiniones. Para ello se opta por una metodología *mixta* (Sammons et al. 2014) con una orientación cualitativa para comprender. Utiliza discursos elaborados por profesionales directamente implicados en la inclusión educativa, a partir de dos niveles de cuestionario semi-estructurado sobre el tema. Uno casi totalmente abierto, para obtener una primera panorámica y aproximación al tema y otro más estructurado (como guion de auto-informe o entrevista en profundidad) para captar con detalle y profundidad.

Ante ambigüedades o divergencias, se entra a debate con ellos en entrevistas en profundidad para captar el contenido, el significado y la orientación de su reflexión y discurso sobre el estado actual de la inclusión educativa en la escuela.

El guion orientativo de diálogo partió del análisis teórico de la inclusión y de las cuestiones que las investigaciones alternativas iban sacando a la luz como detonantes de relatos y de implicación discursiva. Se contó con la participación de un grupo de expertos que funcionó como un grupo de debate, platicaron sobre el tema en profundidad y extrajeron las principales cuestiones a abordar en el cuestionario. Tras lo cual, los investigadores tomaron en cuenta las sugerencias y pulieron el mismo. Se devolvió al grupo de expertos, ahora individualmente, para que lo informaran y propusieran nuevas sugerencias de mejora.

Elevado a definitivo, se hizo público “on line” utilizando la opción de cuestionario abierto de Google. Se invitó a participar en la encuesta a los informantes clave por tres vías: desde la propia administración educativa (Ordenación Educativa), la asociación de orientadores y mediante correos personalizados desde el equipo de investigación.

La encuesta (para elaborar autoinforme) se mantuvo abierta durante tres meses, hasta saturar la información. Se iba realizando un primer análisis de las encuestas tal y como se recibían. Una vez llegados a este punto, se pasó a hacer un análisis de contenido del cuestionario (determinando temáticas y conceptualizaciones), al tiempo que se hizo una codificación emergente de los propios discursos. Se hicieron los análisis

con apoyo del programa informático Nvivo: análisis de frecuencias de aparición de unidades de significado por nodos, elaboración de matrices de codificaciones, análisis de conglomerados, etc., tanto entre nodos, como entre estos y los atributos (caracterización por criterios de diversidad o variables demográficas).

Cuando existían dudas o ambigüedades en las respuestas, se contactaba con el informante y se debatía sobre ello. Finalmente se realizó un análisis crítico de los discursos.

Los resultados globales y las conclusiones fueron sometidos finalmente a juicio crítico del grupo de expertos, para valorar el grado de atino y de discrepancia con lo que allí se afirmaba.

4.5. Informantes clave

La población de profesionales concernida en inclusión educativa es muy alta (en teoría todos los docentes públicos) y las medidas de atención a la diversidad son también muy variadas y contextuales, no se pretendía obtener una panorámica representativa. Por ello, los informantes fueron invitados intencionalmente en función de unas determinadas condiciones (ver cuadros de características de homogeneidad y heterogeneidad), y se buscó perfiles de conocimiento sin entrar en la especificidad de cada una de las medidas de atención.

La muestra fue intencional, seleccionando un conjunto capaz de saturar la información producida compuesto por profesionales que trabajan en el sistema obligatorio de educación y con relación directa por tanto con la inclusión educativa, con una dilatada trayectoria, con amplio reconocimiento –entre los colegas de profesión y por las autoridades educativas- como ejemplo de buenas prácticas para la inclusión. Se seleccionarán e incluirán otros informantes clave en función del proceso de búsqueda de la saturación de la información y de búsqueda activa de casos divergentes y que profundicen en puntos en blanco.

Los informantes clave seleccionados son productores de información primaria en dialéctica con el investigador. Se seleccionaron de acuerdo a los siguientes criterios: puesto de desempeño profesional (directivos, profesorado de pedagogía terapéutica o audición y lenguaje u orientadores escolares y otros profesionales de apoyo), ámbito de trabajo (centro específico de educación especial o centro ordinario y etapa en la que trabaja), género, experiencia profesional y si ocupa o ha ocupado o no cargo directivo.

a) Informantes iniciales (cuestionario básico)

Los informantes fueron invitados a partir de una relación elaborada por el grupo de expertos colaboradores en la tesis doctoral. Es, por tanto, un grupo invitado que

respondía al criterio de profesional, que respondía de manera diferencial a las variables poblacionales consideradas en el estudio y que poseía conocimiento, experiencia profesional y relación directa con la inclusión educativa.

Esta población, fue invitada personalmente por llamada telefónica o correo electrónico a participar en un proceso de cuestionario abierto de la aplicación de google. Se solicitó información a 173 profesionales. El número de informantes clave que han respondido finalmente al primer nivel de cuestionario (respuestas abiertas amplias para entrar en el tema) ha sido de 132. Ver sus características en capítulo 5.

b) Informantes clave (cuestionarios y entrevistas en profundidad)

A partir de la participación en los cuestionarios iniciales y para profundizar en la temática, fueron todos invitados a participar en la segunda fase de profundización reflexiva con cuestionarios abiertos más tematizados y entrevistas en profundidad.

El número de informantes clave de los que se han aportado finalmente relatos y evidencias ha sido de 48. En la tabla siguiente se señalan sus principales características en cuanto a función profesional, etapa educativa, género, grado de conocimiento de las medidas de atención a la diversidad, tipo de centro de trabajo y etapa de Desarrollo Profesional Docente (en adelante DPD).

Tabla 4: Informantes clave. Datos demográficos

Estadio DPD	1-6	7-15	16-25	26-35	más de 35	N
Femenino	4	5	8	8	1	26
Masculino	1	6	6	5	4	22
Directivo	0	3	8	8	3	22
No Dir.	5	8	6	5	2	26
Alto	2	7	9	7	5	30
Medio	2	4	3	6	0	15
Bajo	1	0	2	0	0	3
C. ordinario	5	10	13	13	4	45
C. específico	0	1	1	0	1	3
Público	3	10	11	12	4	40
Concertado	2	1	3	1	1	8
Profesor/a	4	6	8	7	1	26
Orientación	0	2	5	4	2	13
PT/AL	1	3	1	2	2	9
Secundaria	0	6	7	9	2	24
Primaria	4	3	9	3	3	19
Infantil	1	2	1	1	0	5
N	5	11	14	13	5	48

Fuente: Elaboración propia desde Nvivo

Según estos datos, el perfil de informantes clave es ciertamente equilibrado en cuanto al género (con ligero predominio femenino) y a haber pertenecido o no a un Equipo Directivo. Es mayoritariamente profesorado de aula ordinaria, con un nivel de desarrollo profesional alto (2ª diversificación o serenidad), con un grado de conocimiento de las medidas de atención a la diversidad alto o medio alto, pertenecientes al sistema público y ordinario y que trabajan el cincuenta por ciento en secundaria y el porcentaje restante en las etapas de Infantil y Primaria.

Ahora bien, conviene también mostrar algunas consideraciones. La primera de ellas consiste en que han respondido relativamente pocos profesores de centros específicos, si bien los que lo han hecho son o han sido directivos escolares y tienen consolidada experiencia en los mismos (15 años la que menos). Otro tema especialmente relevante es que se invitó a participar a profesionales que tenían conocimiento y experiencia en colegios que implementan medidas de atención a la diversidad o proyectos educativos inclusivos. Lo que les otorgaba una especial mirada sobre el tema, con conocimiento de causa.

Hay que tomar también en consideración una limitación importante. Como se trata de una encuesta abierta *on line*, que era además muy larga y exigía mucha implicación (por su contenido y porque había que terminarla completa), algunos invitados a participar desistieron y no se pudo llevar un seguimiento más personalizado para asegurar que se respondía la encuesta. Pese a ello, el número final obtenido fue suficiente para nuestro propósito puesto que las respuestas cualitativas se encuentran suficientemente saturadas y los mismos informantes nos aseguraron que les gustó realizar la encuesta pues “[les] hizo pensar mucho y plantearse cuestiones y matices importantes en los que no habían reparado suficientemente]” y “[los] ha retado y hecho pensar”.

En vista de estos informantes, es preciso informar de esta debilidad del trabajo, que pensamos incide significativamente en el sentido de las respuestas de los mismos. Lo que no le resta ni un ápice de valía y fiabilidad. Los informantes clave son profesionales que tienen un conocimiento de grado medio o alto de las medidas de atención a la diversidad y se encuentran implicados en procesos de mejora desde una perspectiva de inclusividad. No son, salvo alguna excepción, desconocedores o asépticos en el tema. Poseen experiencia e información y sus ciclos de vida profesional están orientados por la rama de implicación, actividad y búsqueda de nuevos retos profesionales. Esta debilidad metodológica, en cambio, es un matiz de precisión en el contenido de la información, y permite llegar a profundizar desde miradas implicadas y realistas.

c) Grupos de expertos

El objeto del grupo de discusión ha sido poner a debate a un grupo de profesionales relacionados con la inclusión para ver cuáles son las temáticas controversias más

relevantes en la práctica de la inclusión a la luz de su amplio conocimiento profesional. Este mismo grupo de discusión actuó como grupo de expertos proponiendo temáticas para construir el cuestionario y revisar su validez y pertinencia.

Cuadro 8: Equipo de expertos

Criterios	Descriptores
Uniformidad	<p>Todos tiene una amplia y reconocida trayectoria de trabajo en medidas de atención a la diversidad y buen reconocimiento profesional desde sus compañeros y la administración educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un orientador de EOE (en la Comunidad de Madrid EOEP), este orientador fue coordinador provincial del servicio de ordenación educativa de la delegación de educación y además es Doctor en Ciencias de la Educación. • Una profesora de pedagogía terapéutica (PT) que a su vez es responsable del Equipo de Educación Especial en la Delegación de Educación. • Una profesora de pedagogía terapéutica (PT) en un centro de actuación preferente.
Diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Una directora de un centro ordinario, con un proyecto global de inclusión. • Una jefa de estudios en un colegio concertado de una zona de actuación educativa preferente (ZAES). • Un orientador de un centro de educación secundaria (IES) • Un catedrático de universidad, especialista en inclusión educativa. • Un especialista en audición y lenguaje (AL) que es director de un centro específico de Educación Especial.

Fuente: Elaboración propia

4.6. Instrumentos de recogida de información

Como corresponde a una investigación de corte mixto, se emplea una gran variedad de instrumentos y procedimientos de recogida de información. Seguidamente se describen y justifican.

4.6.1. Cuestionario

De acuerdo con el marco conceptual, la comprensión de esta realidad requiere escuchar al profesorado y reparar en el sentido de sus discursos y opiniones. Para ello se opta por una metodología cualitativa para comprender. Utiliza discursos elaborados por profesionales directamente implicados en la inclusión educativa, a partir de un cuestionario de preguntas abiertas sobre el tema. Ante ambigüedades o divergencias, se entra a debate con ellos en entrevistas en profundidad para captar el contenido, el significado y la orientación de su reflexión y discurso sobre el estado actual de la inclusión educativa en la escuela.

Con la intención de indagar y profundizar sobre la información obtenida se creyó conveniente utilizar un *questionario*. Se realizó siguiendo una serie de fases.

a) Construcción del cuestionario

Esta fase consistió en la elaboración del cuestionario, redactando las preguntas que consideramos oportunas a tal efecto. Para ello se tuvo en cuenta el marco teórico y los objetivos de la investigación. Para la construcción del cuestionario, se partió de un guión orientativo a partir del análisis teórico de la inclusión y de las cuestiones que las investigaciones alternativas iban sacando a la luz como detonantes de relatos y de implicación discursiva. Pero para no guiar las respuestas, se optó por un barrido de cuestiones en las que podían emerger las temáticas clave del objeto de estudio. Con todo ello se elaboró un borrador de cuestionario que, sería posteriormente depurado, tras pasarlos a consideración del equipo de expertos.

Teniendo en cuenta las sugerencias del grupo de expertos, el cuestionario quedó en dos, uno de primer nivel y otro de mayor grado de profundidad.

b) Validación y fiabilidad del cuestionario

Consistió en la entrega del borrador del cuestionario a expertos que nos dieron su opinión y nos sugirieron las correcciones pertinentes para su mejora. Como se señala en el apartado de validez, se contó con la participación de un grupo de expertos que desarrolló la Técnica Delphi.

Instaurado el equipo, en un grupo de debate, platicaron sobre el tema en profundidad y extrajeron las principales cuestiones a abordar en el cuestionario. Tras lo cual, los investigadores tomaron en cuenta las sugerencias y pulieron el mismo. Se devolvió al grupo de expertos, ahora individualmente, para que lo informaran y propusieran nuevas sugerencias de mejora. El cuestionario final es fruto de este proceso de reflexión, simplificación e integración de ítems iniciales hasta quedar en los que se consideraron más relevantes.

Asegurada su validez de contenido, atendiendo a las sugerencias e indicaciones del equipo de expertos se elevaron a definitivos. Posteriormente, en el proceso de análisis de la información obtenida, se realizaron las pertinentes pruebas de validez y fiabilidad propia del empleo de este tipo de instrumentos, en epígrafes posteriores comentadas.

c) Administración del cuestionario

Elevado a definitivo, se hizo público “on line” utilizando la opción de cuestionario abierto de Google. Se invitó a participar en la encuesta a los informantes clave por tres vías: desde la propia administración educativa (Ordenación Educativa), grupos de innovación con los que tenemos vías de colaboración abiertas y mediante correos personalizados desde el equipo de investigación.

La encuesta se mantuvo abierta durante tres meses, hasta saturar la información. Se iba realizando un primer análisis de las encuestas tal y como se recibían. Una vez llegados a este punto, se pasó a hacer un análisis de contenido del cuestionario (determinando temáticas y conceptualizaciones), al tiempo que se hizo una codificación emergente de los propios discursos.

Esta fase consistió en la entrega del cuestionario a la muestra para que procediera a la contestación del mismo. Se utilizó para ello la aplicación de Google, tanto por su versatilidad, como por la facilidad de diseño y de recopilación de la información procedente del mismo. Si bien ello llevaba implícito también una limitación: sólo responderían quienes accedan a internet y no podríamos establecer una selección de informantes por estratos. La encuesta se mantuvo abierta durante tres meses, hasta saturar la información. Se iba realizando un primer análisis de las encuestas tal y como se recibían.

Con los casos más ricos, buenos informantes, y atendiendo a máxima variabilidad en las variables poblacionales, se invitaron a cumplimentar el segundo nivel del instrumento, ya a modo de autoinforme descriptivo o guión de entrevista en profundidad, más propiamente que como cuestionario en sí.

d) Recopilación y análisis de datos

Llegados a este punto, se realizó un análisis de contenido del cuestionario (determinando temáticas y conceptualizaciones), al tiempo que se hizo una codificación emergente de los propios discursos. Varía en función de los dos modelos de cuestionario:

- *El primero* que es abiertamente cuestionario, una vez que los informantes han redactado y enviado una respuesta discursiva libre y abierta en torno a las cuestiones que se le plantean, se elabora una parrilla en torno a los temas y datos emergentes y se puntúa cada uno de ellos en base a los siguientes valoraciones en función de las respuestas de cada caso: (1) Nada, poco o con poca importancia; (2) Alguna presencia o relevancia; (3) Bastante; y (4) Mucho o muy frecuente.

Una vez cumplimentada esta parrilla a modo de tabla Excell, para la exportación a SPSS 20. Para el posterior análisis de los datos con este programa.

- El *segundo* cuestionario¹ quedó del mismo modo, con cuestiones más claramente focalizadas en temáticas, dimensiones, frases y opiniones, etc. y como eran densos y muy abiertos, se pasó a analizar la información utilizando un procedimiento de categorización emergente (Strauss & Corbin, 2002) y el empleo de las herramientas del programa Nvivo 12 Plus.

¹ https://docs.google.com/forms/d/17AsLztDVaFAHVTNI6WiCBOmZfZw-TcNPNPY_Lq6v-Jw/edit

4.6.2. Cuestionario, “Inclusión: ¿realidad o ficción?” (Nivel 1 y 2)

Se trata de dos cuestionarios de preguntas abiertas y sin límites de espacio para responder, que comparten un mismo bloque de variables poblacionales:

a) Variables independientes o poblacionales

Cuadro 9. Variables poblacionales contempladas

<i>Variables independientes</i>	<i>Opciones contempladas</i>
Puesto de trabajo	1. Profesor/a aula ordinaria 2. PT/AL 3. Orientación
Etapa educativa	1. E. Infantil 2. E. Primaria 3. E. Secundaria
Tipo de centro educativo	1. Ordinario 2. Específico
Género	1. Masculino 2. Femenino
¿Es o ha sido cargo directivo?	1. Sí 2. No
Grado de conocimiento de las modalidades de escolarización y de las medidas de atención a la diversidad existentes en los centros educativos y cómo llevarlas a cabo, los agentes implicados, etc.:	1. Bajo 2. Medio 3. Alto
Años de experiencia docente	1. Ingreso en la profesión 2. Estabilización 3. Diversificación/Interrogantes 4. Serenidad/Conservadurismo 5. Retirada

Fuente: Elaboración propia

b) Ítems o cuestiones

Ello se completaba con un segundo bloque en el que se marcaban dos conjuntos de diferencias de opinión.

Cuadro 10. Ítems o cuestiones para el *estudio piloto previo* (Nivel 1 del cuestionario)

1. En qué medida considera que se está en un sistema educativo inclusivo (inclusión versus integración)
2. Cómo se posiciona frente a la inclusión que se lleva a cabo en la actualidad (actitud)
3. Cuáles son a su juicio los agentes encargados de la inclusión educativa
4. Cuáles son las medidas educativas que están dando respuesta al reto de la inclusión
5. Señale las barreras, dificultades o carencias principales que muestra el sistema educativo para poder ser definido con propiedad como inclusivo
6. Quiénes son los sujetos a los que se refiere la inclusión educativa

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 11 Ítems o cuestiones finalmente establecidas para el análisis más comprensivo (cuestionarios amplios, autoinformes y entrevistas) (Nivel 2 del cuestionario)

1. Qué entiende por inclusión educativa. Por favor describa las principales características o condiciones clave:
2. Cuando habla de inclusión educativa a qué tipología de alumnado se refiere. Quién incluye, a quién se incluye, cómo... Al mismo tiempo, el hablar de inclusión ¿implica reconocer que existe exclusión? Cómo ve este tema
3. No se puede hablar con propiedad de una sociedad, una escuela y una clase verdaderamente inclusivas si... (complete esta frase o idea)
4. Cómo valoraría el estado actual de la inclusión educativa y social en nuestro contexto. Razone su respuesta.
5. ¿En qué medida es realista la idea de éxito de todos, para todos y entre todos en la escuela actual? Justifique su respuesta
6. Cómo valora las modalidades y medidas de atención a la diversidad que existen. ¿Cómo se están implementando según su experiencia profesional?
7. ¿De qué modo las actuales medidas de atención a la diversidad se encuentran incardinadas/integradas/coordinadas a la clase y al currículum ordinario?
8. ¿De qué modo medidas actuales de atención a la diversidad como escuela combinada, programas específicos... dan respuesta a la inclusión?
9. En Inclusión educativa se puede pensar que se ha avanzado mucho y que se ha logrado un nivel aceptable de éxito. Pero algunas de las medidas pensadas para la inclusión pueden estar sirviendo – en cierta medida- a la exclusión y a la dualización del sistema. ¿Qué opina al respecto?
10. Describa cuáles cree que son las barreras (culturales, mentales, profesionales, físicas, de recursos...) para una verdadera inclusión educativa y dónde se encuentran
11. Comente esta frase. “En clase existen personas o colectivos silenciados, olvidados y sin una adecuada respuesta educativa”
12. Comente esta frase: “Mi discapacidad comienza en tu mirada”
13. ¿En qué medida existen dos currículum diferentes en clase. Uno para los que permanecen siempre en ella y otro para los que reciben medidas de apoyo/atención a la diversidad?
14. ¿En qué medida son compatibles y necesarios los centros específicos con la inclusión educativa? En caso afirmativo, qué papel desempeñarían
15. Qué opina de la adjetivación de algunos centros específicos como de “inclusión total”
16. ¿Existe coordinación entre los diferentes centros para favorecer la inclusión, centros específicos, centros ordinarios, centros especializados, asociaciones...?
17. ¿Qué papel juegan los equipos especializados (motóricos, TGC, etc.) de delegación de educación y los equipos de orientación en la inclusión?
18. ¿Cómo ven las familias la idea de inclusión educativa en la clase de sus hijos? ¿Lo aceptan o no?, ¿creen que dificultan el aprendizaje de los demás?, ¿consideran que existen medidas de apoyo para ese alumnado en el aula y en el centro educativo?...
19. ¿Tiene algo que comentar sobre el profesorado que tenemos al respecto de la inclusión educativa?
20. Y ¿qué hacer con el currículum que tenemos?
21. Qué papel desempeñan las instituciones en este campo de la inclusión educativa

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">22. Cuáles cree que debieran ser las medidas urgentes a tomar en las clases y escuelas ordinarias para mejorar significativamente la inclusión educativa1. Aporte alguna cuestión o reflexión que no haya dicho y merezca su consideración |
|---|

Fuente: Elaboración propia

Notas y limitaciones del instrumento:

Muchos de los encuestados han reflejado que el cuestionario ha sido largo y que se repetían las ideas a lo largo de las preguntas. Para futuros cuestionarios hacer más cortos y preguntas más concretas ya que a partir de la pregunta 14 o 15 muchos de los encuestados no la han contestado o la respuesta ha sido reducida. El problema estribaba en que el formato electrónico no se podía guardar y seguir en otro momento. Así que quien lo hizo, no pudo completarlo.

4.7. Análisis de Información

El análisis de información varía en función del objetivo y la información que reportan. Unos (para los datos emergentes del nivel de cuestionario), para establecer una primera panorámica comprensiva del estado de opinión de los profesionales responsables directos o de apoyo a la inclusión educativa, más propios de análisis cuantitativos. Y otros, más propios de los análisis temáticos cualitativos para el resto de los datos obtenidos (tanto por el segundo nivel de cuestionario, a modo de autoinformes o entrevistas en profundidad, como de los grupos de discusión).

4.7.1. Análisis cuantitativo (1^{er} nivel del cuestionario)

El análisis estadístico de los datos permite conocer en profundidad los mismos, tanto desde la descripción como de la inferencia. La descripción informa sobre las características de los datos obtenidos, mientras que para ir más allá de esa caracterización y panorámica, proceden otros análisis para poder hacer inferencias o deducciones a partir de ellas.

Para el análisis de los cuestionarios se usó como herramienta informática el programa estadístico SPSS (*Statistical Package for the social Sciences*). Se trata de un programa muy utilizado ya que presenta numerosas utilidades para analizar bases de datos para aplicaciones prácticas o para distintas necesidades de investigación. Se utiliza el programa SPSS para realizar los diferentes tipos de análisis requeridos:

- ***Descriptivo.*** Este nivel permite conocer las características del estudio. En primer lugar, se analizan las propiedades más relevantes que servirán como punto de partida para posteriores estudios. Hemos utilizado las medidas de tendencia central y de dispersión, como representativas del conjunto de la distribución y

las de variabilidad con el fin de conocer cómo se agrupan los datos. Este nivel se ha utilizado para todas las variables y dimensiones del cuestionario.

- **Inferencial.** Este otro permite conocer cuáles de las diferencias halladas se deben al azar y cuáles no. Fijado un nivel de confianza del 95% para las afirmaciones que se realizan. En este sentido, hemos desarrollado pruebas de contraste de hipótesis de tipo paramétrico (Anova de un factor). Se usan además otras pruebas para describir estas inferencias (tablas de contingencias, con chi cuadrado para dos muestras) así como otros análisis multivariantes de interdependencia más complejos como el análisis factorial y el análisis factorial de correspondencias simples. Así como otras de análisis de correlaciones.

En este nivel inferencial, los estadísticos denominados “análisis de contingencias” y “análisis factorial de correspondencias simples” son usados con la finalidad de ratificar y explicar que existen variables y grupos diferentes y que las diferencias entre ellos son significativas. En el análisis de contingencias hemos considerado relevantes para nuestro objetivo de investigación cruzar las diferentes dimensiones y variables dependientes del cuestionario con las variables independientes (datos identificativos de los encuestados) de impacto en la opinión profesional sobre el grado de desarrollo de la inclusión educativa en nuestro sistema escolar. Si bien sólo se comentan aquellas que han resultado estadísticamente significativas (con un Alfa de Cronbach inferior a 0.005).

En cuanto al análisis factorial, la importancia viene determinada por ser una técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables. Estos grupos se forman con las variables que se correlacionan entre sí y procurando, inicialmente, que unos grupos sean independientes de otros, permitiendo confirmar la estructura dimensional de nuestro instrumento de recogida de datos. Lo que dota de consistencia y validez a la prueba y, posteriormente, permite otros tipos de análisis inferenciales y correlacionales.

Dentro de estos análisis inferenciales, se ha calculado la potencia de la prueba por factores y tamaño del efecto esperado. A tal efecto, se utiliza un modelo lineal univariante, mediante las pruebas de contraste de Levene (sobre igualdad de varianzas) y la prueba de los efectos inter-sujetos (para calcular la potencia observada y el tamaño del efecto esperado) nos muestra los siguientes resultados.

4.7.2. Análisis cualitativo: Grupos de Discusión, autoinformes descriptivos y entrevistas en profundidad (segundo nivel del cuestionario)

Interesa conocer qué opinión y temáticas son empleadas por los informantes esenciales y en qué medida se priorizan o relacionan. Para facilitar este objetivo, se emplea un procedimiento de “profundización reflexiva” (Bolívar & Domingo, 2019;

Bryant & Charmaz, 2007) con apoyo de las herramientas de gestión de texto y análisis de información cualitativa del programa Nvivo 12 plus:

- Se parte de una buena *lectura comprensiva* de la información o *escuchar activamente* a los informantes para comprender y ubicar su discurso y la orientación del mismo.
- A partir de ello, comienza un proceso de *identificar temáticas emergentes* (categorización emergente) hasta saturar la información (Strauss & Corbin, 2002; Birks & Mills, 2011).
- Se *organiza la información* en torno a nodos (temáticas y dimensiones de análisis) y atributos (variables independientes o descriptivos de los informadores clave).
- *Gestionar la información* para facilitar su manejo y comprensión.
- *Analizar la información* contando con la variedad y versatilidad de herramientas que brinda el programa.
- *Validar los análisis e información* desde el grupo de expertos.

a) Sistema/parrilla de categorización de temáticas y dimensiones

Para comenzar con el análisis de resultados conviene tener una panorámica general del grado de presencia de unidades de significado asignadas a categorías o nodos (ver tabla siguiente). Con ella, se obtiene el peso de las mismas y, por tanto, denotan un orden lógico para seguir y entender el discurso de los informantes clave.

Cuadro 12. Parrilla de categorías emergentes de los autoinformes

<i>Temáticas</i>	<i>Componentes</i>	<i>Elementos</i>
Barreras	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionales • Curriculares y metodológicas • Afectivas, comunicativas y de interrelación • Miedo, desconfianza • Formación • Culturales y de Ideología • Falta de recursos e infraestructura • Política educativa • Percepción, conciencia y estereotipos • Diversidad y número • Categorización y etiquetaje • Dualización y exclusión parcial • Formalismo y tradición • Clase social • Apoyo-dependencia 	
Conceptualización	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto Inclusión 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación y calidad

		<ul style="list-style-type: none"> • Equidad y justicia • Inclusión total • Normalización • Respuesta educativa a diversidad • Marco común/currículo democrático • Educar en la diversidad • Acceso al aprendizaje • Dignidad • No exclusión • Para todos y entre todos • Convivencia y participación auténticas • Derechos humanos • Formar parte • Diversidad como valor • Afecto, cercanía y sentirse valorado • Valoración y respeto • Proceso • Desarrollo personal • Posibilidad y capacidad
	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto Integración 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a la diversidad • Adaptación curricular • Dualización y exclusión parcial • Igualdad • Acceso físico y a atención • Categorización y clasificación • Integración y compensación • Ignorar, no ver • Tema de especialistas • Atender necesidades • Molesta al resto
Respuesta educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de atención diversidad • respuesta educativa global • respuesta educativa específica • Idea de éxito de todos • Currículo único • Tema de especialistas • Coordinación entre distintos especialistas e instituciones • Colegios específicos • Recursos • Hacer lo que se puede • Educación combinada • Programación • Parcheo • Adaptación curricular 	
Actitud ante la inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Conformismo 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Denuncia 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos • Profesionales

		<ul style="list-style-type: none"> • Dualización, silencios y exclusión • Política educativa y social • Implícitos y estereotipos • currículum cerrado • Organización disfuncional • Dinámica social • Simulación • Problema estructural • Retórica • Resultados inclusión • Utopía • Contradicción • Voluntarismo • Burocracia
	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta 	<ul style="list-style-type: none"> • Curriculares • Profesionales • organizativas • Culturales • Recursos • Política
	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración 	<ul style="list-style-type: none"> • En positivo • En negativo • Depende
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiones personales 	
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado • Escuela • Comunidad • Administración • Familias • Líderes educativos • Asesoría técnica • Apoyos 	
Tipo alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • Todos • Discapacitados • Los otros • Deficientes • NEE • NEAE 	

Fuente: Elaboración propia desde Nvivo a partir de la categorización emergente

b) Tipos de análisis de categorías

Una vez bien operativizadas las evidencias, textos, datos..., la clave es poder extraer comprensión de las mismas. Lo importante es el sentido y contenidos de los tipos de análisis, no la instrumentalización de diferentes posibilidades de análisis de información que posibilita el programa. Por lo que sólo se emplea éste en la medida que

ayuda o facilita la organización, gestión y profundización de procedimientos de análisis temático.

Con objeto de incrementar la comprensión vertical (de cada caso o informante) y transversal (por temáticas o aspectos), así como poder ir respondiendo a un sistema complejo de profundización reflexiva en base a preguntas sucesivas o a procesos de análisis complementarios y secuencias, se utilizan los siguientes tipos de análisis:

- Realizar recuentos y sistematizaciones de información (plasmados en matrices de codificación o tablas de datos). El objeto de estos análisis es obtener primeras instantáneas para poder dimensionar aspectos, temáticas, tipos de orientación del discurso...
- Seleccionar trozos de texto (unidades de significado relevantes) en función del interés y la orientación de la búsqueda. Es una pieza clave para poder gestionar, releer, ubicar, matizar o concretar el sentido verdadero de cada unidad de significado que vaya a ser utilizada.
- Establecer relaciones entre códigos o entre ellos y los atributos. Se trata de una herramienta clave para encontrar respuesta a las diferentes preguntas que se pueden ir planteando sobre las temáticas que han versado los autoinformes o debates.

Todo ello se plasma en matrices de codificación (tablas de datos), selección de diferentes textos en torno a una misma unidad de significado (por códigos o palabras clave), o gráficos y esquemas que muestran las relaciones de temáticas y contenidos. Y se complementa con la voz de los informantes, seleccionando trozos de texto que ilustre, ubique o personalice, con ejemplos reales las orientaciones o claves comprensivas, el sentido captado en los diferentes análisis.

4.8. Validez y fiabilidad de la investigación

La validez abarca el concepto experimental entero y establece si los resultados obtenidos cumplen todos los requisitos del método de la investigación científica o no. De este modo, en la investigación mixta propuesta se ha prestado especial atención tanto a la validez interna, cuidando cómo se estructura y articula el diseño de investigación y el proceso seguido, como la validez externa examinando los resultados y cuestionando si existen otras relaciones causales posibles.

Para garantizar la validez de los instrumentos empleados, de los sistemas de categorías establecidos y de los procedimientos establecidos, todos los instrumentos y sistemas de categorías se han validado mediante una Técnica Delphy desarrollada por jueces.

El proceso se desarrolló en cuatro momentos y se repitió de forma parcial y particular para cada instrumento o sistema de categorías que le fue encomendado para su análisis. Básicamente tuvo cuatro momentos:

- Selección de expertos en función de unos criterios de cualificación (profesional y académica): conocimiento profesional amplio y especialidad académica (en contenidos o en metodología de investigación). Así como de número para ser operativo y funcional al propósito (disponibilidad, interés y flexibilidad para desarrollar el proceso en varios momentos).
- Definición de objetivos de la tesis y del grupo de análisis.
- Análisis de los instrumentos. El grupo de expertos analizaron el objetivo y cuestiones de investigación, los instrumentos y sistemas de categorías propuestos por el investigador y los argumentos que avalan los mismos. El proceso de desarrollo primero individualmente y posteriormente en un seminario de trabajo, en el que analizaron la propuesta, trataron el problema de investigación y la pertinencia de la propuesta y emitieron un juicio o consejo de mejora.
- Propuesta de mejora. Fueron asumidas en su totalidad en todos los casos.

Tabla 5. Composición de este equipo de expertos

<i>Especialistas</i>	<i>Características básicas</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Un responsable del Equipo Técnico Provincial de Educación. • Un Inspector de Educación • Un orientador • Un director escolar (centro específico) 	Profesionales con amplia trayectoria y con conocimiento de la estructura y funcionamiento del sistema educativo y en especial con relación a la inclusión educativa.
<ul style="list-style-type: none"> • Tres profesores de universidad (un CU y dos TU) del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la UGR 	Especialistas en Inclusión educativa y metodología de investigación

Fuente: Elaboración propia

4.8.1 Información procedente de las encuestas abiertas, autoinformes, grupos de discusión y entrevistas en profundidad

Con el objeto de dotar de validez a la investigación, se cumplen una serie de criterios que confieren validez y confiabilidad a la investigación de corte cualitativo (Bolívar y Domingo, 2019; Flick, 2007, 2011; Stake, 2000):

En primer lugar, se trata de una investigación *“temáticamente relevante”*, ya que consiste en un enfoque crítico y alternativo para analizar la opinión sobre el estado de desarrollo de la inclusión educativa en nuestro sistema nuevo desde la visión y la voz

de los profesionales encargados de su desarrollo. Incrementando la relevancia si consideramos que el fin principal es contribuir a la mejora de la misma.

En segundo lugar, es *creíble*, puesto que los datos responden a la realidad y describen la situación. Son los propios informantes clave los que hablan de sus experiencias, desde sus concepciones, relatos e impresiones, con las que están comprometidos. Al utilizar autoinformes, entrevistas en profundidad de estructura flexible, se permite a los protagonistas que cuenten sus experiencias, describiendo la situación tal y como les parece a ellos más veraz y pertinente.

En tercer lugar, los resultados *son replicables*, ya que permiten la posibilidad de volver a ser analizados puesto que se clarifican los procedimientos y secuencias, se justifican las decisiones, se explicitan los tipos de análisis y los sistemas de categorías, se aportan los propios relatos.

Todo el proceso de categorización, análisis y conclusiones se somete a la consideración del grupo de expertos en el tema.

4.8.2 Validez cuantitativa

Se parte de la premisa de que el instrumento reúne los parámetros de calidad exigibles al propósito en cuanto a fiabilidad (entendida como consistencia en los resultados) y validez, entendida como “el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir”.

4.8.2.1 Validez de contenido

La validez de contenido, a veces llamada la validez lógica o racional, determina en qué grado una medida representa a cada elemento de una escala. Trata de responder preguntas tales como: ¿qué es lo que este test mide en realidad?, o ¿el instrumento mide en forma adecuada el concepto abstracto de estudio? Esto se aseguró mediante una potente revisión teórica y el uso de un instrumento totalmente consolidado y de uso muy común en la investigación en este problema de investigación.

Para comprobar la validez de contenido del instrumento del estudio se ha seguido la Técnica de Delphi, descrito con anterioridad. A estos jueces se les pidió su opinión sobre el grado de pertinencia (profesional y académica) de cada ítem a su dimensión correspondiente, sobre su consistencia con los objetivos de investigación y la realidad profesional de la inclusión educativa en nuestro contexto y sobre la claridad y precisión del concepto/ítem.

En este sentido, señalar que se partió de los trabajos de revisión teórica sobre la mirada crítica y alternativa a la inclusión educativa, intentando captar la atención y

estimular la opinión de los profesionales encargados de dar respuesta educativa a la inclusión, la participación y el éxito de todos en las diferentes situaciones de diversidad propias de una sociedad plural. Se consideró como válido, pero se recomendó precisarlo y abrirlo para no resultar determinista. Al tiempo que se proponía un cambio de orientación para que atendiese con mayor precisión a los objetivos de investigación. En este sentido se consideró proponer la inclusión de cinco ítems o dimensiones y frases muy descriptivas –a su juicio- clave. Además de pedir que justificasen y razonen sus respuestas:

- ¿En qué medida es realista la idea de éxito de todos, para todos y entre todos en la escuela actual? Justifique su respuesta.
- En Inclusión educativa se puede pensar que se ha avanzado mucho y que se ha logrado un nivel aceptable de éxito. Pero algunas de las medidas pensadas para la inclusión pueden estar sirviendo –en cierta medida- a la exclusión y a la dualización del sistema. ¿Qué opina al respecto?
- Comente esta frase. “En clase existen personas o colectivos silenciados, olvidados y sin una adecuada respuesta educativa”
- Comente esta frase: “Mi discapacidad comienza en tu mirada”
- Qué opina de la adjetivación de algunos centros específicos como de “inclusión total”

Se marcó como directriz cuidar mucho el número de ítems a contemplar, y, en caso de duda o necesitar más precisión, pasar la situación de cuestionario a autoinforme o entrevista.

Se elaboró un nuevo instrumento que respondía a todas estas indicaciones y se volvieron a pasar al equipo de expertos. Se hicieron las modificaciones pertinentes (eliminar algunos ítems, integrar otros, precisar redacción...) y se elevó a definitivo.

4.8.2.2 Validez de constructo

Para garantizar esta validez, se ha seguido un sistema de valoraciones en una escala de 1 a 4, a fin de evitar la centralidad en las respuestas, valores que oscilan entre “Nada, ninguna o escasa” (1) a “Mucho o muy importante” (4), que según Lozano et al (2008): “Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el parámetro (índice de discriminación) no se ve afectado por el número de alternativas de respuesta de las que está constituido el test” (p. 3). La escala, la orientación de respuesta o efectos de “aquiescencia” o tendencia de algunos sujetos a responder afirmativamente, “de acuerdo”, independientemente del contenido, incluso mostrando acuerdos con afirmaciones de signo contrario, se utilizó un sistema mixto, en el que el informante describía, argumentaba o explicaba su respuesta y era la investigadora la que concretaba tanto la variedad de respuestas (a modo de subítems) o daba una puntuación ponderada ajustada a contenido de tales razones o argumentos..

Junto a ello, también se procedió a garantizar la validez del siguiente modo:

La validez de constructo mediante análisis estadístico se aseguró a través del análisis factorial. Esta prueba es una técnica de reducción de datos empleada para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables. Esos grupos homogéneos se forman con las variables que correlacionan entre sí y procurando que unos grupos sean independientes de otros. Su propósito último consiste en buscar el número mínimo de dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos (Escalante y Caro, 2006).

a) Prueba KMO y de esfericidad de Bartlett

Considerando como aceptables los resultados mayores a 0,700, puntuación que se plantea como válida en bastantes publicaciones periódicas de impacto. Alcanzados los parámetros indicados y con una varianza total explicada no inferior al 40%, se procedió a determinar el estadístico validez de componentes rotados y, posteriormente la rotación varimax, seleccionando los ítems con un índice de discriminación igual o mayor a 0,5.

Para comprobar el grado de intercorrelación entre las diferentes variables y determinar así la utilidad de realizar un análisis factorial, se realizó a través de varios procedimientos: cálculo del índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y la prueba de esfericidad de Bartlett. El resultado obtenido en la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin = ,273, índice bajo, pone de manifiesto que la correlación entre variables es baja y, por tanto, el análisis factorial no es práctico, ya que necesita muchos factores para poder valorar el rasgo.

En cuanto a la prueba de Esfericidad de Bartlett, evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas. Como el modelo ha resultados ser significativo (p-valor < 0.05) aceptamos la hipótesis nula (H0) y se puede aplicar el análisis factorial. Pero como el índice de Kayser-Meyer-Olkin ha obtenido una baja adecuación muestral (.273 y, por tanto, distinto de cero) que indica altas intercorrelaciones entre las variables, éstas deben ser tomadas con bastante precaución en el análisis factorial.

Tabla 13.Resultados: Prueba KMO y esfericidad de Bartlett.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,273
	Chi-cuadrado	4346,64
	aproximado	5
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	630
	Sig.	,000

Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

b) Comunalidades encontradas en el análisis de componentes principales:

Se ha calculado la varianza común, o factores comunes, realizando estimaciones de la varianza que cada ítem tiene en común con los demás (comunalidades). Se define la comunalidad como “la proporción de varianza explicada por los componentes. El valor de la comunalidad está comprendido entre cero y uno. Una comunalidad cercana a cero indica que los componentes explican muy poco de la variabilidad de una variable, mientras que un valor de uno indica que la variable queda totalmente explicada por los componentes, decidiendo considerar, por tanto, la comunalidad, igual o mayor que (.05) como aceptada.

Tabla 14. Comunalidades

	Inicial	Extracción
ACONFOR	1,000	,805
ADENUNCIA	1,000	,835
APROPUESTA	1,000	,773
ADMINIS	1,000	,757
COMUNID	1,000	,936
FAMILIA	1,000	,749
ESCUELA	1,000	,774
PROFESOR	1,000	,608
BAFECTO	1,000	,688
BCATEGOR	1,000	,913
BCULTUR	1,000	,835
BCURRIC	1,000	,824
BNUMERO	1,000	,804
BDUALIZA	1,000	,853
BRECURS	1,000	,706
BFORMAC	1,000	,838
BMIEDOS	1,000	,759
BCONCIEN	1,000	,865
BPOLITIC	1,000	,735
BPROFESIO	1,000	,785
INCLUSIÓN	1,000	,733
INTEGRACIÓN	1,000	,894
RCOORDIN	1,000	,837
RCURRCOMUN	1,000	,691
REXITO	1,000	,786
RMEDADIV	1,000	,808
RESPECIAL	1,000	,843
RGLOBAL	1,000	,791
RTEMAESP	1,000	,820
TDEFICIT	1,000	,887
TDISCAPAC	1,000	,859
TLOSOTROS	1,000	,875
TNEAE	1,000	,813
TNEE	1,000	,596
TTODOS	1,000	,718
VALOR	1,000	,799

Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

En la columna “Extracción” de la tabla que recogen las comunalidades de cada variable se observa que la proporción de varianza explicada por cada ítem de los

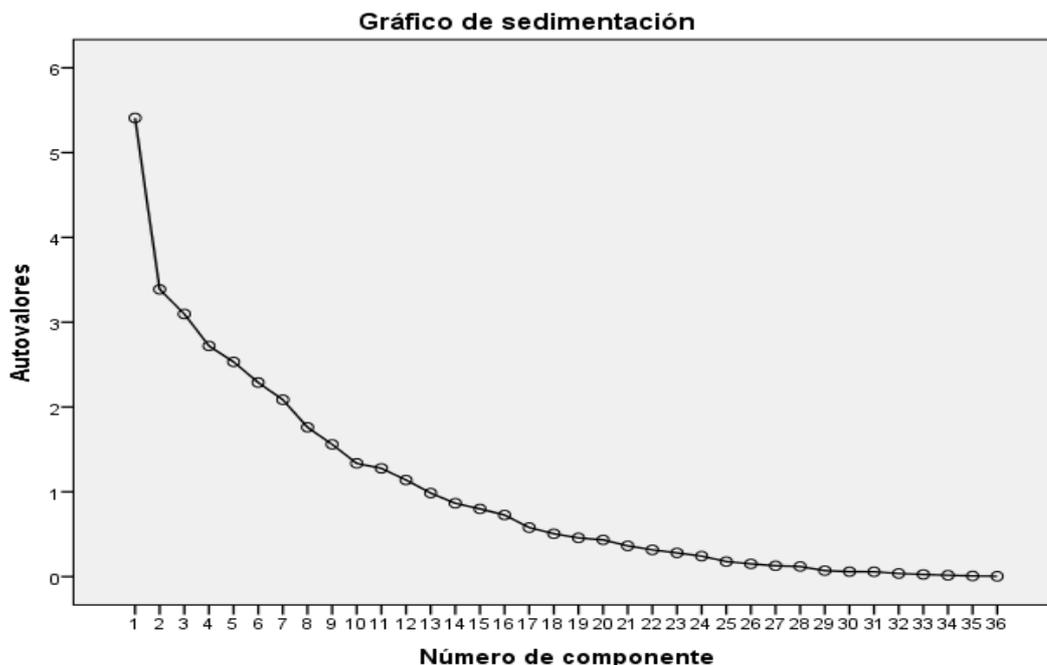
considerados explican una proporción considerable de la varianza; presentado una distribución comprendida entre: ,596 (TNEE) y ,936 (COMUNID).

c) Varianza total explicada

La varianza total explicada informa del número total de factores (componentes) extraídos, así como de la varianza explicada por cada factor en la solución factorial, tanto antes como después de la rotación. Para ello se utiliza el Factorial de componentes principales, analizando toda la varianza, común y no común. Con este método podremos determinar en qué factor de los que componen la escala se ubican la mayor explicación de la varianza de la prueba y, por tanto, los ítems que explican mejor cada dimensión.

En nuestro caso, se puede comprobar que se pueden extraer varios factores con una explicación parcial de la varianza mayor a uno y que suman una explicación acumulada de la varianza del cuestionario superior al 70 %. Posteriormente, se recoge la representación gráfica de los autovalores de la matriz. En el Gráfica de sedimentación, los factores están en el eje de abscisas y los autovalores en el de ordenadas. Los factores con varianzas altas se pueden distinguir de aquellos que tienen varianzas bajas, siendo el punto de distinción el punto de inflexión en la gráfica, de modo que aquellos factores que tienen un punto de corte alto, explican la mayor parte de la varianza, mientras los que tienen un punto de corte bajo, explican menor parte de la varianza. Lo que significa que es consistente y válido el instrumento y como está construido.

Gráfico 6.



Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

Se calculó la validez del constructo, utilizando el estadístico varianza total explicada acumulada para los primeros factores (componentes rotados) determinados por el análisis de rotación varimax. Los valores que aparecen en el interior de la tabla pueden interpretarse como índices de correlación entre cada factor y cada variable. Estos coeficientes reciben el nombre de pesos o saturaciones factoriales.

Tabla 6. Varianza total explicada en función de los componentes principales.

Comp onente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varian za	% acumula do	Total	% de la varianz a	% acumula do	Total	% de la varianz a	% acumula do
1	5,408	15,023	15,023	5,408	15,023	15,023	3,392	9,422	9,422
2	3,387	9,410	24,433	3,387	9,410	24,433	3,021	8,391	17,813
3	3,097	8,603	33,036	3,097	8,603	33,036	2,923	8,118	25,932
4	2,720	7,556	40,592	2,720	7,556	40,592	2,878	7,996	33,927
5	2,532	7,033	47,626	2,532	7,033	47,626	2,790	7,751	41,678
6	2,289	6,357	53,983	2,289	6,357	53,983	2,789	7,748	49,426
7	2,086	5,794	59,777	2,086	5,794	59,777	2,691	7,474	56,900
8	1,761	4,892	64,669	1,761	4,892	64,669	2,460	6,834	63,734
9	1,560	4,333	69,002	1,560	4,333	69,002	1,897	5,269	69,002
10	1,336	3,710	72,712						
11	1,277	3,547	76,259						
12	1,139	3,164	79,423						
13	,986	2,738	82,161						
14	,866	2,405	84,566						
15	,799	2,219	86,785						
16	,727	2,019	88,804						
17	,579	1,607	90,411						
18	,506	1,405	91,816						
19	,457	1,270	93,086						
20	,434	1,205	94,291						
21	,363	1,008	95,299						
22	,316	,877	96,175						
23	,280	,778	96,954						
24	,242	,672	97,626						
25	,178	,494	98,120						
26	,150	,417	98,537						
27	,129	,357	98,895						
28	,120	,333	99,227						
29	,071	,197	99,425						
30	,059	,164	99,588						
31	,057	,159	99,748						
32	,037	,102	99,850						
33	,026	,072	99,922						
34	,016	,045	99,967						
35	,008	,022	99,989						
36	,004	,011	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Fuente: Elaboración propia con SPSS 20

En nuestro caso, los componentes principales resultantes con una explicación de varianza superior al 1,897 % son doce y entre ellos explican una variabilidad del 69,002 % de la varianza del estudio. A continuación, se muestra una tabla en la que se recoge la varianza total explicada en función de los componentes principales.

Por último, se ha procedido a distribuir los ítems en dimensiones como muestra la tabla siguiente:

Tabla 7. Distribución de ítems en dimensiones principales. Matriz de componentes rotados^a

	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ACONFOR	,093	,798	-,052	,054	,209	-,013	,168	,070	-,240
ADENUNCIA	,295	-,253	-,003	,266	,607	-,026	,258	,227	-,240
APROPUESTA	,296	-,560	,251	,264	,270	-,054	,264	,076	-,114
ADMINIS	-,197	-,257	,664	,004	,044	-,070	,037	-,131	-,065
COMUNID	,818	-,010	-,179	-,072	-,144	-,033	,068	-,226	-,049
FAMILIA	,031	-,058	,414	,366	-,189	-,055	-,417	-,415	-,096
ESCUELA	-,047	,007	,831	,175	-,103	,010	-,018	,060	,139
PROFESOR	,210	,584	-,047	-,068	-,238	,050	-,021	,096	,251
BAFECTO	,088	-,011	,057	,497	-,426	,011	,061	,255	-,208
BCATEGOR	-,041	,065	,062	-,042	-,048	,023	,918	-,024	,171
BCULTUR	,153	,097	-,058	,104	,558	-,149	,098	,205	,598
BCURRIC	,153	-,174	,188	,770	,199	-,103	,193	-,103	,129
BNUMERO	,125	-,193	,682	-,036	,307	-,106	-,063	-,032	,017
BDUALIZA	,284	-,252	,043	,189	,055	-,003	,768	,080	-,022
BRECURS	,563	,207	,140	,019	-,039	-,073	-,238	,168	,039
BFORMAC	-,208	,024	-,084	,087	,003	-,138	,679	,404	-,249
BMIEDOS	,041	-,037	-,168	,359	,016	-,055	-,019	,729	,080
BCONCIEN	,066	,235	,714	,034	,174	,119	,063	,008	-,305
BPOLITIC	,119	,043	,166	,126	,774	,041	-,077	-,045	,105
BPROFESIO	,727	-,152	,055	,344	,271	-,043	,083	-,107	,017
INCLUSIÓN	,272	-,261	,049	,166	,155	-,671	,049	-,091	,098
INTEGRACIÓN	,036	-,151	-,116	,197	,070	,857	,197	,049	-,052
RCOORDIN	-,504	,269	-,506	,109	-,019	-,084	-,179	-,181	-,337
RCURRCOMUN	-,247	,533	-,073	-,129	-,073	-,233	-,217	,209	,049
REXITO	-,385	-,475	,073	-,119	-,289	-,051	,263	,349	,090
RMEDADIV	-,238	,136	,251	,502	-,220	,058	,006	,495	,295
RESPECIAL	-,215	,047	,080	-,138	,125	,131	,161	,691	,034
RGLOBAL	,175	,163	-,102	,090	-,734	,097	-,018	-,040	-,091
RTEMAESP	,666	-,076	-,034	-,055	,076	-,057	,060	-,060	,220
TDEFICIT	-,061	-,162	-,076	-,051	-,036	,850	-,047	-,047	,016
TDISCAPAC	,043	,157	,167	-,073	-,043	,767	-,124	-,031	-,033
TLOSOTROS	-,034	-,089	-,014	,907	,081	,015	-,063	,072	,108
TNEAE	,346	-,154	-,081	-,193	-,079	-,254	,209	,486	-,361
TNEE	-,250	,293	-,070	,318	,132	-,041	,186	-,198	,120
TTODOS	,162	-,025	-,050	,143	,108	-,090	,023	,016	,781
VALOR	-,250	,657	-,026	-,134	-,268	,126	-,050	-,249	-,025

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 25 iteraciones.

Fuente elaboración propia a partir de SPSS 20

Con objeto de poder interpretar y agilizar la lectura de los resultados se ha construido esta tabla de categorías y temáticas.

Tabla 8. Sistema de categorías y temáticas

<i>Siglas/ Códigos</i>	<i>Significado</i>
ACONFOR	El discurso muestra una actitud de conformidad.
ADENUNCIA	El discurso muestra una actitud de denuncia.
APROPUESTA	El discurso muestra una actitud de propuesta.
ADMINIS	Agentes de administración
COMUNID	Agente comunidad
FAMILIA	Agente familia.
ESCUELA	Agente escuela
PROFESOR	Agente profesor.
BAFECTO	Barreas afectivas
BCATEGOR	Barreas categorías
BCULTUR	Barrea culturales
BCURRIC	Barrea curriculares o al aprendizaje
BNUMERO	Barreas por número o ratio
BDUALIZA	Barrera por dualización
BRECURS	Barreras de recursos

Sistema de categorías: Elaboración propia.

De este modo, los componentes principales resultantes del cuestionario son los siguientes:

- ***Barreras profesionales generales***, compuesta por los ítems COMUNID, BPROFESIO, y RTEMAESP, y en menor medida BRECURS y RCOORDIN (con una explicación del 9,422 % de la varianza). La relación de RCOORDIN es inversa con respecto a las barreras, significa que las barreras profesionales se minimizan con la coordinación y colaboración profesional y a la inversa. Si no hay relaciones de coordinación aumentan las barreras profesionales.
- ***Modelos de profesionalidad y respuesta educativa***, compuesta por los ítems ACONFOR y VALOR, y en menor medida APROPUESTA, PROFESOR, RCURRCOMUN, (con una explicación del 8,391% de la varianza). El que la actitud de propuesta (APROPUESTA) es inversamente proporcional a la actitud de confort a la hora de asignar valor y respuestas curriculares.

- **Cuestiones estructurales, organizativas y administrativas**, compuesto por los ítems ADMINIS, ESCUELA, BNUMERO, BCONCIEN, y en menor medida RCOORDIN (con una explicación del 8,118 % de la varianza). Las relaciones de coordinación y colaboración muestran una relación significativa con la estructura organizativa que dan apoyo a la inclusión. Cuando no existe coordinación aumentan barreras estructurales y de concienciación.
- **Currículum y modos de atenderlo**, compuesta por BCURRIC y en menor medida BAFECTO y RMEDADIV (con una explicación del 7,996% de la varianza)
- **Barreras políticas**, compuesta por BPOLITIC y en menor medida BCULTUR (con una explicación del 7,751% de la varianza)
- **Conceptualización**, compuesta por INCLUSIÓN, INTEGRACIÓN, TDEFICIT y TDISCAPAC (con una explicación del 7,748 % de la varianza). Existen dos claros modelos de conceptualización de la temática y son inversamente proporcionales: de inclusión y de integración/discapacidad/déficit.
- **Barreras profesionales específicas**, BCATEGOR, BDUALIZA, BFORMAC (con una explicación del 7,474 % de la varianza).
- **Miedos y desconfianza**, compuesta por BMIEDOS y en menor medida RMEDADIV (con una explicación del 6,834 % de la varianza)
- **Barreras culturales**, compuesta por BCULTUR (con una explicación del 5,269 % de la varianza)

4.8.3 Análisis de Fiabilidad

Para calcular la fiabilidad del instrumento, hemos aplicado la prueba del Alfa de Cronbach. Este análisis arroja un resultado de ,566. Siguiendo los parámetros de George & Mallery (2003), es un coeficiente que puede ser aceptado.

Tabla 10: Estadísticos de fiabilidad

Resumen del procesamiento de los casos				Estadísticos de fiabilidad		
		N	%	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
Casos	Válidos	132	100,0			
	Excluidos ^a	0	,0			
	Total	132	100,0			
a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.				,566	,543	36

Fuente elaboración propia a partir de SPSS 20

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ACONFOR	76,1136	21,674	,112	.	,562
ADENUNCIA	75,2955	19,080	,354	.	,525
APROPUESTA	75,7273	19,482	,365	.	,527
ADMINIS	76,3409	21,799	,116	.	,562
COMUNID	76,2500	22,036	,029	.	,569
FAMILIA	76,3182	22,295	-,051	.	,580
ESCUELA	76,3182	20,783	,284	.	,545
PROFESOR	76,4773	22,236	-,044	.	,580
BAFECTO	76,2273	21,337	,230	.	,553
BCATEGOR	76,2500	21,807	,246	.	,558
BCULTUR	76,0455	20,517	,320	.	,540
BCURRIC	76,1136	19,521	,592	.	,513
BNUMERO	76,2273	21,475	,243	.	,554
BDUALIZA	75,9773	19,763	,417	.	,525
BRECURS	75,9091	21,152	,127	.	,561
BFORMAC	76,0455	20,929	,232	.	,550
BMIEDOS	76,1818	20,944	,353	.	,543
BCONCIEN	75,9318	20,904	,212	.	,551
BPOLITIC	76,1364	21,096	,231	.	,551
BPROFESIO	75,9318	19,484	,398	.	,524
INCLUSIÓN	75,0227	20,725	,165	.	,557
INTEGRACIÓN	76,1364	21,874	,070	.	,566
RCOORDIN	76,3864	23,781	-,450	.	,601
RCURRCOMUN	76,3409	22,944	-,172	.	,593
REXITO	76,5455	22,326	-,064	.	,584
RMEDADIV	76,2273	19,322	,312	.	,532
RESPECIAL	76,1364	21,508	,082	.	,566
RGLOBAL	76,2955	22,744	-,175	.	,579
RTEMAESP	76,2727	21,956	,252	.	,560
TDEFICIT	76,2273	22,620	-,126	.	,578
TDISCAPAC	76,1818	22,364	-,049	.	,574
TLOSOTROS	76,2273	20,788	,475	.	,538
TNEAE	76,0227	21,366	,135	.	,560
TNEE	76,0682	21,957	,050	.	,567
TTODOS	75,6364	20,752	,141	.	,561
VALOR	76,7955	23,981	-,387	.	,609

Fuente elaboración propia a partir de SPSS 20

4.9. Planteamientos éticos de la investigación

Esta investigación se ha comprometido a asumir de forma rigurosa las garantías éticas de una investigación propias de la investigación en ciencias sociales, particularmente con los expresados en la red REUNI+D (Martínez, 2012). En el estudio se ha cuidado el rigor metodológico y cumplido escrupulosamente con los marcos éticos para la investigación cualitativa (Bera, 2011; González, 2002; Tójar y Serrano, 2000), sin olvidar los tradicionales cánones de calidad que han ido marcando los autores de referencia y los handbooks en los que nos hemos formado y que componen el marco de sistematicidad y de rigor imprescindible en todo trabajo que quiera ser adjetivado con

propiedad como científico. En este sentido, destacar con Stake (2006, p. 354), el paralelismo entre un trabajo de calidad y ética profesional. Cuando un trabajo está bien hecho, se ha hecho lo que profesionalmente se debía hacer y para lo que era pertinente del mejor modo posible (con argumentos y razones sólidas, no intuiciones o prácticas rutinarias y reproductoras), sin duda es ético.

Del mismo modo, se asumen los propios de la Universidad de Granada. En especial atenderá al cumplimiento de los acuerdos sobre ética de investigación alcanzados por nuestra Universidad con la administración educativa andaluza. En este sentido se negoció con ellos su participación y se les proporcionó a los informantes clave un consentimiento informado en el que se proporcionaron por escrito los datos del proyecto, se informó del proceso de recogida de información, lo que implicaba su participación, sus derechos, posibilidad de abandonar el estudio, forma de obtener los datos, uso que se haría de los mismos en los diferentes momentos de la investigación, así como en la difusión y transferencia de la información.

De otra parte, consciente de la alerta de Parrilla (2009), pretende ser una investigación inclusiva, alternativa y posibilista, además de autocrítica con la realidad (Barton, 2005, 2008), por lo que opta por una perspectiva alternativa de análisis de la situación, dando la voz a los sin voz (el profesorado), especialmente a los más implicados y conscientes de esta realidad y circunstancias.

BLOQUE IV

Resultados de investigación

Capítulo 5

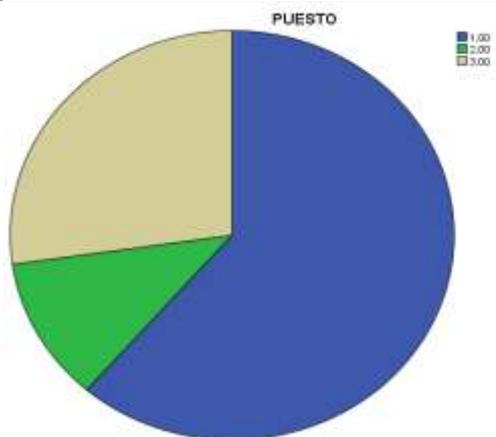
Estudio de contextualización y entrada en el campo

5.1. Informantes que responden al cuestionario *on line*

El perfil general que describe la población informante es básicamente un profesorado de aula ordinaria, que trabaja en un centro público ordinario, en la etapa de Educación Secundaria, que no ocupa o ha ocupado cargo directivo, con un alto grado de conocimiento del tema de la inclusión Educativa en el Sistema y una sólida experiencia profesional (en una fase de plena profesionalidad, diversificación o de planteo de interrogantes). De modo más preciso, los informantes son los siguientes:

Tabla 11: Informantes, PUESTO de desempeño profesional

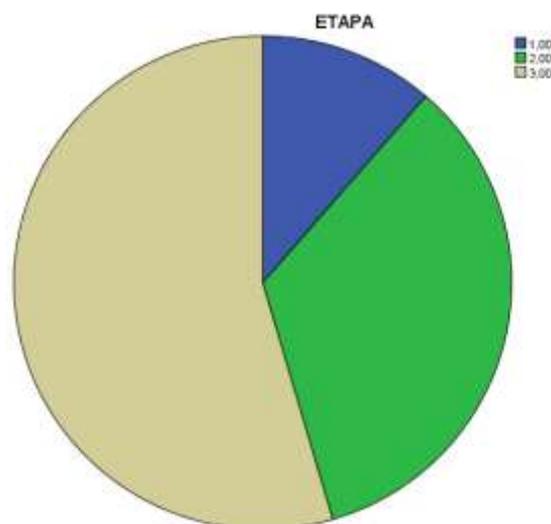
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porc. Acumulado
Profesor/a aula ordinaria	81	61,4	61,4	61,4
Válidos PT/AL	15	11,4	11,4	72,7
Orientación	36	27,3	27,3	100,0
Total	132	100,0	100,0	



Los informantes son mayoritariamente profesores de aula ordinaria con experiencia en inclusión, seguidos de orientadores de equipo de zona educativa (Primaria y Secundaria) o de Institutos de Enseñanza Secundaria (I.E.S.), y el grupo con menor número de informantes es el de Profesorado de Pedagogía Terapéutica o Logopedia.

Tabla 12: Informantes, ETAPA en la que trabaja preferentemente

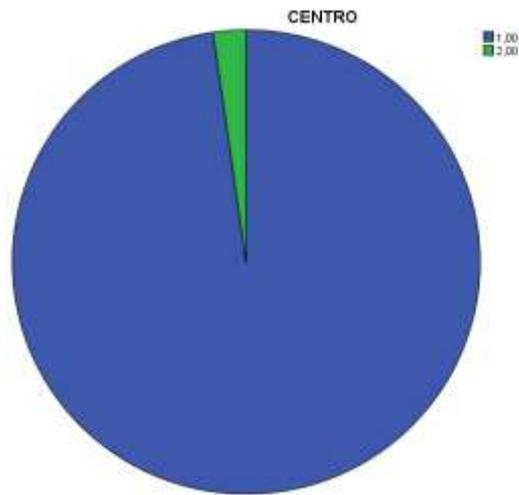
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos E. Infantil	15	11,4	11,4	11,4
E. primaria	45	34,1	34,1	45,5
E. Secundaria	72	54,5	54,5	100,0
Total	132	100,0	100,0	



Como muestra el gráfico, la mitad de los informantes son de Educación Secundaria, seguidos por Educación Primaria e Infantil. Ahora bien, en este punto hay que tomar en consideración que muchos de los informantes “orientadores” marcaron en la variable Secundaria, pues son profesionales de nivel A, aunque en realidad intervienen sobre las tres etapas educativas (los de sector) y específicamente en secundaria los de IES.

Tabla 13: Informantes, TIPO de CENTRO EDUCATIVO

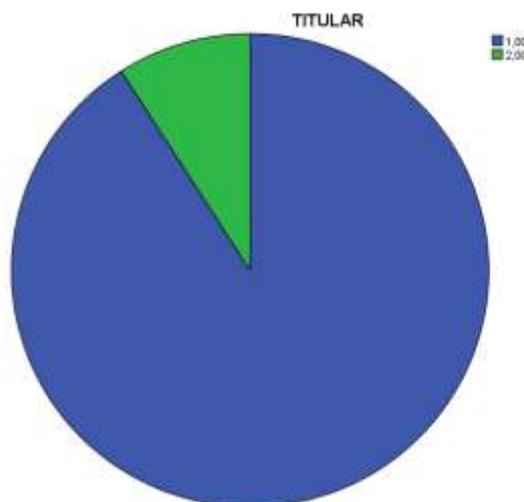
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Ordinario	129	97,7	97,7	97,7
Específico	3	2,3	2,3	100,0
Total	132	100,0	100,0	



Tal y como muestra el gráfico los informantes son básicamente de centro ordinario. El número de informantes de centro específico no procede tomarlo en consideración. Por ello se propone un grupo de discusión específico de esta modalidad educativa.

Tabla 14: Informantes, TITULARIDAD

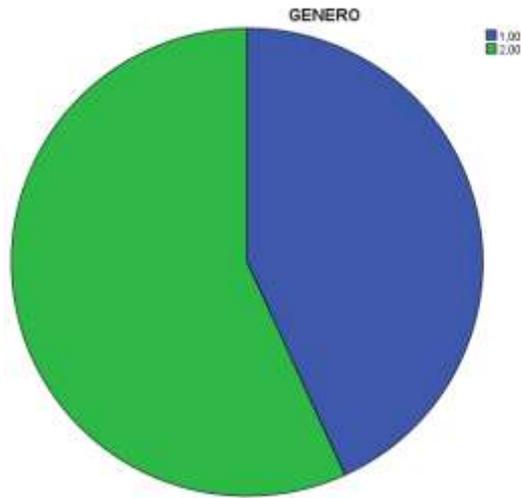
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Pública	120	90,9	90,9	90,9
Concertada	12	9,1	9,1	100,0
Total	132	100,0	100,0	



Como se puede observar en la gráfica, la titularidad de los informantes pertenece a centros públicos.

Tabla 15: Informantes, GÉNERO

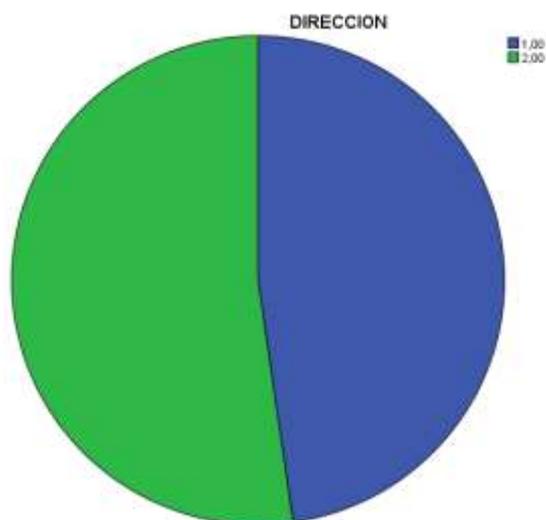
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Varón	57	43,2	43,2	43,2
Válidos	Mujer	75	56,8	100,0
Total	132	100,0	100,0	



Más de la mitad de los informantes son mujeres. Es coherente con el patrón que se reconoce en el campo educativo. De todos es sabido, que la docencia es una profesión feminizada.

Tabla 16: Informantes, DIRECCIÓN

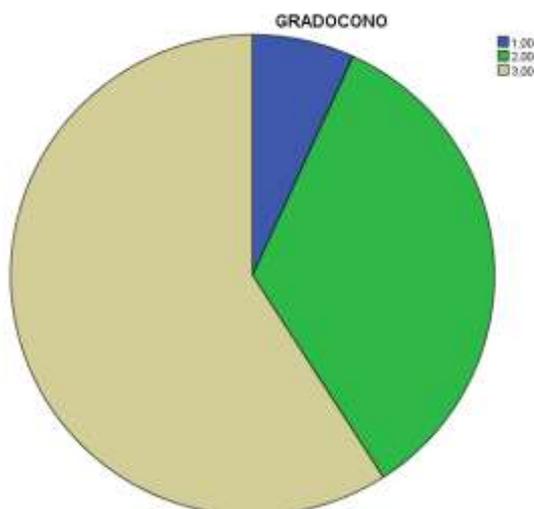
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	63	47,7	47,7	47,7
Válidos	No	69	52,3	100,0
Total	132	100,0	100,0	



Se aprecia un menor número de docentes que no han ocupado cargos directivos (47,7%), aunque la diferencia es mínima frente a los que sí los han desempeñado (52,3%). Ello puede denotar ente la población informante que se trata de profesionales especialmente comprometidos con la mejora de los centros educativos en donde trabajan.

Tabla 17: Informantes, GRADO de CONOCIMIENTO

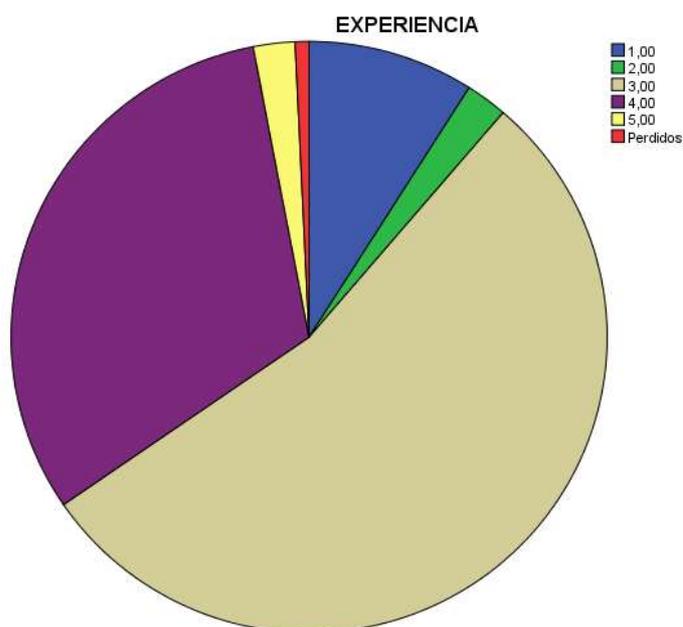
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	9	6,8	6,8
	Medio	45	34,1	40,9
	Alto	78	59,1	100,0
	Total	132	100,0	100,0



Más de la mitad de los informantes presentan un conocimiento alto. Un poco más de un cuarto tiene un nivel medio de conocimiento. El grupo más pequeño lo componen aquellos informantes que manifiestan un nivel más bajo de conocimiento.

Tabla 18: Informantes, EXPERIENCIA PROFESIONAL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ingreso en la profesión	12	9,0	9,1	9,1
	Estabilización	3	2,3	2,3	11,4
	Diversificación/Interrogantes	72	54,1	54,5	65,9
	Serenidad/Conservadurismo	42	31,6	31,8	97,7
	Retirada	3	2,3	2,3	100,0
	Total	132	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,8		
Total		133	100,0		



Los informantes poseen claramente una *dilatada experiencia profesional*. Como muestran los sectores, el grupo con más informantes (72) es el de “experimentación, diversificación o planteo de interrogantes (7-18 años de servicio); seguido por 42 informantes de una fase de “serenidad o conservadurismo” (19-30 años); mientras que el resto de informantes ya son números significativamente inferiores: 12 en fase de ingreso y socialización en la profesión (1-3 años), y 3 en estabilización (4-6 años) y otros 3 en retirada (con más de 30 años de experiencia).

5.2. Resultados Descriptivos Básicos

Los resultados se encuentran en torno a dos conjuntos de datos, de una parte se muestran los resultados de la Prueba T, para identificar el rango de respuesta dentro de un intervalo de confianza del 95 %; y, de otro, los descriptivos básicos de cada ítems y sus subelementos: media, mediana y desviación típica.

5.2.1. Prueba T para una muestra

Tabla 19: Prueba T para una muestra

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
ACONFOR	56,665	131	,000	2,18182	2,1056	2,2580
ADENUNCIA	41,584	131	,000	3,00000	2,8573	3,1427
APROPUESTA	40,838	131	,000	2,56818	2,4438	2,6926
ADMINIS	61,045	131	,000	1,95455	1,8912	2,0179
COMUNID	55,219	131	,000	2,04545	1,9722	2,1187
FAMILIA	41,671	131	,000	1,97727	1,8834	2,0711
ESCUELA	45,309	131	,000	1,97727	1,8909	2,0636
PROFESOR	36,194	131	,000	1,81818	1,7188	1,9176
BAFECTO	60,234	131	,000	2,06818	2,0003	2,1361
BCATEGOR	112,393	131	,000	2,04545	2,0095	2,0815
BCULTUR	48,806	131	,000	2,25000	2,1588	2,3412
BCURRIC	51,009	131	,000	2,18182	2,0972	2,2664
BNUMERO	71,703	131	,000	2,06818	2,0111	2,1252
BDUALIZA	44,638	131	,000	2,31818	2,2154	2,4209
BRECURS	42,200	131	,000	2,38636	2,2745	2,4982
BFORMAC	48,806	131	,000	2,25000	2,1588	2,3412
BMIEDOS	63,274	131	,000	2,11364	2,0476	2,1797
BCONCIEN	47,652	131	,000	2,36364	2,2655	2,4618
BPOLITIC	52,133	131	,000	2,15909	2,0772	2,2410
BPROFESIO	39,945	131	,000	2,36364	2,2466	2,4807
INCLUSIÓN	52,119	131	,000	3,27273	3,1485	3,3969
INTEGRACIÓN	58,371	131	,000	2,15909	2,0859	2,2323
RCOORDIN	61,050	131	,000	1,90909	1,8472	1,9710
RCURR COMUN	39,789	131	,000	1,95455	1,8574	2,0517
REXITO	32,959	131	,000	1,75000	1,6450	1,8550
RMEDADIV	28,295	131	,000	2,06818	1,9236	2,2128
RESPECIAL	41,126	131	,000	2,15909	2,0552	2,2629
RGLOBAL	75,921	131	,000	2,00000	1,9479	2,0521
RTEMAESP	155,343	131	,000	2,02273	1,9970	2,0485
TDEFICIT	71,703	131	,000	2,06818	2,0111	2,1252
TDISCAPAC	63,274	131	,000	2,11364	2,0476	2,1797
TLOSOTROS	71,703	131	,000	2,06818	2,0111	2,1252
TNEAE	48,366	131	,000	2,27273	2,1798	2,3657
TNEE	60,831	131	,000	2,22727	2,1548	2,2997
TTODOS	39,679	131	,000	2,65909	2,5265	2,7917
VALOR	34,337	131	,000	1,50000	1,4136	1,5864

La tabla anterior muestra los resultados obtenidos en el conjunto de ítems del cuestionario. Éstos se encuentran muy concentrados en su respuesta. Lo que denota un grado de opinión bastante coincidente y consolidada. Como señalan los datos obtenidos en los márgenes del Intervalo de confianza (al 95%), existe una escasa diferencia entre las puntuaciones mínimas y máximas en cada ítem. Según muestra la gráfica anterior de intervalos de confianza, los ítems muestran los siguientes resultados a la hora de ser tomados en consideración:

1. Nada o no es relevante: VALOR
2. Algo o Poco: ACONFOR, ADMINIS, COMUNID, FAMILIA, ESCUELA, PROFESOR, BAFECTO, BCATEGOR, BCULTUR, BCURRIC, BNUMERO, BDUALIZA, BRECURS, BFORMAC, BMIEDOS, BCONCIEN, BPOLITIC, BPROFESIO, INTEGRACIÓN, RCOORDIN, RCURRCOMUN, REXITO, RMEDADIV, RESPECIAL, RGLOBAL, RTEMAESP, TDEFICIT, TDISCAPAC, TLOSOTROS, TNEAE, TNEE, TTODOS.
3. Bastante: ADENUNCIA, APROPUESTA, INCLUSIÓN
4. Mucho: (no ha respondido ninguno)

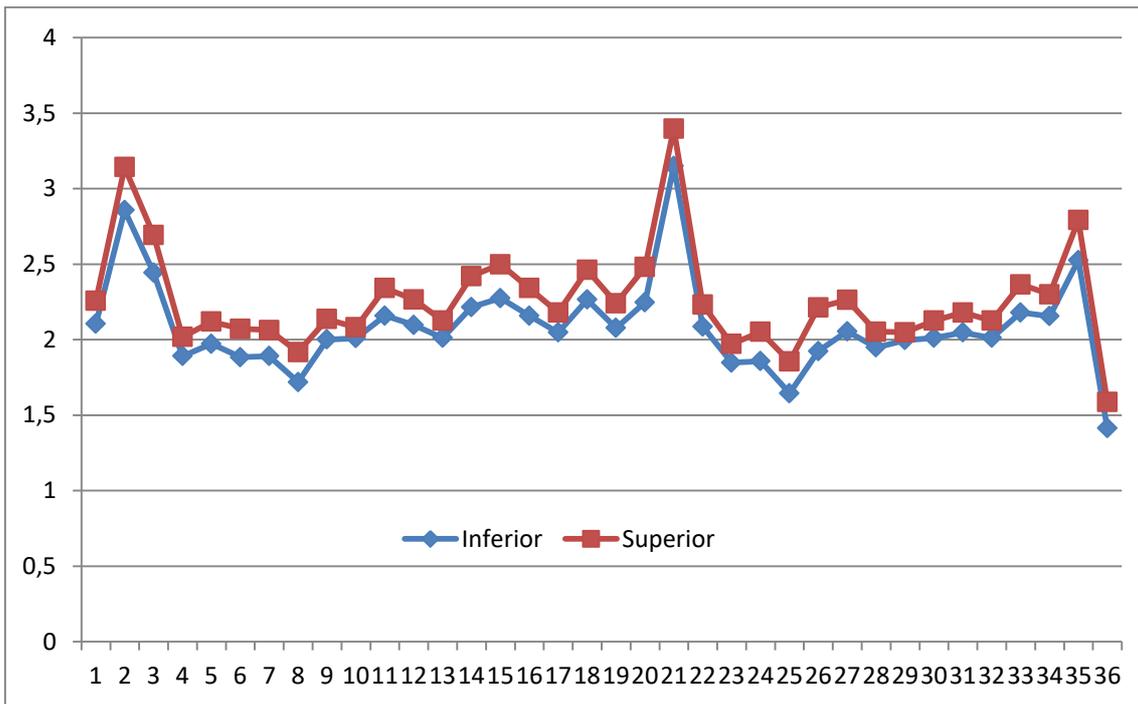
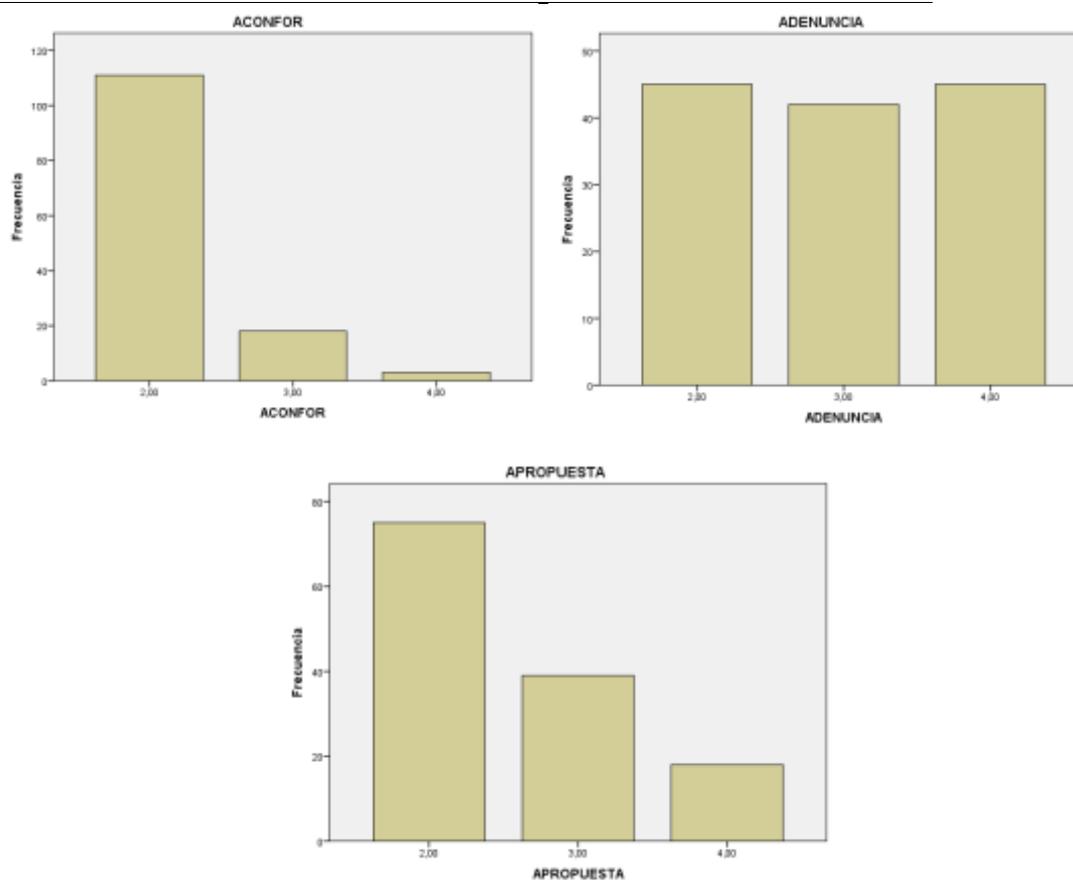


Gráfico 7: Intervalo de confianza, Prueba T

5.2.2. Descriptivos básicos por temáticas y cuestiones planteadas

Tabla 20: Posicionamiento o actitud ante la realidad de la inclusión educativa

	ACONFOR	ADENUNCIA	APROPUESTA
Media	2,1818	3,0000	2,5682
Mediana	2,0000	3,0000	2,0000
Desv. típ.	,44238	,82887	,72252
Asimetría	2,437	0,000	,868
Error típ. de asimetría	,211	,211	,211
Curtosis	5,480	-1,546	-,583
Error típ. de curtosis	,419	,419	,419
Mínimo	2,00	2,00	2,00
Máximo	4,00	4,00	4,00

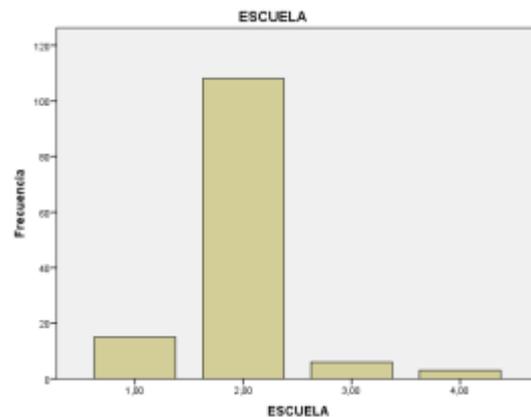
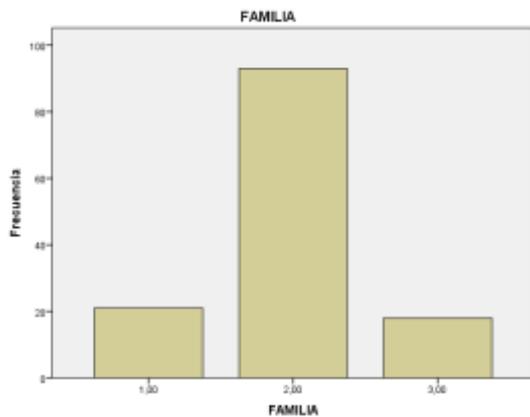
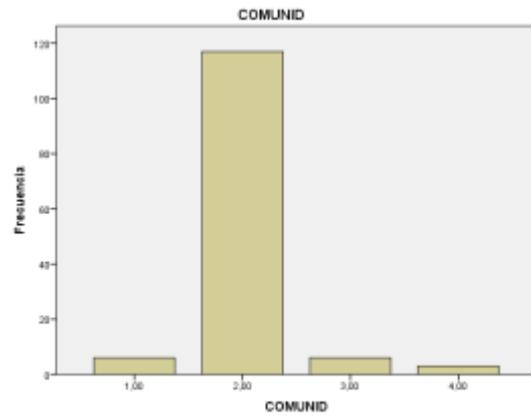
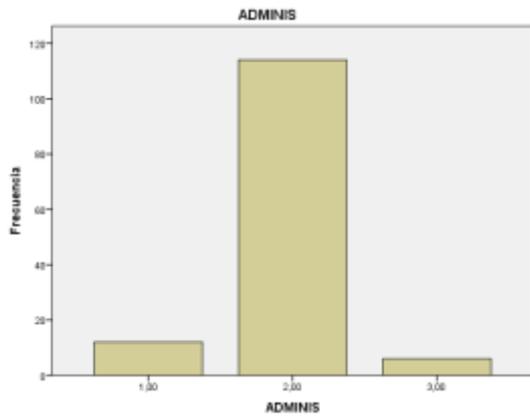


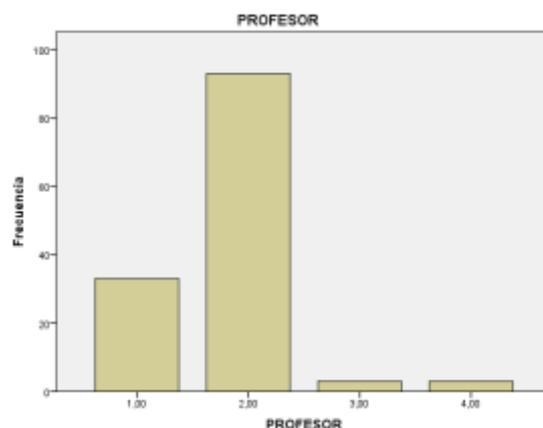
Contesta el cuestionario con una actitud de denuncia (en algunos casos alta), seguido de propuestas (en no pocas ocasiones, ante la denuncia de lo que señalan críticamente como mejorable, le responden con una propuesta), y en menor medida consideran bien la situación actual.

Tabla 21: Responsables de la inclusión educativa

	ADMINIS	COMUNID	FAMILIA	ESCUELA	PROFESOR
Media	1,9545	2,0455	1,9773	1,9773	1,8182
Mediana	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000
Desv. típ.	,36786	,42559	,54515	,50139	,57715
Asimetría	-,556	2,087	-,016	1,061	,750
Error típ. de asimetría	,211	,211	,211	,211	,211
Curtosis	4,406	10,555	,445	5,841	3,320
Error típ. de curtosis	,419	,419	,419	,419	,419
Mínimo	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00

Los resultados manifiestan que no existe un único o preponderante agente responsable de la inclusión educativa. Todos los sectores mencionados aparecen con una puntuación muy similar y en torno a la mediana “2” (algo).

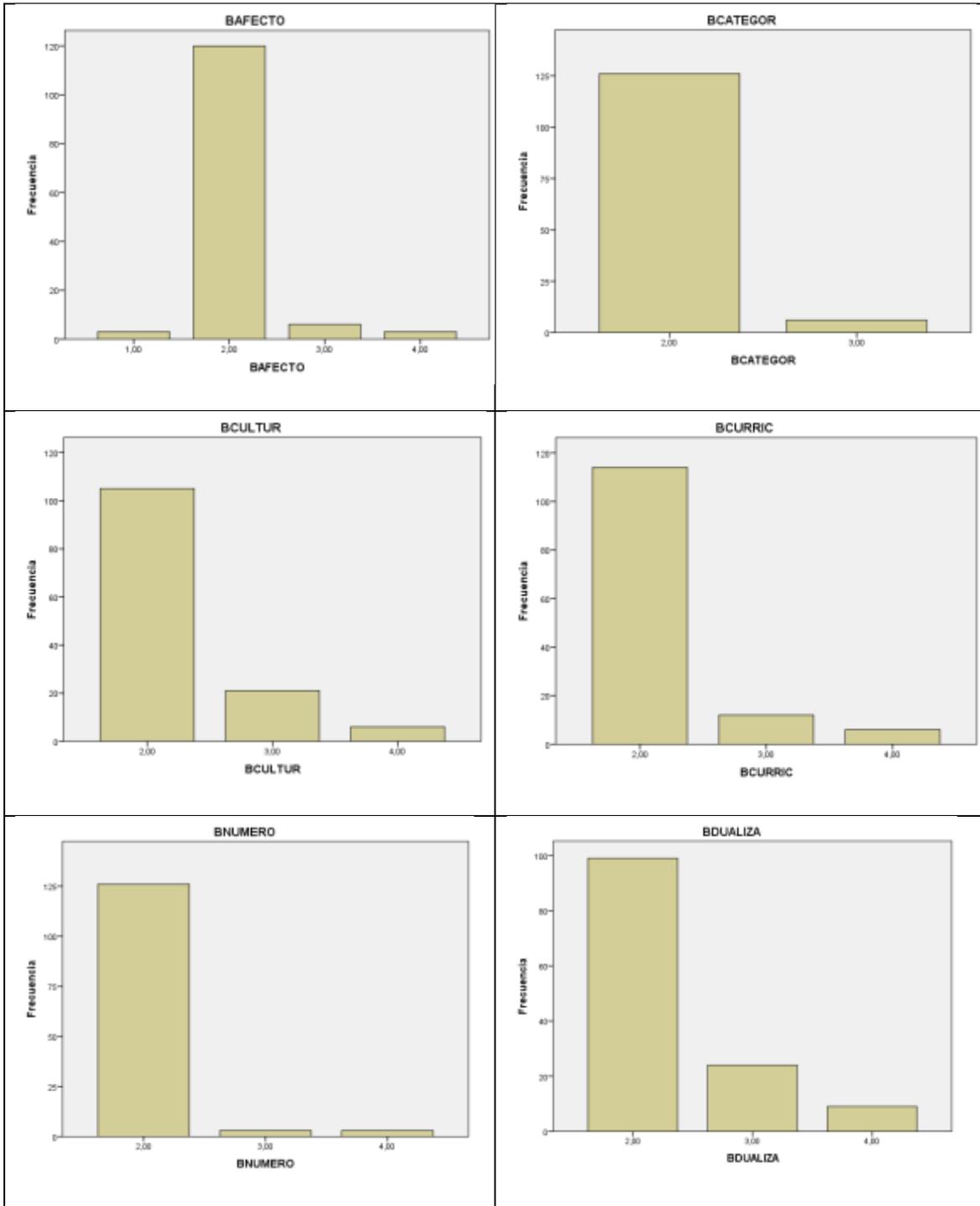


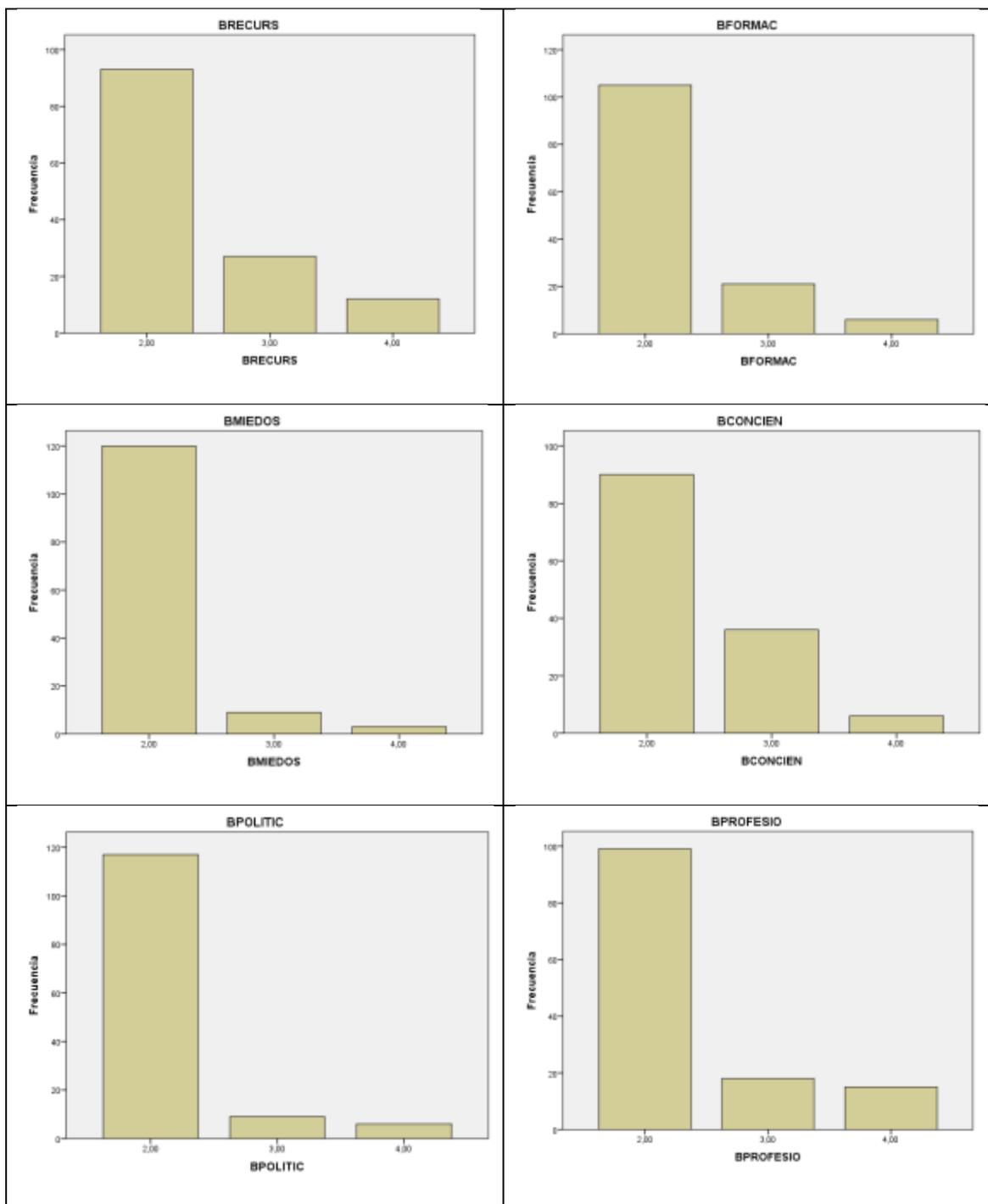


Seguidamente, tanto la tabla 21 como los gráficos que le siguen muestran cómo se han pronunciado los informantes en torno a las barreras a la inclusión. Básicamente manifiestan que existe un conjunto amplio de barreras a la inclusión (hasta 12 diferentes tipologías), si bien, como ocurriese en el ítem anterior, no existe ninguno que sea preponderante frente al resto y con una valoración de 2 (Algo o Poco). Lo que puede denotar que dependen del contexto, de cada escuela o del propio profesorado en particular. En todo caso, los que muestran algún tipo de matización hacia más grado de determinación de importancia estarían los siguientes: la falta de recursos, las barreras de falta de concienciación y la presencia de factores de dualización en la escuela o currículum, a los que siguen otros problemas culturales y la falta de adecuada formación del profesorado.

Tabla 22: Las barreras a la inclusión

	BAFECTO	BCATEGOR	BCULTUR	BCURRIC	BNUMERO	BDUALIZA	BRECURS	BFORMAC	BMIEDOS	BCONCIEN	BPOLITIC	BPROFESIO
Media	2,068	2,0455	2,250	2,182	2,0682	2,3182	2,386	2,2500	2,114	2,3636	2,159	2,3636
Mediana	2,000	2,0000	2,000	2,000	2,0000	2,0000	2,000	2,0000	2,000	2,0000	2,000	2,0000
Desv. típ.	,3945	,20909	,5297	,4914	,33139	,59666	,6497	,52965	,3838	,56989	,4758	,67984
Asimetría	2,877	4,415	2,054	2,740	5,115	1,723	1,450	2,054	3,596	1,308	3,044	1,618
Error típ. de asimetría	,211	,211	,211	,211	,211	,211	,211	,211	,211	,211	,211	,211
Curtosis	13,50	17,758	3,361	6,668	26,116	1,861	,844	3,361	12,98	,756	8,386	1,129
Error típ. de curtosis	,419	,419	,419	,419	,419	,419	,419	,419	,419	,419	,419	,419
Mínimo	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
Máximo	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00

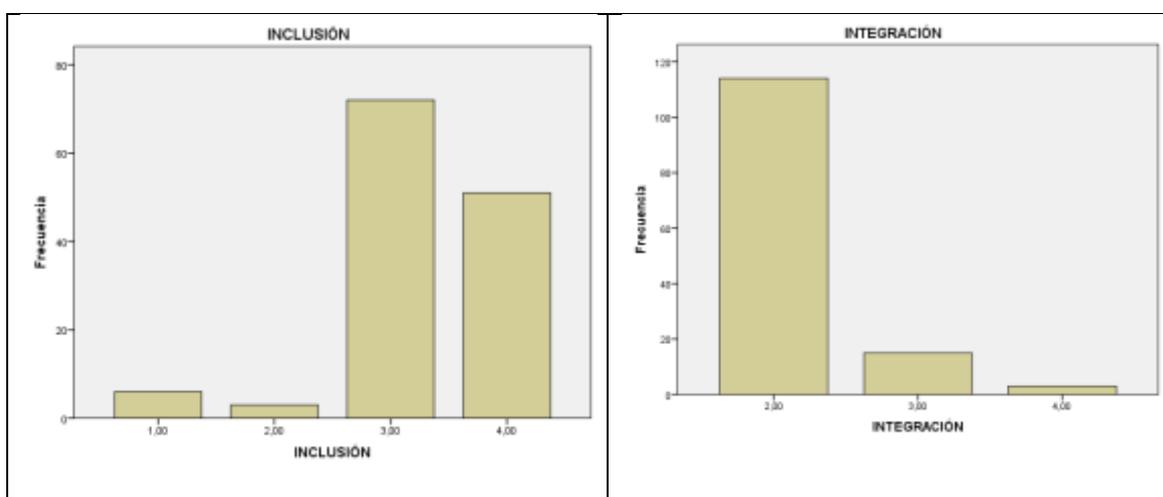




La realidad y el posicionamiento profesional sobre la inclusión educativa de los informantes son más próximo al planteamiento actual (Bastante), aunque, en menor medida, también se denota la presencia de una perspectiva más tradicional y apegada a planteamientos de integración (Algo o Poco).

Tabla 23: Conceptualización de la inclusión

	INCLUSIÓN	INTEGRACIÓN
Media	3,2727	2,1591
Mediana	3,0000	2,0000
Desv. típ.	,72144	,42497
Asimetría	-1,207	2,745
Error típ. de asimetría	,211	,211
Curtosis	2,317	7,227
Error típ. de curtosis	,419	,419
Mínimo	1,00	2,00
Máximo	4,00	4,00

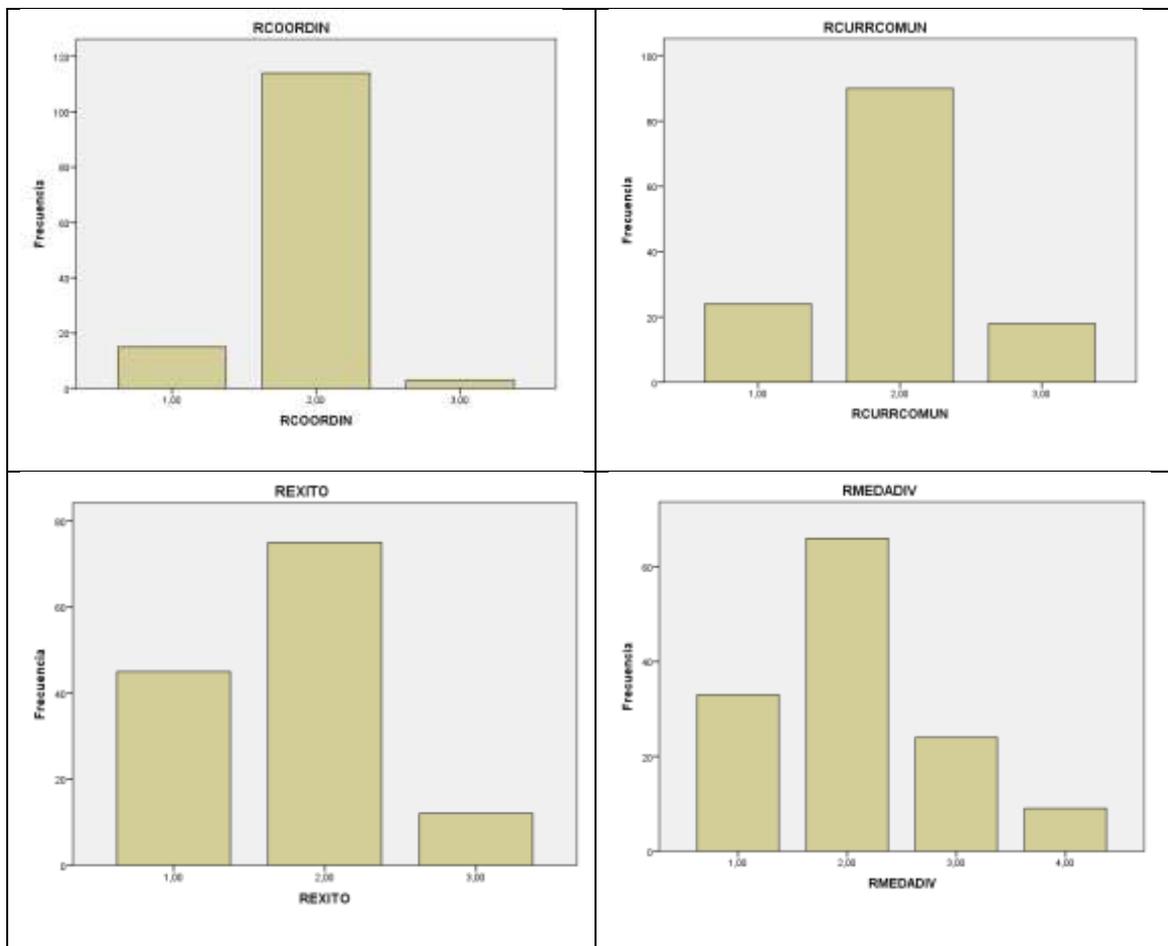


Como muestra la tabla siguiente, el profesorado se pronuncia en torno a un conjunto también amplio de respuestas educativas, que recorren un amplio abanico de respuesta, desde las respuestas especializadas y las medidas de atención a la diversidad (las de mayor puntuación, pero también con mayor desviación típica o disentimiento), hacia otras de respuesta común y éxito para todos. Ahora bien sin predominar claramente ninguna de ellas sobre el resto (todas obtienen la misma mediana, 2).

Llama poderosamente la atención de que se considere la “*coordinación profesional*” como una medida de atención a la diversidad con igual puntuación que el resto de variables. Igualmente es de reseñar que, frente a lo comúnmente considerado como respuestas a la diversidad o medidas para la inclusión se mencionen tantas con matices específicos, como comunes y generales, de *respuesta global e inespecífica*.

Tabla 24: Medidas de respuesta a la inclusión

	RCOORDI N	RCURRCOMU N	REXIT O	RMEDADI V	RESPECIA L	RGLOBA L	RTEMAES P
Media	1,9091	1,9545	1,7500	2,0682	2,1591	2,0000	2,0227
Mediana	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000
Desv. típ.	,35927	,56438	,61003	,83979	,60317	,30266	,14960
Asimetría	-1,218	-,013	,192	,577	1,827	0,000	6,479
Error típ. asimetría	,211	,211	,211	,211	,211	,211	,211
Curtosis	3,886	,193	-,541	-,075	4,101	8,358	40,590
Error típ. de curtosis	,419	,419	,419	,419	,419	,419	,419
Mínimo	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00
Máximo	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00



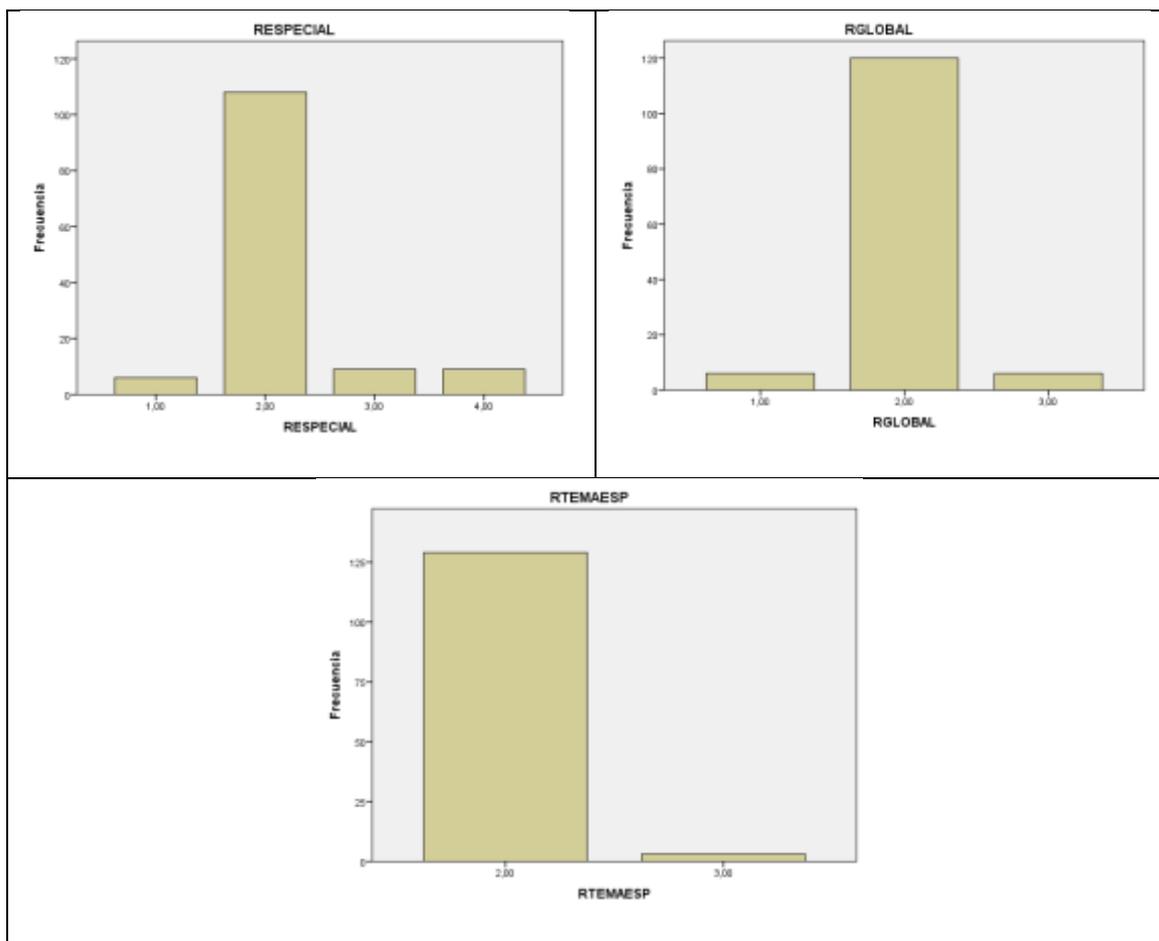
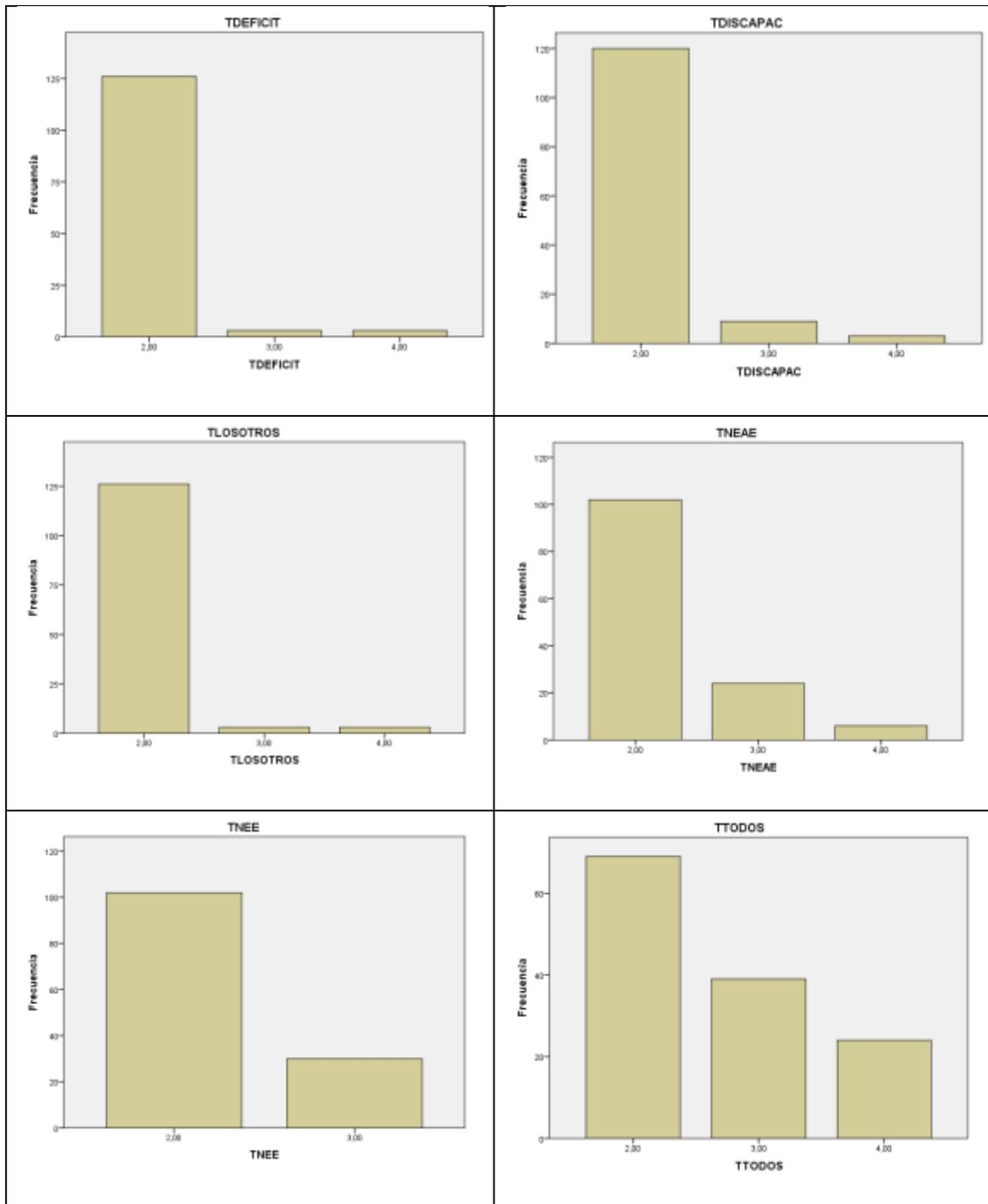


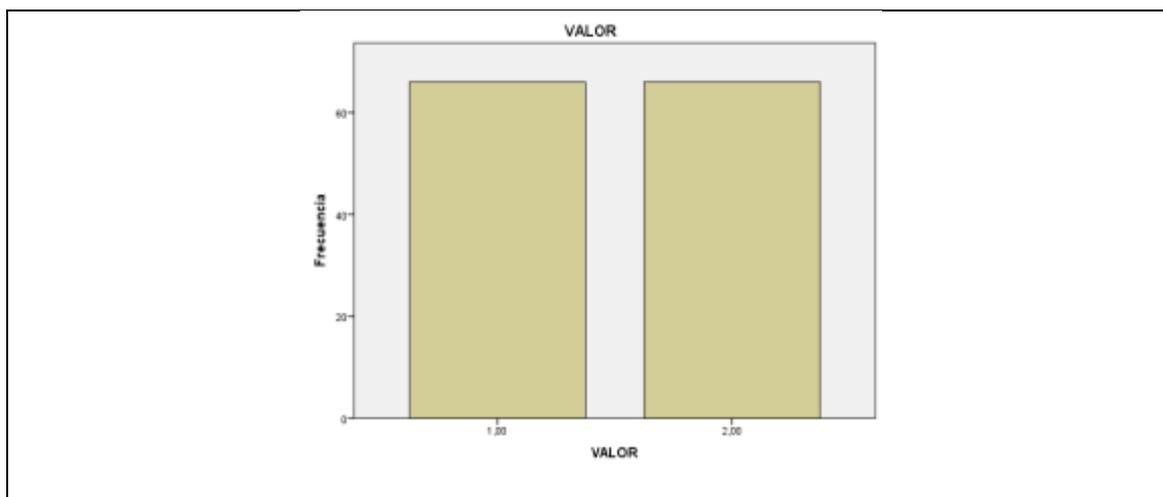
Tabla 25: Población a la que se refiere la inclusión educativa

	TDEFICI T	TDISCAPA C	TLOSOTRO S	TNEAE	TNEE	TTODO S	VALOR
Media	2,0682	2,1136	2,0682	2,2727	2,2273	2,6591	1,5000
Mediana	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000	1,5000
Desv. típ.	,33139	,38379	,33139	,53987	,42067	,76995	,50190
Asimetría	5,115	3,596	5,115	1,876	1,317	,673	0,000
Error típ. de asimetría	,211	,211	,211	,211	,211	,211	,211
Curtosis	26,116	12,976	26,116	2,639	-,271	-,998	-2,031
Error típ. de curtosis	,419	,419	,419	,419	,419	,419	,419
Mínimo	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00
Máximo	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	2,00

Cuando se les pregunta sobre quiénes son los sujetos a los que se refiere la inclusión educativa, vuelve a existir un amplio abanico de respuesta en cuanto a individuos y colectivos, pero todos con similar puntuación (algo/poco), recorriendo as diferentes nominaciones que ha tenido esta población a lo largo del proceso de desarrollo seguido por la inclusión educativa, pero también consistente con una perspectiva actual, amplia y que recorre a toda la diversidad de estudiantes como objeto de inclusión educativa (es el valor más frecuente). Lo que denota que los informantes poseen una concepción amplia y alternativa de la inclusión educativa en convivencia

con otra no tan positiva que los tilda de “deficientes” y “los otros”. A lo que se suma una escasa presencia de la Inclusión en el Aula (valor).





5.3. Resultados inferenciales

Los resultados inferenciales se muestran en torno a tres tipos de pruebas. De una parte, la correlación de variables de los datos de identificación para identificar grados de correlación bilateral significativa entre dimensiones; de otra, se presentan los grados de relación entre ítems en función de las variables de identificación mediante la prueba de ANOVA de un factor; y, por último, un análisis de contingencias con un grado de significación $< ,005$.

5.3.1. Correlación de las variables de identificación

Como muestra la tabla posterior existen correlaciones bilaterales significativas entre algunas variables. Son las siguientes:

- Correlaciones significativas al nivel 0,01:
 - Puesto y Etapa;
 - Puesto y Grado de Conocimiento;
 - Etapa y Tipo de Centro;
 - Etapa y Titularidad;
 - Etapa y Grado de Conocimiento;
 - Etapa y Experiencia;
 - Titularidad y Dirección;
 - Dirección y Experiencia;
- Correlaciones significativas al nivel 0,05:
 - Puesto y Dirección;

- Puesto y Grado de Experiencia;
- Dirección y Grado de Conocimiento;
- Grado de Conocimiento y Experiencia

Tabla 26: Correlaciones entre variables independientes

		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8
V1	C.Pearson	1	,319**	,059	,033	-,130	,199*	,410**	,188*
	Sig.		,000	,500	,709	,139	,022	,000	,030
V2	C.Pearson	,319**	1	-,318**	-,314**	-,120	-,062	,270**	,301**
	Sig.	,000		,000	,000	,171	,482	,002	,000
V3	C.Pearson	,059	,318**	1	,482**	,133	-,160	,117	-,028
	Sig.	,500	,000		,000	,129	,068	,181	,753
V4	C.Pearson	,033	,314**	,482**	1	,116	-,331**	,116	,033
	Sig.	,709	,000	,000		,185	,000	,186	,709
V5	C.Pearson	-,130	,120	,133	,116	1	,086	-,153	-,051
	Sig.	,139	,171	,129	,185		,329	,080	,561
V6	C.Pearson	,199*	,062	-,160	-,331**	,086	1	-,221*	-,242**
	Sig.	,022	,482	,068	,000	,329		,011	,005
V7	C.Pearson	,410**	,270**	,117	,116	-,153	-,221*	1	,223*
	Sig.	,000	,002	,181	,186	,080	,011		,010
V8	C.Pearson	,188*	,301**	-,028	,033	-,051	-,242**	,223*	1
	Sig.	,030	,000	,753	,709	,561	,005	,010	

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral): En negrita

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral): En cursiva

Variables independientes: V1= Puesto; V2= Etapa; V3= Centro; V4= Titularidad; V5= Género; V6= Cargo directivo; V7= Grado de conocimiento de la inclusión; V8= Experiencia

5.3.2. Relaciones entre variables: ANOVA de un factor

En la prueba ANOVA de un factor se determinan las *relaciones significativas* con diferentes asignaciones entre variables independientes y dependientes. Ellas serán descritas con mayor grado de detenimiento en el apartado siguiente (análisis de contingencias).

Tabla 27: ANOVA de un factor: Puesto de trabajo

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
ADENUNCIA	Inter-grupos	8,628	2	4,314	6,839	,002
	Intra-grupos	81,372	129	,631		
	Total	90,000	131			
APROPUESTA	Inter-grupos	13,147	2	6,574	15,352	,000
	Intra-grupos	55,239	129	,428		
	Total	68,386	131			
ESCUELA	Inter-grupos	4,582	2	2,291	10,424	,000
	Intra-grupos	28,350	129	,220		
	Total	32,932	131			
BCULTUR	Inter-grupos	5,600	2	2,800	11,596	,000
	Intra-grupos	31,150	129	,241		
	Total	36,750	131			
BNUMERO	Inter-grupos	1,897	2	,949	9,800	,000
	Intra-grupos	12,489	129	,097		
	Total	14,386	131			
BFORMAC	Inter-grupos	3,111	2	1,556	5,965	,003
	Intra-grupos	33,639	129	,261		
	Total	36,750	131			
BPROFESIO	Inter-grupos	7,973	2	3,987	9,782	,000
	Intra-grupos	52,572	129	,408		
	Total	60,545	131			
RCURRCOMUN	Inter-grupos	5,327	2	2,664	9,440	,000
	Intra-grupos	36,400	129	,282		
	Total	41,727	131			
RGLOBAL	Inter-grupos	1,294	2	,647	7,799	,001
	Intra-grupos	10,706	129	,083		
	Total	12,000	131			
TTODOS	Inter-grupos	9,087	2	4,543	8,547	,000
	Intra-grupos	68,572	129	,532		
	Total	77,659	131			
VALOR	Inter-grupos	3,761	2	1,881	8,297	,000
	Intra-grupos	29,239	129	,227		
	Total	33,000	131			

Como muestra la tabla anterior, existen diferencias significativas con respecto a la variable Puesto de Trabajo con los siguientes ítems: ADENUNCIA, APROPUESTA, ESCUELA, BCULTUR, BNUMERO, BFORMAC, BPROFESIO, RCURRCOMUN, RGLOBAL, TTODOS, VALOR.

Tabla 28: ANOVA de un factor: Etapa Educativa en la que trabaja

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
ADENUNCIA	Inter-grupos	17,525	2	8,762	15,597	,000
	Intra-grupos	72,475	129	,562		
	Total	90,000	131			
BAFECTO	Inter-grupos	1,911	2	,956	6,673	,002
	Intra-grupos	18,475	129	,143		
	Total	20,386	131			
BCATEGOR	Inter-grupos	,527	2	,264	6,540	,002
	Intra-grupos	5,200	129	,040		
	Total	5,727	131			
BRECURS	Inter-grupos	6,595	2	3,298	8,735	,000
	Intra-grupos	48,700	129	,378		
	Total	55,295	131			
BPOLITIC	Inter-grupos	2,784	2	1,392	6,682	,002
	Intra-grupos	26,875	129	,208		
	Total	29,659	131			
RGLOBAL	Inter-grupos	1,300	2	,650	7,836	,001
	Intra-grupos	10,700	129	,083		
	Total	12,000	131			
TNEAE	Inter-grupos	3,482	2	1,741	6,472	,002
	Intra-grupos	34,700	129	,269		
	Total	38,182	131			
VALOR	Inter-grupos	6,200	2	3,100	14,922	,000
	Intra-grupos	26,800	129	,208		
	Total	33,000	131			

Como muestra la tabla anterior, existen diferencias significativas con respecto a la variable Etapa Educativa en la que trabaja con los siguientes ítems: ADENUNCIA, BAFECTO, BCATEGOR, BRECURS, BPOLITIC, RGLOBAL, TNEAE, VALOR

Tabla 29: ANOVA de un factor: Titularidad

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
FAMILIA	Inter-grupos	3,007	1	3,007	10,881	,001
	Intra-grupos	35,925	130	,276		
	Total	38,932	131			
BAFECTO	Inter-grupos	1,336	1	1,336	9,120	,003
	Intra-grupos	19,050	130	,147		
	Total	20,386	131			
BCATEGOR	Inter-grupos	,552	1	,552	13,874	,000
	Intra-grupos	5,175	130	,040		
	Total	5,727	131			
BCULTUR	Inter-grupos	7,425	1	7,425	32,916	,000
	Intra-grupos	29,325	130	,226		

RGLOBAL	Total	36,750	131			
	Inter-grupos	,825	1	,825	9,597	,002
	Intra-grupos	11,175	130	,086		
TNEE	Total	12,000	131			
	Inter-grupos	3,607	1	3,607	23,953	,000
	Intra-grupos	19,575	130	,151		
	Total	23,182	131			

Como muestra la tabla anterior, existen diferencias significativas con respecto a la variable Titularidad en la que trabaja con los siguientes ítems: FAMILIA, BAFECTO, BCATEGOR, BCULTUR, RGLOBAL, TNEE

Tabla 30: ANOVA de un factor: Género

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
BRECURS	Inter-grupos	5,237	1	5,237	13,599	,000
	Intra-grupos	50,059	130	,385		
	Total	55,295	131			
BCONCIEN	Inter-grupos	2,655	1	2,655	8,652	,004
	Intra-grupos	39,891	130	,307		
	Total	42,545	131			
INTEGRACIÓN	Inter-grupos	2,463	1	2,463	15,108	,000
	Intra-grupos	21,196	130	,163		
	Total	23,659	131			
TNEE	Inter-grupos	1,493	1	1,493	8,951	,003
	Intra-grupos	21,688	130	,167		
	Total	23,182	131			

Como muestra la tabla anterior, existen diferencias significativas con respecto a la variable Género en la que trabaja con los siguientes ítems: BRECURS, BCONCIEN, INTEGRACIÓN, TNEE

Tabla 31: ANOVA de un factor: Cargo directivo

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PROFESOR	Inter-grupos	2,767	1	2,767	8,801	,004
	Intra-grupos	40,870	130	,314		
	Total	43,636	131			
BFORMAC	Inter-grupos	2,067	1	2,067	7,747	,005
	Intra-grupos	34,683	130	,267		
	Total	36,750	131			
BPROFESIO	Inter-grupos	5,875	1	5,875	13,969	,000
	Intra-grupos	54,671	130	,421		
	Total	60,545	131			
INCLUSIÓN	Inter-grupos	3,797	1	3,797	7,666	,005
	Intra-grupos	64,385	130	,495		
	Total	68,182	131			

Como muestra la tabla anterior, existen diferencias significativas con respecto a la variable Cargo Directivo en la que trabaja con los siguientes ítems: PROFESOR, BFORMAC, BPROFESIO, INCLUSIÓN

Tabla 32: ANOVA de un factor: Grado de conocimiento

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
ADENUNCIA	Inter-grupos	11,046	2	5,523	9,024	,000
	Intra-grupos	78,954	129	,612		
	Total	90,000	131			
BAFECTO	Inter-grupos	3,586	2	1,793	13,769	,000
	Intra-grupos	16,800	129	,130		
	Total	20,386	131			
BNUMERO	Inter-grupos	1,186	2	,593	5,797	,004
	Intra-grupos	13,200	129	,102		
	Total	14,386	131			
INCLUSIÓN	Inter-grupos	8,920	2	4,460	9,709	,000
	Intra-grupos	59,262	129	,459		
	Total	68,182	131			
INTEGRACIÓN	Inter-grupos	3,544	2	1,772	11,363	,000
	Intra-grupos	20,115	129	,156		
	Total	23,659	131			
TDEFICIT	Inter-grupos	3,502	2	1,751	20,751	,000
	Intra-grupos	10,885	129	,084		
	Total	14,386	131			
TDISCAPAC	Inter-grupos	2,957	2	1,478	11,673	,000
	Intra-grupos	16,338	129	,127		
	Total	19,295	131			
VALOR	Inter-grupos	3,738	2	1,869	8,241	,000
	Intra-grupos	29,262	129	,227		
	Total	33,000	131			

Como muestra la tabla anterior, existen diferencias significativas con respecto a la variable Cargo Directivo en la que trabaja con los siguientes ítems: ADENUNCIA, BAFECTO, BNUMERO, INCLUSIÓN, INTEGRACIÓN, TDEFICIT, TDISCAPAC, VALOR,

Tabla 33: ANOVA de un factor: Experiencia profesional

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
APROPUESTA	Inter-grupos	12,190	4	3,047	6,887	,000
	Intra-grupos	56,196	127	,442		
	Total	68,386	131			
ADMINIS	Inter-grupos	2,852	4	,713	6,088	,000
	Intra-grupos	14,875	127	,117		
	Total	17,727	131			
ESCUELA	Inter-grupos	5,985	4	1,496	7,052	,000

	Intra-grupos	26,946	127	,212		
	Total	32,932	131			
BAFECTO	Inter-grupos	3,369	4	,842	6,285	,000
	Intra-grupos	17,018	127	,134		
	Total	20,386	131			
BCURRIC	Inter-grupos	3,851	4	,963	4,400	,002
	Intra-grupos	27,786	127	,219		
	Total	31,636	131			
BRECURS	Inter-grupos	6,778	4	1,694	4,435	,002
	Intra-grupos	48,518	127	,382		
	Total	55,295	131			
RCURRCOMUN	Inter-grupos	7,656	4	1,914	7,134	,000
	Intra-grupos	34,071	127	,268		
	Total	41,727	131			

Como muestra la tabla anterior, existen diferencias significativas con respecto a la variable Cargo Directivo en la que trabaja con los siguientes ítems: APROPUESTA, ADMINIS, ESCUELA, BAFECTO, BCURRIC, BRECURS, RCURRCOMUN.

5.3.3. Análisis de contingencias

Para entrar en mayor conocimiento de las diferencias significativas asignadas se pasa a hacer una prueba de análisis de contingencias que nos escriba más densamente en qué consisten esas diferencias de asignación de respuesta. Sólo se contemplan las contingencias o variables que obtienen un alto nivel de significación (Chi-cuadrado de Pearson < ,005).

5.3.3.1. Contingencias significativas relativas al puesto de trabajo

El puesto de trabajo supone diferencias de identidad profesional y una diferente perspectiva de la realidad. Ello lleva a diferencias observables en cuanto a su percepción de la inclusión en la realidad educativa actual. Seguidamente se muestran las más significativas:

Se perciben diferencias significativas por grupos de informantes en cuanto a la actitud de denuncia del estado actual de la inclusión, aunque con valores muy distribuidos en todas las columnas (valores). De este modo, el profesorado de aula ordinaria es el sector menos crítico al respecto, al igual que el profesorado de PT/AL, con valores claramente decantados entre “poco” y “algo”, mientras que los orientadores si son muy críticos al respecto, con valores en el “Bastante”.

Tabla 34: Relación Puesto y Actitud de Denuncia

		ADENUNCIA			Total
		2,00	3,00	4,00	
PUESTO	Profesor/a aula ordinaria	33	27	21	81
	PT/AL	6	6	3	15
	Orientación	6	9	21	36
Total		45	42	45	132

Del mismo modo ocurre a la hora de *elaborar propuestas*, más escasas entre el profesorado (especialmente entre PT/AL que están muy decantados), aunque parecen algunas, mientras que vuelven a ser los profesionales de la orientación (tal vez más acostumbrados a ello) los que sí las realizan.

Tabla 35: Relación Puesto y Actitud de Propuesta

		APROPUESTA			Total
		2,00	3,00	4,00	
PUESTO	Profesor/a aula ordinaria	54	24	3	81
	PT/AL	12	0	3	15
	Orientación	9	15	12	36
Total		75	39	18	132

Las tres tablas siguientes, muestran mayor grado de coherencia entre los grupos, claramente decantados en el valor 2 (algo), si bien los orientadores son los más reticentes al valorarlos con asignaciones significativas en el poco relevante a la hora de asignar valor a la *Administración*, la *familia* o la *escuela*.

Tabla 36: Relación Puesto y Administración

		ADMINIS			Total
		1,00	2,00	3,00	
PUESTO	Profesor/a aula ordinaria	3	78	0	81
	PT/AL	3	9	3	15
	Orientación	6	27	3	36
Total		12	114	6	132

Tabla 37: Relación Puesto y Familia

		FAMILIA			Total
		1,00	2,00	3,00	
PUESTO	Profesor/a aula ordinaria	9	63	9	81
	PT/AL	0	12	3	15
	Orientación	12	18	6	36
Total		21	93	18	132

Tabla 38: Relación Puesto y Escuela

		ESCUELA				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
PUESTO	Profesor/a aula ordinaria	6	69	6	0	81
	PT/AL	0	12	0	3	15
	Orientación	9	27	0	0	36
Total		15	108	6	3	132

Continuando en la misma tónica de coincidencia inter-grupos, señalar que perciben *barreras culturales* de manera regular e incluso bastante significativa. Ahora bien, nuevamente los orientadores se muestran más críticos con comentarios más próximos a aspectos profundos y arraigados (mucho).

Tabla 39: Relación Puesto y Barreras Culturales

		BCULTUR			Total
		2,00	3,00	4,00	
PUESTO	Profesor/a aula ordinaria	72	9	0	81
	PT/AL	12	3	0	15
	Orientación	21	9	6	36
Total		105	21	6	132

Las cinco tablas siguientes se muestran consistentes y homogéneas inter y extra-grupos en los que la tónica general será posicionarse todos los sectores mayoritariamente en el valor 2 (algo), seguido del 3 (bastante). Y sólo surge el matiz por sectores con casos muy particulares.

En este caso, en lo relativo a observar *barreras de dualización*, existe una mayor tendencia entre los orientadores a la hora de valorar el alza este aspecto, al tiempo que son algunos profesores de aula los más críticos al respecto (asignando un valor de mucho, 4).

Tabla 40: Relación Puesto y Barreras por Dualización

		BDUALIZA			Total
		2,00	3,00	4,00	
PUESTO	Profesor/a aula ordinaria	69	6	6	81
	PT/AL	12	3	0	15
	Orientación	18	15	3	36
Total		99	24	9	132

Igual ocurre (entre algo y bastante) a la hora de posicionarse ante las barreras de *conciencia social y profesional*, pero será en este caso donde algunos PT/AL señalan mucho (4).

Tabla 41: Relación Puesto y Barreras por falta de Concienciación

		BCONCIEN			Total
		2,00	3,00	4,00	
PUESTO	Profesor/a aula ordinaria	54	24	3	81
	PT/AL	12	0	3	15
	Orientación	24	12	0	36
Total		90	36	6	132

Mientras que serán algunos profesores los más críticos al señalar *barreras políticas* frente a la inclusión.

Tabla 42: Relación Puesto y Barreras de Política Educativa

		BPOLITIC			Total
		2,00	3,00	4,00	
PUESTO	Profesor/a aula ordinaria	78	0	3	81
	PT/AL	12	3	0	15
	Orientación	27	6	3	36
Total		117	9	6	132

Y, serán algunos orientadores los que valoran con un valor elevado (mucho) las *barreras profesionales percibidas*, o el observar la realidad como integración.

Tabla 43: Relación Puesto y Barreras Profesionales

		BPROFESIO			Total
		2,00	3,00	4,00	
PUESTO	Profesor/a aula ordinaria	69	9	3	81
	PT/AL	12	0	3	15
	Orientación	18	9	9	36
Total		99	18	15	132

Tabla 44: Relación Puesto y Perspectiva de Integración

		INTEGRACIÓN			Total
		2,00	3,00	4,00	
PUESTO	Profesor/a aula ordinaria	75	3	3	81
	PT/AL	15	0	0	15
	Orientación	24	12	0	36
Total		114	15	3	132

Como se pueden ver en las dos tablas siguientes, con respecto a responder a la inclusión como un mismo *currículum común* (la primera) o desde *respuestas globales* (la segunda), todos los sectores profesionales se decantan mayoritariamente en el valor 2 (algo o en alguna medida).

Tabla 45: Relación Puesto y Respuesta Educativa desde un Currículum Común

		RCURRCOMUN			Total
		1,00	2,00	3,00	
PUESTO	Profesor/a aula ordinaria	6	60	15	81
	PT/AL	3	12	0	15
	Orientación	15	18	3	36
Total		24	90	18	132

Tabla 46: Relación Puesto y Respuesta Educativa Global (inespecífica)

		RGLOBAL			Total
		1,00	2,00	3,00	
PUESTO	Profesor/a aula ordinaria	0	75	6	81
	PT/AL	3	12	0	15
	Orientación	3	33	0	36
Total		6	120	6	132

En cambio aparecen diferencias bastante significativas por sectores o puestos de trabajo a la hora de hablar del constructo “*Todos*” a la hora de conceptualizar la inclusión. El profesorado lo señala en menor medida (entre 2 y 3 de valoración), que el profesorado de PT/AL (entre 2 y 3-4), mientras que los orientadores se dividen a partes casi iguales entre los que lo ven obvio, que la inclusión es de todos y para todos (valor 4) y los que los ven en alguna medida (valor 2).

Tabla 47: Relación Puesto y la población a incluir son Todos

		TTODOS			Total
		2,00	3,00	4,00	
PUESTO	Profesor/a aula ordinaria	48	27	6	81
	PT/AL	9	3	3	15
	Orientación	12	9	15	36
Total		69	39	24	132

Por último, consideran que el valor de la presencia de la inclusión, y las puntuaciones de todos se encuentran entre los valores 1 (bajo) y 2 (algo), aparecen diferencias claramente perceptibles. Mientras que el profesorado de aula ordinaria se decanta mayoritariamente los sectores se diferencia claramente entre ellos pues mientras el profesorado de aula ordinaria se muestra más propenso al valor 2 que el resto, el profesorado de PT/AL se posiciona casi equidistantemente entre ambos valores, y los orientadores más claramente decantados hacia el 1.

Tabla 48: Relación Puesto y Valor de la Presencia de la Inclusión en el Aula

		VALOR		Total
		1,00	2,00	
PUESTO	Profesor/a aula ordinaria	30	51	81
	PT/AL	9	6	15
	Orientación	27	9	36
Total		66	66	132

5.3.3.2. Contingencias significativas relativas a la Etapa en la que trabaja preferentemente

En línea con lo que se viene argumentando en el apartado anterior, aparecen mayores *actitudes de crítica y denuncia* hacia el estado de la inclusión en nuestro contexto en la medida que avanza el desarrollo del sistema educativo. Es decir, es escaso en Infantil, entre escaso y bastante en primaria y ya muy alto o bastante en Secundaria.

Tabla 49: Relación Etapa y Actitud de Denuncia

		ADENUNCIA			Total
		2,00	3,00	4,00	
ETAPA	E. Infantil	12	3	0	15
	E. Primaria	21	12	12	45
	E. Secundaria	12	27	33	72
Total		45	42	45	132

En cuanto a las barreras afectivas, son percibidas con claridad (valor 2) por los informantes de todos los niveles educativos, con un poco de mayor incidencia en Secundaria, o comentarios particulares muy beligerantes al respecto en infantil.

Tabla 50: Relación Etapa y Barreras Afectivas

		BAFECTO				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
ETAPA	E. Infantil	0	12	0	3	15
	E. Primaria	0	45	0	0	45
	E. Secundaria	3	63	6	0	72
Total		3	120	6	3	132

Igual que en el anterior, es clara la coincidencia en la percepción de algunas barreras por la *categorización* de sus sujetos en todos los niveles, con voces más críticas en Infantil y Primaria, que en Secundaria (que no puntuó nada nadie diferente a 2).

Tabla 51: Relación Etapa y Barreras por Categorización/Catalogación del alumnado

		BCATEGOR		Total
		2,00	3,00	
ETAPA	E. Infantil	12	3	15
	E. Primaria	42	3	45
	E. Secundaria	72	0	72
Total		126	6	132

Seguidamente, las tres tablas siguientes coinciden en destacar por igual todos los informantes de los tres niveles educativos objeto de estudio (con mayor claridad si cabe en Secundaria) que existen algunas o bastantes *barreras por falta de recursos, falta de conciencia social o incluso barreras políticas* que dificultan la inclusión educativa.

Tabla 52: Relación Etapa y Barreras por falta de Recursos

		BRECURS			Total
		2,00	3,00	4,00	
ETAPA	E. Infantil	15	0	0	15
	E. Primaria	39	3	3	45
	E. Secundaria	39	24	9	72
Total		93	27	12	132

Tabla 53: Relación Etapa y Barreras por falta de Concienciación

		BCONCIEN			Total
		2,00	3,00	4,00	
ETAPA	E. Infantil	12	3	0	15
	E. Primaria	24	21	0	45
	E. Secundaria	54	12	6	72
Total		90	36	6	132

Tabla 54: Relación Etapa y Barreras derivadas de las Políticas Educativas

		BPOLITIC			Total
		2,00	3,00	4,00	
ETAPA	E. Infantil	15	0	0	15
	E. Primaria	45	0	0	45
	E. Secundaria	57	9	6	72
Total		117	9	6	132

Nuevamente, insistiendo en esta homogeneidad de respuesta en torno a 2 (algunas) en las tres etapas educativas, los informantes de Primaria, en un porcentaje pequeño se decantan hacia reconocer que existen bastantes barreras profesionales, lo

que se hace también evidente en Secundaria, aunque en una proporción pequeña.

Tabla 55: Relación Etapa y Barreras Profesionales

	BPROFESIO			Total
	2,00	3,00	4,00	
E. Infantil	15	0	0	15
ETAPA E. Primaria	30	15	0	45
E. Secundaria	54	3	15	72
Total	99	18	15	132

Con respecto a la dimensión de estudio conceptualización de la realidad como de “*inclusión educativa*”, la inmensa mayoría de informantes de las tres etapas educativas se decantan por afirmar claramente (3) e incluso rotundamente (4) en el caso de E. Secundaria que sí.

Tabla 56: Relación Etapa y Conceptualización desde una perspectiva de Inclusión

	INCLUSIÓN				Total
	1,00	2,00	3,00	4,00	
E. Infantil	0	0	15	0	15
ETAPA E. Primaria	0	3	27	15	45
E. Secundaria	6	0	30	36	72
Total	6	3	72	51	132

Las *respuestas globales* se ven como posibles y con un grado significativo de presencia (2) en las tres etapas, con pequeñas matizaciones hacia la posibilidad en Primaria y hacia la dificultad y no presencia en Secundaria.

Tabla 57: Relación Etapa y Respuesta Educativa Global

	RGLOBAL			Total
	1,00	2,00	3,00	
E. Infantil	0	15	0	15
ETAPA E. Primaria	0	39	6	45
E. Secundaria	6	66	0	72
Total	6	120	6	132

En cuanto a la asignación de *valor* específico de la inclusión, todas las etapas se decantan entre que es algo común y están de acuerdo (Infantil), mientras que en Primaria y especialmente en Secundaria aparecen matizaciones significativas y valoraciones negativas hacia su presencia y realidad.

Tabla 58: Relación Etapa y Valoración de la Presencia de la Inclusión en el Aula

		VALOR		Total
		1,00	2,00	
ETAPA	E. Infantil	0	15	15
	E. Primaria	18	27	45
	E. Secundaria	48	24	72
Total		66	66	132

5.3.3.3. Contingencias significativas relativas al tipo de centro con el que trabaja cotidianamente (Ordinario-Específico)

Contrariamente a lo que podría ser una contingencia clave en este estudio, no aparece ninguna como significativa. Tal vez por el total desequilibrio en la muestra informante, con una presencia meramente testimonial de informantes que trabajan en centros específicos de manera cotidiana y permanente.

5.3.3.4. Contingencias significativas relativas a la titularidad de su puesto de trabajo

Como muestran las tablas siguientes, aparecen asociaciones significativas en cuanto a la percepción de la realidad de la inclusión educativa en función de la titularidad de los centros educativos en los que trabajan los informantes clave. En primer lugar, señalar que existe una buena coincidencia global entre los informantes de un tipo de escuela y otros, normalmente dentro del mismo rango de respuesta (generalmente en torno al 2), existen asociaciones significativas en los matices de otros informantes. En este sentido resaltar que:

Se muestra la misma tendencia de opinión negativa hacia el rol de la *comunidad* y la *familia* en la inclusión tanto en los colegios públicos como en los concertados.

Tabla 59: Relación Titularidad del Centro y Comunidad

		COMUNID				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
TITULAR	Público	3	108	6	3	120
	Concertado	3	9	0	0	12
Total		6	117	6	3	132

Tabla 60: Relación Titularidad del Centro y Familia

		FAMILIA			Total
		1,00	2,00	3,00	
TITULAR	Público	15	87	18	120
	Concertado	6	6	0	12
Total		21	93	18	132

Del mismo modo, vuelven a coincidir en la valoración 2 (poco), en cuanto a las *barreras afectivas*.

Tabla 61: Relación Titularidad del Centro y Percepción de Barreras Afectivas

		BAFECTO				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
TITULAR	Público	0	111	6	3	120
	Concertado	3	9	0	0	12
Total		3	120	6	3	132

Tanto los informantes de colegios públicos a la hora de responder que existen algunas *barreras por la categorización* de estudiantes o que los encasillan, como el caso de los concertados, señalan que esto se produce poco.

Tabla 62: Relación Titularidad del Centro y Barreras por Catalogación

		BCATEGOR		Total
		2,00	3,00	
TITULAR	Público	117	3	120
	Concertado	9	3	12
Total		126	6	132

Los informantes de centros públicos se decantan claramente a señalar que existen algunas *barreras culturales*, mientras que en los que laboran en centros concertados se posicionan más claramente en la percepción de bastantes barreras.

Tabla 63: Relación Titularidad del Centro y Barreras Culturales

		BCULTUR			Total
		2,00	3,00	4,00	
TITULAR	Público	102	15	3	120
	Concertado	3	6	3	12
Total		105	21	6	132

Todos coinciden en la existencia de algunas *barreras en torno a la formación del profesorado* y que afectan a la inclusión educativa, la diferencia estriba en que un

quinto de los informantes de centros públicos señalan que son bastantes y en los de concertados lo hacen en un tercio con muchas (4)

Tabla 64: Relación Titularidad del Centro y Barreras por Inadecuada Formación

		BFORMAC			Total
		2,00	3,00	4,00	
TITULAR	Público	96	21	3	120
	Concertado	9	0	3	12
Total		105	21	6	132

Igualmente ocurre en cuanto a las *barreras políticas*, nuevamente son percibidas por ambos sectores con una puntuación de 2.

Tabla 65: Relación Titularidad del Centro y Barreras Achacables a la Política Educativa

		BPOLITIC			Total
		2,00	3,00	4,00	
TITULAR	Público	108	9	3	120
	Concertado	9	0	3	12
Total		117	9	6	132

Ambos sectores de población vuelven a coincidir en torno al 2 (alguna) en cuanto a la importancia del *éxito para todos*, si bien, en los públicos, existe mucha más variabilidad de respuesta (volcando la balanza brevemente hacia el valor 1) que en lo concertado (que todos puntuaron 2).

Tabla 66: Relación Titularidad del Centro y Respuesta Educativa desde el Éxito para Todos

		REXITO			Total
		1,00	2,00	3,00	
TITULAR	Público	45	63	12	120
	Concertado	0	12	0	12
Total		45	75	12	132

Tabla 67: Relación Titularidad del Centro y Respuesta Educativa desde la Educación Especial

		RESPECIAL				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
TITULAR	Público	6	102	3	9	120
	Concertado	0	6	6	0	12
Total		6	108	9	9	132

Al referirnos a las respuestas especiales, nuevamente, en lo concertado aparece una respuesta más concentrada que en lo público. Los primeros, al 50 % se reparten

entre un valor 2 ó 3; mientras que en los públicos, si bien están totalmente orientados en el nivel de respuesta 2, existen flecos que oscilan entre el uno y el cuatro.

Vuelve a coincidir el sector público y concertado en una puntuación en torno a 2 sobre la poca *respuesta global de inclusión*.

Tabla 68: Relación Titularidad del Centro y Respuesta Educativa Global (inespecífica)

		RGLOBAL			Total
		1,00	2,00	3,00	
TITULAR	Público	3	111	6	120
	Concertado	3	9	0	12
Total		6	120	6	132

En cuanto al considerar el estado actual de la inclusión, los profesionales que laboran en centros públicos consideran que, en alguna medida, están en torno al modelo de atención a Necesidades Educativas Especiales. En cambio, en los concertados, hay una presencia bastante más evidente del mismo.

Tabla 69: Relación Titularidad del Centro y Necesidades Educativas Especiales

		TNEE		Total
		2,00	3,00	
TITULAR	Público	99	21	120
	Concertado	3	9	12
Total		102	30	132

5.3.3.5. Contingencias significativas relativas al género del informante clave

Como muestran las tablas siguientes, aparecen asociaciones significativas por género en la percepción de la realidad de la inclusión educativa. Éstas se concretan en las siguientes matizaciones:

Tabla 70: Relación Género y Barreras por Falta de Recursos

		BRECURS			Total
		2,00	3,00	4,00	
GÉNERO	Varón	48	9	0	57
	Mujer	45	18	12	75
Total		93	27	12	132

Aunque coinciden en otorgar una valoración de presencia real de algunas (2) *barreras de recursos*, menos de la mitad de las informantes femeninas señalan que éstas

son bastantes o muchas

Un pequeño porcentaje de hombres es un poco más crítico al asignar más presencia real (entre 2 y 3) de *barreras de conciencia social* para el desarrollo de la inclusión educativa.

Tabla 71: Relación Género y Barreras por Falta de Concienciación

		BCONCIEN			Total
		2,00	3,00	4,00	
GÉNERO	Varón	30	24	3	57
	Mujer	60	12	3	75
Total		90	36	6	132

Aunque mujeres y hombres coinciden en identificar la situación actual como de *inclusión educativa*, existen entre estos últimos más voces discrepantes (1 – 2) al respecto.

Tabla 72: Relación Género y Perspectiva de Inclusión

		INCLUSIÓN				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
GÉNERO	Varón	6	3	27	21	57
	Mujer	0	0	45	30	75
Total		6	3	72	51	132

En coherencia con lo anterior, y con una puntuación coincidente mayoritariamente en torno al valor 2 de los hombres y más contundentemente entre las mujeres, los hombres ven, muestran o consideran que existen bastantes (opción 3) casos de *realidad de integración*, no de inclusión.

Tabla 73: Relación Género y Perspectiva de Integración

		INTEGRACIÓN			Total
		2,00	3,00	4,00	
GÉNERO	Varón	42	12	3	57
	Mujer	72	3	0	75
Total		114	15	3	132

En cuanto a considerar un *currículum común como respuesta educativa* a la inclusión, las mujeres son más consistentes en su respuesta (2), mientras que la mitad de los informantes masculinos lo hacen –a partes iguales- con 1 ó 3.

Tabla 74: Relación Género y Respuesta Educativa desde un Currículo Común

		RCURRCOMUN			Total
		1,00	2,00	3,00	
GÉNERO	Varón	15	30	12	57
	Mujer	9	60	6	75
Total		24	90	18	132

Por último, y también dentro de la consideración mayoritaria de los informantes (independientemente del género) en torno al 2 (algo o regularmente) trabajan en torno al concepto *Necesidades Educativas Especiales*, la proporción de mujeres que opinan como 3 (bastante) es mayor que en el caso masculino.

Tabla 75: Relación Género y Necesidades Educativas Especiales

		TNEE		Total
		2,00	3,00	
GÉNERO	Varón	51	6	57
	Mujer	51	24	75
Total		102	30	132

5.3.3.6. Contingencias significativas relativas a desempeñar en la actualidad cargos de función directiva (Dirección o Jefatura de Estudios) o haberlo hecho con anterioridad

Desempeñar funciones de dirección escolar (Director/a o Jefatura de Estudios) o haberlo hecho con anterioridad supone un cambio de perspectiva importante que se concreta en las siguientes matizaciones.

Si bien ambos grupos de informantes coinciden en torno a alguna *propuesta* (2), el colectivo que no ha ocupado cargo directivo tiene un número pequeño, pero significativo de propuestas más que el que sí lo ocupa o fue.

Tabla 76: Relación Dirección y Actitud de Propuesta

		APROPUESTA			Total
		2,00	3,00	4,00	
DIRECCIÓN	Sí	36	24	3	63
	No	39	15	15	69
Total		75	39	18	132

Los informantes que ocupan o han ocupado cargo directivo otorgan alguna relevancia (2) al colectivo *profesorado*, siendo en ello más críticos los que sí lo son o

han sido.

Tabla 77: Relación Dirección y Agente de Inclusión (Propuesta)

		PROFESOR				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
DIRECCIÓN	Sí	24	36	3	0	63
	No	9	57	0	3	69
Total		33	93	3	3	132

De otra parte, los directivos suelen mostrar más ejemplos de casos en los que son palpables las *barreras por falta de recursos* que el resto de informantes, aunque la tónica general y coincidente es que sólo se valora como algunos (2).

Tabla 78: Relación Dirección y Barreras de Recursos

		BRECURS			Total
		2,00	3,00	4,00	
DIRECCIÓN	Sí	48	6	9	63
	No	45	21	3	69
Total		93	27	12	132

En el caso de la percepción de barreras profesionales, a pesar de coincidir en la valoración 2, los que no han sido directivos le dan más peso (un tercio) a respuestas que señalan bastantes o muchas.

Tabla 79: Relación Dirección y Barreras Profesionales

		BPROFESIO			Total
		2,00	3,00	4,00	
DIRECCIÓN	Sí	57	3	3	63
	No	42	15	12	69
Total		99	18	15	132

Por último, vuelven a coincidir todos los informantes en torno a que el modelo predominante es de *inclusión* (con una valoración de 3), aunque hay más proporción que lo califican como mucho (50 %) entre los que no ocupan cargo directivo.

Tabla 80: Relación Dirección y Perspectiva de Inclusión

		INCLUSIÓN				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
DIRECCION	Sí	6	0	39	18	63
	No	0	3	33	33	69
Total		6	3	72	51	132

5.3.3.7. Contingencias significativas relativas a la (auto) asignación de grado de conocimiento sobre la temática

La variable grado de conocimiento de una temática a la hora de opinar profesionalmente sobre una temática es, sin duda, de las más relevantes. Seguidamente se muestran las asociaciones significativas de opinión en cuanto a este grado de conocimiento de la inclusión en nuestro contexto profesional.

La primera variable en la que se dan asociaciones significativas es en cuanto a la *actitud de crítica o denuncia* de la situación actual de la inclusión. De este modo, existe una relación directa entre grado de conocimiento y actitud crítica, que va evolucionando desde el 2 (en grado bajo y medio) a 3 o 4 (en el nivel alto).

Tabla 81: Relación Grado de Conocimiento y Actitud de Denuncia

		ADENUNCIA			Total
		2,00	3,00	4,00	
GRADOCONO	Bajo	9	0	0	9
	Medio	18	12	15	45
	Alto	18	30	30	78
Total		45	42	45	132

Del mismo modo, aún en la coincidencia en torno a otorgar algún grado de importancia a la *escuela* en el desarrollo actual de la inclusión, los de grado medio lo matizan (con casos particulares) hacia más importancia, mientras que los de nivel alto, rebajan estas expectativas con algunas valoraciones puntuadas como 1 (ninguna).

Tabla 82: Relación Grado de Conocimiento y Agente de inclusión (Escuela)

		ESCUELA				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
GRADOCONO	Bajo	0	9	0	0	9
	Medio	0	42	0	3	45
	Alto	15	57	6	0	78
Total		15	108	6	3	132

Las barreras afectivas tienen alguna incidencia según todos los sectores de informantes, si bien, le dan algunas más valoraciones que los señalan con importante, mientras que esas matizaciones o votos particulares se mitigan conforme avanza el grado de conocimiento.

Tabla 83: Relación Grado de Conocimiento y Barreras Afectivas/de Relación

		BAFECTO				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
GRADOCONO	Bajo	0	6	0	3	9
	Medio	0	42	3	0	45
	Alto	3	72	3	0	78
Total		3	120	6	3	132

Si bien todos los sectores otorgan alguna relevancia o presencia de las barreras debidas a la falta de formación del profesorado, conforme aumenta el grado de conocimiento, existen más casos discrepantes que añaden valor/importancia a la variable.

Tabla 84: Relación Grado de Conocimiento y Barreras de Inadecuada Formación

		BFORMAC			Total
		2,00	3,00	4,00	
GRADOCONO	Bajo	9	0	0	9
	Medio	33	6	6	45
	Alto	63	15	0	78
Total		105	21	6	132

Todos vuelven a dar un valor de 2 a la presencia de barreras de *conciencia social*, que se matiza al alza en casos particulares cuando aumenta el grado de conocimiento de esta realidad.

Tabla 85: Relación Grado de Conocimiento y Barreras por falta de Concienciación

		BCONCIEN			Total
		2,00	3,00	4,00	
GRADOCONO	Bajo	6	3	0	9
	Medio	33	6	6	45
	Alto	51	27	0	78
Total		90	36	6	132

También coinciden en dar una valoración de 3 (bastante) *inclusivo* al sistema y a su posicionamiento profesional, especialmente los más conocedores del mismo, mientras que aparecen un tercio de los casos de poco conocedores que lo dudan o niegan.

Tabla 86: Relación Grado de Conocimiento y Perspectiva de Inclusión

		INCLUSIÓN				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
GRADOCONO	Bajo	3	0	6	0	9
	Medio	0	3	27	15	45
	Alto	3	0	39	36	78
Total		6	3	72	51	132

Consistentemente con la relación anterior, coinciden al señalar que es o queda algo de aspectos de integración. Apareciendo casi un cuarto de percepciones entre los de alto grado de conocimiento que señalan que estos rasgos son bastantes.

Tabla 87: Relación Grado de Conocimiento y Perspectiva de Integración

		INTEGRACIÓN			Total
		2,00	3,00	4,00	
GRADOCONO	Bajo	6	0	3	9
	Medio	45	0	0	45
	Alto	63	15	0	78
Total		114	15	3	132

Todos los sectores informantes coinciden en señalar que existe alguna respuesta basada en el currículum común, pero en la medida que aumenta el grado de conocimiento de la temática, aparecen más voces discrepantes al respecto, llegando casi al 50 % de los casos de rango alto, divididos por igual entre los que matizan a la baja el grado de respuesta, con los que le asignan bastante protagonismo.

Tabla 88: Relación Grado de Conocimiento y Respuesta Educativa desde un Currículum Común

		RCURRCOMUN			Total
		1,00	2,00	3,00	
GRADOCONO	Bajo	0	9	0	9
	Medio	3	39	3	45
	Alto	21	42	15	78
Total		24	90	18	132

Todos vuelven a dar una respuesta colectiva coincidente en torno al rango alguna (2) a la respuestas ofrecidas por las *medidas de atención a la diversidad*. Cuestión con un tercio de voces discrepantes entre el sector de conocimiento medio y de más del 50 % (entre dos sectores igualmente potentes entre 1 y $\frac{3}{4}$) en los del alto.

Tabla 89: Relación Grado de Conocimiento y Medidas de atención a la Diversidad

		RMEDADIV				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
GRADOCONO	Bajo	0	6	3	0	9
	Medio	12	30	3	0	45
	Alto	21	30	18	9	78
Total		33	66	24	9	132

Las tres tablas siguientes asocian de manera coincidente y consistente la realidad de la inclusión en alguna medida (2) con conceptos como *déficits*, *discapacidad*, *estudiantes con necesidades educativas especiales* o *necesidades de apoyo educativo*. Será en este caso cuando al incrementar el grado de conocimiento aparecen más casos que le otorgan bastante o mucha presencia.

Tabla 90: Relación Grado de Conocimiento y Déficit

		TDEFICIT			Total
		2,00	3,00	4,00	
GRADOCONO	Bajo	6	0	3	9
	Medio	45	0	0	45
	Alto	75	3	0	78
Total		126	3	3	132

Tabla 91: Relación Grado de Conocimiento y Discapacidad

		TDISCAPAC			Total
		2,00	3,00	4,00	
GRADOCONO	Bajo	6	0	3	9
	Medio	42	3	0	45
	Alto	72	6	0	78
Total		120	9	3	132

Tabla 92: Relación Grado de Conocimiento y NEAE

		TNEAE			Total
		2,00	3,00	4,00	
GRADOCONO	Bajo	9	0	0	9
	Medio	33	6	6	45
	Alto	60	18	0	78
Total		102	24	6	132

Por último, el sector de bajo o medio nivel de conocimiento señala que el valor

propio de la inclusión está algo presente en la escuela, mientras que los de un grado alto, rebajan estas expectativas hasta un valor mayoritario de 1 (con muy baja incidencia o presencia).

Tabla 93: Relación Grado de Conocimiento y Valor de la calidad de la Inclusión en el Aula

		VALOR		Total
		1,00	2,00	
GRADOCONO	Bajo	0	9	9
	Medio	18	27	45
	Alto	48	30	78
Total		66	66	132

5.3.3.8. Contingencias significativas relativas al grado de experiencia profesional

El *grado de experiencia profesional*, como está bien documentado en la literatura internacional, implica posicionamientos y miradas profesionales que pueden ser diferentes, evolucionando en función de la edad y su grado de desarrollo profesional. Seguidamente se describen las contingencias que han resultado significativas en el estudio. En particular se observa una coincidencia transversal por grados de experiencia, con matizaciones dignas de tomar en consideración. Siendo el sector más discrepante el que se encuentra en una fase de retirada (jubilado o a punto de ello). En función de la variable elaborar y lanzar *propuestas de mejora*, coinciden todos en plantear algunas en mayor o menor medida. En los primeros niveles de desarrollo en torno al 2 (cuando están estabilizados y profesionalizados), mientras que conforme avanza su grado de experiencia pasan al 3 o al 4 (en casos concretos) o directamente a 4 en la fase de retirada. El caso de los profesionales que se encuentran en la fase de ingreso en la profesión o socialización, se ubican entre el bastante (9 casos) y algunas (en 3 casos).

Tabla 94: Relación Experiencia y Emisión de Propuestas de Mejora

		APROPUESTA			Total
		2,00	3,00	4,00	
EXPERIENCIA	Ingreso en la profesión	3	9	0	12
	Estabilización	3	0	0	3
	Diversificación/Interrogantes	54	9	9	72
	Serenidad/Conservadurismo	15	21	6	42
	Retirada	0	0	3	3
Total		75	39	18	132

Los informantes asignan alguna relevancia a la administración en la inclusión, cuestión con discrepancias a la baja en la fase de serenidad o conservadurismo y de

manera global (como 1) entre los que van de retirada.

Tabla 95: Relación Experiencia y agentes de inclusión (Administración)

		ADMINIS			Total
		1,00	2,00	3,00	
EXPERIENCIA	Ingreso en la profesión	0	12	0	12
	Estabilización	0	3	0	3
	Diversificación/Interrogantes	3	69	0	72
	Serenidad/Conservadurismo	6	30	6	42
	Retirada	3	0	0	3
Total		12	114	6	132

Del mismo modo, la *familia* vuelve a tener para todos los grupos de informantes alguna relevancia en la realidad de la inclusión en nuestro contexto. Ahora bien, con el incremento de experiencia (a partir de diversificación y en fase de serenidad), sin variar la tendencia central, sí aparecen dos subgrupos de opinión alternativos que le otorgan valor de 1 o bien de 3. Ello denota que será este factor uno de los elementos que posiblemente incida a la hora de posicionarse en una trayectoria u otra de desarrollo profesional (hacia serenidad o conservadurismo).

Tabla 96: Relación Experiencia y agentes de inclusión (Familia)

		FAMILIA			Total
		1,00	2,00	3,00	
EXPERIENCIA	Ingreso en la profesión	0	12	0	12
	Estabilización	0	3	0	3
	Diversificación/Interrogantes	9	51	12	72
	Serenidad/Conservadurismo	9	27	6	42
	Retirada	3	0	0	3
Total		21	93	18	132

Tabla 97: Relación Experiencia y agentes de inclusión (Escuela)

		ESCUELA				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
EXPERIENCIA	Ingreso en la profesión	0	12	0	0	12
	Estabilización	0	3	0	0	3
	Diversificación/Interrogantes	9	63	0	0	72
	Serenidad/Conservadurismo	3	30	6	3	42
	Retirada	3	0	0	0	3
Total		15	108	6	3	132

La variable escuela es percibida con algún grado de rol (2) por todos los grupos de informantes (con abiertas discrepancias en el sentido comentado anteriormente en los grupos de diversificación y serenidad), menos los que están en retirada que bajan la puntuación a 1.

Todos los grupos de informantes señalan la presencia en alguna medida de algunas barreras afectivas, con sujetos particulares al ingreso en la profesión o en la fase de serenidad o conservadurismo, asignando más valor a la presencia real de las mismas.

Tabla 98: Relación Experiencia y Barreras Afectivas y de Relación

		BAFECTO				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
EXPERIENCIA	Ingreso en la profesión	0	9	0	3	12
	Estabilización	0	3	0	0	3
	Diversificación/Interrogantes	3	69	0	0	72
	Serenidad/Conservadurismo	0	36	6	0	42
	Retirada	0	3	0	0	3
Total		3	120	6	3	132

Todos los grupos de experiencia otorgan algún grado de presencia a las *barreras de dualización del sistema*, menos los de en retirada (que señalan que son bastantes, 3). Cuestión ésta que ya se apunta con bastantes casos en la fase de serenidad.

Tabla 99: Relación Experiencia y Barreras por Dualización de la Escuela

		BDUALIZA			Total
		2,00	3,00	4,00	
EXPERIENCIA	Ingreso en la profesión	9	3	0	12
	Estabilización	3	0	0	3
	Diversificación/Interrogantes	60	6	6	72
	Serenidad/Conservadurismo	27	12	3	42
	Retirada	0	3	0	3
Total		99	24	9	132

Todos los grupos de experiencia informan que hay alguna presencia o incidencia de *barreras producidas o mantenidas por falta de recursos*. Cuestión ésta que pasa a nivel de bastante en el grupo de estabilización,

Tabla 100: Relación Experiencia y Barreras (Recursos)

		BRECURS			Total
		2,00	3,00	4,00	
EXPERIENCIA	Ingreso en la profesión	12	0	0	12
	Estabilización	0	3	0	3
	Diversificación/Interrogantes	54	15	3	72
	Serenidad/Conservadurismo	24	9	9	42
	Retirada	3	0	0	3
Total		93	27	12	132

Para todos los grupos de edad se está produciendo (coinciden en torno al mismo valor, 2) alguna barrera debida a la falta o regular *formación del profesorado*. El grupo de ingreso en la profesión se divide a partes iguales entre los que dan valor 2 y los de 3 (bastante), tendencia que se mantiene (con 3 de puntuación) en sectores significativos de informantes en fase de diversificación y de serenidad (que llegan incluso a 4, mucho).

Tabla 101: Relación Experiencia y Barreras (Formación)

		BFORMAC			Total
		2,00	3,00	4,00	
EXPERIENCIA	Ingreso en la profesión	6	6	0	12
	Estabilización	3	0	0	3
	Diversificación/Interrogantes	60	12	0	72
	Serenidad/Conservadurismo	33	3	6	42
	Retirada	3	0	0	3
Total		105	21	6	132

Tabla 102: Relación Experiencia y Barreras Profesionales

		BPROFESIO			Total
		2,00	3,00	4,00	
EXPERIENCIA	Ingreso en la profesión	6	6	0	12
	Estabilización	3	0	0	3
	Diversificación/Interrogantes	60	6	6	72
	Serenidad/Conservadurismo	30	3	9	42
	Retirada	0	3	0	3
Total		99	18	15	132

Los informantes de todas las fases de desarrollo profesional en su conjunto coinciden en reconocer algún un grado de presencia de barreras profesional en la realidad de la inclusión en nuestro contexto, con matizaciones siempre al alza (hacia

bastante o mucho). Así los que inician la profesión se reparten por igual entre 2 y 3; los de diversificación y serenidad, con grupos significativos entre 2 y 4); y los de en retirada ubicados en su conjunto en el valor bastante.

Cuestión que se vuelve a repetir en gran medida (ahora todos en una valoración de 2) al considerar al modelo con algunos rasgos de integración, que pasan a ser considerados bastantes por aquellos que están en retirada.

Tabla 103: Relación Experiencia y Perspectiva de Integración

		INTEGRACIÓN			Total
		2,00	3,00	4,00	
EXPERIENCIA	Ingreso en la profesión	12	0	0	12
	Estabilización	3	0	0	3
	Diversificación/Interrogantes	63	6	3	72
	Serenidad/Conservadurismo	36	6	0	42
	Retirada	0	3	0	3
Total		114	15	3	132

Todos coinciden en asignar algún valor (2) a que la coordinación entre todos es una respuesta a la inclusión. Cuestión que magnifican hasta bastante en un cuarto de los que inician la profesión.

Tabla 104: Relación Experiencia y Respuesta Educativa (Coordinación)

		RCOORDIN			Total
		1,00	2,00	3,00	
EXPERIENCIA	Ingreso en la profesión	0	9	3	12
	Estabilización	0	3	0	3
	Diversificación/Interrogantes	9	63	0	72
	Serenidad/Conservadurismo	6	36	0	42
	Retirada	0	3	0	3
Total		15	114	3	132

El *currículum común* para todos es considerado en alguna medida (2) como una respuesta real y actual al reto de la inclusión, de manera más positiva (3) entre los más noveles, y con sectores dualizados entre el 1 y el 3, en los sectores de mayor grado de experiencia. Y, claramente cuestionado como tal o como que se esté produciendo en la realidad, entre los que ya están de retirada.

Tabla 104: Relación Experiencia y Respuesta Educativa (Currículum Común)

		RCURRCOMUN			Total
		1,00	2,00	3,00	
EXPERIENCIA	Ingreso en la profesión	0	6	6	12
	Estabilización	0	3	0	3
	Diversificación/Interrogantes	6	60	6	72
	Serenidad/Conservadurismo	15	21	6	42
	Retirada	3	0	0	3
Total		24	90	18	132

Las *medidas de atención a la diversidad* no cuentan con el consenso de los ítems anteriores. De este modo los grupos de ingreso y en retirada de la profesión le otorgan un valor 1, aunque de manera más matizada hacia el alza entre los primeros (la mitad de los mismos le da una relevancia de bastante o mucha). El de estabilización se posiciona en torno al 3. Y los de diversificación y serenidad, en el dos con la mitad de cada grupo repartido entre opciones más críticas (1) o favorables (3 ó 4). Nuevamente coinciden la mayoría de grupos de experiencia en torno al valor 2, al considerar de alguna manera a todos como beneficiarios del concepto inclusión. Otorgan valores más relevantes los grupos estabilización (4) y de retirada (3). Mientras que los de diversificación y serenidad se debaten por partes iguales entre los valores 2 y los de 3-4.

Tabla 105: Relación Experiencia y Respuesta Educativa (Medidas Atención Diversidad)

		RMEDADIV				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
EXPERIENCIA	Ingreso en la profesión	6	3	3	0	12
	Estabilización	0	0	3	0	3
	Diversificación/Interrogantes	15	42	12	3	72
	Serenidad/Conservadurismo	9	21	6	6	42
	Retirada	3	0	0	0	3
Total		33	66	24	9	132

Tabla 106: Relación Experiencia y Colectivo sujeto de Inclusión (Todos)

		TTODOS			Total
		2,00	3,00	4,00	
EXPERIENCIA	Ingreso en la profesión	9	3	0	12
	Estabilización	0	0	3	3
	Diversificación/Interrogantes	36	21	15	72
	Serenidad/Conservadurismo	24	12	6	42
	Retirada	0	3	0	3
Total		69	39	24	132

Capítulo 6

Resultados: Profundización temática

6.1. Respuestas directas a las cuestiones planteadas sobre conocimiento de la realidad de la inclusión en la práctica real

Una lectura tematizada y transversal de las entrevistas y cuestionarios respondidos a modo de autoinforme nos revela la siguiente visión global. No se trata de frecuencias o porcentajes, sino temáticas:

Pregunta 1: ¿Qué entiende por inclusión educativa?

En el abanico de respuestas, aparecen las siguientes ideas:

- Educar en la diversidad.
- Responder a la diversidad y heterogeneidad de los alumnos.
- La atención de todos, sin diferenciación.
- Equidad.
- Dar respuesta a las necesidades, dar respuesta a la diversidad sacando partido de las diferencias.
- La eliminación de barreras para el aprendizaje.
- Educación de calidad para atender a la diversidad.
- Que las necesidades educativas de los alumnos se conviertan en necesidades del sistema y así aprender de ellas.
- Dar respuesta sin exclusión.
- Tratar a todos como iguales desde sus necesidades.
- Adaptación de la enseñanza a las características de los alumnos.
- Además de aceptar las diferencias se debe aprender de ellas.
- Convivir en la diversidad.
- Adecuación del currículo.
- Tratar la diversidad pero de una manera integradora.
- Normalización en las aulas.
- Favorecer el aprendizaje y el desarrollo.
- No estás aislado.
- Adaptación de los materiales y recursos.
- Dar una respuesta.

Todos los encuestados hablan grosso modo de la atención para todos y en la no discriminación. La inclusión educativa es entendida de manera distinta: hay unos encuestados que hablan de la atención de todos sin diferenciación, es decir atendiendo a

la diversidad, y otros que la entienden como dar respuesta a las necesidades favoreciendo el aprendizaje con la adaptación del currículo y de los recursos. Es decir presentan dos perspectivas: una que sólo se preocupan de que están atendidos y otra se preocupa de cómo entenderlos y cómo mejorar.

Pregunta 2: Cuando habla de inclusión educativa a qué tipología de alumnado se refiere. Quién incluye, a quién se incluye, cómo... Al mismo tiempo, el hablar de inclusión ¿implica reconocer que existe exclusión? Cómo ve este tema.

Tipología de alumnos:

- Alumnos con particularidades.
- Todos los alumnos sin etiquetas.
- Precisan cualquier necesidad educativa con intención de solventarla.

Qué implica reconocer que hay exclusión:

- Tenemos carencias que hay que ser compensadas.
- El currículo se ajusta a muy pocos alumnos
- Reconocer que la inclusión es algo que depende de todos y cada uno de los profesionales que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La inclusión no implica exclusión
- Cuando se habla de inclusión educativa, se habla de inclusión en todos los aspectos y recoge a todos los sectores educativos; no solo al alumnado, sino a toda la comunidad educativa.
- Se trata de atender la realidad. La inclusión ha de venir ya dada por las leyes educativas y ha de ser la base para el desarrollo cotidiano de la vida en la escuela.
- La realidad de nuestras aulas es básicamente excluyente.

Hablar de inclusión significa hablar de todos los alumnos y alumnas, tratamos que el alumnado con altas capacidades, necesidades específicas de apoyo educativo (dificultades de aprendizaje, compensación, discapacidad) encuentre dentro del grupo el medio normal para desarrollar sus capacidades y competencias. Incluimos a todos los alumnos y alumnas dentro de un continuo donde en un extremo estaría el alumnado con más dificultades y en el otro los que tienen más capacidades. Incluye la comunidad educativa en su conjunto. El profesorado incluye con sus prácticas, el alumnado con su labor de ayuda, los padres con su labor educativa... Hablar de inclusión significa que todavía nos queda un largo camino por resolver sobre todo en la educación secundaria.

Pregunta 3: no se puede hablar con propiedad de una sociedad, una escuela y una clase verdaderamente inclusiva sin...

- Si no se lleva la práctica y se atiende a todas las necesidades.
- Si no se eliminan las fronteras.

- Si no se forma al profesorado y si no se emplean metodologías colaborativas.
- Si se sigue manteniendo una dualidad educativa (centro ordinario y específico)
- Si no se reconoce la realidad diversa.
- Si no se tienen unos recursos adecuados y formación de los profesionales.
- Si no se ofrecen las mismas oportunidades.
- Si no se tiene conciencia, conocimiento y acción sobre las diversidades.
- Si no aceptamos nuestras propias necesidades y las de los demás.

En esta pregunta se puede ver que todos tienen una temática común la atención de las necesidades, la formación del profesorado, la utilización de recursos adecuados y sobre todo, si no hay conciencia de la diversidad.

Pregunta 4: cómo valorarías el estado actual de la inclusión educativa y social en nuestro contexto.

En esta pregunta se puede observar tres tendencias: los que pasan del tema, los que saben que está ahí pero piensan que no va con ellos y los que están implicados. El encuestado número 8 comenta que en el tema de la integración es donde se ha avanzado, pero la clave está en que estamos llamando inclusión a la que es integración.

Actualmente existe integración escolar no inclusión educativa, ya que es entendida como la presencia de alumnos diferentes en el mismo espacio físico.

Algunos comentarios son:

- Está mejorando y se está avanzando pero aún queda mucho por hacer.
- No hay inclusión, lo que se hace es integración.
- No se está teniendo un avance positivo ya que la mayoría de los profesionales no cuentan con la formación suficiente, está el bilingüismo y el sistema actual legislativo favorece la exclusión.
- La inclusión no es todavía aceptada por la mayoría del profesorado.
- La inclusión sólo está en fase de cimentación, existen intereses políticos y económicos que no favorecen la inclusión y sí son favorecedores de la exclusión, como la implantación del bilingüismo.

Pregunta 5: en qué medida es realista la idea de éxito de todos, para todos y entre todos en la escuela actual.

La idea es realista a nivel conceptual y en algunas prácticas que se han llevado a cabo. El problema surge cuando el planteamiento es, desde el principio, erróneo. Cuando se entiende el éxito de una manera uniforme, en la que todos tienen que aprender lo mismo, en el mismo momento, realizar los mismos exámenes y de la misma manera. En cambio, cuando la educación se entiende como un crecimiento personal, con un estilo propio de aprendizaje, basada en las inteligencias múltiples, con diversidad de

estrategias de aprendizaje, se le está ofreciendo a cada uno de los alumnos su oportunidad para tener éxito. El éxito es individual, personal, no en comparación con los demás compañeros.

- Con los recursos que contamos es difícil llevar a la práctica.
- La escuela es un cajón desastre en el que nuestros políticos vuelcan todas las desigualdades que ellos consolidan y se quedan tan panchos.
- Hay algunos casos concretos muy valiosos, pero que son insignificantes, la norma de los centros es la integración. (Las personas que son tan positivas en realidad creen que lo están haciendo bien o sólo es una utopía.)
- Es necesario un cambio de mentalidad educativa; y de un modelo integrador a entender la inclusión como un derecho.

Pregunta 6: cómo valora las modalidades y medidas de atención a la diversidad que existen. ¿Cómo se están implementando según su experiencia profesional?

Las modalidades y medidas de atención a la diversidad que propone la normativa provienen de un planteamiento compensador e integrador, no inclusivo. Las pocas medidas que realmente se ponen en práctica en la mayoría de los centros escolares de nuestro entorno responden a un intento de paliar las deficiencias de cierto alumnado, en vez de considerar a todos los estudiantes en plan de igualdad. Cuando se llevan a cabo medidas de atención a la diversidad se hace casi siempre de modo individual, en vez de un planteamiento general que realmente atienda a la diversidad.

Muchos de los encuestados responden que la atención a la diversidad es buena, pero siempre cuando no se pierdan de vista que no es diversidad en singular, sino diversidades en plural. Es decir entonces no se está respetando su ser, en el marco de las diversidades.

En esta pregunta se observa claramente dos tendencias. Los que están contentos y dicen que se está haciendo correctamente y según la norma; y los que no están conformes y comentan que falta mucho por hacer y que son medidas segregadoras.

Dentro de este último grupo también podemos hacer dos distinciones: los que sólo responden que falta mucho por hacer y que su valoración es negativa; y los que además de decir que no explican y dicen las razones o cómo tendrían que ser estas medidas.

Pregunta 7: ¿de qué modo las actuales medidas de atención a la diversidad se encuentran integradas a la clase y al Currículum ordinario?

Muchos de los encuestados comentan que hay falta de coordinación entre los equipos docentes y etapas y seguimos entendiendo que el alumnado con informe

pedagógico es una responsabilidad del orientador o PT que es el responsable de las adaptaciones y del Currículum diferenciado de este alumnado.

También comentan que el Currículum puede estar integrado por prescripción normativa, pero sin una coordinación, una colaboración y una buena evaluación, son ineficaces. Es decir, son un mero parche, no podemos tener un Currículum para los “alumnos normales” y otro para los que tienen una etiqueta.

Muchos centros dicen que trabajan con una metodología inclusiva, pero pocas veces llegan al aula, ya que las metodologías no van en esa línea y tampoco los libros de texto la favorecen. Perpetúan la idea de alumnado homogéneo. Las medidas se encuentran integradas a nivel superficial ya que hay mucho desconocimiento de los términos.

Pregunta 8: ¿de qué medidas actuales de atención a la diversidad dan respuesta a la inclusión?

El encuestado número 8 comenta: que las medidas siguen siendo un parche y se trabaja integración nada de inclusión. “Es muy importante darle a cada alumno su lugar de pertenencia y su grupo de iguales. Si lo llevamos a un programa específico, ¿cuándo se relaciona con sus compañeros? Yo creo en el apoyo específico que cada alumno pueda necesitar sobre fisioterapia, audición y lenguaje..., pero es muy importante la elección del momento en que se le atiende, nunca en horario escolar ordinario”.

Esta idea se repite en la mayoría de los encuestados, “la diversidad enriquece y estos programas están lejos de la inclusión. También se observan algunos encuestados que van más por la tendencia de que todo va bien. Y otros que hablan de que son medidas muy escasas que no abarcan todo el alumnado que necesita atención. “De modo gradual y lento ya que aún queda mucho camino por recorrer”. En resumen dan respuesta legalmente pero en la práctica no tienen ningún éxito.

“Todo lo que no sea considerar al alumnado en su conjunto como personas diversas, y tenga un planteamiento en el que ciertos estudiantes son "distintos" al grupo, no tiene un planteamiento inclusivo. Incluir no es integrar, pues esto último es colocar al distinto dentro de un grupo. Ahora bien, incluir sí supone que a cada alumno o alumna se le atiende en sus necesidades, por lo que si alguna persona necesita apoyos extra en el entorno de la clase, se le deben proporcionar” (caso 32).

Pregunta 9: En Inclusión educativa se puede pensar que se ha avanzado mucho y que se ha logrado un nivel aceptable de éxito. Pero algunas de las medidas pensadas para la inclusión pueden estar sirviendo –en cierta medida- a la exclusión y a la dualización del sistema. ¿Qué opina al respecto?

La dualidad del sistema educativo es uno de los peligros para avanzar en la inclusión. Entendemos por inclusión atender a las necesidades educativas de nuestro alumnado en el mismo tiempo y espacio, pero no de una forma participativa, colaborativa, ni compartida por todos/as.; por tanto, no se puede hablar de éxito inclusivo sino de dualización y/o exclusión en algunos casos.

El profesorado, ante un alumno con problemas, siempre tendrá la tentación de enviarlo al aula de educación especial o de pedagogía terapéutica, porque dirá pues ya que existe..., sin ni siquiera plantearse realizar más prácticas inclusivas en su aula. Es cierto que gran parte del profesorado dice que hemos avanzado, pero estamos los que creemos que aún se puede hacer mucho más y que hay prácticas excluyentes que se deben eliminar de los centros.

Pregunta 10: cuáles son las barreras para una verdadera inclusión educativa y dónde se encuentran.

Podemos encontrar barreras:

- Por los mismos profesionales que trabajan en las escuelas.
- La metodología no se adapta al ritmo de aprendizaje.
- Barreras políticas.
- Incapacidad de llevar a cabo un pacto educativo realista e integrador porque la sociedad en la que vivimos no es integradora.
- Confort profesional.

Un buen resumen de todo lo comentado por los encuestados puede sintetizarse en el aporte del encuestado número 8:

“La primera barrera es la actitud del profesorado, no se cree en que todos pueden estar en el mismo aula, independientemente de sus características. Sobre todo en secundaria, el profesorado es reactivo a tener alumnado diverso en el mismo aula. Tenemos la barrera política en cuanto a las leyes que se elaboran. Antes he comentado la LOMCE, con el programa de PREMAR, no se puede legislar proponiendo medidas que, de base, son excluyentes. Las barreras culturales, por la discriminación de determinados grupos sociales: gitanos, inmigrantes... o de discapacidad, por creer que no pueden aprender por la razón de ser diferentes. La barrera metodológica, en cuanto a estrategias competitivas en lugar de promover las de cooperación. Nombrar también y relacionado con lo anterior es la falta de formación inicial para la atención a la diversidad. La universidad debe poner el acento en la atención a la diversidad en el aula ordinaria más que en atender cada una de las dificultades que puede presentar el alumno en las diferentes etapas de su escolarización” (Caso 08).

Pregunta 11: “en clase existen personas o colectivos silenciados, olvidados y sin una adecuada respuesta educativa”.

La mayoría de los encuestados opinan que silenciados no están, más bien están olvidados. No tenemos conciencia de que la respuesta adecuada no es una ayuda, es cuestión de justicia o injusticia. Sí es verdad que muchos tienen una respuesta no adecuada.

Otros encuestados comentan: En muchos casos es así. Si bien hemos avanzado en el hecho de atender a la variedad del alumnado, también es cierto que las metodologías que atienden a esa diversidad aún no han calado en la mayoría del profesorado. Eso ha originado que, alumnado con diferentes hándicaps no encuentren su "sitio" en el grupo clase ya que las metodologías no les ayudan. En muchos casos se considera que por el mero hecho de tener una clase diversa se producirá una integración de todos. Pero la realidad es que si no sabe cómo atender a esa diversidad, conseguimos el efecto contrario.

Pregunta 12: “mi discapacidad comienza en tu mirada”.

Dime que piensas de mí y te diré qué tipo de docente eres. Nosotros mismo marcamos las diferencias, los que creamos distancias, los que tendemos a excluir y segregar... La mirada, la concepción con que cada uno aborda la diferencia es lo que realmente le convierte en diferente. En la medida en que cada docente vea una etiqueta más que una persona, más se asemejará el alumno diferente a dicha etiqueta.

Pregunta 13: en qué medidas existen dos Currículum diferentes en clase. Uno para los que permanecen siempre en ella y otro para los que reciben medidas de apoyo/atención a la diversidad.

Tal y como menciona el encuestado número 11: “no se trata de en qué medida, sino si existe o no un solo Currículum en el aula.” La mayoría de los docentes no están preparados para atender a la diversidad, aunque se intente coordinar el currículo y unificar las programaciones, en la realidad se acaba trabajando de manera diferente. En las aulas existe el Currículum normalizado, es decir el que marca la legislación, pero este es realmente inclusivo. Para que haya una buena atención a la diversidad tiene que haber un Currículum adaptado a cada alumno, a cada persona.

Pregunta 14: en qué medida son compatibles y necesarios los centros específicos con la inclusión.

Si hablamos de una escuela inclusiva estos centros entrarían dentro de un centro ordinario. En esta pregunta se vuelve a ver una clara diferenciación entre los encuestados que están a favor de los centros específicos y de su importante labor y otros que están en contra de estos centros y opinan que deberían de estar dentro de los

colegios ordinarios con los recursos y las atenciones necesarias pero con todos los niños, para normalizarlos. Dos ejemplos serían:

“Son compatibles y necesarios para atender a aspectos puntuales y específicos que no tienen que ver con el ámbito socio-afectivo del alumno. Actuarían como una especie de refuerzo.”

“Los centros específicos acrecentarían la exclusión educativa. Lo que sí estaría bien es personal especialista que preste apoyo al docente y al alumnado dentro del grupo-clase.”

Muchas personas opinan que los centros específicos están bien porque atienden a los niños, es decir estos niños son diferentes y necesitan otras cosas, así que están ahí en estos centros y están atendidos. Tienen los servicios que necesitan y que no se encuentran en otros lugares, luego no están excluidos. Pero este pensamiento es exclusivo si no viene acompañado de otras medidas de inclusión, como podría ser la medida de integración combinada bien desarrollada.

Pregunta 15: ¿qué opina de la adjetivación de algunos centros específicos como la inclusión total?

Esta cuestión la mayoría de los encuestados no la han contestado ya que no sabían lo que significaba o no han entendido la pregunta. Pero entre los que sí, este término es muy particular de los centros específicos. Eso sí, tiene mucho más de retórica que de realidad. Y es una forma de reivindicar que sin atención a las necesidades reales de estos individuos y colectivos, no se puede hablar con propiedad y justicia de inclusión. Luego defienden la inclusión total como una medida que atiende a todas las necesidades de los individuos, como lo haría un hospital especializado en caso de enfermedades de gran calado. El tema es cómo incluir y normalizar estas instituciones en la sociedad y que ésta las vea con normalidad, como parte de la sociedad y su diversidad, no con lástima o tolerancia.

Pregunta 16: ¿Existe coordinación entre los diferentes centros para favorecer la inclusión, centros específicos, centros ordinarios, centros especializados, asociaciones...?

En esta pregunta han coincidido todos los encuestados que no hay una coordinación entre los diferentes colectivos. Algunos resaltan que hay algunos centros pero que no son los suficientes y que esto es muy necesario para el funcionamiento correcto de una escuela inclusiva.

Pregunta 17: ¿Qué papel juega el equipo especializado de la delegación de educación y los equipos de orientación inclusiva?

Estos equipos juegan un papel de coordinación fundamental que hace que los centros funcionen de forma más eficiente y que haya inclusión. Pero es verdad que muchos de ellos están empapados de política que hace que su labor sea lenta y que hablen de respuesta a la diversidad y no de atender a todos, por lo que volvemos otra vez a integración no a inclusión.

Un resumen de las respuestas dadas sería el del encuestado número 7: “Los equipos especializados son muy interesantes y necesarios, pero igual se puede utilizar con mentalidad de Integración que con mentalidad de Inclusión. Se ha de trabajar para generar marcos inclusivos de aplicación de sus funciones. Igual pasa con Equipos de Orientación, se ha de transformar sus principios y creencias, de ahí las prácticas y potenciar procesos de asesoramiento”.

Pregunta 18: ¿Cómo ven las familias la idea de inclusión educativa en la clase de sus hijos? ¿Lo aceptan o no?, ¿creen que dificultan el aprendizaje de los demás?, ¿consideran que existen medidas de apoyo para ese alumnado en el aula y en el centro educativo?...

Aquí también hay una diversidad muy clara. La escuela es un reflejo de la sociedad, por lo tanto hay familias que lo apoyan y potencian y hay otras que consideran que según qué alumnos, no debería estar en clase con sus hijos. Siguen sin ver que la diversidad es una riqueza para todo el que la viva como algo positivo.

Este tema es muy interesante. Las familias requieren un diseño y aplicación, desde la escuela, de programas de concienciación sobre la importancia, la justicia y los beneficios de la educación inclusiva. Ya que la desinformación y el desconocimiento hacen que las familias pongan resistencia frente a experiencias innovadoras y a la heterogeneidad de las aulas.

Pregunta 19: algo que comentar respecto al profesorado que tenemos para la inclusión educativa.

En esta pregunta volvemos a tener dos perspectivas, una en la que se comenta que todos los profesores están capacitados y son buenos especialistas y otra, que es la mayoría de los encuestados, que dicen que se necesita más formación al respecto.

Es verdad que cada vez se está teniendo más conciencia sobre este tema pero la falta de formación y de reciclaje de los profesores hace que solo nos quedamos en la integración educativa.

Pregunta 20: qué hacemos con el Currículum que tenemos.

La gran mayoría de los encuestados dicen que modificarlo. Algunos comentan cómo podemos hacerlo:

- Relativizar su importancia.
- Trabajar con competencias.
- Metodologías activas.
- Trabajo de otros agentes.
- Que sean construidos por el propio alumnado.
- Más flexible.
- Más rico en estrategias metodológicas.
- Pedagogías activas.

Pregunta 21: papel que desempeñan las instituciones.

Contestan que tienen un papel fundamental, pero la gran mayoría no entiende la pregunta o dicen que es importante y basta.

Pregunta 22: medidas urgentes a tomar en clase y escuelas para mejorar la inclusión.

Las medidas que proponen como urgentes para mejorar la inclusión en la escuela actual son las siguientes:

- Reducción del ratio.
- Evaluar las medidas adoptadas.
- Un cambio metodológico.
- Buena organización.
- Adecuar el tratamiento curricular.
- Revisión de las programaciones didácticas.
- Formación del profesorado.
- Cambiar la legislación
- Concienciación del profesorado.
- Partir de grupos realmente diversos.
- Sensibilización de la comunidad educativa.
- Más recursos humanos y materiales.

Pregunta 23: alguna reflexión.

A continuación se indican algunas reflexiones que nos han parecido más interesantes y que resumen las ideas del cuestionario.

Hay que conseguir un pacto por la educación que aborde esta problemática, que apueste por la escuela pública y la inclusión. Hay que involucrar a los agentes sociales y políticos. Nos va en ello nuestra calidad democrática y la formación de ciudadanas y ciudadanos de pleno derecho. (Enc nº 3)

La inclusión educativa es una forma de pensar, de vivir y de actuar basada sobre todo en el derecho de cada uno de nuestros alumnos y alumnas a recibir la educación de mayor calidad que podamos ofrecerles. (Enc n° 6)

Se ha avanzado mucho en los últimos años pero no debemos conformarnos con eso. Normalmente los profesores quieren hacer mejor su trabajo, pero hay que darles formación y medios. (Enc. N° 18)

“Hay discriminación necesaria y ética (por lo menos desde la ética que acepto personalmente). La discriminación debe ser abordada sin discriminación negativa. Las diversidades deben ser tratadas desde las diversas perspectivas, una única perspectiva para abordar ciertas diversidades deja por fuera muchas perspectivas y muchas diversidades, y eso es discriminatorio. La corrección política es una amenaza, porque plantea una unicidad de pensamiento y una (auto)censura, y atenta contra la diversidad de pensamiento y de consciencia. Una tesis que pretenda ahondar y profundizar las ideas de la corrección política recibirá aplausos, pero será simplemente más de lo mismo. (enc. N° 21)

6.2. Descripción de la presencia de temáticas y dimensiones mediante matrices de codificación

Para comenzar con el análisis de resultados conviene tener una panorámica general del grado de presencia de unidades de significado asignadas a categorías o nodos (ver tabla siguiente). Con ella, se obtiene el peso de las mismas y, por tanto, denotan un orden lógico para seguir y entender el discurso de los informantes clave.

Cuadro 14: Frecuencias de codificación de unidades de significado (nodos)

Categoría o nodo de codificación	Frecuencia parcial	Frecuencia global
Actitud ante la inclusión		676
Conformismo	45	
Valoraciones puntuales o globales	60	
Denuncia	404	
Propuestas de mejora	83	
Reflexiones personales	84	
Agentes		76
Alumnado objeto de la inclusión educativa		63
Barreras a la inclusión		273
Conceptualización		235
Inclusión	159	
Integración	76	
Respuesta educativa		189
Tipo alumnado		65

Las 1577 unidades de significado valoradas en el cuestionario, distribuidas por categorías y estos pesos de presencia en los discursos de los informantes clave, muestran claramente que los relatos denotan una preocupación especial por la actitud

ante la inclusión (f. 676), especialmente en cuanto a denuncias y reflexiones personales. Seguido de la verbalización de la presencia real de barreras para la inclusión (f. 273) y de definiciones y conceptualizaciones sobre la misma, para ajustar el significado de lo que están hablando (f. 235). Y, en un tercer término, hablan de respuesta educativa (f. 189), tipo de alumno al que se refieren (f. 65) y los agentes de la misma (f. 76). De este modo, se organizará el devenir del análisis en este mismo orden.

6.2.1. Actitud ante la inclusión educativa

Como se deduce de la tabla siguiente, los informantes mantienen claramente una *actitud crítica* frente a la realidad de la inclusión educativa en nuestro contexto. Su discurso es claramente de denuncia (f. 404), auto-reflexivo (f. 84) y propositivo (f. 83). A lo que cabría unir la muy escasa presencia de actitudes conformistas (f. 45) o las valoraciones puntuales o globales como tal a gran distancia (f. 60). Lo que es consistente y más significativo –si cabe– con la muestra de informantes, mayoritariamente con un alto grado de desarrollo profesional y que afirman poseer un buen nivel de conocimiento del tema.

Tabla 107: Frecuencias de codificación por nodos: Actitud ante la inclusión

Conformismo	Denuncias	Reflexiones	Valoraciones	Propuestas de mejora
45	404	84	60	83

De este modo, conviene reparar en algunas de las múltiples llamadas de atención que han surgido a lo largo del proceso de recogida de evidencias.

“Falta mucho por hacer y hay que formar a la gente para que implemente prácticas inclusivas [...] Hay barreras por parte de los profesionales que no creen en la escuela inclusiva. Aun creyendo, hay una escasez de recursos considerable. (Caso 01).

“La Escuela está legitimando dos (sino más) velocidades en la atención al alumnado. Hay alumnos de primera y alumnos de segunda, en el vagón de cola” (Caso 03).

“No es de calidad, no existen los medios adecuados para llevarla a cabo [...] Desde mi punto de vista no hay una buena inclusión educativa y social en los centros educativos ordinarios” (Caso 43).

“La norma de los centros es de integración, aceptable socialización, mejor en primaria que en secundaria, pero mucha exclusión curricular, especialmente en secundaria, donde es alarmante en determinadas capas sociales” (Caso 07).

“Existe exclusión, por supuesto. La simple categorización o usos del lenguaje son en sí muchas veces excluyentes. En el momento en el que se percibe a una persona como “no válida” por el motivo que sea, la discapacidad real empieza a producirse” (Caso 28).

“Muy poco profesorado implementa medidas generales y grupales de atención a la diversidad” (Caso 32).

“La escuela en teoría está preparada pero la práctica deja mucho que desear” (Caso 30).

“En inclusión, a veces nos guiamos por lo que se hace siempre o por lo primero que vemos, incluso creamos estereotipos que en la mayoría de los casos llevan al equívoco” (Caso 22).

“Solemos quejarnos en las debilidades del alumnado, pero no tenemos cultura de resaltar las fortalezas, como tampoco sabemos muy bien si cómo actuamos es lo más pertinente” (Caso 09).

6.2.2. Conceptualización de inclusión educativa

Merece también una mención especial tomar en cuenta cómo conceptualizan la inclusión educativa. Desde un análisis crítico del discurso, como muestra la tabla siguiente, se observa claramente cómo predomina una conceptualización positiva y ajustada de la inclusión educativa (f. 167), aunque también aparecen rescoldos de otras conceptualizaciones o usos más tradicionales (f. 80).

Tabla 108: Frecuencias de codificación por tópicos y temáticas utilizados en la conceptualización de inclusión

Proximidad	Tópicos y temáticas utilizados en la conceptualización	Frecuencias
Concepto inclusión (f. 167)	Acceso al aprendizaje	9
	Afecto, cercanía y sentirse valorado	5
	Convivencia y participación auténticas	13
	Derechos humanos	10
	Desarrollo personal	1
	Dignidad	5
	Diversidad como valor	5
	Educación y calidad	16
	Educación en la diversidad	0
	Equidad y justicia	5
	Formar parte	6
	Inclusión total	10
	Marco común, currículum democrático	14
	No exclusión	11
	Normalización	5
	Para todos y entre todos	12
	Proceso	12
Respuesta educativa a diversidad	27	
Valoración y respeto	1	
Concepto integración (f. 80)	Acceso físico y a atención	6
	Adaptación curricular	19
	Atención a la diversidad	13
	Atender necesidades	2

Categorización y clasificación	5
Dualización y exclusión parcial	15
Ignorar, no ver	4
Igualdad	1
Integración y compensación	4
Molesta al resto	7
Tema de especialistas	4

Ahora bien, es verdad que muchas veces también, cuando verbalizan una conceptualización de la inclusión más próxima a la integración que a la inclusión lo hacen para representar la realidad de las escuelas que conocen, no tanto para posicionarse en esta perspectiva. Una muestra de ello podrían ser más específicamente las codificaciones en los nodos “dualización y exclusión parcial” o “ignorar y no ver”, pues aparecen específicamente en discursos críticos con la escuela actual en todos sus usos/casos.

Con todo ello cabría entrar en el contenido de la conceptualización mayoritaria resultante. En este sentido, tendría que ser una “respuesta educativa a la diversidad” (que no atención a la diversidad), capaz de ofrecer una “educación y calidad”, entendida como “éxito para todos y entre todos”, con un potente “marco común de currículum democrático”, que “no excluya, margine, ignore o dualice” a nadie y ofrezca oportunidades reales de “inclusión total” –como participación, con los recursos necesarios y en escenarios lo más naturales y ampliados posibles en el seno de la comunidad-.

Lo que supera ampliamente al retrato actual que realizan globalmente de la escuela, anclada de estructuras, planteamientos, medidas y programas academicistas y uniformadores que generan “dualización y exclusión parcial” desde medidas –específicas o no- de “adaptación curricular” y de “atención a la diversidad”.

“Entiendo inclusión como opuesto a exclusión. No hablaríamos de inclusión si no existiera la exclusión, por tanto la exclusión existe y no es de ahora, ya que implica una actitud ante la vida. Cuando se habla de inclusión educativa, se habla de inclusión en todos los aspectos y recoge a todos los sectores educativos; no sólo al alumnado, sino a toda la comunidad educativa. No entiendo que la inclusión recoja a una tipología de alumnado porque es un concepto más amplio como he expresado anteriormente. Incluye a todos/as los implicados en el proceso educativo, se incluye a todos/as y el cómo se incluye es una filosofía de vida, una actitud, no es algo pautado y sistematizado, surge” (Caso 11).

“Si no hay una respuesta conjunta del centro de forma colaborativa, con carácter inclusivo, no discriminatorio donde se atiendan todas las individualidades, la inclusión será papel mojado y se quedará en mera retórica” (Caso 02).

“Si un centro no es inclusivo y necesita trabajar este tema, es porque es excluyente, por muy fea que suene esa palabra. La inclusión se refiere a todo el alumnado. Si la escuela es un aparato de selección de los “hábiles”, como viene siendo, está claro que es

excluyente. No se trata del derecho a la igualdad, sino de tener el mismo derecho a ser diferentes” (Caso 32).

Pero no es sólo una cuestión de conceptualización y verbalizar determinadas proclamas, hay que entrar más a fondo en lo que allí ocurre. En este sentido, esta denuncia es de especial pertinencia aquí y ahora.

“En *integración* se ha avanzado bastante, pero estamos en un momento clave, "se está llamando inclusión a la integración" y podemos cambiar la etiqueta sin avanzar en la propuesta. Es el momento de avanzar hacia la inclusión "transformado la propuesta curricular", haciendo justicia con el aprendizaje de todos y todas” (Caso 07).

Ahora bien, también hay que tener cuidado con las grandes palabras, inclusión o éxito educativo, pues puede ser un gran paraguas que lo recoge todo y que pueden estar plagado de implícitos, estereotipos y acuerdos artificiales que poco ayudan al logro pretendido.

“No es realista esta idea [de éxito para todos] porque no deja de ser aún una utopía, el concepto de éxito es muy relativo. A nivel escolar es diferente dependiendo de a quien se pregunte y lo más importante, el éxito debe materializarse, observarse, hacerse tangible para que deje de ser una idea y pase a ser una realidad de todos/as y para todos/as” (caso 11).

“No se puede hablar con propiedad de una sociedad, una escuela y una clase verdaderamente inclusivas hasta que no aceptemos –como normales- nuestras propias necesidades y las de los demás. Mientras tanto serán parches y respuestas parciales” (Caso 43).

6.2.3. Población a la que dirige la inclusión educativa

Antes de continuar profundizando en los temas que se van abriendo (barreras a la inclusión que encuentran y lo que se considera verdaderas respuestas educativas), es pertinente precisar el sector de población al que se refieren cuando hablan los informantes de inclusión. En este sentido, como se observa en la siguiente tabla, cuando hablan del *alumnado* al que se refieren cuando hablan de inclusión o a quien se debe incluir, el discurso denota que no existe uniformidad ni acuerdo claro al respecto. Es verdad que mayoritariamente se refieren a todo el alumnado (f. 42), pues todos son diferentes e iguales en derechos, y todos tienen necesidad de aprender según sus circunstancias.

Pero, seguidamente, se observa cómo el discurso oficial tiene su peso (NEAE y NEE, sumando un total de f. 23) y –lo que es tan relevante como ilustrativo-, aún quedan reminiscencias de otros tiempos y concepciones cuando se habla abiertamente de discapacitados, deficientes y los otros –como colectivo de inmigrantes, de otras etnias y fracasados- (sumando un total de f. 12).

Tabla 109: Matrices de codificación por nodos: Alumnado al que se refieren cuando se habla de inclusión

Deficientes	Discapacitados	Los otros	NEAE	NEE	Todos
2	7	5	13	10	42

Los relatos muestran las diferentes perspectivas. Unas con bastante crudeza, desde las categorizaciones más clásicas, a las políticamente correctas.

“La inclusión educativa es incluir en las aulas a niños deficientes” (Caso 26).

“Me refiero a todo el alumnado del centro: a todas las categorías contempladas actualmente bajo la etiqueta de alumnado con N.E.A.E., así como al alumno poco integrado, con pocas habilidades sociales, a cualquier alumna o alumno marginada/o, al que pertenezca a un colectivo minoritario... al diferente” (Caso 14).

Otras, en cambio, por suerte las mayoritarias, sí captan el sentido de lo que significa escuela inclusiva o pública.

“La atención a todo el alumnado, sin mayor diferenciación que la que se deriva de las características de cada persona, de sus fortalezas y debilidades, en el mismo contexto y con los más variados recursos humanos y materiales” (Caso 3).

“El derecho de toda la población a una educación de calidad respondiendo a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes” (Caso 32).

6.2.4. Barreras a la inclusión

El discurso está plagado de referencias a la presencia de barreras a la inclusión. Suman en total 273 categorizaciones o unidades de significado relativas a los nodos que le dan cuerpo o sentido (ver tabla siguiente). Lo que señala que se trata de la categoría más presente en el discurso.

Cuadro 15: Matrices de codificación por nodos: Presencia de barreras para la inclusión

Barreras a la inclusión	
Afectivas y de interrelación	8
Apoyo-dependencia	5
Categorización y etiquetaje	4
Culturales y de Ideología: Percepción inadecuada, falta de conciencia y estereotipos	31
Curriculares y metodológicas	13
Diversidad y número	7
Dualización y exclusión parcial	29
Falta de recursos	23
Formación inadecuada o insuficiente	22
Formalismo y tradición	5
Miedo, desconfianza	13
Percepción inadecuada y desconfianza	29
Política educativa (retórica y demagogia)	16
Profesionales	42

Entre las barreras, las más significativas son las “profesionales”, la falta de formación/profesionalización y un currículum y metodologías inadecuadas (f. 77), seguidas de cerca por las “culturales y de ideología: percepción inadecuada, falta de conciencia y presencia de implícitos y estereotipos” e incluso “miedos” (f. 71), seguidas de, junto a otras más estructurales –política educativa, recursos, ratio y categorización- (f. 50). Todas ellas se encuentran en interacción –como se verá más adelante- con la consecuencia y la barrera del efecto de “dualización y la exclusión parcial, silenciada o encubierta” (29).

Las siguientes referencias pueden sintetizar bien el sentido de muchas de estas barreras en la escuela actual:

“Las barreras más importantes (aunque no sean las únicas) son las profesionales. Constato año tras año que el profesorado no sabe cómo dar clase a un alumnado que se diferencia, no ya por necesidades específicas de apoyo educativo, sino también por otras muchas circunstancias. Aplica métodos de enseñanza de otros tiempos y para otras generaciones. El cambio metodológico y la profesionalización del profesorado (no como especialistas de las materias que imparten, sino como expertos profesores) es el gran reto.” (Caso 03).

“Somos nosotros/as mismos los que marcamos las diferencias, los que creamos distancias, los que tendemos a excluir y segregar; por tanto, la desigualdad se genera dependiendo de cómo pensemos, de cómo veamos al otro, de la actitud que tengamos con las personas, de los prejuicios, de nuestra profesionalidad...” (Caso 11).

“Muchas de estas medidas de atención a la diversidad no son viables con el actual sistema de enseñanza de carácter magistral en las clases de secundaria. Los programas personalizados para el alumnado repetidor en realidad no existen, aunque se plasmen en papel. Los refuerzos de las materias instrumentales tienen unos espacios y tiempos pero sirven para agrupar al alumnado con más dificultades. Los Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) no tienen sentido cuando sólo llegan hasta tercero de ESO. El alumnado que pasa no suele aprobar cuarto de ESO. Las adaptaciones curriculares no significativas tienen más un papel burocrático que otra cosa. Las adaptaciones significativas se aplican pero se convierten en programas de desarrollo individual. Los programas específicos tienen que concretarse, porque lo que se ha venido haciendo han sido programas de aprendizajes básicos en el aula de apoyo. El profesor de apoyo debería entrar en las clases apoyando los grupos de trabajo cooperativo...” (Caso 35).

“Si bien hemos avanzado en el hecho de atender a la variedad del alumnado, también es cierto que las metodologías que atienden a esa diversidad aún no han calado en la mayoría del profesorado. Eso ha originado que, alumnado con diferentes hándicap no encuentren su "sitio" en el grupo clase ya que las metodologías no les ayudan. En muchos casos se considera que por el mero hecho de tener una clase diversa se producirá una integración de todos. Pero la realidad es que si no sabe cómo atender a esa diversidad, conseguimos el efecto contrario” (Caso 13).

“Las barreras culturales, por la discriminación de determinados grupos sociales: gitanos, inmigrantes, o de discapacidad, por creer que no pueden aprender por la razón de ser

diferentes. La barrera metodológica, en cuanto a estrategias competitivas en lugar de promover las de cooperación. Nombrar también y relacionado con lo anterior la falta de formación inicial para la atención a la diversidad...” (Caso 08).

“El profesorado, sobre todo en Secundaria, debe ser consciente de que la sociedad es plural y la escuela escolariza y atiende a todo el alumnado socialmente diverso y plural” (Caso 02).

“La mirada, la concepción con que cada uno aborda la diferencia es lo que realmente le convierte en diferente. En la medida en que cada docente vea una etiqueta más que una persona, más se asemejará el alumno diferente a dicha etiqueta” (Caso 14).

“No tenemos conciencia de que la respuesta adecuada no es una ayuda, es cuestión de justicia o injusticia” (Caso 07).

6.2.5. Respuestas educativas a la diversidad en una escuela inclusiva

Con todo ello, entienden por una verdadera *respuesta educativa inclusiva* aquella que reúne los siguientes requisitos o descriptores (ver tabla siguiente): Mayoritariamente se trata de medidas de atención a la diversidad (f. 40), tal y como marca la normativa oficial, dentro de un marco curricular común flexible (f. 17), asegurando respuestas específicas cuando sea necesario o se precisen (f. 10), que exigen coordinación y colaboración profesional (f. 7). No olvidan, pues reclaman como verdadera respuesta educativa un marco común –organizativo, metodológico y curricular- capaz de garantizar unos mínimos -contenidos imprescindibles, competencias y vivencias básicas- de éxito para todos (f. 24), dentro de respuestas educativas globales (f. 5).

Cuadro 16: Matrices de codificación por nodos: Respuesta educativa e inclusiva

Respuesta educativa	
Adaptación curricular	0
Colegios específicos	19
Coordinación entre especialistas e instituciones	10
Currículum único	19
Educación combinada	3
Hacer lo que se puede	12
Idea de éxito de todos	23
Medidas de atención diversidad	46
Parcheo	1
Programación	4
Recursos	8
Respuesta educativa específica	14
Respuesta educativa global	6
Tema de especialistas	2

Ahora bien, también perduran opiniones “profesionales” ancladas en planteamientos trasnochados, que hablan directamente de que se trata de un “tema de especialista” (f. 1) o bien de una escuela coetánea, dualizada o fragmentada en tantas medidas y velocidades como sean necesarias para atender (que estén y tengan servicios) a la diversidad, sin plantearse mucho más allá si son una verdadera respuesta justa e inclusiva, o simplemente cubrir el derecho de la escolarización y la atención, sin reparar en otros matices más precisos y críticos (como han explicitado en sus reflexiones profesionales y denuncias).

De este modo, son significativas tanto las respuestas de medidas de atención a la diversidad, como las de respuesta global en un marco común de éxito. Las primeras como respuesta a necesidades y características, en las condiciones que requieran, remarcando que no excluyan del derecho a una buena educación (calidad y en condiciones de equidad), y las segundas, enfatizando los elementos comunes y los requisitos mínimos de éxito para todos.

“Existen dos currículum diferentes en clase y muchas veces –además de dualizar– generan discriminaciones y pérdida de oportunidades para todos. En la medida en que los que reciben las medidas de atención a la diversidad fuera del aula se están perdiendo las actividades y contenidos que están trabajando los demás, a la vez que dichas respuestas se limitan a los que salen, en lugar de ser susceptibles de ampliarse a otro alumnado susceptible de recibirlos y que se queda dentro” (Caso 14).

“Es la adaptación de la enseñanza a la característica del alumnado, independiente de su condición personal o social, en condiciones de igualdad” (Caso 18).

“Las [medidas] ordinarias se consideran más inclusivas y más asumidas por el profesorado. Las extraordinarias son más parecidas al concepto clásico de apoyo a la integración y con tendencia en el profesorado a verlas como responsabilidad de los especialistas” (Caso 12)

“[Una escuela inclusiva es] Educar con todos/as y para todos/as, con un pensamiento común y desde el respeto a las diferencias. Las condiciones clave que se tienen que dar parten de una nueva actitud ante la vida, con un compromiso por parte de toda la comunidad educativa, pero impulsada por la Administración Educativa. La necesidad de utilizar metodologías inclusivas, criterios de evaluación flexibles, técnicas y recursos variados, plantillas de profesorado estables, profesores preparados en inclusión y formados desde la práctica, que favorezca la innovación, el reconocimiento y la apertura a su entorno...” (Caso 11).

“Mejorar significativamente la inclusión educativa supone aceptar a todo el alumnado, trabajar en grupos heterogéneos, con metodologías cooperativas, con trabajo colaborativo del profesorado y la participación de la comunidad en el centro...” (Caso 08).

Pero también existen otras miradas complementarias –venidas desde quienes trabajan dando respuesta a las necesidades primarias– igualmente interesantes. En este sentido, sólo se puede hablar de ofrecer una respuesta “educativa” y “de calidad”, si

además de la inclusión social y personal, se ofrecen los recursos que den respuesta real que ayuden a afrontar dignamente y –en lo posible- superar todas las barreras, por muy específicas que sean.

“Sólo se puede hablar de inclusión si se da [también] respuesta a las necesidades específicas del alumnado” (Caso 43)

6.2.6. Agentes de la inclusión

Por último, como se observa en la tabla siguiente, cuando hablan de *agentes* de la inclusión, sin obviar el rol de la administración educativa y la comunidad, los más evidentes (presentes en el discurso) son el profesorado, las familias, y la escuela como “comunidad que debiera ser profesional”. Lo que marca un claro escenario en el que la escuela puede ser el entorno privilegiado para vivir plenamente la inclusión. Un marco en el que se desarrolla una inclusión educativa real o puramente formal y academicista, que sólo permite el estar y tener recursos especiales.

Del mismo modo, resulta chocante la baja presencia explícita de los directivos/líderes como agentes de inclusión (sí lo están en el contenido del discurso dentro del sector agente “profesorado”). Y alarmante la no mención del alumnado como agente y protagonista de la inclusión educativa. Son los grandes olvidados, se habla de ellos pero sin ellos.

Tabla 110: Matrices de codificación por nodos: Agentes principales de la inclusión

Agente	f.
Administración	6
Apoyos	6
Asesoría técnica	2
Comunidad	7
Escuela	11
Familias	18
Líderes educativos	2
Profesorado	19
Alumnado	0

La propia voz de los informantes mantiene un tono crítico y propositivo que señala algunos elementos clave para avanzar:

“Coordinación del trabajo en el aula, en los departamentos, en los claustros; dejar de ser sumas de individualidades, cambio de pensamiento, aumento de recursos, equipos multi-profesionales, y navegar en la misma dirección” (Caso 11).

“Muchos niños excluidos trabajan en el cole porque su profe le quiere y le valora. Pero fuera la sociedad le dice cada día que no cuentan con ellos/as, o peor, que no sirven para nada, que son unos fracasados/as” (Caso 06).

“Se intenta dar respuesta a la inclusión, pero el llevarlo a cabo implica dificultad debido a la falta de recursos que la administración aporta y a la labor de algunos profesionales dispuestos a no llevarla a cabo. No es que estén integrados y en la escuela como todos, si no se les da la respuesta que necesitan, no se puede decir que exista inclusión” (Caso 43).

Ahora bien, se denota el olvido a los agente principales “el alumnado”, todo el alumnado, que no es mencionado en ninguna ocasión como agente y protagonista de la inclusión, sino como sufridor o beneficiario de la misma.

6.3. Relaciones entre nodos/temáticas

Las relaciones de nodos se hacen a dos niveles. De una parte relacionando las grandes categorías o nodos principales con las dimensiones principales que los componen. En este bloque se repasa tanto en las críticas, como en las barreras, la conceptualización o las medidas de respuesta. De otra, correlacionando las grandes categorías o bloques de contenido entre sí.

6.3.1. Relaciones de dimensiones por nodos o categorías de análisis

El análisis realizado ha mostrado como más consistentes las dimensiones siguientes: críticas, barreras, respuestas y conceptualización de la inclusión.

a) Críticas al desarrollo actual de la inclusión

La figura siguiente organiza bien las principales críticas vertidas por los informantes clave. Éstas se organizan en torno a dos conglomerados de ideas. El primero, compuesto por dos bloques, construye una idea de que el currículum actual (cerrado y academicista) provoca una organización disfuncional (no colaboración y desarticulada por modalidades), con resultados de una dualización del sistema, la invisibilización de procesos y personas y la exclusión para quienes sufren procesos acumulativos de fracaso o desenganche. El segundo, los factores que lo ocasionan o sostienen, los implícitos y estereotipos presentes en los profesionales y una política educativa pacata y demagógica.

Con todo ello, adquiere sentido el siguiente conglomerado de opinión, focalizado en los (poco gratificantes) resultados de la inclusión y en dos tónicas generales del sistema, la simulación y la retórica. Es decir, formalmente todo marcha aparentemente (profesorado bien, medidas marchando, las clases en su tónica, las políticas y memorias grandilocuentes...), la realidad (dualizada y dependiente de

prácticas y contextos particulares) va más despacio, avanzando sí, pero con más ruido que nueces.

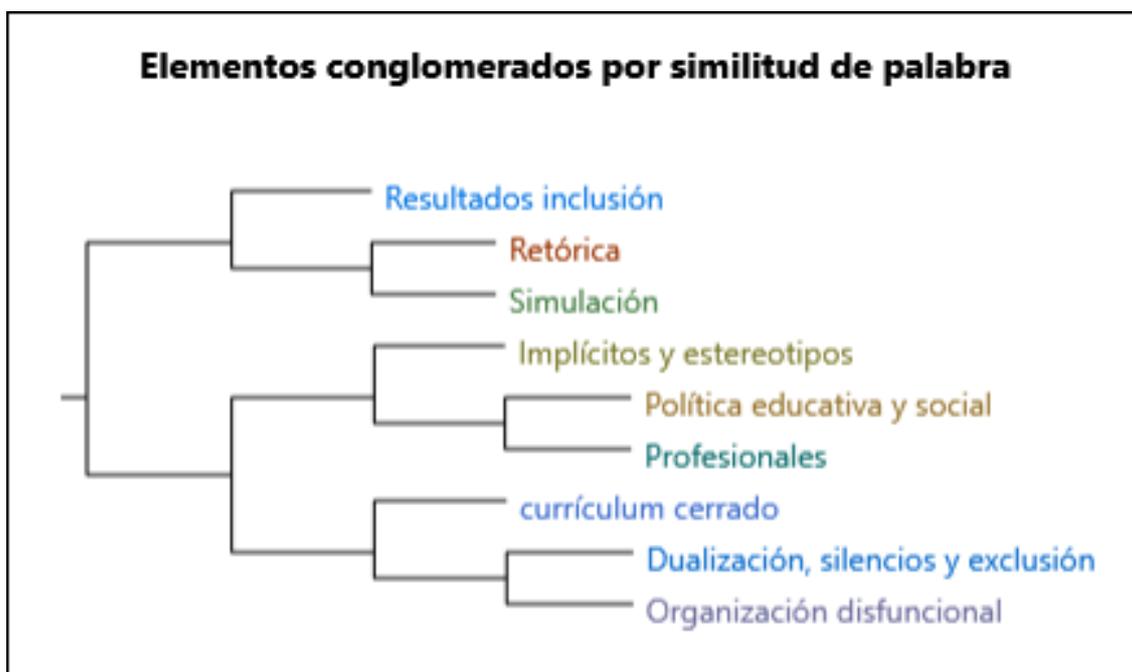
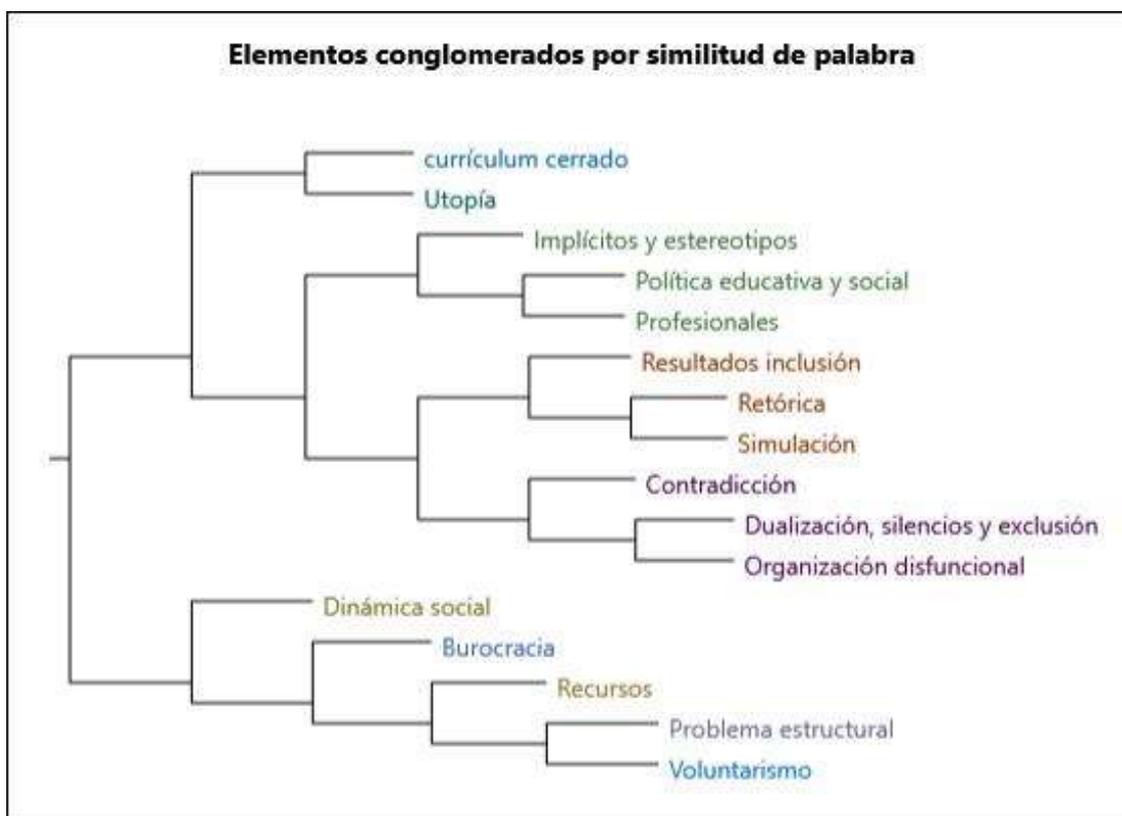
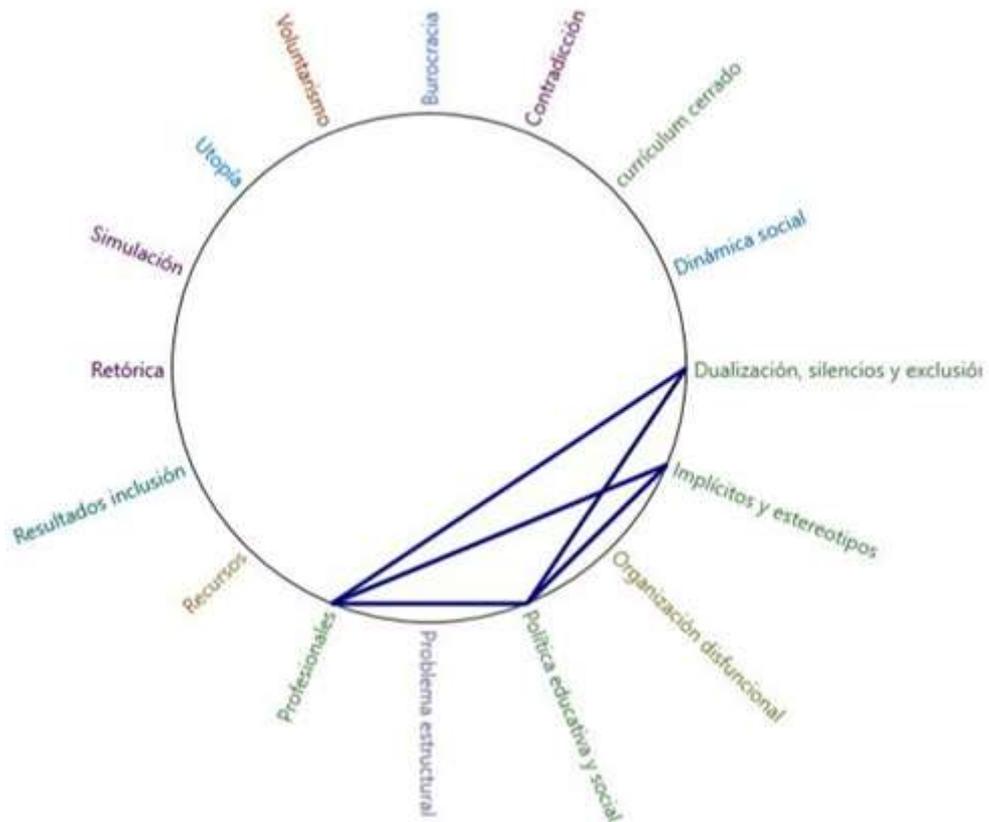
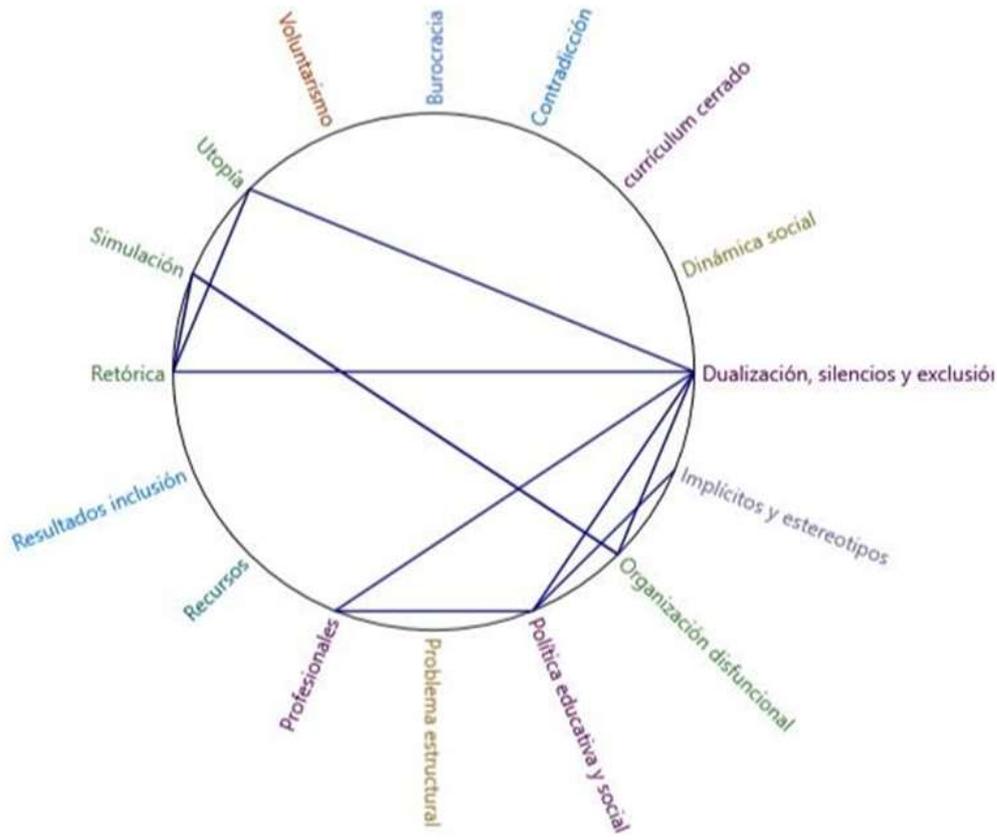
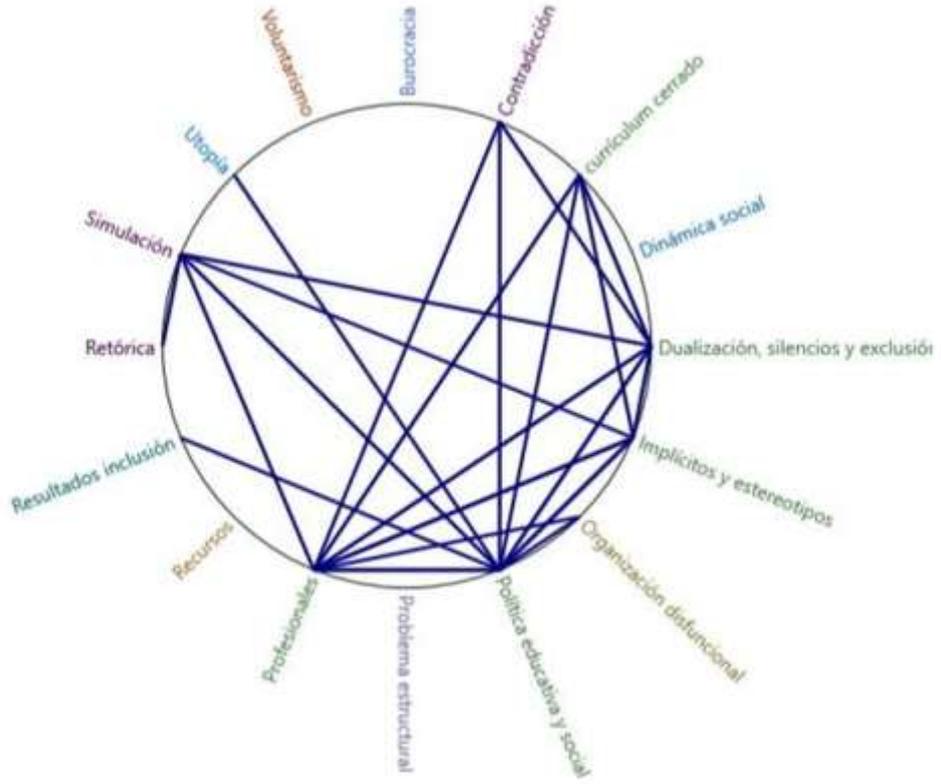


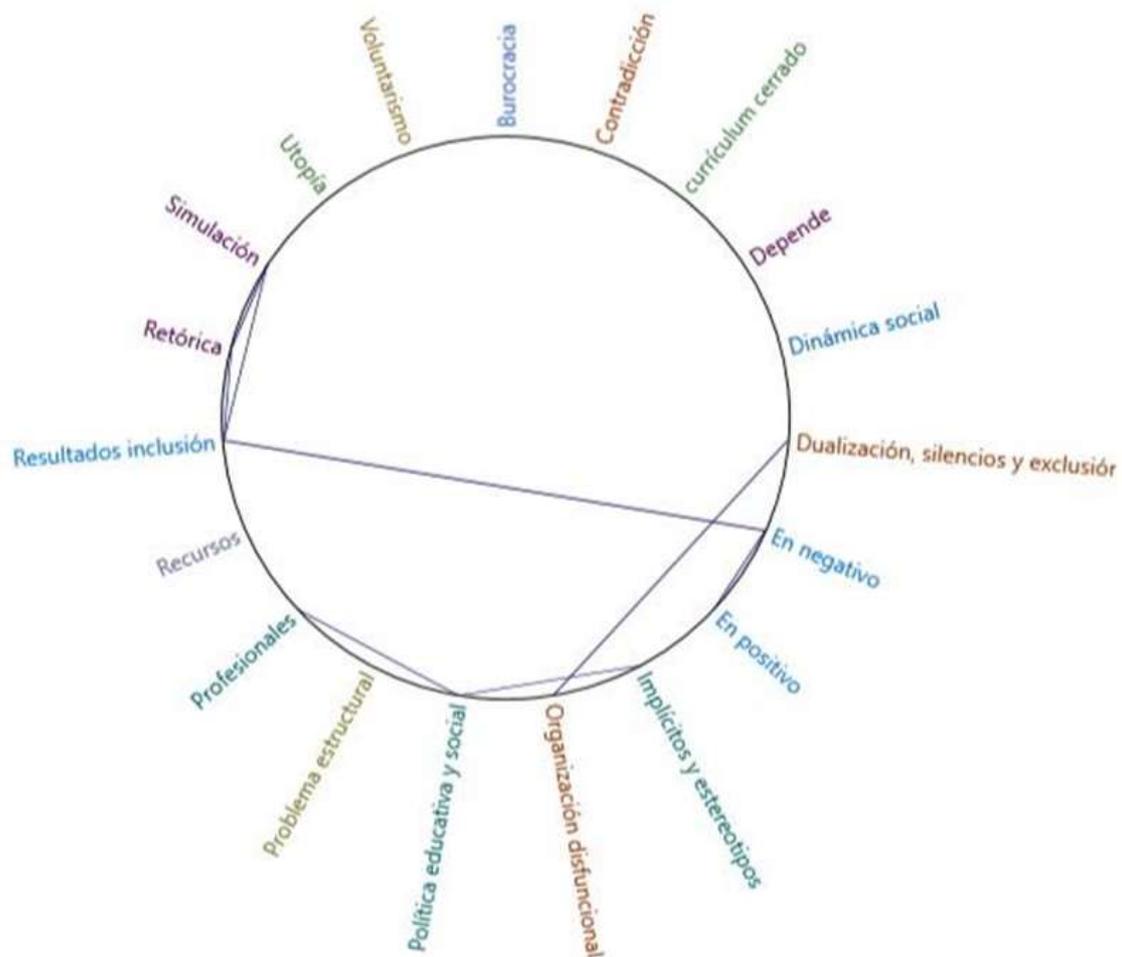
Figura 4: Análisis de conglomerados sobre principales críticas al desarrollo actual de la inclusión



Elementos conglomerados por similitud de codificación







		Propuestas					
		Cultural es	Curricular es	Organizativ as	Políti ca	Profesional es	Recurs os
Denuncias y críticas profesionales	Burocracia	0	1	0	0	0	0
	Contradicción	1	0	0	0	0	0
	currículum cerrado	0	4	0	1	0	0
	Dinámica social	0	0	0	0	0	0
	Dualización, silencios y exclusión	1	1	1	1	1	1
	Implícitos y estereotipos	1	1	0	0	0	0
	Organización disfuncional	0	0	1	0	0	2
	Política educativa y social	0	2	1	0	0	0
	Problema estructural	0	0	0	0	0	0
	Profesionales	0	0	0	1	2	0
	Recursos	0	0	0	0	1	0
	Resultados inclusión	0	0	0	0	0	0
	Retórica	0	0	0	0	0	0
	Simulación	0	0	1	0	0	0
	Utopía	0	0	0	0	0	0
	Voluntarismo	0	0	0	0	0	0

Tabla 111: Cruce entre denuncias y propuestas

Del análisis cruzado de relaciones entre dimensiones críticas y propuestas, se muestran relaciones significativas entre la consideración de que existe un currículum cerrado con que hay que hacer propuestas curriculares alternativas, inclusivas. Lo que se ve ciertamente dificultado por las políticas educativas actuales. Junto a ello la organización disfuncional se achaca a falta de recursos, mientras que son consistentes también las denuncias sobre la actitud del profesorado y las barreras profesionales del mismo, con propuestas relativas a la formación y selección del mismo para trabajar en centro inclusivos.

b) *Barreras al desarrollo actual de la inclusión*

A modo de síntesis, la figura siguiente repasa en cómo se organizan conceptualmente las barreras descritas. De este modo aparecen dos grandes conglomerados conceptuales y una agravante o caldo de cultivo. Entre los bloques de barreras, una puramente curricular y tiene que ver con una escasa formación del profesorado para dar respuesta eficiente a la inclusión y al éxito para todos, lo que produce miedo y desconfianza ante esta realidad. El segundo bloque es mucho más ideológico y conceptual. En él se señala que el profesorado actual, con una profesionalidad “academicista y tradicional”, se mueven en unos escenarios culturales, de identidad profesional e ideológica –al menos- conformistas con los procesos de dualización y exclusión parcial. Lo que suponen baja conciencia crítica profesional, que les lleva a errores de percepción, dejarse influir por estereotipos. Y en ello la política educativa (formalista y burocratizada) y las autoridades académicas (que legislan pero no garantizan) poco actúan para hacer posible realmente el cambio cultural y profesional que posibilite realmente la inclusión educativa y la calidad. En el fondo, se percibe una falta generalizada de recursos para hacerla posible, desde los estructurales a los profesionales y de apoyo a la práctica real.



Figura 5: Principales barreras al desarrollo actual de la inclusión (similitud de palabras)

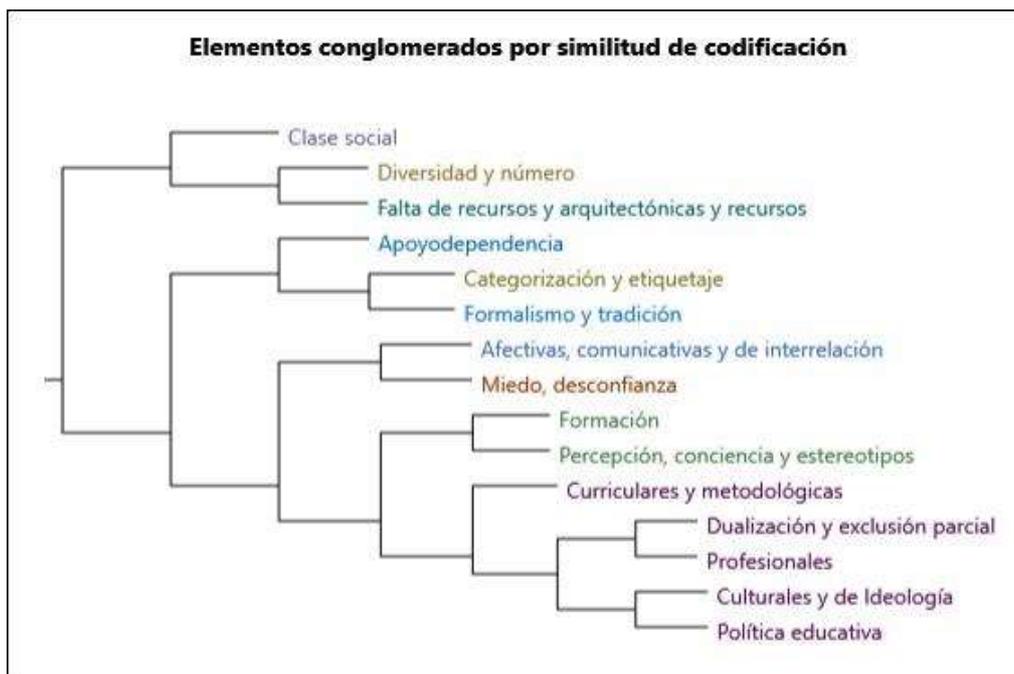


Figura 6: Conglomerados sobre principales barreras al desarrollo actual de la inclusión (similitud de codificación)

De otra parte, tomando en consideración el índice de correlación de Jaccard por similitud de codificación, aparecen tres grandes bloques de contenido, que se pasan a describir.

El mayor y más significativo tiene que ver con lo curricular y profesional. Éste señala que con la política educativa actual permisiva con la simulación, retórica y poco comprometida con la supervisión de resultados, y en un entorno social y profesional con una cultura no inclusiva, así como una profesionalidad “no comprometida” con este reto social y con prácticas educativas, medidas y una escuela dualizada, son a la par barreras para la inclusión y un escenario propicio al desarrollo de otro tipo de barreras más directas y cercanas. Todas las anteriores se relacionan con otras medidas puramente curriculares y metodológicas que sobreviven en la escuela y coartan la verdadera inclusión. Estamos hablando de un currículum en exceso extenso y academicista y la pervivencia de unas metodologías tradicionales, poco propicias a la cooperación, la experimentación, la participación... y la inclusión.

Lo que unido a una más que patente falta de formación del profesorado en estos ámbitos y la baja conciencia profesional, hace que implícitos y estereotipos campen en la práctica profesional y anclen en enfoques conformistas y tradicionales de actuación.

El siguiente nivel, señala dos tipos de barreras que vienen a sumarse a las anteriores. Los problemas de comunicación e interrelación con personas y colectivos con características y capacidades diversas, acrecienta los miedos profesionales y familiares, los recelos y el quedar amparados por viejas certezas (basadas en creencias, implícitos y estereotipos o en viejas prácticas más propias de otros tiempos y de sociedades más uniformes).

Un segundo bloque de contenido, con un grado de relación significativo aún con el bloque anterior, tiene más que ver con la tradición de etiquetaje y clasificación para la atención. Este bloque de barreras viene a mostrar cómo el formalismo, la estandarización, la categorización y etiquetajes, para gestionar la atención a la diversidad –que no una respuesta a la misma y desde la propia diversidad-, dificultan la verdadera inclusión, generando medidas de inclusión que generan exclusión o –al menos- situaciones de apoyo-dependencia.

Por último, en un tercer bloque de significado, aparecen como barreras el grado de diversidad presente en las escuelas y las aulas, el número de sujetos a atender y, a modo de categoría particular, la clase social de los mismos. Elemento que es novedoso –y tradicionalmente invisibilizado o subsumido en otros- en función con los colectivos a los que se dirige normalmente la idea de atención a la diversidad y a las necesidades educativas y de atención.

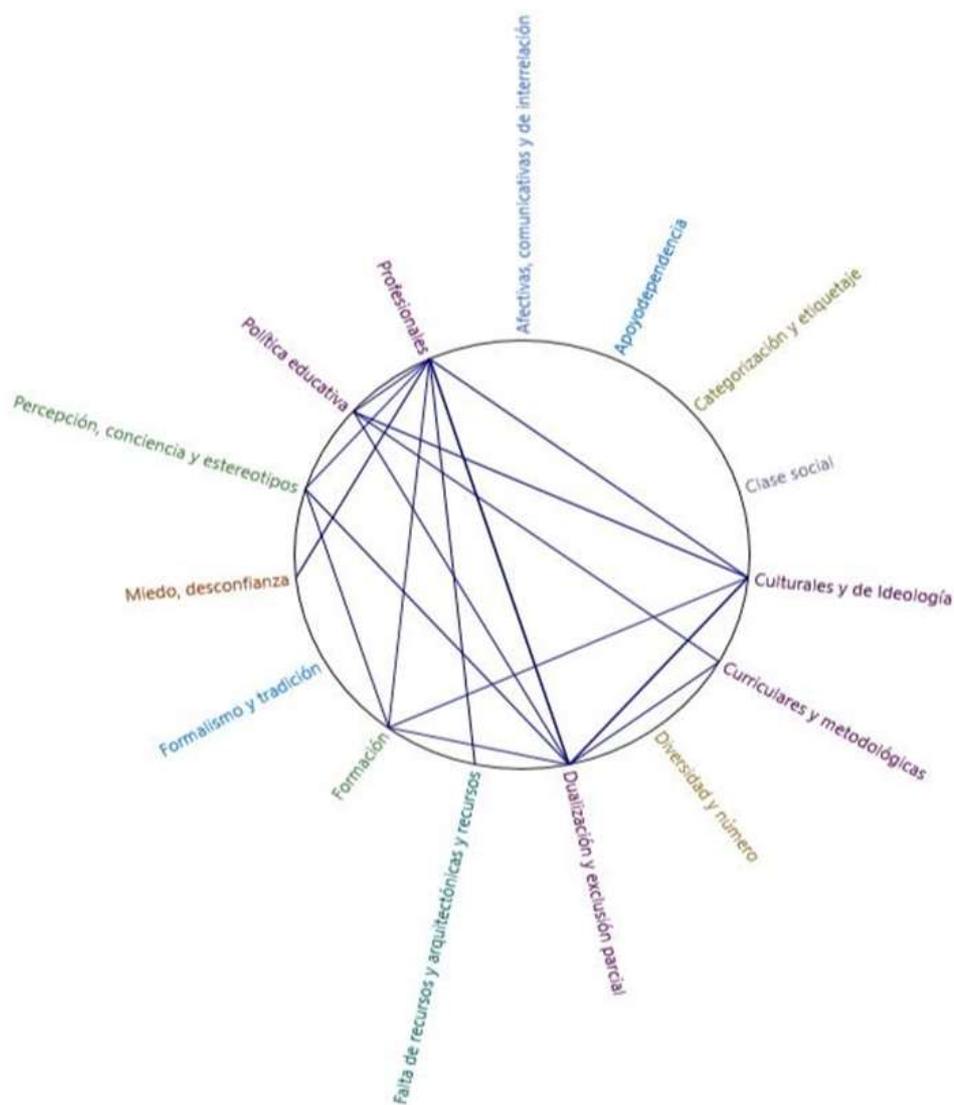


Figura 7: Conglomerados de interrelación entre barreras al desarrollo actual de la inclusión (codificación)

En un análisis más detenido sobre estas barreras, señalar –como muestra la figura anterior- que la barrera percibida como principal (o con mayor grado de relación con el resto de barreras) tiene que ver con la profesionalidad docente. Que sea la principal barrera percibida señala que los niveles de profesionalización para dar respuesta educativa al reto de la inclusión es un reto muy distante aún de alcanzarse. Esta barrera se encuentra relacionada significativamente con otros siete tipos de barreras a la inclusión. La mejora de la misma, supondría un claro alivio a la realidad de dualización y exclusión parcial en que se encuentra la escuela actual.

Le sigue en importancia una barrera impuesta desde una realidad dualizada y que se conforma con dar respuestas no necesariamente articuladas y con efectos reales de inclusión y éxito para todos. Todas estas medidas que mantienen o justifican la dualización se relacionan con otros seis tipos de barreras a la inclusión.

En un segundo orden, en función del número de otras barreras con las que se encuentran interrelacionadas, aparecen por orden descendente las siguientes: con 4 interrelaciones, la “inadecuada o escasa formación del profesorado”, las “culturales o de ideología” y la “política educativa”; con tres, los “estereotipos y errores de percepción”; con 2 las “curriculares y metodológicas”; y con una los “miedos, inseguridad y desconfianza” o la “falta de recursos”.

Avanzando en el análisis y tomando en consideración el índice de correlación de Jaccard al 0,4, se describe una figura de relación muy determinante. Las barreras profesionales y la realidad de dualización es la más fuerte relación. Es decir, tenemos una profesionalidad que en su conjunto se podría decir –con muy honrosas excepciones- que asumen, aceptan o invisibilizan que la escuela y la sociedad están dualizadas. Mucho más cuando la relación entre dualización y barreras culturales es también de primer orden. Mientras que la relación entre barreras culturales y política educativa, viene dada por el “parcheo” o el admitir la simulación y la dualización, desde una actitud conformista basada en que tener las medidas de atención, la norma y dotar de recursos es suficiente para la inclusión y contrarrestar las barreras que aún persisten en la sociedad.

Observando algunas de las relaciones triádicas (entre tres tipos de barreras interconectadas) aparecidas en el análisis se puede dar también más luz a esta realidad. Muy particular atención merecen las siguientes:

- “profesionalidad del profesorado”, “barreras culturales o de ideología” y “realidad de dualización”. Lo que viene a mostrar que se ha normalizado en la actuación profesional una realidad cultural de tolerancia y atención, del estar y tener respuestas dualizadas.
- “profesionalidad del profesorado”, “estereotipos e implícitos” y “realidad de dualización”. Abunda en la reflexión anterior.
- “profesionalidad del profesorado”, “formación” y “realidad de dualización”. Lo que añade el matiz de que esta falta o inadecuación de la formación del

profesorado puede ser un elemento clave para mantener el estatus quo que mostraba la anterior.

- “profesionalidad del profesorado”, “política educativa” y “realidad de dualización”. La política educativa sin supervisión y profesionalización sólo genera medidas de inclusión con efectos de exclusión.
- “profesionalidad del profesorado”, “formación” y “culturales”. La formación del profesorado no ha logrado calar en un desarrollo profesional docente comprometido con la inclusión y la transformación social. Por lo que no logra atajar las barreras culturales.
- “profesionalidad del profesorado”, “política educativa” y “culturales”. Esta relación viene a mostrar que la política educativa sólo ha supuesto medidas de atención a la diversidad que no han sido adecuadamente captadas por el profesorado y no ha cambiado su práctica profesional, ni las incidencias insidiosas de las barreras culturales e ideológicas en la escuela.
- “realidad de dualización”, “política educativa” y “curriculares y metodología”. Este triángulo de relación es altamente significativo también. Con el currículum actual (academicista y centrado en los contenidos) y con metodologías eminentemente tradicionales, la política educativa sólo queda en el discurso y la realidad continua y se autojustifica dualizada.
- “realidad de dualización”, “política educativa” y “barreras culturales o de ideología”. Con esta interrelación se vuelve sobre la idea anterior, sin incidencia en el cambio cultural.
- “realidad de dualización”, “percepción y estereotipos” y “política educativa”. Por último, esta interrelación muestra cómo los estereotipos presentes en el profesorado y la sociedad, los errores de percepción (que sólo ven las dificultades, discapacidades y categorizaciones) y una realidad de escuela y sociedad dualizada, con políticas sólo proveedoras de recursos y de discursos no acompañados de medidas de presión y formación, perpetúan la dualización social y escolar.

Si se complementan estos conglomerados en relación con otras barreras de menor grado de significación y número de interrelaciones, cabría señalar que también se correlacionan con barreras emergentes de situaciones de “miedo y desconfianza” (hacia lo desconocido, los otros, el cambio, la diversidad...).

c) *Respuestas educativas reales a la inclusión*

Como muestra la figura siguiente, la respuesta educativa global se basa fundamentalmente según los informantes clave en medidas de adaptación curricular. Pues aún no alcanzan la posibilidad y capacidad de abordar el reto de éxito educativo para todos mediante un currículum democrático y común, que garantice unos

imprescindibles para todos. Por ello, se hace lo que se puede y se insiste en programar y diseñar medidas de atención a la diversidad.

En otro plano, reconocen la presencia y necesidad de respuestas educativas específicas, e incluso (toleran o denuncian la presencia) de centros específicos, siempre que exista coordinación entre profesionales e instituciones. El punto de unión entre el sistema ordinario y el específico, lo intuyen en la integración combinada. Lo que ya pasa a tema de especialistas, faltan recursos y se está actuando parcheando la situación.

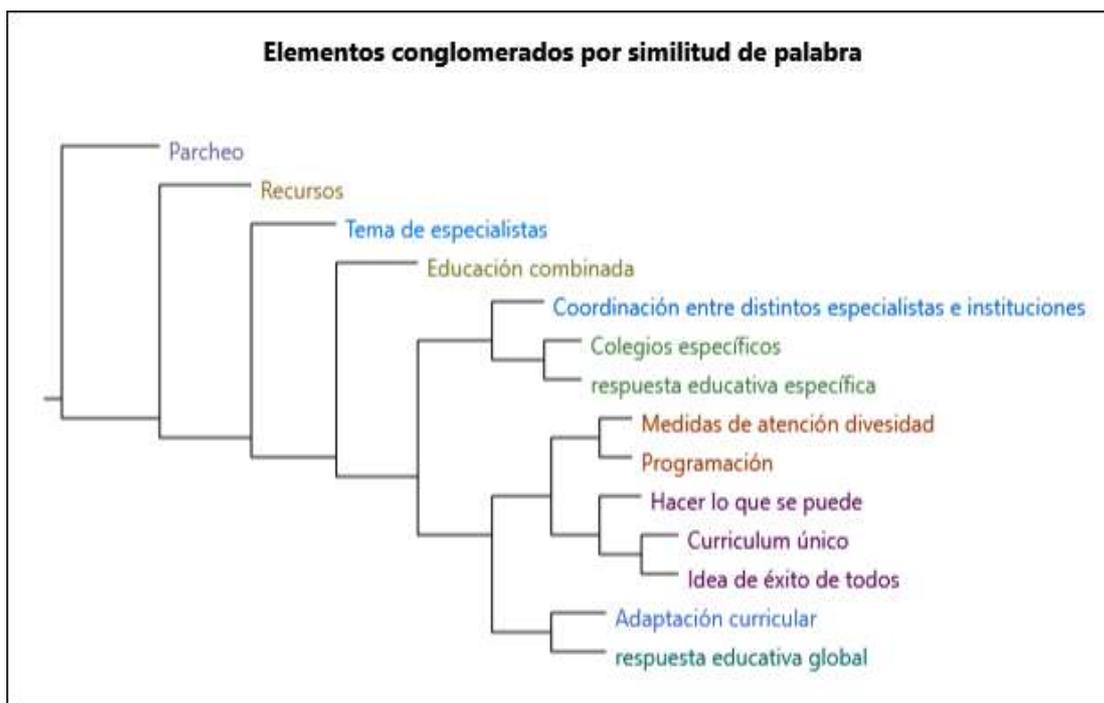


Figura 8: Análisis de conglomerados de relación entre las respuestas educativas a la diversidad (esquema) (al 0,7)

d) Conceptualización de inclusión

Con todo ello se puede sintetizar la siguiente conceptualización de la inclusión. Como se observa en el gráfico anterior, aparecen dos bloques de contenido. El primero de ellos se refiere a educar la diversidad y atender a las necesidades, particularmente referidas a dignidad, valoración y respeto. Ello supone un giro importante en el concepto de atención, que pasa de tener recursos y medidas a dos elementos clave como son la dignidad y el respeto, el sentirse valorados...

El segundo conglomerado es un poco más complejo y compuesto de una serie de dimensiones superpuestas. La primera de ellas, en línea con la anterior, tiene que ver con que la inclusión es “formar parte”, y ello se produce mediante la participación auténtica y la convivencia en un marco de afecto, cercanía e interacción. Es decir, la inclusión supone una normalización de la vida escolar y social en la que están todos, para todos y entre todos.

Otra idea subordinada tiene que ver con entender la inclusión como un proceso de acceso progresivo al aprendizaje y a alcanzar los derechos humanos, mediante procedimientos de adaptación curricular, con medidas de atención a la diversidad que den respuesta educativa válida, dentro de un marco común básico de vivencias y de currículum democrático que garantice imprescindibles y el desarrollo de competencias clave para todos, con la pretensión de máximos aprendizajes.

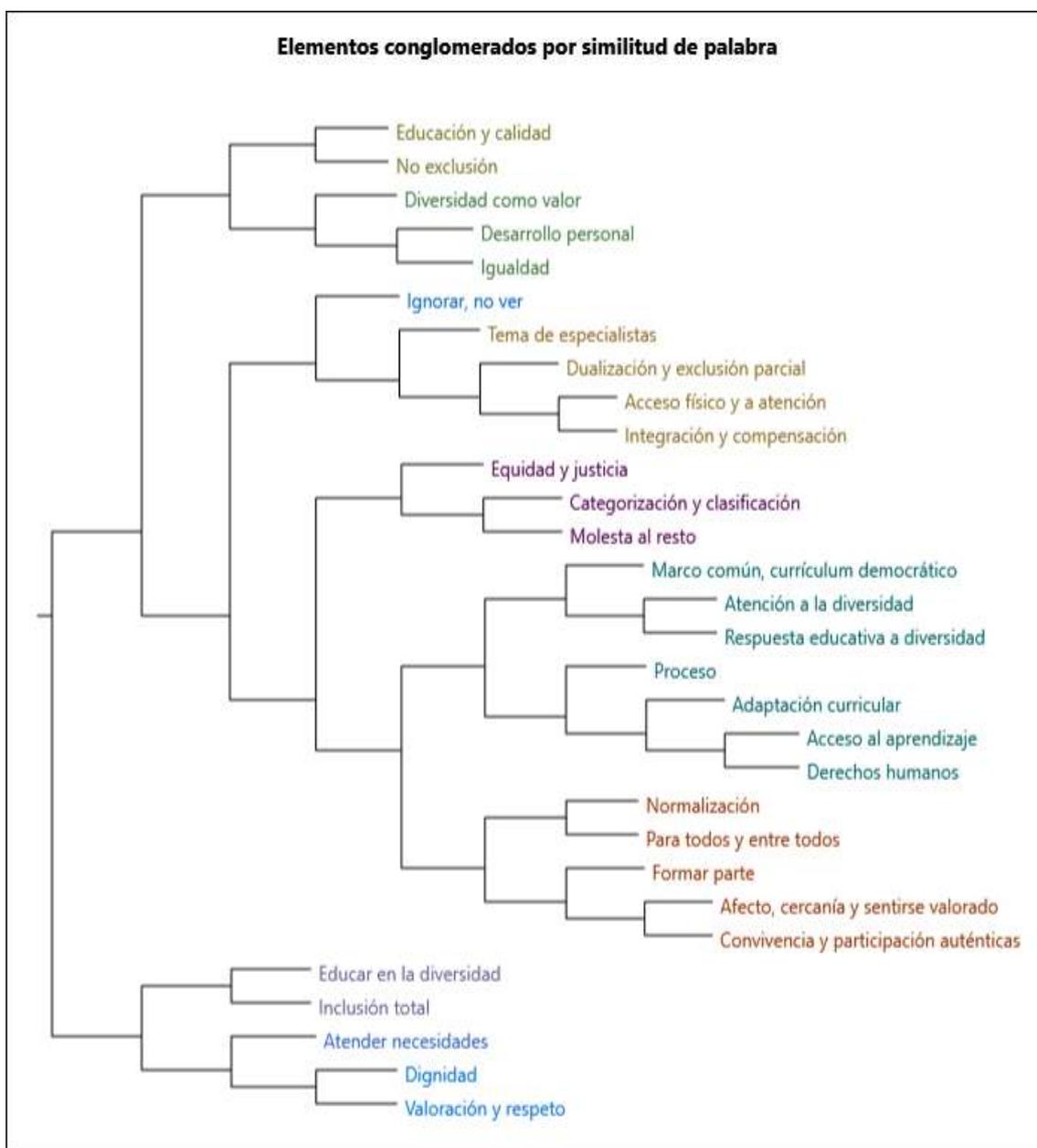


Figura 9: Análisis de conglomerados de relación de componentes de la conceptualización de inclusión

Estas dos ideas (normalización y respuesta educativa), caminan en línea con otros conceptos clave, como son equidad y justicia. Esto marca la tónica general del discurso de los informantes clave. Ahora bien, esta perspectiva es –hoy por hoy- dura y aún lejana en la escuela actual. De ahí que se una –en aparente contradicción- con la realidad de categorización y clasificación y que la presencia real, auténtica, puede

percibirse como molesta para otros. Con ello algunos sectores de padres y profesorado cuestionan y denuncian la inclusión en la práctica bajo el argumento de que molesta a los que pueden aprender más...

De este modo, la reflexión lleva a que exista un estatus que permite, ignora o no quiere ver los procesos de dualización y exclusión. Lo que deja la inclusión en simple integración como acceso a la educación y presencia física y tema de especialistas.

Pero concluyen, señalando que frente a ello, apuestan por un sistema educativo y una escuela de “calidad” que trabaje por la “no exclusión”, en un marco en el que la “diversidad es un valor” en “igualdad” (de derechos), y que fomente el pleno desarrollo personal y social.

Tomando en consideración sólo las dimensiones más relevantes por grado de presencia en el discurso, la concepción de la inclusión para llegar a ser (total o verdadera) debe cumplir todo un proceso de conquista y avance. Llegar a una educación de calidad para todos y entre todos, en un marco común de aprendizaje, participación auténtica y convivencia, supone avanzar desde los actuales posicionamientos de adaptación curricular, en un sistema dualizado y que produce, mantiene o tolera determinados niveles de exclusión y fracaso, con medidas de atención a la diversidad que ofrezcan verdaderamente respuesta educativa a todos.

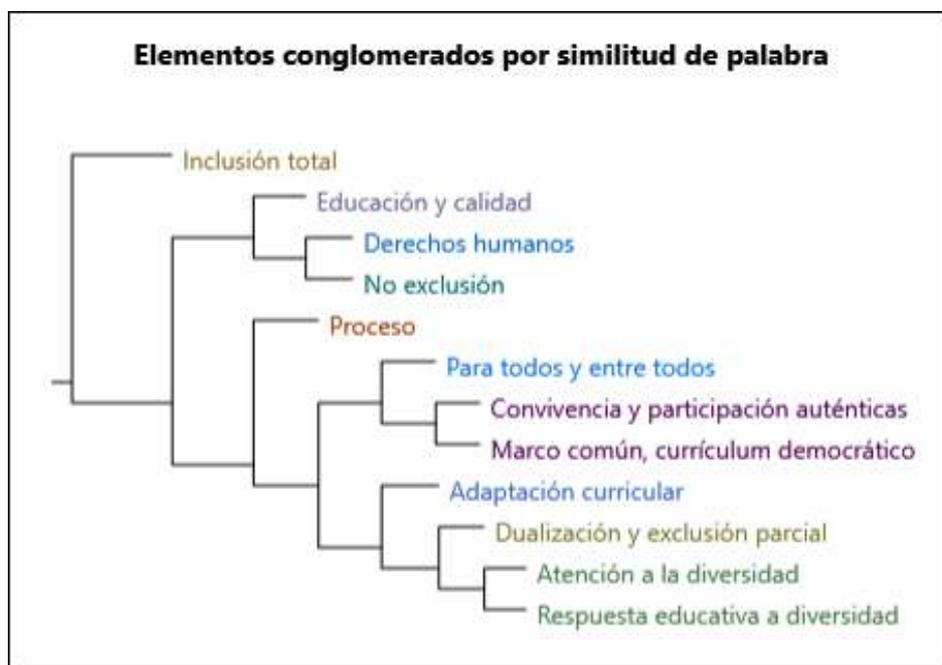


Figura 10: Análisis de conglomerados de relación de componentes principales de la conceptualización de inclusión

6.3.2. Relaciones entre nodos y dimensiones

A la hora de realizar un análisis más relacional, entre nodos y dimensiones, no se toman en consideración todos los posibles, sino los que se han mostrado más relevantes. Para ello se utiliza el análisis de conglomerados entre las categorías más destacadas.

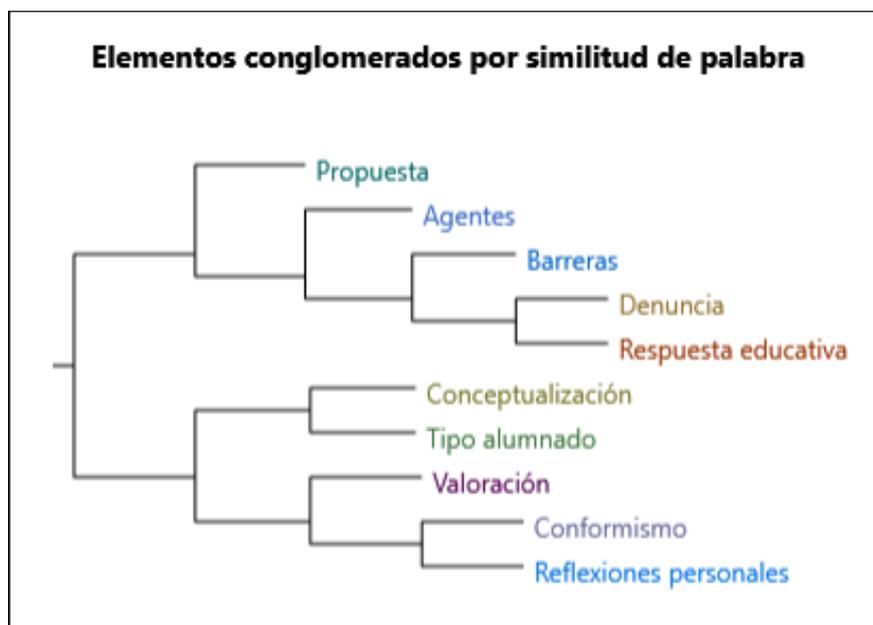


Figura 11: Análisis de conglomerados de relación entre dimensiones

En la figura anterior aparecen dos grandes bloques de contenido. De una parte sintetiza la relación existente entre la conceptualización de la inclusión en función del tipo de alumnado del que se habla y de otra se producen reflexiones y valoraciones de las medidas actuales y que muchos admiten como marco y con un desarrollo aceptable. De otro lado, desde una perspectiva de análisis mucho más crítica y que utiliza como analizador el grado de respuesta educativa ofrecida a este reto y realidad, toman un discurso argumentativo de denuncia de múltiples aspectos (desarrollados anteriormente), que terminan por generar un conjunto de barreras a la inclusión. Seguidamente, reparando en los agentes principales que la hacen posible o la dificultan, pasan a proponer una serie de acciones y mejoras que repercutirían a su modo de ver en la mejora de las condiciones y realidades de inclusión.

Para avanzar en esta línea de reflexión, continúa desgranándose la cascada de profundización reflexiva desplegada en este análisis. En este sentido, el gráfico siguiente muestra las relaciones más relevantes entre dimensiones (ver figuras siguientes).

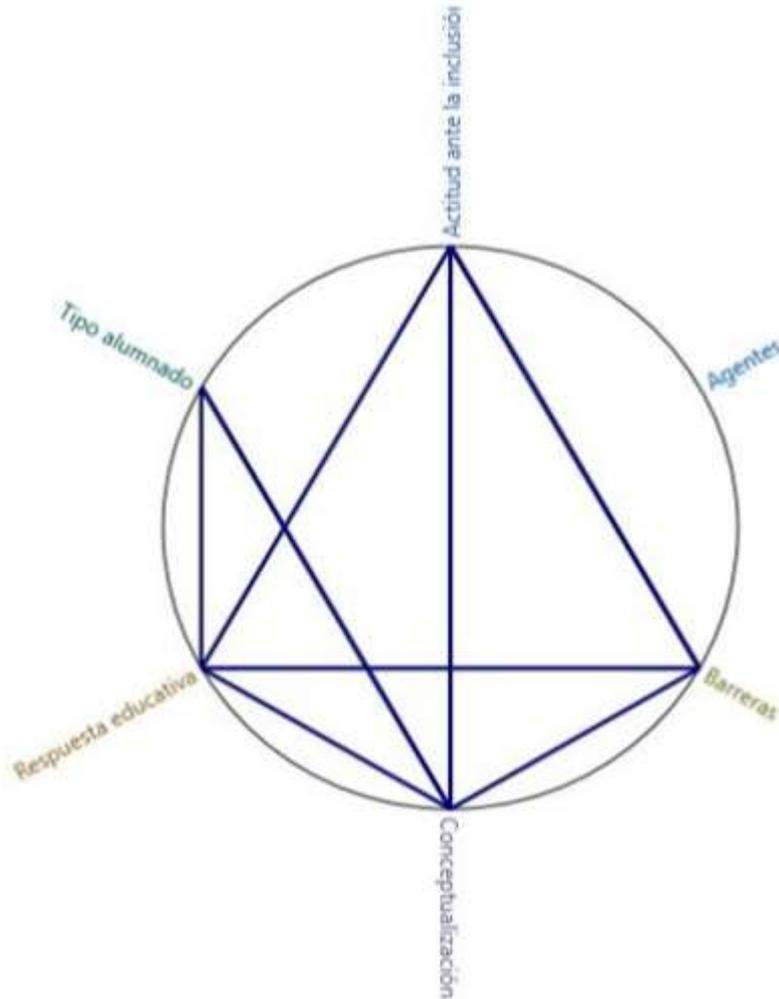


Figura 12: Análisis de conglomerados de relación entre grandes dimensiones

Este otro gráfico de conglomerados muestra que las principales correlaciones identificadas (con índice de similitud Jaccard del 0,7) se establecen de una parte entre “actitud ante la inclusión” y “barreras a la inclusión”, y, de otra, entre “tipo de alumnado” y “conceptualización de inclusión”. Bajando el índice de similitud a 0,6 aparecen otras relaciones significativas. Ellas establecen un prisma de correlación (tetraedro) entre “actitud”, “barreras”, “conceptualización” y “respuesta educativa”; y un triángulo formado por “tipo de alumnado”, “respuesta educativa” y “conceptualización”.

En cuanto a los focos centrales de relación, son claramente “respuesta educativa” y “conceptualización”, seguidas de “actitud” y “barreras a la inclusión”. Lo que marca los focos centrales de los discursos que prestarán atención.

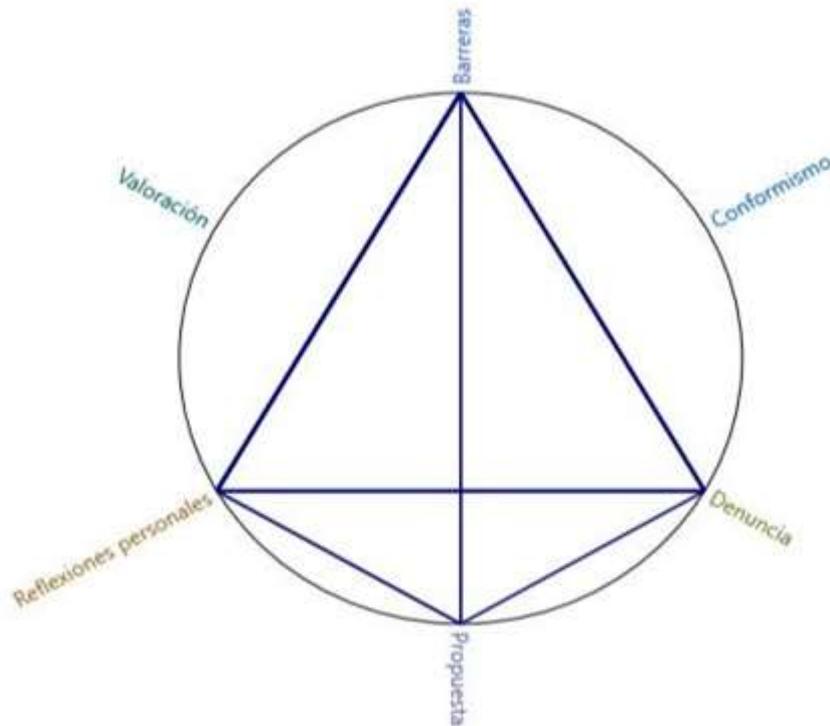


Figura 13: Análisis de conglomerados de relación entre las dimensiones barreras y actitud

Las principales correlaciones que aparecen con las “barreras” se encuentran en las “reflexiones personales/profesionales” y las “denuncias” y entre ellas mismas. Lo que marca una perspectiva crítica ante las mismas. A lo que sigue una correlación siguiendo todas las aristas del tetraedro de relaciones, que incorpora el nodo “propuestas de mejora”. Por lo que el discurso, además de crítico es propositivo frente a las barreras presentadas a la inclusión.

Seguidamente se observa cómo la actitud ante la inclusión (en particular en su dimensión de denuncias y reflexiones profesionales) se relaciona con las barreras por percepción, estereotipos, implícitos y falta de conciencia, la de dualización y exclusión, la de falta e inadecuación de recursos y las profesionales.

Profundizando en el análisis, la relación por similitud de categorización entre “barreras” y “denuncias”, denota que el mayor número de denuncias se sitúa en torno a la presencia de estereotipos y de implícitos en el profesorado y la escuela, seguidas de las relativas a “baja” profesionalización y errores de política educativa; mientras que las barreras suelen identificarse en torno a la presencia de entornos, contextos, organización y currículum que permite o -cuando no- promocionan la dualización y a exclusión parcial. Ello denota que la mayor parte de las barreras y denuncias explicitadas en los discursos de estos profesionales se ubican en el entorno profesional y de política educativa.

Cuestión ésta que se ve reforzada por el hecho de que la propuesta mayoritaria para superar las barreras es la colaboración profesional y la coordinación entre profesionales e instituciones. Así como que las barreras más mencionadas en relación

con las propuestas sean las profesionales y las que generan dualización (currículo cerrado/único, las respuestas específicas y que la inclusión sea considerada tema de especialistas).

Tabla 112: Matrices de codificación entre barreras y actitud ante la inclusión

	Confor- mismo	Denun- cia	Propues- ta	Refle- xiones	Valora- ción
Afectivas, comunicativas y de interrelación	0	1	1	3	0
Apoyo-dependencia	0	2	0	3	0
Categorización y etiquetaje	0	3	0	2	0
Clase social	0	0	0	0	0
Culturales y de Ideología	0	7	0	10	1
Curriculares y metodológicas	0	3	0	1	0
Diversidad y número	0	1	1	1	0
Dualización y exclusión parcial	1	24	2	10	0
Falta de recursos y arquitectónicas y recursos	0	7	2	5	0
Formación	1	9	1	3	0
Formalismo y tradición	2	4	0	0	1
Miedo, desconfianza	1	0	0	1	1
Percepción, conciencia y estereotipos	0	7	0	14	0
Política educativa	1	8	1	2	0
Profesionales	0	20	1	5	1

En este sentido (como muestra la tabla siguiente), las denuncias que aparecen en los discursos van en línea con desenmascarar prácticas más propias de conceptos y prácticas de integración que de inclusión. Mientras que las propuestas de mejora se centran en desarrollar acciones que favorezcan la inclusión y el éxito para todos.

Tabla 113: Matrices de codificación: Relaciones de nodos entre actitud y conceptualización

Actitud de	Concepto Inclusión	Concepto integración
Conformismo	0	0
Denuncia	3	4
Propuesta de mejora	5	1
Reflexión personal	0	0
Valoración	0	0

De otra parte, como se puede observar en la tabla siguiente, las denuncias se centran más específicamente en torno a la existencia de un currículo único y academicista, así como al modo en el que se están implementando las medidas de atención a la diversidad, y las propuestas de mejora vayan también orientadas a las mismas dimensiones, ahora intentando democratizar y flexibilizar el currículo común, y procurar que las medidas (que algunas evidentemente deben ser específicas) no fomenten la dualización y la marginación (aunque sea parcial).

Tabla 114: Matrices de codificación: Relaciones de nodos entre actitud y respuestas educativas

	Conforme	Denuncia	Propuesta	Reflexión	Valoración
Adaptación curricular	1	0	2	1	0
Colegios específicos	0	3	1	1	0
Coordinación especialistas e instituciones	0	4	0	1	0
Currículum único	0	8	5	0	0
Educación combinada	0	0	0	0	0
Hacer lo que se puede	5	2	0	1	3
Idea de éxito de todos	0	3	1	0	0
Medidas de atención diversidad	1	10	3	0	0
Parcheo	1	1	0	0	0
Programación	0	1	0	0	1
Recursos	0	5	1	0	0
Respuesta educativa específica	0	2	3	1	0
Respuesta educativa global	0	2	1	0	0
Tema de especialistas	0	2	1	1	0

Tabla 115: Matrices de codificación: Relaciones de nodos entre tipo de alumnado y conceptualización

En cuanto a la segunda correlación por orden de importancia, “tipo de alumnado” y “conceptualización de inclusión”, cabría destacar que cuando se habla desde una mirada de inclusión, se refieren mayoritariamente a “todo el alumnado” (independientemente de su situación, características o capacidades), y si se refieren a colectivos específicos se hace por especificar todas las variantes que marca la norma actual en lo relativo a inclusión educativa. Mientras que, quienes se posicionan en otra conceptualización más de integración y tolerancia, lo hacen de deficientes y discapacitados, como sujetos de derecho de atención y de estar en la escuela.

Tipo de alumnado	Concepto Inclusión	Concepto integración
Deficientes	0	2
Discapacitados	4	1
Los otros	1	0
NEAE	3	0
NEE	0	0
Todos	10	0

En cuanto a las relaciones discursivas entre “tipo de alumnado” y “respuestas educativas”, señalar que sorprendentemente sólo aparecen como tales las relativas a alumnado con NEAE como tema específico (de especialistas y de medidas específicas). Lo que pudiese chocar con todo lo mostrado hasta el momento, pero no es así. Son correlaciones residuales que se producen sólo en dos ocasiones, y que entrando en contenido describen amargamente la situación común actual de la escuela: descoordinada y con especialistas y medidas al margen de lo que acontece en las aulas y a la inversa, señalando además, que eso no es una “respuesta”.

Tabla 116: Matrices de codificación: Relaciones de nodos entre tipo de alumnado y respuestas educativas

	Deficien- tes	Discapaci- tados	Los otros	NEAE	NEE	Todos
Adaptación curricular	0	1	0	0	0	2
Colegios específicos	0	0	0	0	0	0
Coordinación especialistas	0	0	0	0	0	0
Currículum único	0	0	0	0	0	0
Educación combinada	0	0	0	0	0	0
Hacer lo que se puede	0	0	0	0	0	0
Idea de éxito de todos	0	0	0	0	0	0
Medidas de atención diversidad	0	0	0	0	0	0
Parcheo	0	0	0	0	0	0
Programación	0	0	0	0	0	0
Recursos	0	0	0	0	0	0
Respuesta educativa específica	0	0	0	1	0	0
Respuesta educativa global	0	0	0	0	0	0
Tema de especialistas	0	0	0	1	0	0

“El profesorado en general atiende al currículum ordinario y el alumnado que presenta trastornos de conductas, familias desestructuradas, NEAE, absentista... es entendido como responsabilidad de otros, pues en la escuela sólo como docentes y sin buscar apoyo y coordinación no existen los medios para dar una respuesta educativa” (Caso 09).

Como se observa en la figura siguiente, las relaciones de códigos entre sí que conforman el bloque de contenido de la dimensión barreras, los agrupamientos más significativos (al 0,8) establecen dos grandes lineamientos. De un lado entre las barreras profesionales y la presencia de dualización y marginación en la escuela. Lo que significa que esta insuficiente profesionalización provoca, admite, normaliza o invisibiliza los procesos de exclusión y dualización. Lo que denota además una posible vía de solución incrementando y exigiendo mayores cuotas de profesionalidad docente.

De otro, entre formación y miedo o desconfianza. Es decir, que la precaria formación en inclusión educativa, en recursos para la inclusión, etc. fomenta los procesos de incertidumbre del profesorado y el miedo a lo desconocido. El miedo al cambio, a lo desconocido, a no saber cómo actuar... es lo que genera más apatía y recelo para la verdadera inclusión y adecuada respuesta educativa.

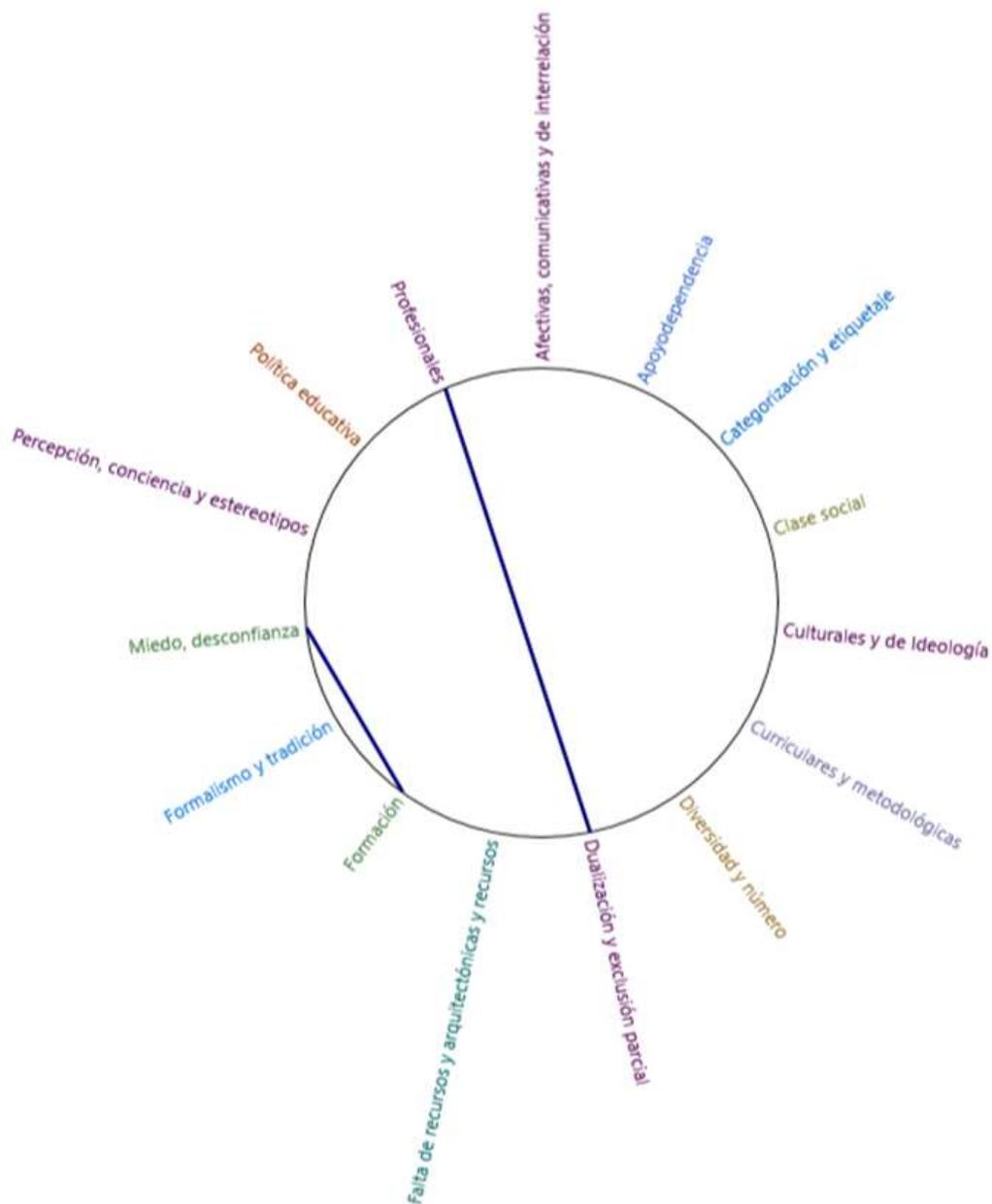


Figura 14: Análisis de conglomerados de relación entre las dimensiones consideradas barreras (al 0,8)

Bajando un punto el nivel de correlación (0,7), aparecen otras relaciones más complejas, que también son interesantes (ver figura siguiente). Aparecen claros polos de interacción. En el primero de ellos (mayoritario, con seis), se sitúan las “barreras culturales e ideológicas” y las barreras “profesionales o por profesionalización inadecuada”. Uniendo ambas e indagando en la relación baja profesionalidad y con una ideología laxa ante los procesos de inclusión y exclusión, tiene un importante caldo de cultivo gran parte de las dificultades de la inclusión y de la función reproductora de la escuela.

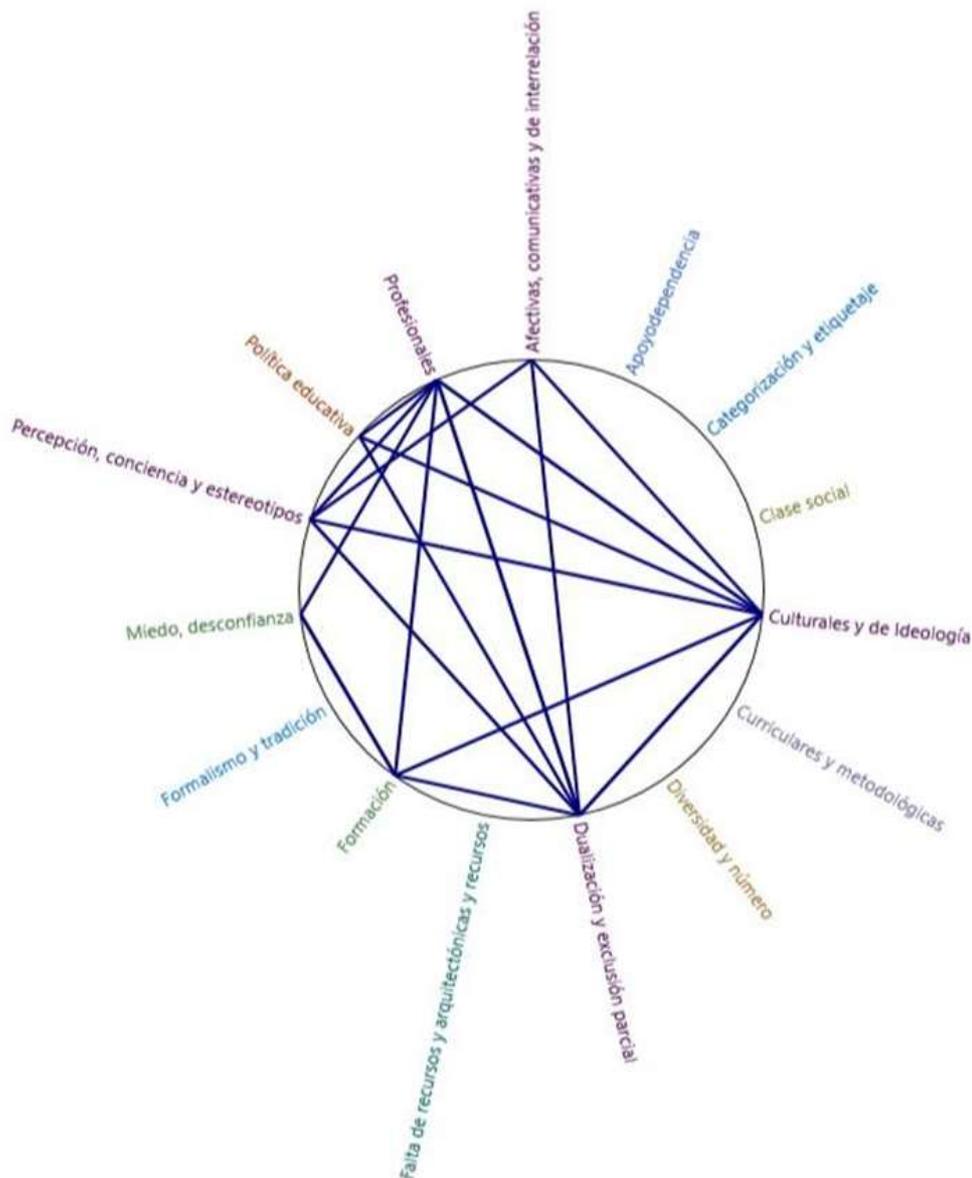


Figura 15: Análisis de conglomerados de relación entre las dimensiones consideradas barreras (al 0,7)

Los siguientes por número de interacciones son “realidad dualizada y con exclusión silenciada u olvidada” (5), la “inadecuada formación” (4), la “percepción, implícitos y estereotipos” (4), la “política educativa” (3), los “problemas de comunicación e interrelación” (3) y el miedo y desconfianza (2).

Analizando algunas relaciones triádicas (formando triángulos de interacción), parecen mostrarse algunas correlaciones con sentido. A modo de ejemplo se describen algunas significativas.

Resulta especialmente clarificadora la que se establece entre “profesionalidad”, “formación” y “cultura profesional”. Sin duda un buen caballo de batalla por el que continuar indagando y en el que habría que insistir con formación concienciadora y crítica. Los “miedos” como barrera, se relacionan con barreras “formativas” y de “profesionalidad insuficiente”. Lo que aclara un poco más la relación anterior.

“En el miedo de un sector del profesorado a abandonar prácticas conservadoras; en la falta de valentía de las instituciones educativas para formar de manera seria y rigurosa al profesorado (se deja a la buena voluntad del docente); en la formación de los equipos directivos en este tipo de cuestiones...” (Caso 04).

“Ese miedo al cambio, al desconocimiento, a no ser capaces de trabajar con este alumnado” (Caso 48).

También resulta interesante reparar en que las barreras “comunicativas”, se relacionan con las “culturales”, los “implícitos y estereotipos” y la “dualización del sistema”. Se conoce y respeta, con lo que se trabaja y se interactúa. Por ello es clave insistir en estar juntos, hacer cosas juntos, hablar con... Ello mismo daría pie a solventar otra cascada de relación: “implícitos y estereotipos”, “incomunicación” y “dualización y exclusión”.

Por último, resaltar las barreras relacionadas con la “política educativa”, y son “profesionales”, “exclusión y dualización” y “culturales y baja conciencia”, lo que puede denotar que la política educativa podría incidir en las otras tres si se tomara en serio su papel de garantía social, más allá del de árbitro o escenario formal, retórico y demagógico, que permite la dualización y la simulación.

“No existe la inclusión, se maquilla pero si no hay unas medidas sociales que haga que toda la población tenga un lugar en la sociedad, con independencia económica no puede haber inclusión. Existe un paternalismo social que crea dependencia, margina y consolida la dependencia económica, cultural, social e ideológica. Se proclama oficialmente el cambio, pero no lo hay” (Caso 06).

“La intención es buena, pero con los medios personales que contamos, esa inclusión solo queda reflejada en papeles” (Caso 40).

“Muchas veces se enmascara para las encuestas y resultados políticos” (Caso 10).

Avanzando un paso más, las relaciones establecidas entre las propias *críticas* y *denuncias* al modo en el que se está desarrollando actualmente la inclusión educativa insisten en esta línea de reflexión (ver figura siguiente). En un análisis de correlación al 0,8 de índice Jaccard, aparecen dos tríadas de relación claramente delimitadas. De un lado, las críticas al modelo de “profesionalidad” se relacionan con “dualización, invisibilización y exclusión” y con “política educativa y social”. Al que se une profesionalidad, política y presencia de implícitos y estereotipos. Lo que refleja claramente que profesorado y administración son copartícipes de los procesos de dualización actual del sistema.

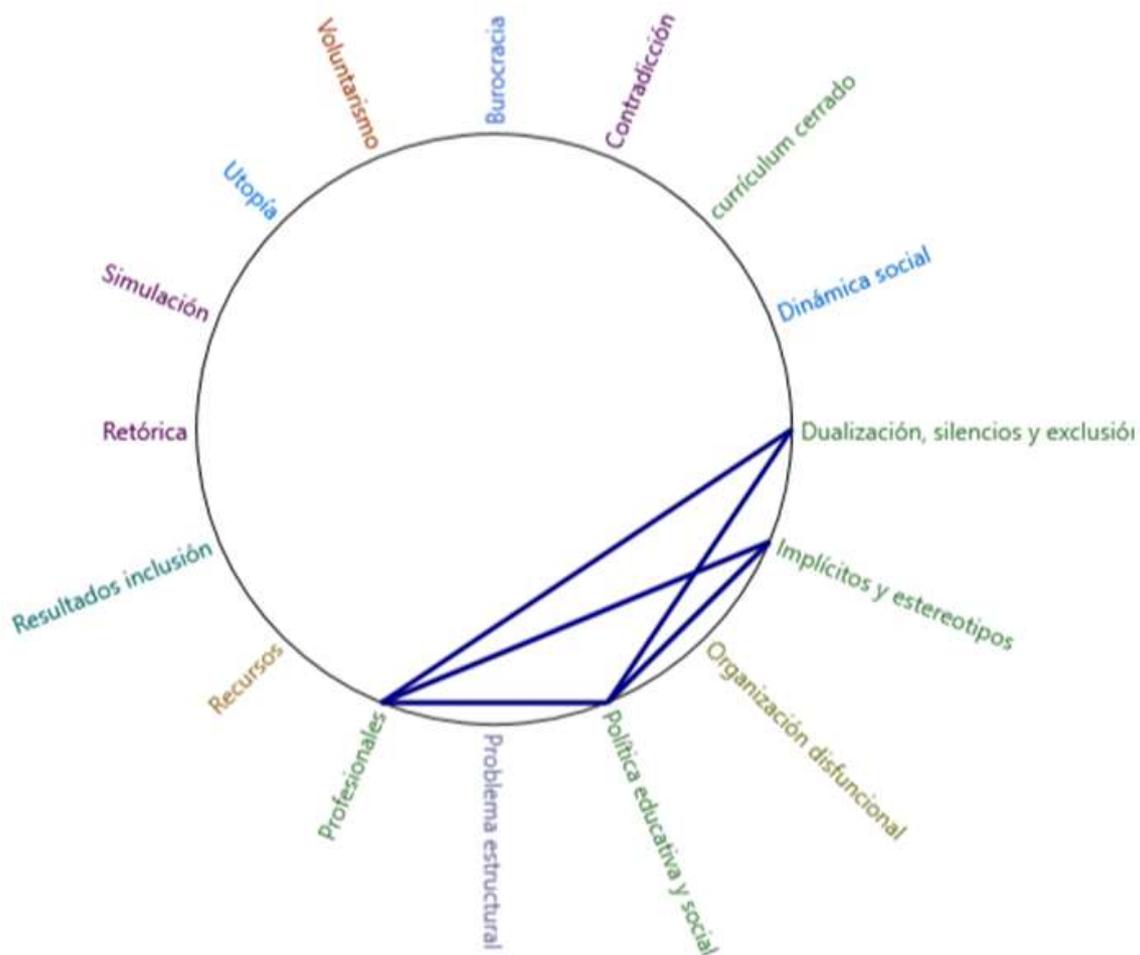


Figura 16: Análisis de conglomerados de relación entre las denuncias y críticas (al 0,8)

Mientras que un análisis de conglomerados (correlación) al 0,7 muestra nuevos polos de interdependencia, que son descritos a continuación. El polo “política educativa” encuentra relación con 9 tipologías de denuncias. Las críticas hacia la “profesionalidad” actual se correlacionan con 7. Las denuncias de “dualización y exclusión” con 6. “los implícitos y estereotipos” o las críticas de “simulación” con 5 cada una. Y las denuncias de un currículum cerrado, formalista y academicista, con 4.

Todo ello va en línea con lo manifestado hasta el momento y que insisten en “baja profesionalidad” y “política educativa poco implicada”. Denuncias éstas que vienen a ser puestas al descubierto nuevamente por las últimas redes de relación establecidas frente a la crítica de “simulación”, y que conectan con “exclusión”, “implícitos”, “política educativa”, “profesionales” y “retórica”. Existe una última relación que tampoco tiene desperdicio. Es la que une “política educativa” con “utopía” y que complementa todo lo anterior.

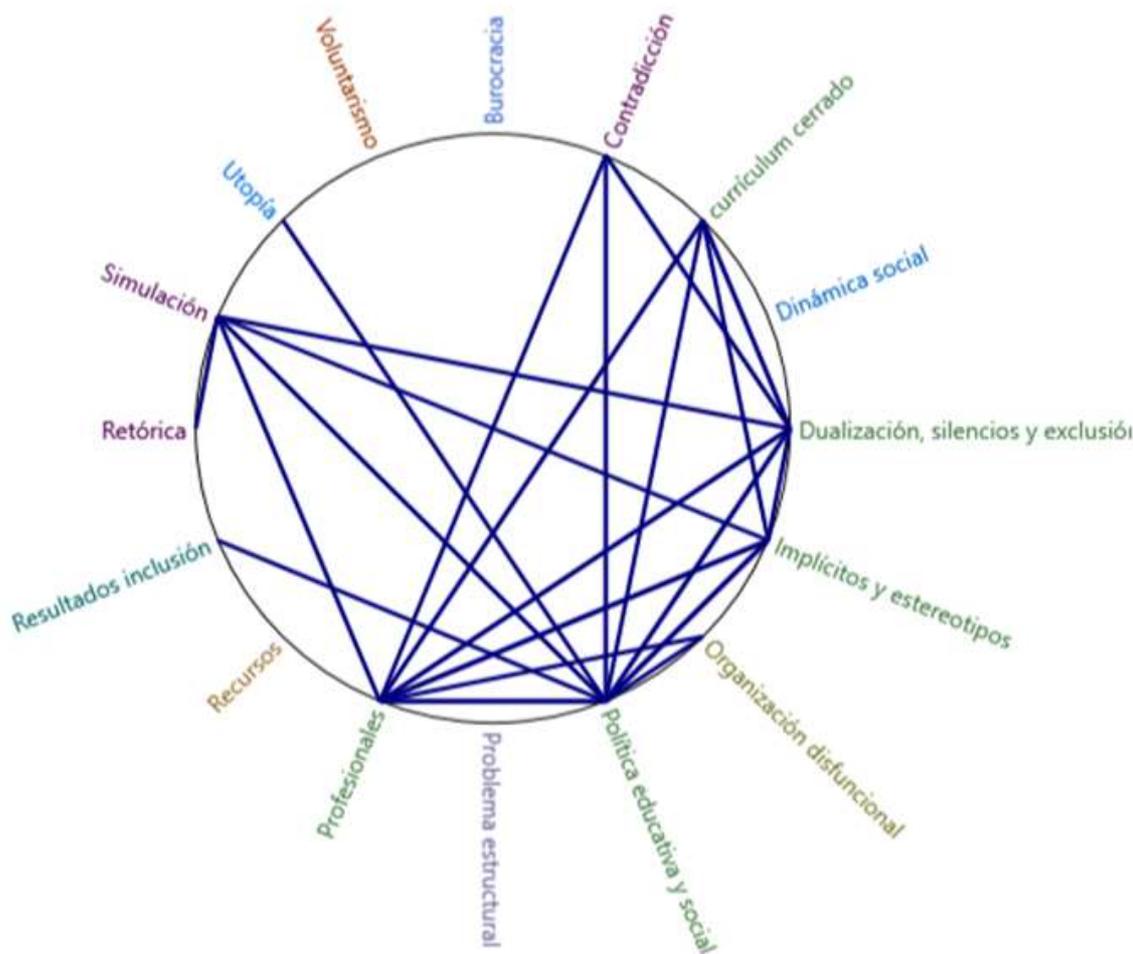


Figura 17: Análisis de conglomerados de relación entre las denuncias y críticas (al 0,7)

El análisis de correlaciones a la hora de verbalizar cómo son y cómo están funcionando las respuestas a la diversidad para permitir la inclusión de todos también suma elementos de juicio valiosos.

En un primer análisis al 0,8, se destaca claramente un nodo centrado en las medidas de atención a la diversidad (concepto oficial). Tiene que ver con respuesta educativa específica, currículum cerrado, programación, buscar el éxito para todos y – muy revelador- también con “hacer lo que se puede”. Lo que unido a su “no relación” con “coordinación entre servicios, especialistas y profesionales”, ni con respuestas educativas globales, ponen claramente en evidencia que estas son medidas aisladas, independientes y desarticuladas entre sí. Y así difícilmente se puede ofrecer una respuesta educativa integral y de calidad para todos.

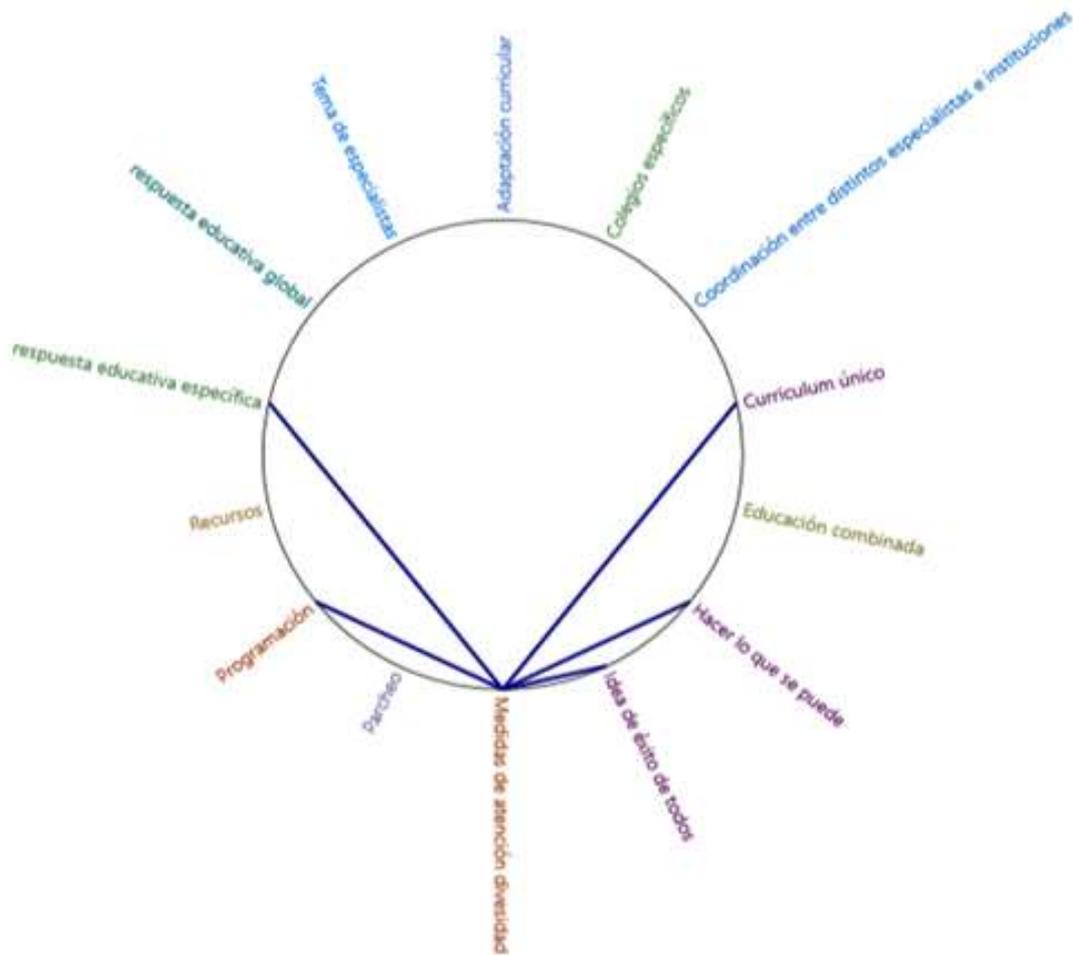


Figura 18: Análisis de conglomerados de relación entre las respuestas educativas a la diversidad (al 0,8)

Un segundo análisis, bajando el nivel de requerimiento a 0,7 (ver figura siguiente), muestra cómo al nodo anterior se incorpora un nuevo elemento de relación, como es la adaptación curricular (planteamiento oficial anterior de adaptar el currículum a las necesidades de los chicos).

También aparecen nuevos nodos o polos, como la “idea de éxito para todos”, ahora sí con respuesta educativa global y específica y con un currículum común, haciendo lo que se puede con todo esto y con las medidas oficiales de atención a la diversidad existentes. Otro, el currículum común, relacionado con “medidas (ordinarias y específicas”, “éxito para todos”, “adaptación curricular” y “hacer lo que se puede”.

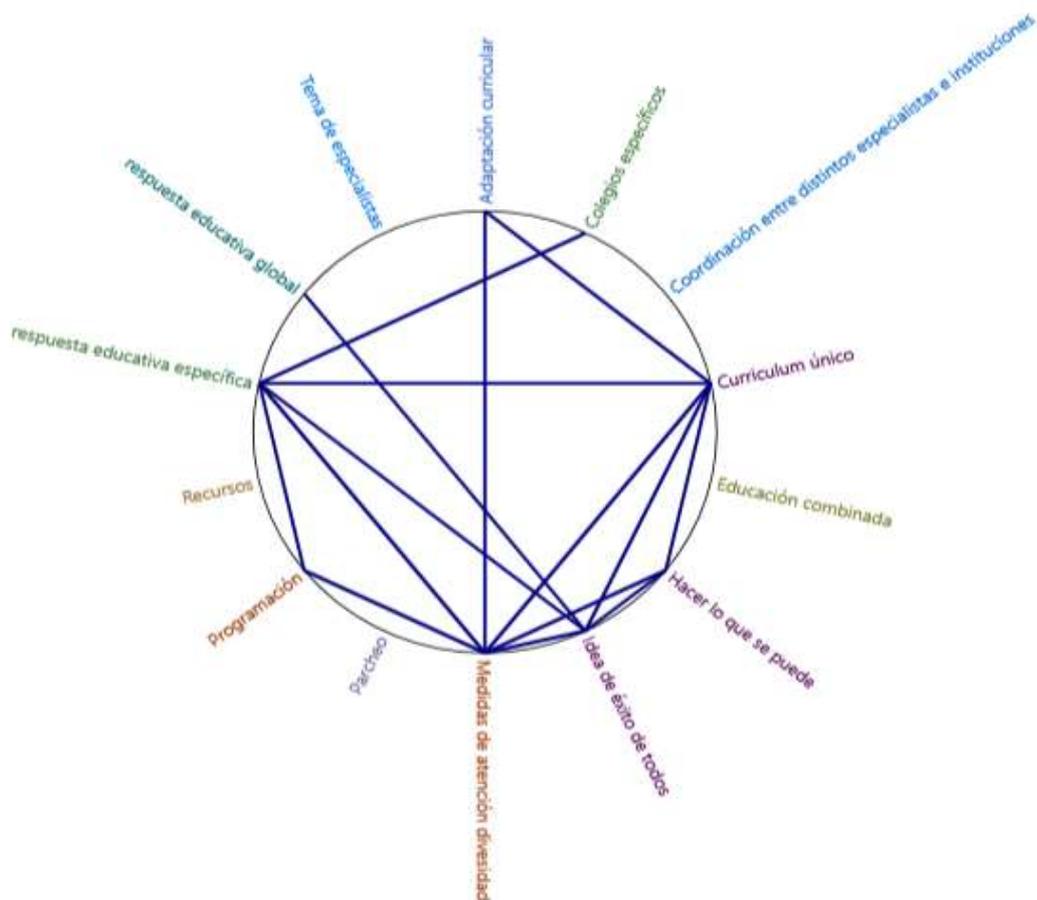


Figura 19: Análisis de conglomerados de relación entre las respuestas educativas a la diversidad (al 0,7)

En definitiva, con la primera figura se muestra cómo está la norma y por dónde se camina en la actualidad, mientras que con la segunda se va mostrando más la realidad y las posibilidades y retos (repensar el currículum y luchar por garantizar el éxito para todos), pero sin perder los pies del suelo, haciendo lo que [profesionalmente] se puede. Y en esto los comentarios son claros, pues denunciaban la simulación, la demagogia, la retórica, la falta de profesional capacitada y comprometida... De lo contrario, quedará en un parcheo, sin recursos y en un tema de especialistas, que a lo sumo llegarán a modalidades próximas a la “combinada”, no a la verdadera inclusión.

6.4. Matrices de análisis complejo: Relaciones de nodos (temáticas) por atributos (características profesionales)

Tras esta descripción global de resultados. Se pasa a desgranarlos tomando en consideración un conjunto de matices o atributos que pueden suponer diferentes perspectivas y ofrecer más aristas y planos de comprensión al tema.

6.4.1. Por grado de desarrollo profesional

El grado de desarrollo profesional o experiencia docente se ha mostrado como un potente atributo a la hora de obtener diferencias significativas a la hora de percibir diferentes modos y matices de la inclusión educativa. Seguidamente se muestran algunos de ellos. Ahora bien, conviene tomar en consideración que no se dispone de informantes en fase de consolidación profesional más allá de los de inicio en la profesión. Tampoco es especialmente complejo puesto que las grandes reflexiones vienen dadas tanto por las fases de choque con la profesión y el reto, como por la propia consolidación profesional. En nuestro caso, se hablará por tanto de profesionales en fase de consolidación profesional y, seguidamente, se usan los estadios propuestos por Huberman (2002).

a) Actitud ante la inclusión

La tabla siguiente permite varias lecturas. De una parte se observa una coincidencia mayoritaria en cuanto a mostrar una actitud crítica y de denuncia frente a la situación actual de inclusión educativa, pues es la categoría en la que todos los grupos de ciclo de edad coinciden como mayoritaria. Lo que coincide con todos los análisis realizados hasta el momento.

Las diferenciaciones por grupo de experiencia profesional aparecen en relación tanto en el contenido de las denuncias, como en el resto de dimensiones abordadas con menor grado de presencia. De este modo, los profesionales con una profesionalidad estabilizada, variando levemente en cuanto a orden, pero no en sentido, coinciden en mostrar una clara actitud crítica frente a una manifiestamente mejorable profesionalidad docente y la política educativa más retórica y formalista que comprometida con este propósito. Seguidamente, el grupo de más reciente estabilización profesional (7-15), habla de presencia de estereotipos y de muchos implícitos en las prácticas profesionales; mientras que los de mayor experiencia denuncian claramente los procesos y efectos de dualización, exclusión, silencio y olvido de personas que se producen en las aulas y escuelas. Los más noveles, piensan claramente que son problemas de “profesionalidad” con efectos de marginación.

Un análisis sobre el resto de dimensiones señala que realizan más propuestas de mejora los más jóvenes (tal vez por utópicos y no conocer bien las rémoras del sistema y la profesión). Pero a esta mirada propositiva y propedéutica se unen también los de mayor experiencia (más de 25 años de ejercicio profesional), unido en este caso a reflexiones profesionales. Los de reciente estabilización son los que más valoraciones realizan de diferentes aspectos, pero básicamente predominan las negativas (más denuncia) y la idea –recurrente por otra parte y más que saturada en el conjunto de los discursos profesionales- de que la inclusión “depende” de qué profesorado y escuelas sean las que afrontan este reto, pues puede existir mucha variedad entre ellas derivadas

de una permisividad excesiva y un bajo control de la eficacia de la inclusión y de la actitud y aptitud mostrada por las instituciones y los “profesionales”. Y, en ello, la administración educativa se queda en la retórica de la legislación y en escatimar recursos y compromiso como garante.

Tabla 117: Matriz de relación entre actitud ante realidad de la inclusión y estadios de desarrollo profesional docente

	1-3	4-6	7-15	16-25	26-35	más de 35	
Descripción o conformismo	4	0	11	21	6	3	45
Denuncias	35	0	66	76	75	74	326
• Burocracia	0	0	0	0	1	0	1
• Contradicción	4	0	0	0	1	3	8
• Currículum cerrado	2	0	3	1	7	4	17
• Dinámica social	0	0	1	1	0	0	2
• Dualización, silencios y exclusión	5	0	5	17	14	12	53
• Implícitos y estereotipos	3	0	11	3	6	5	28
• Organización disfuncional	1	0	4	8	5	8	26
• Política educativa y social	4	0	8	11	9	13	45
• Problema estructural	0	0	0	1	3	0	4
• Profesionales	6	0	11	10	11	12	50
• Recursos	1	0	7	2	3	2	15
• Resultados inclusión	1	0	6	6	2	3	18
• Retórica	2	0	4	3	5	3	17
• Simulación	2	0	2	9	3	2	18
• Utopía	2	0	1	3	2	4	12
• Voluntarismo	2	0	3	1	3	3	12
Propuestas	17	0	13	11	23	19	83
Reflexiones personales	12	0	17	22	25	8	84
Valoraciones	4	0	20	13	10	13	60
• Depende	2	0	8	3	4	3	20
• En negativo	1	0	9	5	2	6	23
• En positivo	1	0	3	5	4	4	17
	72	0	127	143	139	117	598

b) Barreras a la inclusión

Como muestra la tabla siguiente, es el profesorado que posee mayor grado de experiencia quien señala más barreras para el buen desarrollo de la inclusión educativa. Lo que resulta lógico, pues son quienes más han analizado el tema y poseen mayor perspectiva crítica al mismo.

En un segundo nivel de profundidad, revelan también claras diferencias por grupos de edad y experiencia profesional, que se muestran coherentes con las propias características de las diferentes fases de desarrollo de la profesión. Los más jóvenes e inexpertos (en fase de titubeo o estabilización), las centran en déficit profesionales y miedos y desconfianza hacia la inclusión. Los que se encuentran con una profesionalización sólida y en fase de crecimiento y diversificación, las cuestionan en cuanto a percepción, mirada y poca conciencia con estereotipos. Una vez más consolidados (de 16-25 años de experiencia), señalan directamente hacia cuestiones culturales e incluso ideológicas. La fase de serenidad y de retirada, les lleva a poner el foco de atención en las cuestiones más finas, como son las directamente “profesionales” y en los efectos de estas prácticas ineficientes (por generar, mantener e incluso justificar, prácticas de dualización y exclusión).

Tabla 118: Matriz de relación entre barreras a la inclusión y estadios de desarrollo profesional docente

	1-3	4-6	7-15	16-25	26-35	más de 35	
Afectivas, comunicativas y de interrelación	1	0	1	3	2	1	8
Apoyo-dependencia	0	0	0	0	0	0	0
Categorización y etiquetaje	0	0	0	0	4	0	4
Clase social	0	0	0	0	1	0	1
Culturales y de Ideología	3	0	5	12	4	5	29
Curriculares y metodológicas	0	0	2	2	5	4	13
Diversidad y número	0	0	1	3	3	0	7
Dualización y exclusión parcial	1	0	6	4	12	6	29
Falta de recursos	0	0	7	4	10	2	23
Formación	3	0	3	5	7	4	22
Formalismo y tradición	0	0	3	0	1	1	5
Miedo, desconfianza	4	0	2	2	4	1	13
Percepción, conciencia y estereotipos	2	0	8	5	11	3	29
Política educativa	0	0	3	4	3	6	16
Profesionales	5	0	8	3	16	10	42
	19	0	49	47	83	43	241

c) Conceptualización de la inclusión

Como muestra la tabla siguiente existe una consistencia entre los informantes con su diferente estadio de desarrollo profesionalidad (desde el inicio del mismo hasta una consolidación e incluso crecimiento). La conceptualización de la inclusión educativa va variando en función del grado de desarrollo profesional, pasando desde matices descriptivos y de impacto o novedad, hacia otros mucho más ajustados e incluso crítico-propositivos, que llevan a ser vistos con mayor serenidad y perspectiva por parte de quienes tiene más experiencia en el campo.

Dicha conceptualización se acentúa en torno a las ideas de “respuesta [realmente] educativa” y a unir “educación de calidad con inclusión”. Las respuestas de los más noveles son más dispersas y no están tan decantadas. En cuanto al concepto integración, vuelven a coincidir –incluso con los noveles– en torno a la permanencia del concepto “adaptación curricular” y “atención a la diversidad”, de bastante trayectoria en el sistema educativo y, por tanto, ya muy formalizados y protocolizados.

Tabla 119: Matriz de relación entre conceptualización de la inclusión y estadios de desarrollo profesional docente

		1-3	4-6	7-15	16-25	26-35	más de 35	
Conceptualización: Inclusión	Acceso al aprendizaje	1	0	2	1	6	0	10
	Afecto, cercanía y sentirse valorado	2	0	1	2	0	0	5
	Convivencia y participación auténticas	3	0	4	2	2	2	13
	Derechos humanos	3	0	0	3	3	1	10
	Desarrollo personal	0	0	0	0	0	1	1
	Dignidad	1	0	1	0	2	1	5
	Diversidad como valor	2	0	1	1	0	1	5
	Educación y calidad	1	0	2	6	7	0	16
	Educación en la diversidad	0	0	0	0	1	0	1
	Equidad y justicia	0	0	2	0	1	2	5
	Formar parte	1	0	1	0	2	2	6
	Inclusión total	1	0	1	1	4	3	10
	Marco común, currículum democrático	2	0	3	1	5	3	14
	No exclusión	3	0	0	2	4	2	11
	Normalización	1	0	0	1	3	0	5
	Para todos y entre todos	1	0	3	3	5	0	12
	Proceso	3	0	2	1	1	5	12
Respuesta educativa a diversidad	2	0	7	6	7	5	27	
Valoración y respeto	0	0	0	0	1	0	1	
Conceptualización: Integración	Acceso físico y a atención	0	0	1	2	2	1	6
	Adaptación curricular	6	0	0	6	6	1	19
	Atención a la diversidad	1	0	4	4	2	2	13
	Atender necesidades	0	0	0	2	0	0	2
	Categorización y clasificación	1	0	0	2	2	0	5
	Dualización y exclusión parcial	1	0	3	1	9	1	15
	Ignorar, no ver	0	0	1	2	0	1	4
	Igualdad	0	0	0	1	1	0	2
	Integración y compensación	0	0	0	0	3	1	4
	Molesta al resto	0	0	1	3	0	3	7
	Tema de especialistas	0	0	0	2	0	2	4
		41	0	53	72	102	47	

El matiz discrepante, también de mucho interés por venir del sector que proviene (grupo de serenidad profesionalidad, entre 26 y 35 años de experiencia), vuelcan y matizan estas dos categorías mostrando explícitamente que ambas producen “dualización y exclusión”. Al tiempo que reparan en la idea de “proceso” de desarrollo

y conquista. Por todo ello, denota que su conocimiento informado es además muy crítico de cómo se están implementando estas respuestas.

d) Respuesta educativa

Esta relación ha quedado un poco cercenada, pues mayoritariamente todos los grupos de edad han utilizado la terminología oficial y, bajo diferentes matices, hablan de “medidas de atención a la diversidad“ [como marca la norma]. Ahora bien, otros datos y análisis críticos le añaden valor y describen más ampliamente la realidad.

En primer término los de mayor experiencia profesional (26-35), complementan esta respuesta juntándose a la idea de éxito para todos y dentro de una opción de currículum único. Lo que no es sinónimo de que se decanten por el currículum actual que se autodenomina básico y flexible, entrando a discernir entre qué es lo que debería ser común (competencias y vivencias básicas, interacción y espacios comunes, imprescindibles) aunque a diferentes niveles de desarrollo, al tiempo que avisan de que no puede ser igual para todos, ni mucho menos academicista. Por lo que también tiene fuerza la idea de respuestas específicas unidas a las anteriores de marco común.

Tabla 120: Matriz de relación entre respuestas educativas y estadios de desarrollo profesional docente

	1-3	4-6	7-15	16-25	26-35	más de 35	
Adaptación curricular	6	0	0	6	6	1	19
Colegios específicos	4	0	5	4	2	4	19
Coordinación entre especialistas e instituciones	2	0	0	2	4	2	10
Currículum único	2	0	4	1	9	3	19
Educación combinada	0	0	1	0	1	1	3
Hacer lo que se puede	0	0	5	3	1	3	12
Idea de éxito de todos	1	0	6	4	10	3	24
Medidas de atención diversidad	5	0	12	9	13	8	47
Parcheo	0	0	0	0	0	1	1
Estipulado/Programación	1	0	0	2	0	1	4
Recursos	1	0	4	1	3	0	9
Respuesta educativa específica	1	0	3	6	4	0	14
Respuesta educativa global	0	0	3	1	2	0	6
Tema de especialistas	0	0	0	1	1	0	2
	17	0	43	34	50	26	

e) Tipo de alumnado

No existen diferencias relevantes por grupos de edad. Todos los grupos de niveles de desarrollo profesional coinciden en identificar a la población a la que dirige la inclusión con toda la población, independientemente de casuísticas, capacidades, etc.

Todos son diferentes y todos tienen necesidades educativas también diferentes con iguales derechos.

6.4.2. Por el grado de conocimiento del informante de la inclusión educativa

Del mismo modo, el grado de conocimiento declarado de la inclusión y las medidas de atención a la diversidad puede constituirse como otro buen analizador. Mucho más si cabe si se toma en consideración esta variable con que ya de por sí la población seleccionada contaba con trayectoria profesional y conocimiento reconocido con la inclusión.

a) Actitud ante la inclusión

La primera consideración es que cuanto mayor grado de conocimiento admiten tener del tema de la inclusión, más alta es la presencia de unidades de significado que denuncian diferentes aspectos de la realidad de la inclusión educativa en el sistema educativo español; realizando también más propuestas de mejora y reflexiones profesionales al respecto. A mayor grado de conocimiento, más crítico con la realidad.

En segundo lugar, y focalizando la atención en las críticas y denuncias, señalar que los profesionales con conocimiento (alto o medio) en el tema centran sus críticas y denuncias fundamentalmente en la realidad de exclusión y dualización que tiene el sistema (mucho de ella silenciada o “normalizada”), así como en los problemas de una profesionalidad no comprometida con afrontar este reto y con una política educativa permisiva ante estas dos cuestiones.

Seguidamente reparan en la disfuncionalidad del sistema y sus problemas organizativos tanto para articular medidas de respuesta, como en garantizar la continuidad de las acciones y la colaboración profesional, la presencia de implícitos y estereotipos a la hora de racionalizar y percibir las “capacidades” diferenciales de todos y las respuestas educativas pertinentes.

En este punto de reflexión, los de mayor grado de conocimiento, con reflexiones más ricas en matices, denuncian claramente los insuficientes e inadecuados resultados actuales de la inclusión, que señalan como conformista, consolida espacios de confort profesional e institucional, normaliza procesos de dualización y no percibe como fracaso colectivo el no dar una respuesta educativa de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias o capacidades.

Tabla 121: Matriz de relación entre grado de conocimiento y actitud ante la inclusión

	Alto	Medio	Bajo
Conformismo	17	18	10
Denuncia	154	82	13
• Burocracia	1	0	0
• Contradicción	8	0	0
• Currículum cerrado	10	7	0
• Dinámica social	2	0	0
• Dualización, silencios y exclusión	32	19	2
• Implícitos y estereotipos	13	14	1
• Organización disfuncional	16	10	0
• Política educativa y social	28	16	1
• Problema estructural	1	3	0
• Profesionales	32	16	2
• Recursos	11	3	0
• Resultados inclusión	12	4	2
• Retórica	8	8	1
• Simulación	9	6	3
• Utopía	7	3	2
• Voluntarismo	7	5	0
Propuesta	56	23	4
Reflexiones personales	48	31	5
Valoración	32	21	5
• Depende	8	9	3
• En negativo	17	5	1
• En positivo	7	8	1

En este sentido, aunque demandan más y mejores recursos, insisten en que el sistema está plagado de utopías, contradicciones y simulación (coincidiendo todos independientemente del grado de conocimiento de las medidas de atención a la diversidad), y es un tema cargado de retórica y de frases grandilocuentes que esconden prácticas más modestas, cuando no, fracasadas. Piensan que esta visión global enmascara las buenas prácticas que también existen y que pueden estar llevando a la inclusión a morir de éxito, sin abordar lo principal.

Señalan sin tapujos, los más conocedores del tema, que el currículum actual, cerrado, extenso en demasía y academicista, no es el marco común más adecuado para la inclusión. Que debería insistir decididamente en garantizar metodologías y vivencias que trabajen las competencias básicas para todos, en entornos colaborativos y con procesos reales de interacción entre todos.

b) Agentes de la inclusión

Existe clara coincidencia entre quienes dicen conocer el tema que es una cuestión prioritariamente de profesorado y familias, aunque haya más profesionales implicados. Para los que no tienen ese conocimiento, sencillamente lo adjudican a “apoyos”. Lo que está cargado de sentido, no es un tema de ellos, sino de los otros.

Tabla 122: Matriz de relación entre grado de conocimiento y agentes de la inclusión

	Alto	Medio	Bajo
Administración	4	2	0
Apoyos	2	0	4
Equipos apoyo	1	1	0
Comunidad	5	2	0
Escuela	8	2	1
Familias	14	4	0
Líderes educativos	0	1	1
Profesorado	13	5	1

c) Barreras a la inclusión

El profesorado con mayor grado de conocimiento de las medidas de atención a la diversidad y del concepto e implicaciones de la inclusión educativa percibe número de barreras y con muchos más matices, coincidiendo parcialmente con los de un conocimiento medio, marcando la orientación de la encuesta en este sentido. Son las profesionales y culturales, seguidas en falta de conciencia, percepción y presencia de estereotipos, así como de falta de recursos y formación con efectos de dualización.

Tabla 123: Matriz de relación entre grado de conocimiento y barreras a la inclusión

	Alto	Medio	Bajo	
Afectivas, comunicativas y de interrelación	4	3	1	8
Apoyo-dependencia	4	0	0	4
Categorización y etiquetaje	2	2	0	4
Clase social	0	1	0	1
Culturales y de Ideología	20	7	2	29
Curriculares y metodológicas	9	4	0	13
Diversidad y número	1	4	2	7
Dualización y exclusión parcial	15	13	1	29
Falta de recursos	16	5	0	21
Formación	13	9	0	22
Formalismo y tradición	1	4	0	5
Miedo, desconfianza	9	4	0	13
Percepción, conciencia y estereotipos	16	12	1	29
Política educativa	11	5	0	16
Profesionales	26	15	0	41
	147	88	7	242

d) *Conceptualización de la inclusión*

La conceptualización global marca una tendencia que reivindica la inclusión educativa y una escuela para todos, aunque no olvidan la realidad que afirman es “*más de integración que de exclusión*” (Caso 46). Ahora bien, existen claras diferencias de matiz en función del grado de conocimiento de este ámbito por parte de los informantes clave. De este modo, los de mayor grado de conocimiento verbalizado y los de grado medio coinciden en considerarla como “*respuesta educativa a la diversidad*”, mientras que los de conocimiento más bajo van a lo oficial y ya tradicional de inclusión como posibilidad de “*adaptación curricular*”. En este sentido habría que ver que es el concepto más común y utilizado en la práctica, y del que no se desprende la formación inicial.

Tabla 124: Matriz de relación entre conceptualización de la inclusión y grado de conocimiento

	Alto	Medio	Bajo	
Acceso al aprendizaje	4	4	1	9
Afecto, cercanía y sentirse valorado	3	0	2	5
Convivencia y participación auténticas	11	1	1	13
Derechos humanos	5	3	2	10
Desarrollo personal	1	0	0	1
Dignidad	3	1	1	5
Diversidad como valor	3	1	1	5
Educación y calidad	9	7	0	16
Educación en la diversidad	0	0	0	0
Equidad y justicia	4	1	0	5
Formar parte	3	2	1	6
Inclusión total	7	3	0	10
Marco común, currículum democrático	12	2	0	14
No exclusión	9	2	0	11
Normalización	1	4	0	5
Para todos y entre todos	9	2	1	12
Proceso	10	1	1	12
Respuesta educativa a diversidad	19	8	0	27
Valoración y respeto	0	1	0	1
Acceso físico y a atención	4	1	1	6
Adaptación curricular	10	3	6	19
Atención a la diversidad	7	5	1	13
Atender necesidades	0	1	1	2
Categorización y clasificación	2	2	1	5
Dualización y exclusión parcial	6	8	1	15
Ignorar, no ver	2	1	1	4
Igualdad	1	0	0	1
Integración y compensación	4	0	0	4
Molesta al resto	4	2	1	7
Tema de especialistas	2	2	0	4
	155	68	24	247

Los matices que incorpora con gran peso específico son los que afirman ser más conocedores insisten en la construcción de un “marco común de currículum democrático” (competencias y vivencias básicas, y aprendizajes imprescindibles garantizados para todos), y unos escenarios de “convivencia y participación auténticas”. Los efectos de exclusión y dualización de la práctica actual es el segundo foco de atención del sector de conocimiento medio.

e) *Respuesta educativa*

En contraste con la conceptualización anterior, no verbalizan las adaptaciones curriculares como una respuesta educativa. Habría que repensar bien este punto, por si el concepto estuviera formalizado, vaciado de sentido o simplemente retórico. Todos, los y las informantes con conocimiento de la inclusión educativa ponen dos focos principales. De un lado, la existencia de “medidas de atención a la diversidad” y, de otro, trabajar y garantizar el “éxito para todos”, entendiendo éste como desarrollar cada uno sus potencialidades y capacidades sin limitación.

Tabla 125: Matrices de relación entre grado de conocimiento y respuestas educativas

	Alto	Medio	Bajo	
Adaptación curricular	10	3	6	19
Colegios específicos	13	4	2	19
Coordinación entre distintos especialistas e instituciones	6	4	0	10
Currículum único	17	2	0	19
Educación combinada	3	0	0	3
Hacer lo que se puede	6	5	1	12
Idea de éxito de todos	11	12	0	23
Medidas de atención diversidad	33	11	2	46
Parcheo	1	0	0	1
Programación	2	1	1	4
Recursos	7	1	0	8
Respuesta educativa específica	12	2	0	14
Respuesta educativa global	2	4	0	6
Tema de especialistas	0	2	0	2
	113	48	6	167

Los de mayor grado de conocimiento, profundizan en la idea de “currículum único” (como marco común que repensar para democratizarlo y permitir la inclusión y el derecho de aprender de todos, garantizando unos imprescindibles para todos), adaptando el currículum y la mención de los colegios específicos (como necesidad en determinados casos y circunstancias) pero debidamente incardinados en el sistema y con posibilidades reales de [con modalidad de] “educación combinada” y con una sociedad y comunidad que acepten, incluyan y normalicen. Los de menor conocimiento sólo hablan de centros específicos y medidas de atención a la diversidad y no mencionan

nada la idea de “éxito para todos”, “respuesta global”... Los que nombran la norma lo hacen con una lectura muy parcial y ni se plantean el aula ordinaria como escenario.

f) Tipo de alumnado

No existen diferencias significativas en cuanto a la población a integrar en los tres grupos de análisis: todo el alumnado y que existan posibilidades reales de atender a todas las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Las respuestas diferentes son casos particulares, sin olvidar NEE y “discapacitados”.

Tabla 126: Matriz de relación entre grado de conocimiento y tipo de alumnado

	Alto	Medio	Bajo	
Deficientes	1	0	1	2
Discapacitados	2	3	2	7
Los otros	5	0	0	5
NEAE	7	5	0	12
NEE	6	4	0	10
Todos	24	14	4	42

6.4.3. Por el puesto de trabajo del informante

El desempeño profesional en puestos diferentes obviamente dota de percepciones, visiones y escenarios particulares que también denotan determinados matices y orientaciones del discurso. Seguidamente se repara en ello.

a) Actitud ante la inclusión

Los profesionales suelen coincidir independientemente de su puesto de trabajo al opinar críticamente con la realidad de la inclusión en la actualidad. Los tres tipos de profesionales coinciden básicamente en cuáles son las barreras a la inclusión, lo que varía es el orden de asignación de valor. Por dimensiones de requerimiento el profesorado de aula ordinaria denuncia razones de profesionalidad docente y de política educativa. En cambio, orientadores y profesorado de apoyo (PT/AL) señalan como principal punto a superar, los procesos de dualización, silencios y marginación presentes en aulas y escuelas. Ahora bien, con algunos matices diferenciales. Los profesionales de la administración los relacionan bastante con la política educativa, mientras que los profesores específicos (terapeutas y de apoyo a la integración), más cercanos al aula y desde dentro de los centros educativos, lo achacan a la profesionalidad conformista y no preparada en este tema del profesorado.

Es bastante significativo el caso que incluso desde los propios profesionales de medidas específicas achaquen a esta profesionalidad laxa y anclada en viejos esquemas de una parte importante del profesorado, incluido incluso algunos de los que trabajan en medidas específicas. En este sentido un director escolar señala que

“Es increíble lo que pasa en las aulas. Tengo profesorado en aulas específicas de apoyo que se dedican a enseñar a (leer y escribir) vocales y sílabas y grafomotricidad a niños que no pueden hacerlo, en lugar de trabajar con Tablet y desarrollar su autonomía personal, que vayan a aprender a montar en metro y saber moverse por su entorno. Ellos encerrados en sus libros de fichas que sólo sirven para ocupar el tiempo, hacer perderlo a los niños y excluirlos. Si esto pasa en algunas aulas específicas, ni te cuento lo que puede estar ocurriendo en las otras” (Caso 48).

Tabla 127: Matriz de relación entre actitud ante la inclusión y puesto de trabajo

	Profesor/a aula ordinaria	Orientación	PT/AL
Conformismo	35	5	5
Denuncia	105	83	61
• Burocracia	0	1	0
• Contradicción	0	2	6
• Currículum cerrado	6	7	4
• Dinámica social	1	1	0
• Dualización, silencios y exclusión	15	24	14
• Implícitos y estereotipos	13	11	4
• Organización disfuncional	7	11	8
• Política educativa y social	17	18	10
• Problema estructural	2	1	1
• Profesionales	23	15	12
• Recursos	8	3	3
• Resultados inclusión	11	6	1
• Retórica	8	1	8
• Simulación	10	4	4
• Utopía	5	3	4
• Voluntarismo	6	1	5
Propuesta	32	28	23
Reflexiones personales	48	22	14
Valoración	33	12	13
• Depende	12	1	7
• En negativo	12	8	3
• En positivo	10	3	3

b) Agentes de la inclusión

Obviamente los agentes principales según los profesores y orientadores son claramente profesorado y familia, seguidos de escuela. El profesorado de apoyo,

coincidiendo con ello es el que suma también un conjunto de funciones y otros agentes. Curiosamente, nadie menciona al alumnado, silencio que habría que repensar cuidadosamente.

Tabla 128: Matriz de relación entre agentes de la inclusión y puesto de trabajo

	Profesor/a aula ordinaria	Orientación	PT/AL	
Administración	0	4	2	6
Apoyos	4	1	1	6
Equipos apoyo	0	0	2	2
Comunidad	2	3	2	7
Escuela	4	5	2	11
Familias	6	10	2	18
Líderes educativos	2	0	0	2
Profesorado	10	6	3	19
Alumnado	0	0	0	0
	28	29	14	71

c) Barreras a la inclusión

Los profesionales suelen coincidir independientemente de su puesto de trabajo al opinar críticamente con la realidad de la inclusión en la actualidad. Los tres tipos de profesionales coinciden básicamente en cuáles son las barreras a la inclusión, lo que varía es el orden de asignación de valor.

Todos coinciden en destacar la barrera profesional como primera o segunda opción de valor y, en menor medida, los efectos y prácticas de dualización y exclusión parcial. Las diferencias consisten en que el profesorado de aula muestra más abanico de barreras. Tal vez su proximidad a todo el alumnado le hace más consciente del efecto de los estereotipos y la diferente percepción de la capacidad, así como de su barrera en cuanto a capacitación y formación, o la falta real de recursos en el aula. Los orientadores en cambio, más próximos a la teoría y a visiones sistémicas, lo achacan a barreras culturales e ideológicas, como el profesorado especialista que entiende también la cultura predominante en la sociedad y la política educativa retórica pero no garantista como barreras presentes.

Por dimensiones de requerimiento el profesorado de aula ordinaria denuncia razones de profesionalidad docente y de política educativa. En cambio, orientadores y profesorado de apoyo (PT/AL) señalan como principal punto a superar, los procesos de dualización, silencios y marginación presentes en aulas y escuelas. Ahora bien, con algunos matices diferenciales. Los profesionales de la administración los relacionan bastante con la política educativa, mientras que los profesores específicos (terapeutas y de apoyo a la integración), más cercanos al aula y desde dentro de los centros

educativos, lo achacan a la profesionalidad conformista y no preparada en este tema del profesorado.

Tabla 129: Matriz de relación entre puesto de trabajo y barreras a la inclusión

	Profesor/a aula ordinaria	Orientación	PT/AL	
Afectivas, comunicativas y de interrelación	5	3	0	8
Apoyo-dependencia	1	3	0	4
Categorización y etiquetaje	2	2	0	4
Clase social	1	0	0	1
Culturales y de Ideología	8	14	7	29
Curriculares y metodológicas	6	5	2	13
Diversidad y número	5	0	2	7
Dualización y exclusión parcial	12	10	7	29
Falta de recursos	12	5	4	21
Formación	14	4	4	22
Formalismo y tradición	4	0	1	5
Miedo, desconfianza	6	3	4	13
Percepción, conciencia y estereotipos	19	6	4	29
Política educativa	3	6	7	16
Profesionales	13	14	14	41

d) *Conceptualización de la inclusión*

Todos coinciden en destacar que se trata de una respuesta “educativa” a la diversidad. Conviene enfatizar esta adjetivación, pues la carga de valor y sentido. No es estar y tener, le da opción de ser, aprender, participar, etc. En cambio, el resto de matices comienzan a parecer entre profesionales diferentes.

De este modo, el profesorado de aula ordinaria se debate entre “educación y calidad” (cómo compaginar calidad y equidad), y hacerlo adaptando el currículum que deben trabajar en su clase (“adaptación curricular”), para evitar “exclusión”. Siendo valores menores, pero frecuentes, las referencias a la convivencia y la participación en el aula o el acceso al aprendizaje.

Los orientadores prestan atención a los procesos y los efectos de dualización y exclusión presentes en el aula y en la conceptualización de un marco común (curricular y físico) en el que todos puedan aprender y convivir.

El profesorado de apoyo (PT/AL) repara en conceptos como “proceso”, “marco común y currículum democrático” en el que quepan sus estudiantes y “dignidad”.

Tabla 130: Matriz de relación entre puesto de trabajo y conceptualización de la inclusión

	Profesor/a aula ordinaria	Orientación	PT/AL	
Acceso al aprendizaje	6	2	1	9
Afecto, cercanía y sentirse valorado	3	2	0	5
Convivencia y participación auténticas	7	4	2	13
Derechos humanos	5	3	2	10
Desarrollo personal	0	0	1	1
Dignidad	1	1	3	5
Diversidad como valor	1	2	2	5
Educación y calidad	10	5	1	16
Educación en la diversidad	0	0	0	0
Equidad y justicia	1	4	0	5
Formar parte	3	2	1	6
Inclusión total	5	5	0	10
Marco común, currículum democrático	4	6	4	14
No exclusión	8	3	0	11
Normalización	5	0	0	5
Para todos y entre todos	6	5	1	12
Proceso	4	3	5	12
Respuesta educativa a diversidad	14	7	6	27
Valoración y respeto	0	0	1	1
Acceso físico y a atención	2	4	0	6
Adaptación curricular	15	1	3	19
Atención a la diversidad	8	3	2	13
Atender necesidades	2	0	0	2
Categorización y clasificación	4	0	1	5
Dualización y exclusión parcial	7	7	1	15
Ignorar, no ver	3	1	0	4
Igualdad	0	1	0	1
Integración y compensación	0	4	0	4
Molesta al resto	4	2	1	7
Tema de especialistas	1	1	2	4

e) Respuesta educativa

Del mismo modo, todos coinciden en afirmar que las medidas de atención a la diversidad es la respuesta más presente. A lo que hay que añadir (a gran distancia por frecuencia de respuesta) la idea de éxito para todos. El profesorado de apoyo (PT/AL) remarcan la opción de colegios específicos como claves (conocen bien las dificultades y la gravedad de algunos casos reales), así como la importancia de la colaboración profesional y articulación institucional. También los nombra el profesorado ordinario, mientras que los orientadores prefieren hablar de medidas específicas. La idea de currículum común básico o la imposibilidad de ser una respuesta educativa e inclusiva,

un currículum uniforme y academicista es otro foco de atención de profesores y orientadores. El profesorado de aula promueve y critica a la vez la adaptación curricular, como respuesta o excusa de exclusión.

Tabla 131: Matriz de relación entre puesto de trabajo y respuestas educativas

	Profesor/a aula ordinaria	Orientación	PT/AL	
Adaptación curricular	15	1	3	19
Colegios específicos	8	2	9	19
Coordinación entre especialistas e instituciones	3	2	5	10
Currículum único	7	9	3	19
Educación combinada	1	2	0	3
Hacer lo que se puede	8	0	4	12
Idea de éxito de todos	12	6	5	23
Medidas de atención diversidad	22	18	6	46
Parcheo	0	0	1	1
Programación	2	0	2	4
Recursos	4	1	3	8
Respuesta educativa específica	7	6	1	14
Respuesta educativa global	4	1	1	6
Tema de especialistas	1	1	0	2

f) Tipo de alumnado

Tal vez el dato más destacado es comprobar cómo coinciden todos mayoritariamente en hablar de “todos”, pues la inclusión, o es de todos y con respuesta educativa para todos, o sencillamente no lo es. Otro tema es que entre el profesorado de aula ordinaria aún persisten conceptos discriminantes que convendría ir erradicando, así como –y ello ocurre en las tres tipologías profesionales- de personas y colectivos etiquetados eufemísticamente de “los otros”.

Tabla 132: Matriz de relación entre puesto de trabajo y tipo de alumnado

	Profesor/a aula ordinaria	Orientación	PT/AL	
Deficientes	1	1	0	2
Discapacitados	7	0	0	7
Los otros	1	2	2	5
NEAE	7	4	1	12
NEE	7	2	1	10
Todos	19	16	7	42

6.4.4. Por la etapa educativa del informante

Cada etapa educativa posee su propia idiosincrasia y cultura profesional que puede verse reflejada en el discurso de la inclusión educativa. Seguidamente se presentan los principales resultados al respecto.

a) *Actitud ante la inclusión*

En los informantes clave de todas las etapas educativas prevalece una clara actitud crítica (denuncia de la realidad), con algunas reflexiones profesionales y propuestas de mejora. La etapa más conformista es Primaria, pues en ella aún no son muy evidentes las diferencias y poseen mayor preparación académica. Mientras que la más crítica, es Secundaria. Tal vez por los motivos contrarios.

Tabla 133: Matriz de relación entre etapa y actitud

	Secundaria	Primaria	Infantil
Conformismo	13	23	9
Denuncia	124	97	28
• Burocracia	1	0	0
• Contradicción	2	6	0
• Currículum cerrado	8	8	1
• Dinámica social	1	1	0
• Dualización, silencios y exclusión	33	16	4
• Implícitos y estereotipos	16	7	5
• Organización disfuncional	12	11	3
• Política educativa y social	25	13	7
• Problema estructural	2	2	0
• Profesionales	21	25	4
• Recursos	7	6	1
• Resultados inclusión	10	5	3
• Retórica	5	9	3
• Simulación	7	9	2
• Utopía	4	6	2
• Voluntarismo	7	4	1
Propuesta	27	50	6
Reflexiones personales	40	35	9
Valoración	29	15	14
• Depende	7	6	7
• En negativo	15	5	3
• En positivo	7	4	5

Entre ambas etapas se da una situación muy curiosa, coinciden básicamente en las críticas, pero las ordenan de modo diferente. En Primaria denuncian los problemas profesionales, seguidos de los procesos de exclusión y dualización y la política educativa. En Secundaria, el tema principal es la sangrante dualización del sistema, seguido de problemas de política educativa y profesionales. Los primeros piensan que

con otro profesorado más implicado y formado irían las cosas mejor, mientras que los otros esperan medidas externas principalmente.

b) Agentes de la inclusión

Profesorado y familia son los agentes para todos. En Secundaria se destaca la visión institucional (escuela), tal vez porque muchos de estos informantes son orientadores de IES o bien cargos directivos. En Primaria toma algo de peso, tal vez por su presencia real en las aulas y escuelas, los apoyos.

Tabla 133: Matriz de relación entre puesto de trabajo y agentes de la inclusión

	Secundaria	Primaria	Infantil
Administración	4	2	0
Apoyos	1	4	1
Equipos apoyo	1	1	0
Comunidad	4	3	0
Escuela	8	2	1
Familias	9	8	1
Líderes educativos	0	1	1
Profesorado	11	6	2

c) Barreras a la inclusión

Las tres etapas coinciden en afirmar que existen barreras en cuanto a procesos y situaciones de dualización y exclusión (aunque sea parcial) y culturales e ideológicas, con menor intensidad en Primaria, pero muy acusadamente en Secundaria (donde las diferencias académicas son más evidentes y se cruzan con más virulencia los intereses por resultados académicos).

En Secundaria, la gama de matices y su grado de presencia es mayor en cuanto a falta de recursos, problemas de falta de conciencia o presencia de estereotipos y prejuicios. Y coinciden Primaria y Secundaria al denunciar con intensidad la presencia de barreras “profesionales” (el peso de la academia se hace sentir) y –en un segundo plano- curriculares (contenidos y metodología) y de falta de formación. Todo ello resulta consistente con la identidad profesional de este profesorado y etapa y la profunda crisis de la misma que produce la irrupción de la inclusión.

Al hilo de este tema, una categoría poco presente pero –a nuestro juicio- bastante significativa, es la denuncia del apoyo-dependencia; que no es otra cosa que una denuncia a que muchos estudiantes una vez que salen del aula encuentran problemas académicos e incluso de relación con el resto de su grupo clase. Un tema a repensar, no tanto para cambiar los apoyos, sino su ubicación y las metodologías del aula ordinaria.

Tabla 134: Matriz de relación entre puesto de trabajo y barreras

	Secundaria	Primaria	Infantil
Afectivas, comunicativas y de interrelación	4	3	1
Apoyo-dependencia	5	1	0
Categorización y etiquetaje	1	2	1
Clase social	0	1	0
Culturales y de Ideología	17	6	6
Curriculares y metodológicas	9	3	1
Diversidad y número	3	3	1
Dualización y exclusión parcial	11	12	6
Falta de recursos	14	6	1
Formación	9	9	4
Formalismo y tradición	0	3	2
Miedo, desconfianza	4	9	0
Percepción, conciencia y estereotipos	12	15	2
Política educativa	9	6	1
Profesionales	18	21	2

d) Conceptualización de la inclusión

Todas las etapas coinciden en una conceptualización que implique una respuesta educativa a la diversidad, y avanzan hacia un desarrollo de un marco común y una garantía de base democrática en el currículum, que ofrezca calidad y equidad. Pero mientras en Secundaria están más pendientes de los procesos de dualización y exclusión, en Primaria lo hacen con la base de convivencia y participación auténtica de todos, mediante una adaptación curricular y “metodológica”.

Tabla 135: Matriz de relación entre puesto de trabajo y conceptualización de la inclusión

	Secundaria	Primaria	Infantil	
Acceso al aprendizaje	6	2	1	9
Afecto, cercanía y sentirse valorado	2	1	2	5
Convivencia y participación auténticas	4	8	1	13
Derechos humanos	4	4	2	10
Desarrollo personal	0	1	0	1
Dignidad	3	1	1	5
Diversidad como valor	2	1	2	5
Educación y calidad	8	5	3	16
Educación en la diversidad	0	0	0	0
Equidad y justicia	4	1	0	5
Formar parte	3	2	1	6
Inclusión total	6	3	1	10
Marco común, currículum democrático	8	6	0	14
No exclusión	7	4	0	11

Normalización	2	3	0	5
Para todos y entre todos	7	4	1	12
Proceso	6	5	1	12
Respuesta educativa a diversidad	10	14	3	27
Valoración y respeto	1	0	0	1
concepto integración	4	3	0	7
Acceso físico y a atención	3	3	0	6
Adaptación curricular	4	12	3	19
Atención a la diversidad	5	6	2	13
Atender necesidades	0	1	1	2
Categorización y clasificación	2	2	1	5
Dualización y exclusión parcial	8	4	3	15
Ignorar, no ver	4	0	0	4
Igualdad	0	1	0	1
Integración y compensación	2	2	0	4
Molesta al resto	3	3	1	7
Tema de especialistas	1	3	0	4

e) Respuesta educativa

En Infantil la respuesta mayoritaria se dirige a centros específicos y hacer lo que se puede. Obviamente, muchas de las medidas de apoyo no les llegan a ellos, aunque es descorazonadora su respuesta.

Tabla 136: Matriz de relación entre etapa educativa y respuestas a la diversidad

	Secundaria	Primaria	Infantil
Adaptación curricular	4	12	3
Colegios específicos	3	12	4
Coordinación entre especialistas e instituciones	3	7	0
Currículum único	10	8	1
Educación combinada	2	1	0
Hacer lo que se puede	1	8	3
Idea de éxito de todos	16	5	2
Medidas de atención diversidad	28	17	1
Parcheo	0	1	0
Programación	0	4	0
Recursos	6	2	0
Respuesta educativa específica	8	6	0
Respuesta educativa global	2	4	0
Tema de especialistas	1	1	0

En Primaria, en la misma tónica, hablan de medidas de atención a la diversidad (las implementadas oficialmente), la adaptación curricular y los colegios específicos (si

bien como último recurso o para denostarlos), aunque también, en menor medida, comentan hacer lo que se puede y de los retos y realidades de tener un currículum único. En Secundaria, por último, hablan de medidas de atención a la diversidad, de la polémica y reto de la idea de éxito para todos y de un currículum único, cuestiones altamente controvertidas en una etapa con las características tan complejas que posee.

f) Tipo de alumnado

Tabla 136: Matriz de relación entre puesto de trabajo y tipo de alumnado

	Secundaria	Primaria	Infantil
Deficientes	2	0	0
Discapacitados	4	3	0
Los otros	3	2	0
NEAE	9	3	0
NEE	4	4	2
Todos	19	16	7

De todo el profesorado es en Secundaria donde aparecen las concepciones más duras para hablar excluyendo, así como los que usan la terminología oficial (orientadores). La coincidencia mayoritaria, la visión de que inclusión se refiere a “todos”.

6.4.5. Por formar parte o haber pertenecido el informante a un equipo directivo

Actualmente se ha puesto en valor la figura de los directivos escolares como líderes pedagógicos y agentes importantes en los procesos de cambio. En este sentido, haber formado parte o no de estos equipos directivos añade también matices importantes a la comprensión del escenario.

a) Actitud ante la inclusión

Ambos colectivos coinciden en su actitud crítica ante la realidad de la situación de la inclusión en la escuela, ahora bien, quienes no han formado nunca parte de los equipos directivos muestran una actitud más de reflexión personal (reflexiones) y propositiva que los que sí; aunque también más comprensiva y conformista que los segundos (con mayor número de valoraciones negativas y precauciones/depende). Estos segundos, con mayor visión sistémica, se muestran más cautos a la hora de valorar la situación y lanzarse hacia propuestas y cambios drásticos, para los cuales puede que no se den las circunstancias o puede no ser el momento oportuno en función de múltiples variables.

En cuanto a las críticas expresadas más frecuentemente por ambos sectores, destacar que coinciden básicamente en denunciar la falta de profesionalización docente en este sentido y la presencia de procesos duales y exclusión en la escuela, así como la denuncia hacia la administración educativa (más presente en directivos que en resto profesionales) y en un segundo nivel de influencia, denuncian la disfuncionalidad organizativa de las escuelas (coordinación, articulación de medidas, la colaboración profesional...).

Las diferencias básicas, es que mientras que los que son directivos critican y sacan a la palestra los resultados de la inclusión y si es funcional y eficiente o no, o los procesos de simulación (de profesores y sistema) ante este reto profesional (la inclusión), los que no lo son se quejan de la cerrazón y diseño del currículum, así como de la presencia de implícitos y estereotipos en la escuela.

Tabla 137: Matriz de relación entre cargo directivo y actitud

	Es o ha sido cargo directivo	No ha sido cargo directivo	
Conformismo	18	27	45
Denuncia	108	141	249
• Burocracia	1	0	1
• Contradicción	3	5	8
• Currículum cerrado	5	12	17
• Dinámica social	2	0	2
• Dualización, silencios y exclusión	19	34	53
• Implícitos y estereotipos	9	19	28
• Organización disfuncional	15	11	26
• Política educativa y social	22	23	45
• Problema estructural	2	2	4
• Profesionales	19	31	50
• Recursos	6	8	14
• Resultados inclusión	11	7	18
• Retórica	8	9	17
• Simulación	10	8	18
• Utopía	4	8	12
• Voluntarismo	7	5	12
Propuesta	28	55	83
Reflexiones personales	33	51	84
Valoración	34	24	58
• Depende	12	8	20
• En negativo	14	9	23
• En positivo	9	7	16

b) *Agentes de la inclusión*

Todos olvidan al alumnado, destacando el rol de profesorado y familias. Los directivos hablan más de escuela y comunidad, mientras que los que no, de apoyos y líderes. Cada cual, lo que necesita para ampliar su espacio profesional.

Tabla 138: Matriz de relación entre cargo directivo y agentes

	Es o ha sido cargo directivo	No ha sido cargo directivo	
Administración	2	4	6
Apoyos	0	6	6
Equipos apoyo	2	0	2
Comunidad	4	3	7
Escuela	6	5	11
Familias	9	9	18
Líderes educativos	0	2	2
Alumnado	0	0	0
Profesorado	10	9	19

c) *Barreras a la inclusión*

Tabla 139: Matriz de relación entre cargo directivo y barreras

	Es o ha sido cargo directivo	No ha sido cargo directivo	
Afectivas, comunicativas y de interrelación	2	6	8
Apoyo-dependencia	2	2	4
Categorización y etiquetaje	2	2	4
Clase social	0	1	1
Culturales y de Ideología	16	13	29
Curriculares y metodológicas	6	7	13
Diversidad y número	0	7	7
Dualización y exclusión parcial	14	15	29
Falta de recursos	7	14	21
Formación	12	10	22
Formalismo y tradición	3	2	5
Miedo, desconfianza	4	9	13
Percepción, conciencia y estereotipos	11	18	29
Política educativa	9	7	16
Profesionales	8	33	41

Coinciden en ver como barreras la presencia de la dualización en la escuela, la falta de formación del profesorado, las culturales y de ideología (muy fuertes según los directivos), y la mala percepción de la realidad, con estereotipos, implícitos y baja conciencia inclusiva. Sus discrepancias vienen dadas porque el profesorado demanda recursos y estructuras, mientras que los directivos lo hacen de barreras de política educativa (ineficacia, burocratización, retórica...).

d) *Conceptualización de la inclusión*

Tabla 140: Matriz de relación entre cargo directivo y conceptualización de la inclusión

	Es o ha sido cargo directivo	No ha sido cargo directivo	
Acceso al aprendizaje	6	3	9
Afecto, cercanía y sentirse valorado	2	3	5
Convivencia y participación auténticas	4	9	13
Derechos humanos	4	6	10
Desarrollo personal	1	0	1
Dignidad	2	3	5
Diversidad como valor	1	4	5
Educación y calidad	8	8	16
Educación en la diversidad	0	0	0
Equidad y justicia	1	4	5
Formar parte	2	4	6
Inclusión total	4	6	10
Marco común, currículum democrático	3	11	14
No exclusión	7	4	11
Normalización	1	4	5
Para todos y entre todos	5	7	12
Proceso	5	7	12
Respuesta educativa a diversidad	12	15	27
Valoración y respeto	1	0	1
Acceso físico y a atención	1	5	6
Adaptación curricular	8	11	19
Atención a la diversidad	7	6	13
Atender necesidades	0	2	2
Categorización y clasificación	3	2	5
Dualización y exclusión parcial	4	11	15
Ignorar, no ver	2	2	4
Igualdad	0	1	1
Integración y compensación	1	3	4
Molesta al resto	2	5	7
Tema de especialistas	2	2	4

Todos, independientemente de haber desempeñado funciones directivas o no, coinciden en tres ideas centrales: ofrecer respuesta educativa a la diversidad, trabajar en

la adaptación curricular y evitar procesos de exclusión y dualización. Ahora bien, existen diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto que los que no han desempeñado nunca esta función directiva, más apegados al aula, se muestran más atentos al desarrollo de un marco común y un currículum democrático en clase, atendiendo también a la convivencia y a la participación auténtica. Mientras que los que lo están desempeñando en la actualidad o en el pasado, más atentos a las presiones del sistema, se preocupan por resultados de aprendizaje y que se ofrezca una educación de calidad.

e) *Respuesta educativa*

Coinciden en que las medidas de atención a la diversidad es una buena respuesta educativa para la inclusión. Los que no son ni han sido directivos hablan de mayor número de medidas, insistiendo primera y prioritariamente en la idea de éxito para todos, hablar de un currículum básico y escenario común, así como de adaptación curricular o de la necesidad de respuestas específicas (colegios específicos). Tal vez, el dato más interesante de los que sí son o han sido parte de estos equipos directivos es que son más conscientes de que “se hace lo que se puede” o que justifican con ello sus actuaciones o las de sus centros educativos.

Tabla 141: Matriz de relación entre cargo directivo y respuesta educativa

	Es o ha sido cargo directivo	No ha sido cargo directivo	
Adaptación curricular	8	11	1 9
Colegios específicos	8	11	1 9
Coordinación especialistas e instituciones	4	6	1 0
Currículum único	8	11	1 9
Educación combinada	1	2	3
Hacer lo que se puede	8	4	1 2
Idea de éxito de todos	7	16	2 3
Medidas de atención diversidad	15	31	4 6
Parcheo	1	0	1
Programación	1	3	4
Recursos	3	5	8
Respuesta educativa específica	7	7	1 4
Respuesta educativa global	2	4	6
Tema de especialistas	0	2	2

f) *Tipo de alumnado*

No se aprecian diferencias significativas en este apartado, si bien en los equipos directivos usan con mayor proporción terminologías “no pertinentes”.

Tabla 142: Matriz de relación entre cargo directivo y tipo de alumnado

	Es o ha sido cargo directivo	No ha sido cargo directivo	Total
Deficientes	2	0	2
Discapacitados	4	3	7
Los otros	3	2	5
NEAE	6	6	12
NEE	4	6	10
Todos	15	27	42

6.4.6. Por el género del informante

Un atributo clásico es el género. Los diferentes matices que ofrece en este grupo de informantes son los siguientes:

a) *Actitud ante la inclusión*

Los informantes muestran muy claramente una común actitud crítica, propositiva y de denuncia. Con mayor grado de reflexiones profesionales personales entre las mujeres que entre los hombres. En cuanto a las diferencias más significativas entre ambos géneros se centran en que las mujeres se muestran más sensibles (pero no necesariamente aceptándolo) a que la escuela se acomoda a lo común y estipulado (lo esperado), mientras que los hombres denuncian la presencia de implícitos y estereotipos que lo marcan todo y un currículum en exceso cerrado y uniforme, mientras que las mujeres denuncian claramente la presencia de un importante componente de retórica y de utopía en los planteamientos, así como censuran que la inclusión dependa en gran medida del voluntarismo del profesorado. A lo que los hombres suman la denuncia global a que la inclusión no se está alcanzando y queda mucho por recorrer.

Tabla 143: Matriz de relación entre género y actitud

	Femenino	Masculino
Conformismo	31	14
Denuncia	120	129
• Burocracia	0	1
• Contradicción	6	2
• Currículum cerrado	6	11
• Dinámica social	2	0
• Dualización, silencios y exclusión	26	27

● Implícitos y estereotipos	8	20
● Organización disfuncional	11	15
● Política educativa y social	19	26
● Problema estructural	1	3
● Profesionales	22	28
● Recursos	7	7
● Resultados inclusión	9	9
● Retórica	13	4
● Simulación	8	10
● Utopía	8	4
● Voluntarismo	8	4
Propuesta	43	40
Reflexiones personales	52	32
Valoración	31	27
● Depende	13	7
● En negativo	8	15
● En positivo	10	6

b) Agentes de la inclusión

Coinciden en afirmar que profesorado y familia son los agentes principales, pero también olvidan ambos sectores al alumnado. Discrepan en cuanto que las mujeres tienen una visión más institucional y hablan más de escuela como agente de inclusión y reconocen la labor de los apoyos, mientras que el sector masculino no lo hace.

Tabla 144: Matriz de relación entre género y agentes

	Femenino	Masculino	
Administración	2	4	6
Apoyos	5	1	6
Equipos apoyo	2	0	2
Comunidad	4	3	7
Escuela	8	3	11
Familias	10	8	18
Líderes educativos	1	1	2
Profesorado	11	8	19
Alumnado	0	0	0

c) Barreras a la inclusión

A la hora de hablar de barreras, hombres y mujeres coinciden en que las principales son las profesionales, seguidas de la falta de formación. Son también muy relevantes aunque con orden inverso de importancia entre ambos sectores, las culturales e ideológicas (más denunciadas por las mujeres) y la normalización de las medidas de exclusión y dualización (más denunciadas por los hombres).

Ahora bien, también aparecen diferencias importantes que conviene resaltar. Las mujeres denuncian como una gran barrera la falta de recursos, y, en menor medida la inadecuada percepción de la capacidad humana, la falta de conciencia y la presencia de estereotipos, señalando en consecuencia que existen barreras de miedo y desconfianza (en el profesorado) y afectivas, comunicativas y de interrelación (entre el alumnado). Cuestiones éstas irrelevantes para la percepción masculina, que pone su acento más en la presencia de barreras en el ámbito de la política educativa (poco sensible, burocratizada, uniformizadora, exigente y rígida, sin poner los recursos y con un discurso puramente demagógico).

Tabla 145: Matriz de relación entre género y barreras

	Femenino	Masculino	
Afectivas, comunicativas y de interrelación	7	1	8
Apoyo-dependencia	3	2	5
Categorización y etiquetaje	1	3	4
Clase social	0	1	1
Culturales y de Ideología	19	10	29
Curriculares y metodológicas	6	7	13
Diversidad y número	7	0	7
Dualización y exclusión parcial	12	17	29
Falta de recursos y arquitectónicas y recursos	16	5	21
Formación	14	8	22
Formalismo y tradición	0	5	5
Miedo, desconfianza	8	5	13
Percepción, conciencia y estereotipos	13	16	29
Política educativa	6	10	16
Profesionales	22	19	41

d) Conceptualización de la inclusión

Las mujeres se han mostrado más propensas que los hombres a detenerse en profundizar y matizar sobre el concepto de inclusión. En este sentido han captado muchos más matices y con mayor frecuencia de aparición.

Entre las coincidencias más destacadas entre ambos grupos destacar que la entienden como una “respuesta educativa a la diversidad” y una medida de lucha o paliativa de los procesos de marginación, exclusión y dualización que existen en la escuela y la sociedad.

Las diferencias más significativas se presentan que las mujeres hablan con mucha mayor profusión y contundencia de que la inclusión debe ser parte de una educación de calidad (sin inclusión no hay calidad) y que esto implica el desarrollo de un marco curricular básico común y democrático, sobre el que hay que ir realizando adaptaciones curriculares para dar respuestas adecuadas a cada cual, generando

convivencia y participación auténticas. Los hombres, en cambio, si bien abundan más parcialmente en estas ideas, insisten más en atender a la diversidad.

Tabla 146: Matriz de relación entre género y conceptualización de la inclusión

	Femenino	Masculino	
Acceso al aprendizaje	6	3	9
Afecto, cercanía y sentirse valorado	5	0	5
Convivencia y participación auténticas	7	6	13
Derechos humanos	5	5	10
Desarrollo personal	1	0	1
Dignidad	4	1	5
Diversidad como valor	4	1	5
Educación y calidad	11	5	16
Educación en la diversidad	0	0	0
Equidad y justicia	0	5	5
Formar parte	1	5	6
Inclusión total	5	5	10
Marco común, currículum democrático	9	5	14
No exclusión	5	6	11
Normalización	3	2	5
Para todos y entre todos	6	6	12
Proceso	6	6	12
Respuesta educativa a diversidad	13	14	27
Valoración y respeto	1	0	1
Acceso físico y a atención	2	4	6
Adaptación curricular	15	4	19
Atención a la diversidad	6	7	13
Atender necesidades	2	0	2
Categorización y clasificación	4	1	5
Dualización y exclusión parcial	9	6	15
Ignorar, no ver	2	2	4
Igualdad	1	0	1
Integración y compensación	1	3	4
Molesta al resto	4	3	7
Tema de especialistas	2	2	4

e) Respuesta educativa

Coinciden en primer lugar destacando las medidas de atención a la diversidad (marco actual) y, en segundo plano, la idea de éxito para todos. La principal diferencia existe al mencionar mucho más las mujeres que los hombres a los centros específicos (con opinión discrepante entre ellas) y la adaptación curricular como respuesta educativa. Los hombres, en cambio, insisten más en la idea de repensar el currículum único y de romper con el currículum cerrado y academicista que propone el sistema.

Tabla 147: Matriz de relación entre género y respuesta educativa

	Femenino	Masculino	
Adaptación curricular	15	4	19
Colegios específicos	14	5	19
Coordinación entre especialistas e instituciones	7	3	10
Currículum único	7	12	19
Educación combinada	1	2	3
Hacer lo que se puede	8	4	12
Idea de éxito de todos	11	12	23
Medidas de atención diversidad	20	26	46
Parcheo	1	0	1
Programación	4	0	4
Recursos	6	2	8
Respuesta educativa específica	7	7	14
Respuesta educativa global	3	3	6
Tema de especialistas	1	1	2

f) Tipo de alumnado

No existen diferencias significativas entre estos dos grupos de profesionales. Ambos se decantan mayoritariamente por hablar de todo el alumnado.

Capítulo 7

Integración y Discusión de Resultados

7.1. Matrices de análisis complejo: Relaciones de nodos (temáticas) por atributos (características profesionales)

Tras esta descripción global de resultados. Se pasa a desgranarlos tomando en consideración un conjuntos matices o atributos que pueden suponer diferentes perspectivas y ofrecer más aristas y planos de comprensión al tema.

7.1.1. Por grado de desarrollo profesional

El grado de desarrollo profesional o experiencia docente se ha mostrado como un potente atributo a la hora de obtener diferencias significativas a la hora de percibir diferentes modos y matices de la inclusión educativa. Seguidamente se muestran algunos de ellos. Ahora bien, conviene tomar en consideración que no se dispone de informantes en fase de consolidación profesional más allá de los de inicio en la profesión. Tampoco es especialmente complejo puesto que las grandes reflexiones vienen dadas tanto por las fases de choque con la profesión y el reto, como por la propia consolidación profesional. En nuestro caso, se hablará por tanto de profesionales en fase de consolidación profesional y, seguidamente, se usan los estadios propuestos por Huberman (2002).

f) Actitud ante la inclusión

La tabla siguiente permite varias lecturas. De una parte se observa una coincidencia mayoritaria en cuanto a mostrar una actitud crítica y de denuncia frente a la situación actual de inclusión educativa, pues es la categoría en la que todos los grupos de ciclo de edad coinciden como mayoritaria. Lo que coincide con todos los análisis realizados hasta el momento.

Las diferenciaciones por grupo de experiencia profesional aparecen en relación tanto en el contenido de las denuncias, como en el resto de dimensiones abordadas con menor grado de presencia. De este modo, los profesionales con una profesionalidad estabilizada, variando levemente en cuanto a orden, pero no en sentido, coinciden en mostrar una clara actitud crítica frente a una manifiestamente mejorable profesionalidad docente y la política educativa más retórica y formalista que comprometida con este propósito. Seguidamente, el grupo de más reciente estabilización profesional (7-15),

habla de presencia de estereotipos y de muchos implícitos en las prácticas profesionales; mientras que los de mayor experiencia denuncian claramente los procesos y efectos de dualización, exclusión, silencio y olvido de personas que se producen en las aulas y escuelas. Los más noveles, piensan claramente que son problemas de “profesionalidad” con efectos de marginación.

Tabla 148: Matriz de relación entre actitud ante realidad de la inclusión y estadios de desarrollo profesional docente

	1-3	4-6	7-15	16-25	26-35	más de 35	
Descripción o conformismo	4	0	11	21	6	3	45
Denuncias	35	0	66	76	75	74	326
• Burocracia	0	0	0	0	1	0	1
• Contradicción	4	0	0	0	1	3	8
• Currículum cerrado	2	0	3	1	7	4	17
• Dinámica social	0	0	1	1	0	0	2
• Dualización, silencios y exclusión	5	0	5	17	14	12	53
• Implícitos y estereotipos	3	0	11	3	6	5	28
• Organización disfuncional	1	0	4	8	5	8	26
• Política educativa y social	4	0	8	11	9	13	45
• Problema estructural	0	0	0	1	3	0	4
• Profesionales	6	0	11	10	11	12	50
• Recursos	1	0	7	2	3	2	15
• Resultados inclusión	1	0	6	6	2	3	18
• Retórica	2	0	4	3	5	3	17
• Simulación	2	0	2	9	3	2	18
• Utopía	2	0	1	3	2	4	12
• Voluntarismo	2	0	3	1	3	3	12
Propuestas	17	0	13	11	23	19	83
Reflexiones personales	12	0	17	22	25	8	84
Valoraciones	4	0	20	13	10	13	60
• Depende	2	0	8	3	4	3	20
• En negativo	1	0	9	5	2	6	23
• En positivo	1	0	3	5	4	4	17
	72	0	127	143	139	117	598

Un análisis sobre el resto de dimensiones señala que realizan más propuestas de mejora los más jóvenes (tal vez por utópicos y no conocer bien las rémoras del sistema y la profesión). Pero a esta mirada propositiva y propedéutica se unen también los de mayor experiencia (más de 25 años de ejercicio profesional), unido en este caso a reflexiones profesionales. Los de reciente estabilización son los que más valoraciones realizan de diferentes aspectos, pero básicamente predominan las negativas (más denuncia) y la idea –recurrente por otra parte y más que saturada en el conjunto de los discursos profesionales- de que la inclusión “depende” de qué profesorado y escuelas sean las que afrontan este reto, pues puede existir mucha variedad entre ellas derivadas

de una permisividad excesiva y un bajo control de la eficacia de la inclusión y de la actitud y aptitud mostrada por las instituciones y los “profesionales”. Y, en ello, la administración educativa se queda en la retórica de la legislación y en escatimar recursos y compromiso como garante.

g) Barreras a la inclusión

Como muestra la tabla siguiente, es el profesorado que posee mayor grado de experiencia quien señala más barreras para el buen desarrollo de la inclusión educativa. Lo que resulta lógico, pues son quienes más han analizado el tema y poseen mayor perspectiva crítica al mismo.

Tabla 149: Matriz de relación entre barreras a la inclusión y estadios de desarrollo profesional docente

	1-3	4-6	7-15	16-25	26-35	más de 35	
Afectivas, comunicativas y de interrelación	1	0	1	3	2	1	8
Apoyo-dependencia	0	0	0	0	0	0	0
Categorización y etiquetaje	0	0	0	0	4	0	4
Clase social	0	0	0	0	1	0	1
Culturales y de Ideología	3	0	5	12	4	5	29
Curriculares y metodológicas	0	0	2	2	5	4	13
Diversidad y número	0	0	1	3	3	0	7
Dualización y exclusión parcial	1	0	6	4	12	6	29
Falta de recursos	0	0	7	4	10	2	23
Formación	3	0	3	5	7	4	22
Formalismo y tradición	0	0	3	0	1	1	5
Miedo, desconfianza	4	0	2	2	4	1	13
Percepción, conciencia y estereotipos	2	0	8	5	11	3	29
Política educativa	0	0	3	4	3	6	16
Profesionales	5	0	8	3	16	10	42
	19	0	49	47	83	43	241

En un segundo nivel de profundidad, revelan también claras diferencias por grupos de edad y experiencia profesional, que se muestran coherentes con las propias características de las diferentes fases de desarrollo de la profesión. Los más jóvenes e inexpertos (en fase de titubeo o estabilización), las centran en déficit profesionales y miedos y desconfianza hacia la inclusión. Los que se encuentran con una profesionalización sólida y en fase de crecimiento y diversificación, las cuestiones las plantean en cuanto a percepción, mirada y poca conciencia con estereotipos. Una vez más consolidados (de 16-25 años de experiencia), señalan directamente hacia cuestiones culturales e incluso ideológicas. La fase de serenidad y de retirada, les lleva a poner el foco de atención en las cuestiones más finas, como son las directamente “profesionales” y en los efectos de estas prácticas ineficientes (por generar, mantener e incluso justificar, prácticas de dualización y exclusión).

h) Conceptualización de la inclusión

Tabla 150: Matriz de relación entre conceptualización de la inclusión y estadios de desarrollo profesional docente

		1-3	4-6	7-15	16-25	26-35	más de 35	
Conceptualización: Inclusión	Acceso al aprendizaje	1	0	2	1	6	0	10
	Afecto, cercanía y sentirse valorado	2	0	1	2	0	0	5
	Convivencia y participación auténticas	3	0	4	2	2	2	13
	Derechos humanos	3	0	0	3	3	1	10
	Desarrollo personal	0	0	0	0	0	1	1
	Dignidad	1	0	1	0	2	1	5
	Diversidad como valor	2	0	1	1	0	1	5
	Educación y calidad	1	0	2	6	7	0	16
	Educación en la diversidad	0	0	0	0	1	0	1
	Equidad y justicia	0	0	2	0	1	2	5
	Formar parte	1	0	1	0	2	2	6
	Inclusión total	1	0	1	1	4	3	10
	Marco común, currículum democrático	2	0	3	1	5	3	14
	No exclusión	3	0	0	2	4	2	11
	Normalización	1	0	0	1	3	0	5
	Para todos y entre todos	1	0	3	3	5	0	12
	Proceso	3	0	2	1	1	5	12
Respuesta educativa a diversidad	2	0	7	6	7	5	27	
Valoración y respeto	0	0	0	0	1	0	1	
Conceptualización: Integración	Acceso físico y a atención	0	0	1	2	2	1	6
	Adaptación curricular	6	0	0	6	6	1	19
	Atención a la diversidad	1	0	4	4	2	2	13
	Atender necesidades	0	0	0	2	0	0	2
	Categorización y clasificación	1	0	0	2	2	0	5
	Dualización y exclusión parcial	1	0	3	1	9	1	15
	Ignorar, no ver	0	0	1	2	0	1	4
	Igualdad	0	0	0	1	1	0	2
	Integración y compensación	0	0	0	0	3	1	4
	Molesta al resto	0	0	1	3	0	3	7
	Tema de especialistas	0	0	0	2	0	2	4
		41	0	53	72	102	47	

Como muestra la tabla anterior existe una consistencia entre los informantes con su diferente estadio de desarrollo profesionalidad (desde el inicio del mismo hasta una consolidación e incluso crecimiento). La conceptualización de la inclusión educativa va variando en función del grado de desarrollo profesional, pasando desde matices descriptivos y de impacto o novedad, hacia otros mucho más ajustados e incluso crítico-propositivos, que llevan a ser vistos con mayor serenidad y perspectiva por parte de quienes tiene más experiencia en el campo.

Dicha conceptualización se acentúa en torno a las ideas de “respuesta [realmente] educativa” y a unir “educación de calidad con inclusión”. Las respuestas de los más noveles son más dispersas y no están tan decantadas. En cuanto al concepto integración, vuelven a coincidir –incluso con los noveles– en torno a la permanencia del concepto “adaptación curricular” y “atención a la diversidad”, de bastante trayectoria en el sistema educativo y, por tanto, ya muy formalizados y protocolizados.

El matiz discrepante, también de mucho interés por venir del sector que proviene (grupo de serenidad profesionalidad, entre 26 y 35 años de experiencia), vuelcan y matizan estas dos categorías mostrando explícitamente que ambas producen “dualización y exclusión”. Al tiempo que reparan en la idea de “proceso” de desarrollo y conquista. Por todo ello, denota que su conocimiento informado es además muy crítico de cómo se están implementando estas respuestas.

i) Respuesta educativa

Esta relación ha quedado un poco cercenada, pues mayoritariamente todos los grupos de edad han utilizado la terminología oficial y, bajo diferentes matices, hablan de “medidas de atención a la diversidad” [como marca la norma]. Ahora bien, otros datos y análisis críticos le añaden valor y describen más ampliamente la realidad.

Tabla 151: Matriz de relación entre respuestas educativas y estadios de desarrollo profesional docente

	1-3	4-6	7-15	16-25	26-35	más de 35	
Adaptación curricular	6	0	0	6	6	1	19
Colegios específicos	4	0	5	4	2	4	19
Coordinación entre especialistas e instituciones	2	0	0	2	4	2	10
Currículum único	2	0	4	1	9	3	19
Educación combinada	0	0	1	0	1	1	3
Hacer lo que se puede	0	0	5	3	1	3	12
Idea de éxito de todos	1	0	6	4	10	3	24
Medidas de atención diversidad	5	0	12	9	13	8	47
Parcheo	0	0	0	0	0	1	1
Estipulado/Programación	1	0	0	2	0	1	4
Recursos	1	0	4	1	3	0	9
Respuesta educativa específica	1	0	3	6	4	0	14
Respuesta educativa global	0	0	3	1	2	0	6
Tema de especialistas	0	0	0	1	1	0	2
	17	0	43	34	50	26	

En primer término los de mayor experiencia profesional (26-35), complementan esta respuesta juntándose a la idea de éxito para todos y dentro de una opción de currículum único. Lo que no es sinónimo de que se decanten por el currículum actual que se autodenomina básico y flexible, entrando a discernir entre qué es lo que debería

ser común (competencias y vivencias básicas, interacción y espacios comunes, imprescindibles) aunque a diferentes niveles de desarrollo, al tiempo que avisan de que no puede ser igual para todos, ni mucho menos academicista. Por lo que también tiene fuerza la idea de respuestas específicas unidas a las anteriores de marco común.

j) Tipo de alumnado

No existen diferencias relevantes por grupos de edad. Todos los grupos de niveles de desarrollo profesional coinciden en identificar a la población a la que dirige la inclusión con toda la población, independientemente de casuísticas, capacidades, etc. Todos son diferentes y todos tienen necesidades educativas también diferentes con iguales derechos.

7.1.2. Por el grado de conocimiento del informante de la inclusión educativa

Del mismo modo, el grado de conocimiento declarado de la inclusión y las medidas de atención a la diversidad puede constituirse como otro buen analizador. Mucho más si cabe si se toma en consideración esta variable con que ya de por sí la población seleccionada contaba con trayectoria profesional y conocimiento reconocido con la inclusión.

g) Actitud ante la inclusión

La primera consideración es que cuanto mayor grado de conocimiento admiten tener del tema de la inclusión, más alta es la presencia de unidades de significado que denuncian diferentes aspectos de la realidad de la inclusión educativa en el sistema educativo español; realizando también más propuestas de mejora y reflexiones profesionales al respecto. A mayor grado de conocimiento, más crítico con la realidad.

En segundo lugar, y focalizando la atención en las críticas y denuncias, señalar que los profesionales con conocimiento (alto o medio) en el tema centran sus críticas y denuncias fundamentalmente en la realidad de exclusión y dualización que tiene el sistema (mucho de ella silenciada o “normalizada”), así como en los problemas de una profesionalidad no comprometida con afrontar este reto y con una política educativa permisiva ante estas dos cuestiones. Seguidamente reparan en la disfuncionalidad del sistema y sus problemas organizativos tanto para articular medidas de respuesta, como en garantizar la continuidad de las acciones y la colaboración profesional, la presencia de implícitos y estereotipos a la hora de racionalizar y percibir las “capacidades” diferenciales de todos y las respuestas educativas pertinentes.

Tabla 152: Matriz de relación entre grado de conocimiento y actitud ante la inclusión

	Alto	Medio	Bajo
Conformismo	17	18	10
Denuncia	154	82	13
• Burocracia	1	0	0
• Contradicción	8	0	0
• Currículum cerrado	10	7	0
• Dinámica social	2	0	0
• Dualización, silencios y exclusión	32	19	2
• Implícitos y estereotipos	13	14	1
• Organización disfuncional	16	10	0
• Política educativa y social	28	16	1
• Problema estructural	1	3	0
• Profesionales	32	16	2
• Recursos	11	3	0
• Resultados inclusión	12	4	2
• Retórica	8	8	1
• Simulación	9	6	3
• Utopía	7	3	2
• Voluntarismo	7	5	0
Propuesta	56	23	4
Reflexiones personales	48	31	5
Valoración	32	21	5
• Depende	8	9	3
• En negativo	17	5	1
• En positivo	7	8	1

En este punto de reflexión, los de mayor grado de conocimiento, con reflexiones más ricas en matices, denuncian claramente los insuficientes e inadecuados resultados actuales de la inclusión, que señalan como conformista, consolida espacios de confort profesional e institucional, normaliza procesos de dualización y no percibe como fracaso colectivo el no dar una respuesta educativa de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias o capacidades. En este sentido, aunque demandan más y mejores recursos, insisten en que el sistema está plagado de utopías, contradicciones y simulación (coincidiendo todos independientemente del grado de conocimiento de las medidas de atención a la diversidad), y es un tema cargado de retórica y de frases grandilocuentes que esconden prácticas más modestas, cuando no, fracasadas. Piensan que esta visión global enmascara las buenas prácticas que también existen y que pueden estar llevando a la inclusión a morir de éxito, sin abordar lo principal.

Señalan sin tapujos, los más conocedores del tema, que el currículum actual, cerrado, extenso en demasía y academicista, no es el marco común más adecuado para la inclusión. Que debería insistir decididamente en garantizar metodologías y vivencias

que trabajen las competencias básicas para todos, en entornos colaborativos y con procesos reales de interacción entre todos.

h) Agentes de la inclusión

Existe clara coincidencia entre quienes dicen conocer el tema que es una cuestión prioritariamente de profesorado y familias, aunque haya más profesionales implicados. Para los que no tienen ese conocimiento, sencillamente lo adjudican a “apoyos”. Lo que está cargado de sentido, no es un tema de ellos, sino de los otros.

Tabla 153: Matriz de relación entre grado de conocimiento y agentes de la inclusión

	Alto	Medio	Bajo
Administración	4	2	0
Apoyos	2	0	4
Equipos apoyo	1	1	0
Comunidad	5	2	0
Escuela	8	2	1
Familias	14	4	0
Líderes educativos	0	1	1
Profesorado	13	5	1

i) Barreras a la inclusión

Tabla 154: Matriz de relación entre grado de conocimiento y barreras a la inclusión

	Alto	Medio	Bajo	
Afectivas, comunicativas y de interrelación	4	3	1	8
Apoyo-dependencia	4	0	0	4
Categorización y etiquetaje	2	2	0	4
Clase social	0	1	0	1
Culturales y de Ideología	20	7	2	29
Curriculares y metodológicas	9	4	0	13
Diversidad y número	1	4	2	7
Dualización y exclusión parcial	15	13	1	29
Falta de recursos	16	5	0	21
Formación	13	9	0	22
Formalismo y tradición	1	4	0	5
Miedo, desconfianza	9	4	0	13
Percepción, conciencia y estereotipos	16	12	1	29
Política educativa	11	5	0	16
Profesionales	26	15	0	41
	147	88	7	242

El profesorado con mayor grado de conocimiento de las medidas de atención a la diversidad y del concepto e implicaciones de la inclusión educativa percibe número de barreras y con muchos más matices, coincidiendo parcialmente con los de un

conocimiento medio, marcando la orientación de la encuesta en este sentido. De este modo las centran en las profesionales y culturales, seguidas en problemas de falta de conciencia, de percepción y presencia de estereotipos, así como de falta de recursos y formación con efectos de dualización y exclusión.

j) *Conceptualización de la inclusión*

Tabla 155: Matriz de relación entre conceptualización de la inclusión y grado de conocimiento

	Alto	Medio	Bajo	
Acceso al aprendizaje	4	4	1	9
Afecto, cercanía y sentirse valorado	3	0	2	5
Convivencia y participación auténticas	11	1	1	13
Derechos humanos	5	3	2	10
Desarrollo personal	1	0	0	1
Dignidad	3	1	1	5
Diversidad como valor	3	1	1	5
Educación y calidad	9	7	0	16
Educación en la diversidad	0	0	0	0
Equidad y justicia	4	1	0	5
Formar parte	3	2	1	6
Inclusión total	7	3	0	10
Marco común, currículum democrático	12	2	0	14
No exclusión	9	2	0	11
Normalización	1	4	0	5
Para todos y entre todos	9	2	1	12
Proceso	10	1	1	12
Respuesta educativa a diversidad	19	8	0	27
Valoración y respeto	0	1	0	1
Acceso físico y a atención	4	1	1	6
Adaptación curricular	10	3	6	19
Atención a la diversidad	7	5	1	13
Atender necesidades	0	1	1	2
Categorización y clasificación	2	2	1	5
Dualización y exclusión parcial	6	8	1	15
Ignorar, no ver	2	1	1	4
Igualdad	1	0	0	1
Integración y compensación	4	0	0	4
Molesta al resto	4	2	1	7
Tema de especialistas	2	2	0	4
	155	68	24	247

La conceptualización global marca una tendencia que reivindica la inclusión educativa y una escuela para todos, aunque no olvidan la realidad que afirman es “*más de integración que de exclusión*” (Caso 46). Ahora bien, existen claras diferencias de

matiz en función del grado de conocimiento de este ámbito por parte de los informantes clave. De este modo, los de mayor grado de conocimiento verbalizado y los de grado medio coinciden en considerarla como “respuesta educativa a la diversidad”, mientras que los de conocimiento más bajo van a lo oficial y ya tradicional de inclusión como posibilidad de “adaptación curricular”. En este sentido habría que ver que es el concepto más común y utilizado en la práctica, y del que no se desprende la formación inicial. Los matices que incorpora con gran peso específico los que afirman ser más concedores insisten en la construcción de un “marco común de currículum democrático” (competencias y vivencias básicas, y aprendizajes imprescindibles garantizados para todos), y unos escenarios de “convivencia y participación auténticas”. Los efectos de exclusión y dualización de la práctica actual es el segundo foco de atención del sector de conocimiento medio.

k) Respuesta educativa

En contraste con la conceptualización anterior, no verbalizan las adaptaciones curriculares como una respuesta educativa. Habría que repensar bien este punto, por si el concepto estuviera formalizado, vaciado de sentido o simplemente retórico. Todos, los y las informantes con conocimiento de la inclusión educativa ponen dos focos principales. De un lado, la existencia de “medidas de atención a la diversidad” y, de otro, trabajar y garantizar el “éxito para todos”, entendiendo éste como posibilitar que cada uno desarrolle sus potencialidades y capacidades sin limitación.

Tabla 156: Matrices de relación entre grado de conocimiento y respuestas educativas

	Alto	Medio	Bajo	
Adaptación curricular	10	3	6	19
Colegios específicos	13	4	2	19
Coordinación entre distintos especialistas e instituciones	6	4	0	10
Currículum único	17	2	0	19
Educación combinada	3	0	0	3
Hacer lo que se puede	6	5	1	12
Idea de éxito de todos	11	12	0	23
Medidas de atención diversidad	33	11	2	46
Parcheo	1	0	0	1
Programación	2	1	1	4
Recursos	7	1	0	8
Respuesta educativa específica	12	2	0	14
Respuesta educativa global	2	4	0	6
Tema de especialistas	0	2	0	2
	113	48	6	167

Los de mayor grado de conocimiento, profundizan en la idea de “currículum único” (como marco común que repensar para democratizarlo y permitir la inclusión y

el derecho de aprender de todos, garantizando unos imprescindibles para todos), adaptando el currículum y la mención de los colegios específicos (como necesidad en determinados casos y circunstancias) pero debidamente incardinados en el sistema y con posibilidades reales de [con modalidad de] “educación combinada” y con una sociedad y comunidad que acepten, incluyan y normalicen. Los de menor conocimiento sólo hablan de centros específicos y medidas de atención a la diversidad y no mencionan nada la idea de “éxito para todos”, “respuesta global”... Lo que nombra la norma con una lectura muy parcial y ni se plantean el aula ordinaria como escenario.

l) Tipo de alumnado

No existen diferencias significativas en cuanto a la población a integrar en los tres grupos de análisis: todo el alumnado y que existan posibilidades reales de atender a todas las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Las respuestas diferentes son casos particulares, sin olvidar NEE y “discapacitados”.

Tabla 157: Matriz de relación entre grado de conocimiento y tipo de alumnado

	Alto	Medio	Bajo	
Deficientes	1	0	1	2
Discapacitados	2	3	2	7
Los otros	5	0	0	5
NEAE	7	5	0	12
NEE	6	4	0	10
Todos	24	14	4	42

7.1.3. Por el puesto de trabajo del informante

El desempeño profesional en puestos diferentes obviamente dota de percepciones, visiones y escenarios particulares que también denotan determinados matices y orientaciones del discurso. Seguidamente se repara en ello.

g) Actitud ante la inclusión

Los profesionales suelen coincidir independientemente de su puesto de trabajo al opinar críticamente con la realidad de la inclusión en la actualidad. Los tres tipos de profesionales coinciden básicamente en cuáles son las barreras a la inclusión, lo que varía es el orden de asignación de valor. Por dimensiones de requerimiento el profesorado de aula ordinaria denuncia razones de profesionalidad docente y de política educativa. En cambio, orientadores y profesorado de apoyo (PT/AL) señalan como principal punto a superar, los procesos de dualización, silencios y marginación presentes en aulas y escuelas. Ahora bien, con algunos matices diferenciales. Los profesionales de

la administración los relacionan bastante con la política educativa, mientras que los profesores específicos (terapeutas y de apoyo a la integración), más cercanos al aula y desde dentro de los centros educativos, lo achacan a la profesionalidad conformista y no preparada en este tema del profesorado.

Tabla 158: Matriz de relación entre actitud ante la inclusión y puesto de trabajo

	Profesor/a aula ordinaria	Orientación	PT/AL
Conformismo	35	5	5
Denuncia	105	83	61
• Burocracia	0	1	0
• Contradicción	0	2	6
• Currículum cerrado	6	7	4
• Dinámica social	1	1	0
• Dualización, silencios y exclusión	15	24	14
• Implícitos y estereotipos	13	11	4
• Organización disfuncional	7	11	8
• Política educativa y social	17	18	10
• Problema estructural	2	1	1
• Profesionales	23	15	12
• Recursos	8	3	3
• Resultados inclusión	11	6	1
• Retórica	8	1	8
• Simulación	10	4	4
• Utopía	5	3	4
• Voluntarismo	6	1	5
Propuesta	32	28	23
Reflexiones personales	48	22	14
Valoración	33	12	13
• Depende	12	1	7
• En negativo	12	8	3
• En positivo	10	3	3

Es bastante significativo el caso que incluso desde los propios profesionales de medidas específicas achaquen a esta profesionalidad laxa y anclada en viejos esquemas de una parte importante del profesorado, incluido incluso algunos de los que trabajan en medidas específicas. En este sentido un director escolar señala que

“Es increíble lo que pasa en las aulas. Tengo profesorado en aulas específicas de apoyo que se dedican a enseñar a (leer y escribir) vocales y sílabas y grafomotricidad a niños que no pueden hacerlo, en lugar de trabajar con Tablet y desarrollar su autonomía personal, que vayan a aprender a montar en metro y saber moverse por su entorno. Ellos encerrados en sus libros de fichas que sólo sirven para ocupar el tiempo, hacer perderlo a los niños y excluirlos. Si esto pasa en algunas aulas específicas, ni te cuento lo que puede estar ocurriendo en las otras” (Caso 48).

h) Agentes de la inclusión

Obviamente los agentes principales según los profesores y orientadores son claramente profesorado y familia, seguidos de escuela. El profesorado de apoyo, coincidiendo con ello es el que suma también un conjunto de funciones y otros agentes. Curiosamente, nadie menciona al alumnado, silencio que habría que repensar cuidadosamente.

Tabla 159: Matriz de relación entre agentes de la inclusión y puesto de trabajo

	Profesor/a aula ordinaria	Orientación	PT/AL	
Administración	0	4	2	6
Apoyos	4	1	1	6
Equipos apoyo	0	0	2	2
Comunidad	2	3	2	7
Escuela	4	5	2	11
Familias	6	10	2	18
Líderes educativos	2	0	0	2
Profesorado	10	6	3	19
Alumnado	0	0	0	0
	28	29	14	71

i) Barreras a la inclusión

Los profesionales suelen coincidir independientemente de su puesto de trabajo al opinar críticamente con la realidad de la inclusión en la actualidad. Los tres tipos de profesionales coinciden básicamente en cuáles son las barreras a la inclusión, lo que varía es el orden de asignación de valor.

Todos coinciden en destacar la barrera profesional como primera o segunda opción de valor y, en menor medida, los efectos y prácticas de dualización y exclusión parcial. Las diferencias consisten en que el profesorado de aula muestra más abanico de barreras. Tal vez su proximidad a todo el alumnado le hace más consciente del efecto de los estereotipos y la diferente percepción de la capacidad, así como de su barrera en cuanto a capacitación y formación, o la falta real de recursos en el aula. Los orientadores en cambio, más próximos a la teoría y a visiones sistémicas, lo achacan a barreras culturales e ideológicas, como el profesorado especialista que entiende también la cultura predominante en la sociedad y la política educativa retórica pero no garantista como barreras presentes.

Por dimensiones de requerimiento el profesorado de aula ordinaria denuncia razones de profesionalidad docente y de política educativa. En cambio, orientadores y profesorado de apoyo (PT/AL) señalan como principal punto a superar, los procesos de dualización, silencios y marginación presentes en aulas y escuelas. Ahora bien, con

algunos matices diferenciales. Los profesionales de la administración los relacionan bastante con la política educativa, mientras que los profesores específicos (terapeutas y de apoyo a la integración), más cercanos al aula y desde dentro de los centros educativos, lo achacan a la profesionalidad conformista y no preparada en este tema del profesorado.

Tabla 160: Matriz de relación entre puesto de trabajo y barreras a la inclusión

	Profesor/a aula ordinaria	Orientación	PT/AL	
Afectivas, comunicativas y de interrelación	5	3	0	8
Apoyo-dependencia	1	3	0	4
Categorización y etiquetaje	2	2	0	4
Clase social	1	0	0	1
Culturales y de Ideología	8	14	7	29
Curriculares y metodológicas	6	5	2	13
Diversidad y número	5	0	2	7
Dualización y exclusión parcial	12	10	7	29
Falta de recursos	12	5	4	21
Formación	14	4	4	22
Formalismo y tradición	4	0	1	5
Miedo, desconfianza	6	3	4	13
Percepción, conciencia y estereotipos	19	6	4	29
Política educativa	3	6	7	16
Profesionales	13	14	14	41

j) *Conceptualización de la inclusión*

Todos coinciden en destacar que se trata de una respuesta “educativa” a la diversidad. Conviene enfatizar esta adjetivación, pues la carga de valor y sentido. No es estar y tener, le da opción de ser, aprender, participar, etc. En cambio, el resto de matices comienzan a parecer entre profesionales diferentes. De este modo, el profesorado de aula ordinaria se debate entre “educación y calidad” (cómo compaginar calidad y equidad), y hacerlo adaptando el currículum que deben trabajar en su clase (“adaptación curricular”), para evitar “exclusión”.

Siendo valores menores, pero frecuentes, las referencias a la convivencia y la participación en el aula o el acceso al aprendizaje. Los orientadores prestan atención a los procesos y los efectos de dualización y exclusión presentes en el aula y en la conceptualización de un marco común (curricular y físico) en el que todos puedan aprender y convivir. El profesorado de apoyo (PT/AL) repara en conceptos como “proceso”, “marco común y currículum democrático” en el que quepan sus estudiantes y “dignidad”.

Tabla 161: Matriz de relación entre puesto de trabajo y conceptualización de la inclusión

	Profesor/a aula ordinaria	Orientación	PT/AL	
Acceso al aprendizaje	6	2	1	9
Afecto, cercanía y sentirse valorado	3	2	0	5
Convivencia y participación auténticas	7	4	2	13
Derechos humanos	5	3	2	10
Desarrollo personal	0	0	1	1
Dignidad	1	1	3	5
Diversidad como valor	1	2	2	5
Educación y calidad	10	5	1	16
Educación en la diversidad	0	0	0	0
Equidad y justicia	1	4	0	5
Formar parte	3	2	1	6
Inclusión total	5	5	0	10
Marco común, currículum democrático	4	6	4	14
No exclusión	8	3	0	11
Normalización	5	0	0	5
Para todos y entre todos	6	5	1	12
Proceso	4	3	5	12
Respuesta educativa a diversidad	14	7	6	27
Valoración y respeto	0	0	1	1
Acceso físico y a atención	2	4	0	6
Adaptación curricular	15	1	3	19
Atención a la diversidad	8	3	2	13
Atender necesidades	2	0	0	2
Categorización y clasificación	4	0	1	5
Dualización y exclusión parcial	7	7	1	15
Ignorar, no ver	3	1	0	4
Igualdad	0	1	0	1
Integración y compensación	0	4	0	4
Molesta al resto	4	2	1	7
Tema de especialistas	1	1	2	4

k) Respuesta educativa

Todos coinciden en afirmar que las medidas de atención a la diversidad es la respuesta más presente. A lo que hay que añadir (a gran distancia por frecuencia de respuesta) la idea de éxito para todos. El profesorado de apoyo (PT/AL) remarcan la opción de colegios específicos como claves (conocen bien las dificultades y la gravedad de algunos casos reales), así como la importancia de la colaboración profesional y articulación institucional. También los nombra el profesorado ordinario, mientras que los orientadores prefieren hablar de medidas específicas. La idea de currículum común

básico o la imposibilidad de ser una respuesta educativa e inclusiva, un currículum uniforme y academicista es otro foco de atención de profesores y orientadores. El profesorado de aula promueve y critica a la vez la adaptación curricular, como respuesta o excusa de exclusión.

Tabla 162: Matriz de relación entre puesto de trabajo y respuestas educativas

	Profesor/a aula ordinaria	Orientación	PT/AL	
Adaptación curricular	15	1	3	19
Colegios específicos	8	2	9	19
Coordinación entre especialistas e instituciones	3	2	5	10
Currículum único	7	9	3	19
Educación combinada	1	2	0	3
Hacer lo que se puede	8	0	4	12
Idea de éxito de todos	12	6	5	23
Medidas de atención diversidad	22	18	6	46
Parcheo	0	0	1	1
Programación	2	0	2	4
Recursos	4	1	3	8
Respuesta educativa específica	7	6	1	14
Respuesta educativa global	4	1	1	6
Tema de especialistas	1	1	0	2

l) *Tipo de alumnado*

Tal vez el dato más destacado es comprobar cómo coinciden todos mayoritariamente en hablar de “todos”, pues la inclusión, o es de todos y con respuesta educativa para todos, o sencillamente no lo es. Otro tema es que entre el profesorado de aula ordinaria aún persisten conceptos discriminantes que convendría ir erradicando, así como –y ello ocurre en las tres tipologías profesionales- de personas y colectivos etiquetados eufemísticamente de “los otros”.

Tabla 163: Matriz de relación entre puesto de trabajo y tipo de alumnado

	Profesor/a aula ordinaria	Orientación	PT/AL	
Deficientes	1	1	0	2
Discapacitados	7	0	0	7
Los otros	1	2	2	5
NEAE	7	4	1	12
NEE	7	2	1	10
Todos	19	16	7	42

7.1.4. Por la etapa educativa del informante

Cada etapa educativa posee su propia idiosincrasia y cultura profesional que puede verse reflejada en el discurso de la inclusión educativa. Seguidamente se presentan los principales resultados al respecto.

g) Actitud ante la inclusión

En los informantes clave de todas las etapas educativas prevalece una clara actitud crítica (denuncia de la realidad), con algunas reflexiones profesionales y propuestas de mejora. La etapa más conformista es Primaria, pues en ella aún no son muy evidentes las diferencias y poseen mayor preparación académica. Mientras que la más crítica, es Secundaria. Tal vez por los motivos contrarios. Entre ambas etapas se da una situación muy curiosa, coinciden básicamente en las críticas, pero las ordenan de modo diferente. En Primaria denuncian los problemas profesionales, seguidos de los procesos de exclusión y dualización y la política educativa. En Secundaria, el tema principal es la sangrante dualización del sistema, seguido de problemas de política educativa y profesionales. Los primeros piensan que con otro profesorado más implicado y formado irían las cosas mejor, mientras que los otros esperan medidas externas principalmente.

Tabla 164: Matriz de relación entre etapa y actitud

	Secundaria	Primaria	Infantil
Conformismo	13	23	9
Denuncia	124	97	28
• Burocracia	1	0	0
• Contradicción	2	6	0
• Currículum cerrado	8	8	1
• Dinámica social	1	1	0
• Dualización, silencios y exclusión	33	16	4
• Implícitos y estereotipos	16	7	5
• Organización disfuncional	12	11	3
• Política educativa y social	25	13	7
• Problema estructural	2	2	0
• Profesionales	21	25	4
• Recursos	7	6	1
• Resultados inclusión	10	5	3
• Retórica	5	9	3
• Simulación	7	9	2
• Utopía	4	6	2
• Voluntarismo	7	4	1
Propuesta	27	50	6
Reflexiones personales	40	35	9
Valoración	29	15	14
• Depende	7	6	7
• En negativo	15	5	3
• En positivo	7	4	5

h) Agentes de la inclusión

Profesorado y familia son los agentes para todos. En Secundaria se destaca la visión institucional (escuela), tal vez porque muchos de estos informantes son orientadores de IES o bien cargos directivos. En Primaria toma algo de peso, tal vez por su presencia real en las aulas y escuelas, los apoyos.

Tabla 165: Matriz de relación entre puesto de trabajo y agentes de la inclusión

	Secundaria	Primaria	Infantil
Administración	4	2	0
Apoyos	1	4	1
Equipos apoyo	1	1	0
Comunidad	4	3	0
Escuela	8	2	1
Familias	9	8	1
Líderes educativos	0	1	1
Profesorado	11	6	2

i) Barreras a la inclusión

Tabla 165: Matriz de relación entre puesto de trabajo y barreras

	Secundaria	Primaria	Infantil
Afectivas, comunicativas y de interrelación	4	3	1
Apoyo-dependencia	5	1	0
Categorización y etiquetaje	1	2	1
Clase social	0	1	0
Culturales y de Ideología	17	6	6
Curriculares y metodológicas	9	3	1
Diversidad y número	3	3	1
Dualización y exclusión parcial	11	12	6
Falta de recursos	14	6	1
Formación	9	9	4
Formalismo y tradición	0	3	2
Miedo, desconfianza	4	9	0
Percepción, conciencia y estereotipos	12	15	2
Política educativa	9	6	1
Profesionales	18	21	2

Las tres etapas coinciden en afirmar que existen barreras en cuanto a procesos y situaciones de dualización y exclusión (aunque sea parcial) y culturales e ideológicas. Con menor intensidad en Primaria, pero muy acusadamente en Secundaria (donde las diferencias académicas son más evidentes y se cruzan con más virulencia los intereses por resultados académicos). En Secundaria, la gama de matices y su grado de presencia es mayor en cuanto a falta de recursos, problemas de falta de conciencia o presencia de

estereotipos y prejuicios. Y coinciden Primaria y Secundaria al denunciar con intensidad la presencia de barreras “profesionales” (el peso de la academia se hace sentir) y –en un segundo plano- curriculares (contenidos y metodología) y de falta de formación. Todo ello consistente con la identidad profesional de este profesorado y etapa y la profunda crisis de la misma que produce la irrupción de la inclusión.

Al hilo de este tema, una categoría poco presente pero –a nuestro juicio- bastante significativa, es la denuncia del apoyo-dependencia; que no es otra cosa que una denuncia a que muchos estudiantes una vez que salen del aula encuentran problemas académicos e incluso de relación con el resto de su grupo clase. Un tema a repensar, no tanto para cambiar los apoyos, sino su ubicación y las metodologías del aula ordinaria.

j) Conceptualización de la inclusión

Todas las etapas coinciden en una conceptualización que implique una respuesta educativa a la diversidad, y avanzan hacia un desarrollo de un marco común y una garantía de base democrática en el currículum, que ofrezca calidad y equidad. Pero mientras en Secundaria están más pendientes de los procesos de dualización y exclusión, en Primaria lo hacen con la base de convivencia y participación auténtica de todos, mediante una adaptación curricular y “metodológica”.

Tabla 166: Matriz de relación entre puesto de trabajo y conceptualización de la inclusión

	Secundaria	Primaria	Infantil	
Acceso al aprendizaje	6	2	1	9
Afecto, cercanía y sentirse valorado	2	1	2	5
Convivencia y participación auténticas	4	8	1	13
Derechos humanos	4	4	2	10
Desarrollo personal	0	1	0	1
Dignidad	3	1	1	5
Diversidad como valor	2	1	2	5
Educación y calidad	8	5	3	16
Educación en la diversidad	0	0	0	0
Equidad y justicia	4	1	0	5
Formar parte	3	2	1	6
Inclusión total	6	3	1	10
Marco común, currículum democrático	8	6	0	14
No exclusión	7	4	0	11
Normalización	2	3	0	5
Para todos y entre todos	7	4	1	12
Proceso	6	5	1	12
Respuesta educativa a diversidad	10	14	3	27
Valoración y respeto	1	0	0	1
concepto integración	4	3	0	7

Acceso físico y a atención	3	3	0	6
Adaptación curricular	4	12	3	19
Atención a la diversidad	5	6	2	13
Atender necesidades	0	1	1	2
Categorización y clasificación	2	2	1	5
Dualización y exclusión parcial	8	4	3	15
Ignorar, no ver	4	0	0	4
Igualdad	0	1	0	1
Integración y compensación	2	2	0	4
Molesta al resto	3	3	1	7
Tema de especialistas	1	3	0	4

k) Respuesta educativa

En Infantil la respuesta mayoritaria se dirige a centros específicos y hacer lo que se puede. Obviamente, muchas de las medidas de apoyo no les llegan a ellos, aunque es descorazonadora su respuesta. En Primaria, en la misma tónica, hablan de medidas de atención a la diversidad (las implementadas oficialmente), la adaptación curricular y los colegios específicos (si bien como último recurso o para denostarlos), aunque también, en menor medida, comentan hacer lo que se puede y de los retos y realidades de tener un currículum único. En Secundaria, por último, hablan de medidas de atención a la diversidad, de la polémica y reto de la idea de éxito para todos y de un currículum único, cuestiones altamente controvertidas en una etapa con las características tan complejas que posee.

Tabla 167: Matriz de relación entre etapa educativa y respuestas a la diversidad

	Secundaria	Primaria	Infantil
Adaptación curricular	4	12	3
Colegios específicos	3	12	4
Coordinación entre especialistas e instituciones	3	7	0
Currículum único	10	8	1
Educación combinada	2	1	0
Hacer lo que se puede	1	8	3
Idea de éxito de todos	16	5	2
Medidas de atención diversidad	28	17	1
Parcheo	0	1	0
Programación	0	4	0
Recursos	6	2	0
Respuesta educativa específica	8	6	0
Respuesta educativa global	2	4	0
Tema de especialistas	1	1	0

l) *Tipo de alumnado*

De todo el profesorado es en Secundaria donde aparecen las concepciones más duras para hablar excluyendo, así como los que usan la terminología oficial (orientadores). La coincidencia mayoritaria, la visión de que inclusión se refiere a “todos”.

Tabla 168: Matriz de relación entre puesto de trabajo y tipo de alumnado

	Secundaria	Primaria	Infantil
Deficientes	2	0	0
Discapacitados	4	3	0
Los otros	3	2	0
NEAE	9	3	0
NEE	4	4	2
Todos	19	16	7

7.1.5. Por formar parte o haber pertenecido el informante a un equipo directivo

Actualmente se ha puesto en valor la figura de los directivos escolares como líderes pedagógicos y agentes importantes en los procesos de cambio. En este sentido, haber formado parte o no de estos equipos directivos añade también matices importantes a la comprensión del escenario.

a) *Actitud ante la inclusión*

Ambos colectivos coinciden en su actitud crítica ante la realidad de la situación de la inclusión en la escuela, ahora bien, quienes no han formado nunca parte de los equipos directivos muestran una actitud más de reflexión personal (reflexiones) y propositiva que los que sí; aunque también más comprensiva y conformista que los segundos (con mayor número de valoraciones negativas y precauciones/depende). Estos segundos, con mayor visión sistémica, se muestran más cautos a la hora de valorar la situación y lanzarse hacia propuestas y cambios drásticos, para los cuales puede que no se den las circunstancias o puede no ser el momento oportuno en función de múltiples variables.

En cuanto a las críticas expresadas más frecuentemente por ambos sectores, destacar que coinciden básicamente en denunciar la falta de profesionalización docente en este sentido y la presencia de procesos duales y exclusión en la escuela, así como la denuncia hacia la administración educativa (más presente en directivos que en resto profesionales) y en un segundo nivel de influencia, denuncian la disfuncionalidad

organizativa de las escuelas (coordinación, articulación de medidas, la colaboración profesional...).

Las diferencias básicas, es que mientras que los que son directivos critican y sacan a la palestra los resultados de la inclusión y si es funcional y eficiente o no, o los procesos de simulación (de profesores y sistema) ante este reto profesional (la inclusión), los que no lo son se quejan de la cerrazón y diseño del currículum, así como de la presencia de implícitos y estereotipos en la escuela.

Tabla 169: Matriz de relación entre cargo directivo y actitud

	Es o ha sido cargo directivo	No ha sido cargo directivo	
Conformismo	18	27	45
Denuncia	108	141	249
• Burocracia	1	0	1
• Contradicción	3	5	8
• Currículum cerrado	5	12	17
• Dinámica social	2	0	2
• Dualización, silencios y exclusión	19	34	53
• Implícitos y estereotipos	9	19	28
• Organización disfuncional	15	11	26
• Política educativa y social	22	23	45
• Problema estructural	2	2	4
• Profesionales	19	31	50
• Recursos	6	8	14
• Resultados inclusión	11	7	18
• Retórica	8	9	17
• Simulación	10	8	18
• Utopía	4	8	12
• Voluntarismo	7	5	12
Propuesta	28	55	83
Reflexiones personales	33	51	84
Valoración	34	24	58
• Depende	12	8	20
• En negativo	14	9	23
• En positivo	9	7	16

b) *Agentes de la inclusión*

Todos olvidan al alumnado, destacando el rol de profesorado y familias. Los directivos hablan más de escuela y comunidad, mientras que los que no, de apoyos y líderes. Cada cual, lo que necesita para ampliar su espacio profesional.

Tabla 170: Matriz de relación entre cargo directivo y agentes

	Es o ha sido cargo directivo	No ha sido cargo directivo	
Administración	2	4	6
Apoyos	0	6	6
Equipos apoyo	2	0	2
Comunidad	4	3	7
Escuela	6	5	11
Familias	9	9	18
Líderes educativos	0	2	2
Alumnado	0	0	0
Profesorado	10	9	19

c) *Barreras a la inclusión*

Coinciden en ver como barreras la presencia de la dualización en la escuela, la falta de formación del profesorado, las culturales y de ideología (muy fuertes según los directivos), y la mala percepción de la realidad, con estereotipos, implícitos y baja conciencia inclusiva. Sus discrepancias vienen dadas porque el profesorado demanda recursos y estructuras, mientras que los directivos lo hacen de barreras de política educativa (ineficacia, burocratización, retórica...).

Tabla 171: Matriz de relación entre cargo directivo y barreras

	Es o ha sido cargo directivo	No ha sido cargo directivo	
Afectivas, comunicativas y de interrelación	2	6	8
Apoyo-dependencia	2	2	4
Categorización y etiquetaje	2	2	4
Clase social	0	1	1
Culturales y de Ideología	16	13	29
Curriculares y metodológicas	6	7	13
Diversidad y número	0	7	7
Dualización y exclusión parcial	14	15	29
Falta de recursos	7	14	21
Formación	12	10	22
Formalismo y tradición	3	2	5
Miedo, desconfianza	4	9	13
Percepción, conciencia y estereotipos	11	18	29
Política educativa	9	7	16
Profesionales	8	33	41

d) *Conceptualización de la inclusión*

Todos, independientemente de haber desempeñado funciones directivas o no, coinciden en tres ideas centrales: ofrecer respuesta educativa a la diversidad, trabajar en la adaptación curricular y evitar procesos de exclusión y dualización. Ahora bien, existen diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto que los que no han desempeñado nunca esta función directiva, más apegados al aula, se muestran más atentos al desarrollo de un marco común y un currículum democrático en clase, atendiendo también a la convivencia y a la participación auténtica. Mientras que los que lo están desempeñando en la actualidad o en el pasado, más atentos a las presiones del sistema, se preocupan por resultados de aprendizaje y que se ofrezca una educación de calidad.

Tabla 172: Matriz de relación entre cargo directivo y conceptualización de la inclusión

	Es o ha sido cargo directivo	No ha sido cargo directivo	
Acceso al aprendizaje	6	3	9
Afecto, cercanía y sentirse valorado	2	3	5
Convivencia y participación auténticas	4	9	13
Derechos humanos	4	6	10
Desarrollo personal	1	0	1
Dignidad	2	3	5
Diversidad como valor	1	4	5
Educación y calidad	8	8	16
Educación en la diversidad	0	0	0
Equidad y justicia	1	4	5
Formar parte	2	4	6
Inclusión total	4	6	10
Marco común, currículum democrático	3	11	14
No exclusión	7	4	11
Normalización	1	4	5
Para todos y entre todos	5	7	12
Proceso	5	7	12
Respuesta educativa a diversidad	12	15	27
Valoración y respeto	1	0	1
Acceso físico y a atención	1	5	6
Adaptación curricular	8	11	19
Atención a la diversidad	7	6	13
Atender necesidades	0	2	2
Categorización y clasificación	3	2	5
Dualización y exclusión parcial	4	11	15
Ignorar, no ver	2	2	4
Igualdad	0	1	1
Integración y compensación	1	3	4
Molesta al resto	2	5	7
Tema de especialistas	2	2	4

e) *Respuesta educativa*

Coinciden en que las medidas de atención a la diversidad es una buena respuesta educativa para la inclusión. Los que no son ni han sido directivos hablan de mayor número de medidas, insistiendo primera y prioritariamente en la idea de éxito para todos, hablar de un currículum básico y escenario común, así como de adaptación curricular o de la necesidad de respuestas específicas (colegios específicos). Tal vez, el dato más interesante de los que sí son o han sido parte de estos equipos directivos es que son más conscientes de que “se hace lo que se puede” o que justifican con ello sus actuaciones o las de sus centros educativos.

Tabla 173: Matriz de relación entre cargo directivo y respuesta educativa

	Es o ha sido cargo directivo	No ha sido cargo directivo	
Adaptación curricular	8	11	19
Colegios específicos	8	11	19
Coordinación especialistas e instituciones	4	6	10
Currículum único	8	11	19
Educación combinada	1	2	3
Hacer lo que se puede	8	4	12
Idea de éxito de todos	7	16	23
Medidas de atención diversidad	15	31	46
Parcheo	1	0	1
Programación	1	3	4
Recursos	3	5	8
Respuesta educativa específica	7	7	14
Respuesta educativa global	2	4	6
Tema de especialistas	0	2	2

f) *Tipo de alumnado*

Tabla 174: Matriz de relación entre cargo directivo y tipo de alumnado

	Es o ha sido cargo directivo	No ha sido cargo directivo	
Deficientes	2	0	2
Discapacitados	4	3	7
Los otros	3	2	5
NEAE	6	6	12
NEE	4	6	10
Todos	15	27	42

No se aprecian diferencias significativas en este apartado, si bien en los equipos directivos existe mayor proporción de profesionales que usan terminologías “no pertinentes”.

7.1.6. Por el género del informante

Un atributo clásico es el género. Los diferentes matices que ofrece en este grupo de informantes son los siguientes:

g) Actitud ante la inclusión

Los informantes muestran muy claramente una común actitud crítica, propositiva y de denuncia. Con mayor grado de reflexiones profesionales personales entre las mujeres que entre los hombres.

Tabla 175: Matriz de relación entre género y actitud

	Femenino	Masculino
Conformismo	31	14
Denuncia	120	129
• Burocracia	0	1
• Contradicción	6	2
• Currículum cerrado	6	11
• Dinámica social	2	0
• Dualización, silencios y exclusión	26	27
• Implícitos y estereotipos	8	20
• Organización disfuncional	11	15
• Política educativa y social	19	26
• Problema estructural	1	3
• Profesionales	22	28
• Recursos	7	7
• Resultados inclusión	9	9
• Retórica	13	4
• Simulación	8	10
• Utopía	8	4
• Voluntarismo	8	4
Propuesta	43	40
Reflexiones personales	52	32
Valoración	31	27
• Depende	13	7
• En negativo	8	15
• En positivo	10	6

En cuanto a las diferencias más significativas entre ambos géneros se centran en que las mujeres se muestran más sensibles (pero no necesariamente aceptándolo) a que la escuela se acomoda a lo común y estipulado (lo esperado), mientras que los hombres

denuncian la presencia de implícitos y estereotipos que lo marcan todo y un currículum en exceso cerrado y uniforme, mientras que las mujeres denuncian claramente la presencia de un importante componente de retórica y de utopía en los planteamientos, así como censuran que la inclusión dependa en gran medida del voluntarismo del profesorado. A lo que los hombres suman la denuncia global a que la inclusión no se está alcanzando y queda mucho por recorrer.

h) Agentes de la inclusión

Coinciden en afirmar que profesorado y familia son los agentes principales, pero también olvidan ambos sectores al alumnado. Discrepan en cuanto que las mujeres tienen una visión más institucional y hablan más de escuela como agente de inclusión y reconocen la labor de los apoyos, mientras que el sector masculino no lo hace.

Tabla 176: Matriz de relación entre género y agentes

	Femenino	Masculino	
Administración	2	4	6
Apoyos	5	1	6
Equipos apoyo	2	0	2
Comunidad	4	3	7
Escuela	8	3	11
Familias	10	8	18
Líderes educativos	1	1	2
Profesorado	11	8	19
Alumnado	0	0	0

i) Barreras a la inclusión

A la hora de hablar de barreras, hombres y mujeres coinciden en que las principales son las profesionales, seguidas de la falta de formación. Son también muy relevantes aunque con orden inverso de importancia entre ambos sectores, las culturales e ideológicas (más denunciadas por las mujeres) y la normalización de las medidas de exclusión y dualización (más denunciadas por los hombres).

Ahora bien, también aparecen diferencias importantes que conviene resaltar. Las mujeres denuncian como una gran barrera la falta de recursos, y, en menor medida la inadecuada percepción de la capacidad humana, la falta de conciencia y la presencia de estereotipos, señalando en consecuencia que existen barreras de miedo y desconfianza (en el profesorado) y afectivas, comunicativas y de interrelación (entre el alumnado). Cuestiones éstas irrelevantes para la percepción masculina, que pone su acento más en la presencia de barreras en el ámbito de la política educativa (poco sensible,

burocratizada, uniformizadora, exigente y rígida, sin poner los recursos y con un discurso puramente demagógico).

Tabla 177: Matriz de relación entre género y barreras

	Femenino	Masculino	
Afectivas, comunicativas y de interrelación	7	1	8
Apoyo-dependencia	3	2	5
Categorización y etiquetaje	1	3	4
Clase social	0	1	1
Culturales y de Ideología	19	10	29
Curriculares y metodológicas	6	7	13
Diversidad y número	7	0	7
Dualización y exclusión parcial	12	17	29
Falta de recursos y arquitectónicas y recursos	16	5	21
Formación	14	8	22
Formalismo y tradición	0	5	5
Miedo, desconfianza	8	5	13
Percepción, conciencia y estereotipos	13	16	29
Política educativa	6	10	16
Profesionales	22	19	41

j) Conceptualización de la inclusión

Las mujeres se han mostrado más propensas que los hombres a detenerse en profundizar y matizar sobre el concepto de inclusión. En este sentido han captado muchos más matices y con mayor frecuencia de aparición.

Entre las coincidencias más destacadas entre ambos grupos destacar que la entienden como una “respuesta educativa a la diversidad” y una medida de lucha o paliativa de los procesos de marginación, exclusión y dualización que existen en la escuela y la sociedad.

Las diferencias más significativas se presentan que las mujeres hablan con mucha mayor profusión y contundencia de que la inclusión debe ser parte de una educación de calidad (sin inclusión no hay calidad) y que esto implica el desarrollo de un marco curricular básico común y democrático, sobre el que hay que ir realizando adaptaciones curriculares para dar respuestas adecuadas a cada cual, generando convivencia y participación auténticas. Los hombres, en cambio, si bien abundan más parcialmente en estas ideas, insisten más en atender a la diversidad.

Tabla 178: Matriz de relación entre género y conceptualización de la inclusión

	Femenino	Masculino	
Acceso al aprendizaje	6	3	9
Afecto, cercanía y sentirse valorado	5	0	5
Convivencia y participación auténticas	7	6	13
Derechos humanos	5	5	10
Desarrollo personal	1	0	1
Dignidad	4	1	5
Diversidad como valor	4	1	5
Educación y calidad	11	5	16
Educación en la diversidad	0	0	0
Equidad y justicia	0	5	5
Formar parte	1	5	6
Inclusión total	5	5	10
Marco común, currículum democrático	9	5	14
No exclusión	5	6	11
Normalización	3	2	5
Para todos y entre todos	6	6	12
Proceso	6	6	12
Respuesta educativa a diversidad	13	14	27
Valoración y respeto	1	0	1
Acceso físico y a atención	2	4	6
Adaptación curricular	15	4	19
Atención a la diversidad	6	7	13
Atender necesidades	2	0	2
Categorización y clasificación	4	1	5
Dualización y exclusión parcial	9	6	15
Ignorar, no ver	2	2	4
Igualdad	1	0	1
Integración y compensación	1	3	4
Molesta al resto	4	3	7
Tema de especialistas	2	2	4

k) Respuesta educativa

Coinciden en primer lugar destacando las medidas de atención a la diversidad (marco actual) y, en segundo plano, la idea de éxito para todos. La principal diferencia existe al mencionar mucho más las mujeres que los hombres a los centros específicos (con opinión discrepante entre ellas) y la adaptación curricular como respuesta educativa. Los hombres, en cambio, insisten más en la idea de repensar el currículum único y de romper con el currículum cerrado y academicista que propone el sistema.

Tabla 179: Matriz de relación entre género y respuesta educativa

	Femenino	Masculino	
Adaptación curricular	15	4	19
Colegios específicos	14	5	19
Coordinación entre especialistas e instituciones	7	3	10
Currículum único	7	12	19
Educación combinada	1	2	3
Hacer lo que se puede	8	4	12
Idea de éxito de todos	11	12	23
Medidas de atención diversidad	20	26	46
Parcheo	1	0	1
Programación	4	0	4
Recursos	6	2	8
Respuesta educativa específica	7	7	14
Respuesta educativa global	3	3	6
Tema de especialistas	1	1	2

l) Tipo de alumnado

No existen diferencias significativas entre estos dos grupos de profesionales. Ambos se decantan mayoritariamente por hablar de todo el alumnado.

7.2. Integración y discusión de resultados

La integración de resultados de análisis de datos cuantitativos y cualitativos, cruzando el análisis factorial, los descriptivos, el de contingencias o las matrices de correlación en los análisis temáticos, coinciden en destacar un conjunto de factores o temáticas emergentes, pero también, y ello es evidente, ha mostrado dos realidades que conviven, interaccionan y disputan entre sí en la realidad de la escuela actual. Los puntos sobre los que se integran los resultados y se establece la discusión son:

a) Grado de inclusión

Una vez cotejados todos los análisis y testadas las opiniones vertidas tanto en los cuestionarios como en las entrevistas en profundidad parece evidente que existen evidencias que muestran el avance en inclusión que se viene desarrollando en la escuela, si bien se está aún lejos de poder hablar con propiedad de éxito para todos, justicia social o de escuela inclusiva. En su lugar, un complejo puzle de medidas, programas, circunstancias y servicios de apoyo parecen ofrecer una respuesta educativa fragmentada, dualizada y de riesgo, pues persisten escenarios y prácticas que invisibilizan estos procesos, los justifican e incluso asumen con resignación su fracaso en este sentido. Por tanto, como argumentaba Domingo (2005), la escuela hoy continúa

debatándose entre la justicia y la desigualdad; hacia dónde va pues la educación inclusiva (Arnaiz & De Haro, 2020) o cómo puede ser inclusiva la escuela en un sistema segregador (Rubia, 2017).

Este estudio ha desvelado, como viene documentado la literatura especializada, denuncias y necesidades, al tiempo que propuestas y silencios, que nos interpelan a tomar partido, sumar argumentos y críticas constructivas para impulsar los cambios necesarios para consolidar una escuela inclusiva que requiere nuestro entorno (European Commission, 2014). Por tanto, se puede afirmar que los datos confirman los planteamientos iniciales del estudio y que reiteradamente han sido denunciados diversos informes (Martín-Blanco, 2020; Martínez & Iglesias, 2018; OEISM, 2009) y estudios (Blanco, 2006; Correia, 2004; Echeita, 2008, 2013; Escudero, 2016; Fernández, Mena & Reviere, 2010; Karsz, 2004; Muntaner, Roselló & De la Iglesia, 2016; Sandoval, Simón & Echeita, 2012).

Junto a ello, también, un conjunto de experiencias innovadoras, con críticas y propuestas dignas de ser tomadas en consideración, y que avanzan hacia el desarrollo de prácticas más propicias a la creación de entornos de aprendizaje competencial, de participación, cooperación e implicación del alumnado en sus procesos de aprendizaje, ampliando escenarios, sumando capital social y profesional, con las familias y entre todos. Lo que es un voto de confianza a la esperanza, para ir avanzando hacia la inclusión y el éxito para todos, entre todos y todos juntos. Lo que también la literatura ha identificado como escuelas en avance (Ainscow, 2017, 2021; Domingo, 2018) y que van componiendo una red de experiencias que van construyendo un sistema y unas comunidades más inclusivas (Ainscow, 2017; Ainscow et al, 2012, 2016, INCLUD-ED Consortium, 2011).

b) Conceptualización y prácticas de educación inclusiva

Los resultados han venido a mostrar diferentes aristas, conceptualizaciones y dimensiones que se cruzan a la hora de entender y conceptualizar la inclusión educativa en la dimensión actual. Se han mostrado concepciones diferentes e incluso discrepantes en los discursos de los profesionales informantes, además de verbalizar que tales controversias aparecen claramente en las prácticas educativas y en las políticas educativas. Ello es consistente con un conjunto de estudios que consideran a la educación inclusiva tiene significados diferentes por contextos e incluso dentro de un mismo sistema o escuela (Booth, Nes & Strømstad, 2003; Echeita & Ainscow, 2011; Susinos & Parrilla, 2013; Verdugo et al., 2018). Al tiempo que documentan que se trata de un concepto que se ha ido ampliando y complejizando a lo largo del tiempo, dentro de un proceso multidimensional donde intervienen una gran variedad de aspectos relevantes (Ainscow, 2017; Calero & Pérez, 2015), incluidos los socio-económicos y culturales (Welsh & Brassart, 2010). Particularmente, denotan que existen dos claros modelos de conceptualización de la temática y son inversamente proporcionales: de inclusión y de integración/discapacidad/déficit.

De un lado, los que se han atrevido a innovar y se han comprometido (Biesta, 2013; Schlessinger, 2018) con una escuela inclusiva, dando lugar tanto a un avance

significativo en torno a una escuela para todos y en reconocimiento, propios de una sociedad plural y democrática (en prácticas innovadoras concretas). En este sentido, en muchos relatos se muestran propuestas y verbalizaciones que van en línea con las propuestas de Ainscow, Booth y Dyson (2006) o Dematthews (2016), sobre dignidad, capacidad, interacción auténtica y participación en el éxito educativo. Incluso llegando a integrar plenamente en sus argumentos debates sobre justicia social (Echeita, 2007, 2017; Tarabini & Bonal et al. 2016; Tikly & Barrett, 2011)

Junto a ello, también se han sustanciado evidencias que concuerdan con la denuncia de Beach (2019) de que aparecen síntomas evidentes de las escuelas no han superado la reproducción social y los desafíos por la calidad y la inclusión. Llegándose incluso a que incluso con una adecuada formación inicial, e incluso implementando medidas de atención a la diversidad en la escuela, pueden resultar insuficientes si no hay un actitud positiva del profesorado, llegando de hecho a dudar sobre la viabilidad de implementar la Inclusión Educativa en la práctica (Helldin et al., 2011) e incluso –lo que es más grave– también a ignorar o permitir de hecho (que no de discurso y finalidades) unas prácticas más apegadas y próximos de lo deseable al modelo tradicional de atención a la diversidad o el de necesidades educativas especiales (discapacidad), con resultados de atención educativa, distantes con una educación inclusiva de calidad (Booth & Ainscow, 2011; Muntaner, Roselló & De la Iglesia, 2016). Incluso con evidencias de que en discursos aparentemente correctos de multiculturalidad o de diversidad se esconden prácticas reales y procesos de dualización. Cuestión que, como también se hizo patente en la revisión sistemática de la literatura realizada, nos alerta de la pertinencia de mantener una perspectiva crítica y alternativa para comprender, ubicar y abordar el tema de la inclusión y luchar activamente contra todo tipo de barreras a la misma en una escuela para todos.

c) Barreras y factores de riesgo de exclusión y dualización

Los resultados del análisis factorial, los descriptivos y las matrices de correlación en los análisis temáticos han puesto en evidencia la existencia de las siguientes barreras para el avance en inclusión. La primera y principal, las barreras profesionales generales, por la presencia significativa de una cultura profesional acomodada en prácticas de atención a la diversidad duales y un profesorado anclado en gran medida en los contenidos y en las prácticas tradicionales. Cuestión ampliamente documentada por diversos estudios (Fauzi, Herawan & Soemarto, 2018; Paliokosta & Blandford, 2010; Rayner, 2017; Sierra, Fiuza & Parrilla, 2019; Sorkosuna & Hajisoteriou, 2020)

Una evidencia de ello es que se han detectado la presencia de barreras curriculares (Fuelberth & Todd, 2017; Straehler, 2014) que llevan a entender el currículum como graduado y dualizado (al que se deben adaptar todos), con impactos evidentes tanto en la presencia de barreras afectivas y de comunicación, como en los modos de dar respuesta a las diferentes necesidades propias del aprendizaje de cada cual con su diversidad de circunstancias, capacidades y contextos. Junto a ello, señalan una organización disfuncional de los entornos cotidianos de aprendizaje son claves para la dualización y la baja calidad de la inclusión en la práctica. Resultados en línea con

diferentes estudios (Arnaiz, De Haro & Maldonado, 2019; De Haro, Ayala & Del Rey, 2020; Escudero, 2016) que vienen a denunciar estas circunstancias y barreras a la participación y el aprendizaje, demandando por tanto una escuela para todos, con un currículum verdadera inclusivo y con posibilidad de llevar al éxito a todos.

También, se hacen palpables barreras políticas y culturales (Abu El-Haj & Rubin, 2009; Aleandri, 2019; Belarga & Nakamura, 2010; McPherson, 2020) que llevan a prácticas y culturas profesionales permisivas con la no inclusividad real y autocomplacientes con lo que hacen y con que el fracaso está en los otros, amparadas por la inacción política o supervisora, y el miedo a lo desconocido o incluso a la inclusión, que da pie a que sean “los especialistas” y las “medidas específicas” los que se hagan cargo de la diversidad. En este sentido, se ha documentado en un conjunto de estudios que dan cuenta de la presión, el estrés y la angustia que sufre de manera creciente el profesorado al ampliarse el concepto de inclusión a más sectores e incrementarse la presión por la calidad para todos (Clipa, Mata & Lázaro, 2020; Damianidou & Phtiaka, 2018; Galaterou & Alexander-Stamatios, 2017; Hellmich, Löper & Görel, 2019; Hind, Larkin & Dunn, 2019; Hsieh & Hsieh, 2012; López, Echeita & Martín, 2017; Moberg et al., 2020; Skerrett et al., 2019; Titu et al, 2018; Zelina, 2020)..

Los resultados también se han mostrado consistentes al confirmar que este conjunto de barreras específicas asociadas a la dualización de la atención a la diversidad y a la categorización de personas y colectivos, también se asocian a una inadecuada formación del profesorado. Un conjunto de estudios han denunciado también estas circunstancias (Ainscow, 2016; Aleandri, 2019; Bloomer, Hamilton & Potter, 2013; Domingo, Pérez & Domingo, 2019; Kozik et al., 2009; Pearce, Gray & Campbell-Evans, 2010; Purdue, 2009).

Sin que ello anule la presencia de otros profesionales más concienciados que sí luchan por la inclusión y desarrollan prácticas que suponen verdadera respuesta educativa a la misma (Domingo & Martos, 2017). Esta interacción o prevalencia de unos sobre otros hace que estas barreras profesionales aumenten o aminoren en función de la presencia o no de acciones de colaboración profesional auténtica, coordinación o de conciencia profesional inclusiva.

d) Profesionalidad docente

Paralelamente a la denunciada presencia de este conjunto de barreras, en gran medida profesionales o que inciden en los mismos, y a la dual concepción de la inclusión otro factor clave emergente de la tesis es los modelos de profesionalidad presentes y su orientación en la respuesta al problema de investigación. La dicotomía entre modelos de profesionalidad ante la práctica de la inclusión ya se documentó en otros estudios (Domingo & Martos, 2017; Sandoval, Simón y Echeita; 2018). Levantando de paso el tema de la actitud del profesorado ante la inclusión, con diferentes perfiles y contextos (Cook & Cameron, 2010; Engelbrecht & Savolainen, 2018; Ewing, Monsen & Kielblock, 2018; Saloviita, 2019, 2020).

Reiteradamente aparece indicada expresamente la actitud del profesorado como analizador de posibilidad de avance hacia la inclusión en el discurso de los informantes clave, en especial de los más conocedores del tema. En este sentido son varios los que señalan específicamente la idea lanzada por Molina (2017) de que “mi discapacidad empieza en tu mirada”, para argumentar la relación ente actitud del docente y grado de inclusividad de la práctica docente. Cuestión ésta ampliamente documentada a nivel general (Pérez-García, 2015) y, más particularmente, en inclusión educativa (Ainscow, 2017; Bloomer, Hamilton & Potter, 2013).

Los datos del estudio muestran con claridad que la actitud de confort, o de profesionalidad acomodada a la práctica profesional más tradicional y –en este caso– próxima a los modelos de atención a la diversidad, desde el modelo de reformas de la diversidad que denunciara Flecha (2000) escudándose percibe que es complicada y no se ha alcanzado un nivel adecuado de inclusión en la escuela real. Mientras que aquellos otros informantes que han mostrado una actitud más abierta, con propuestas en línea con respuestas desde un currículum común y válido para todos, destacan que el profesorado es un factor clave en esta respuesta educativa e inclusiva.

Ainscow (2016), destaca en este sentido el rol que profesores y las escuelas, pueden desempeñar frente a estas barreras y dificultades, pues tienen un potencial sin explotar para mejorar su capacidad para mejorar la inclusión y el rendimiento de todos sus estudiantes, en particular los de los entornos más pobres.

e) Condiciones organizativas, coordinación y colaboración del profesorado

Otra dimensión emergente, que establece relaciones con barreras organizativas y estructurales, y las dificultades derivadas del creciente número de estudiantes que necesitan diferentes tipos de atenciones, requieren recursos educativos, programas, condiciones organizativas de apoyo a la inclusión, el apoyo de la administración educativa, liderazgo y la coordinación y colaboración profesional que estimule el cambio cultural y el incremento de las expectativas de los agentes implicados (Skårbrevik, 2006).

En definitiva, los datos evidencian –en coincidencia de diferentes estudios (Ainscow, 2016; Calero & Pérez, 2015; DeMatthews, 2018; Hargreaves & Fullan, 2020; Zeichner, 2010)– que existen tales barreras, pero que una adecuada formación del profesorado y las prácticas profesionales colaborativas, en interacción con la presencia de mayor capital social y profesional, o de redes de colaboración institucional, son un buen antídoto a tales dificultades. A lo que unir dos ideas más, relativas a proyecto educativo, condiciones que le den soporte desde la colaboración profesional y un liderazgo a apoyo y sobre liderazgo eficaz en contextos retantes, se destacaba su rol solidario, empático, resiliente y de cuidado, cercano y desde el medio.

Desafío que se responde con el incremento de la profesionalidad interactiva (Fullan & Hargreaves, 1997; Hargreaves & O’Connor, 2020) y establecimiento de relaciones de colaboración y confianza entre maestros, padres y profesionales (Arnaiz, De Haro & Azorín, 2018; Belarga & Nakamura, 2010; Díaz-Gibson et al., 2018; Hernández & Ainscow, 2018), desde un liderazgo resiliente e inclusivo (Bolívar &

Domingo, 2018; Harris, Carrington & Ainscow, 2017). En este sentido son recurrentes las alusiones a la necesidad de la implicación del profesorado como equipo, la colaboración como vía de concienciación y de respuesta y la imprescindible coordinación en estos escenarios retantes.

BLOQUE V

Conclusiones e implicaciones

Capítulo 8

Conclusiones, limitaciones, implicaciones y prospectiva

8.1. Conclusiones

Una vez expuestos y discutidos los resultados, de esta tesis se derivan diversas conclusiones organizadas en torno a los objetivos específicos de investigación.

Recordemos que nuestro objetivo general era analizar el discurso de los profesionales de apoyo a la integración, de educación especial y profesorado ordinario para comprender sus claves, la realidad en la que se desenvuelven y la orientación profesional de su práctica docente, tanto como agentes activos para la inclusión como desde la perspectiva de “profesionales” privilegiados, testigos de lo que acontece en las aulas y en los centros educativos.

Podemos concluir que su discurso es tan descriptivo y a la vez crítico, que nos ha permitido comprender las claves y su realidad profesional: la escuela andaluza como la española, avanza hacia la inclusión en presencia, integración y medidas de atención a la diversidad, pero aún le queda camino por recorrer para garantizar el éxito de todos y la participación auténtica en entornos inclusivos que den respuestas verdaderamente educativas.

En cuanto al **objetivo 1**, “*Analizar el grado de desarrollo de la inclusión desde la voz del profesorado*”, concluimos que:

- El concepto de inclusión se bipolariza entre el grupo que piensa que la inclusión es aquella que se preocupa de que el alumnado esté atendido y aquel otro que centra su atención en cómo entenderlos y cómo mejorar la situación.
- El alumnado al que se refiere la inclusión educativa se extiende en un continuo donde en un extremo estaría el alumnado con más dificultades y en el otro, los que tienen más capacidades. Se ha ampliado con más colectivos y diversidad de capacidades, circunstancias y entornos, que reclaman una buena educación para todos y para ellos en escuelas inclusivas.
- Una sociedad, una escuela o un aula es inclusiva atendiendo las necesidades, formando al profesorado, utilizando recursos adecuados y sobre todo, tomando consciencia de la diversidad.

- Se constatan tres tendencias actitudinales sobre la inclusión: los que obvian el tema, los que saben que está ahí pero piensan que no va con ellos y los que están implicados.
- Nuestra realidad indica que existe integración escolar, no inclusión educativa.
- Las modalidades y medidas de atención a la diversidad que propone la normativa provienen de un planteamiento compensador e integrador, no inclusivo.
- El currículum puede estar integrado por prescripción normativa, pero sin una coordinación, una colaboración y una buena evaluación, es ineficaz. No puede convivir un currículum para el alumnado “normal” y otro para los “etiquetados”.
- Los centros específicos atienden a niños con servicios que no se encuentran en otros lugares, pero para que no sean excluyentes, deben ir acompañados de medidas de inclusión.

En torno al **objetivo 2 “Analizar los factores que marcan la tipología de inclusión que se desarrolla en los centros”**, concluimos que:

- Existen factores condicionantes del desarrollo de la inclusión en los centros educativos, tales como el puesto de trabajo que se desempeña, la etapa educativa, la titularidad del centro, la perspectiva de género, el desempeño de cargo directivo, el nivel de conocimiento sobre la inclusión y la experiencia profesional.
- En el *puesto de trabajo*, son los orientadores los profesionales más críticos y los que elaboran más propuestas, frente a una actitud menos beligerante del profesorado de aula ordinaria y del profesorado de Pedagogía terapéutica (PT) o de Audición y Lenguaje (AL). Y es que son los orientadores los que creen que la inclusión es de todos y para todos frente a los maestros de aula ordinaria y PT y AL que solo lo ven en alguna medida.
- La *etapa* educativa es otro factor. Aparecen mayores actitudes de crítica y denuncia hacia el estado de la inclusión a medida que avanzamos en el sistema educativo, menos en Educación Infantil y más en Secundaria. Las tres etapas coinciden en la falta de recursos, falta de conciencia social y barreras políticas que dificultan la inclusión educativa.
- Tanto los centros de *titularidad* pública como concertada señalan la formación del profesorado como un elemento que podría afectar la inclusión educativa. Las barreras culturales son mayores para los concertados que para los públicos.
- Teniendo en cuenta el *género*, las mujeres otorgan una valoración más importante a la falta de recursos, que los hombres.

- Los profesionales que han ocupado un *cargo directivo* son más reticentes a no considerar la falta de recursos como un elemento que incide en la inclusión.
- El *nivel de conocimiento sobre inclusión* implica que cuanto más alto nivel de conocimiento se posee, más crítico se es y mayor creencia en que la falta de formación aumenta las barreras para el desarrollo de la inclusión. Sin embargo, independientemente del grado de conocimiento, se otorga importancia a la escuela en el desarrollo de la inclusión, así como a la consideración de las barreras afectivas como variables a tener en cuenta.
- La *experiencia profesional* o la etapa de desarrollo profesional en la que se ubique el docente marca pautas de actuación en relación a la inclusión. Tener un currículum común para todos es una opción que consideran los profesores noveles, en oposición a los que ya están en retirada, que lo cuestionan tal y como se está produciendo en la realidad. En cambio, tanto el profesorado joven novel en fase de titubeo o estabilización, como el de la etapa de crecimiento, como el de consolidación y como el de retirada o serenidad, apelan a las barreras afectivas, a la falta de formación del profesorado como a la coordinación entre todos como ítems para la inclusión.

Sobre el **objetivo 3** “*Estudiar hasta qué punto es real y factible la inclusión educativa desde la mirada del profesorado*” decimos que:

- No se puede hablar de éxito inclusivo, sino de dualización y/o exclusión en algunos casos.
- Los equipos especializados de la Delegación de Educación y los equipos de orientación inclusiva juegan un papel de coordinación fundamental que hace que los centros funcionen de forma más eficiente y que haya inclusión.
- Mientras se hable de respuesta a la diversidad y no de atender a todos, estaremos en la integración y no en la inclusión.
- La desinformación y el desconocimiento hacen que las familias pongan resistencia frente a experiencias innovadoras y a la heterogeneidad de las aulas.
- Cada vez se está teniendo más conciencia sobre la inclusión, pero la falta de formación y de reciclaje de los profesores hace que permanezcamos en la integración educativa.
- Se cuestiona el currículum vigente. Se habría de tender a relativizar su importancia, trabajar por competencias, ser más flexible y desarrollarlo mediante metodologías activas.
- Las medidas que se proponen como urgentes para mejorar la inclusión en la escuela actual son las siguientes: reducción de la ratio, evaluación de las

medidas adoptadas, organización, cambio metodológico, reconsideración del currículum, formación del profesorado, cambio de legislación, concienciación del profesorado, partir de grupos realmente diversos, sensibilización de la comunidad educativa y más recursos humanos y materiales.

Los resultados obtenidos y que dan respuesta al **objetivo 4** “*Conocer las dificultades y necesidades detectadas a la hora de llevar a la práctica una verdadera educación de calidad para todos, en un marco de inclusión*”, nos llevan a girar las conclusiones en relación a las dificultades y necesidades.

Entre las **dificultades** para la inclusión educativa se encuentran:

- La primera barrera es la actitud del profesorado: falta de conciencia y presencia de estereotipos y miedos.
- La barrera política en cuanto a las leyes que se elaboran.
- La barrera cultural, por la discriminación hacia determinados grupos sociales y por la percepción inadecuada de que no pueden aprender.
- La barrera profesional: la falta de formación y un currículum y metodologías inadecuadas. Se desarrollan estrategias competitivas en lugar de promover las de cooperación.
- La barrera estructural sin previsión de recursos materiales o humanos y las ratios.
- La barrera ideológica sobre la población a la que se dirige la inclusión educativa. Cuando se habla del alumnado al que se debe incluir, el discurso denota que no existe uniformidad al respecto. Convive la idea de “a todo el alumnado pues todos son diferentes”. Pero se observa el peso del discurso oficial (NEAE y NEE).

En relación a las **necesidades** se concluye que

- Se necesita una actitud crítica ante la inclusión educativa. Mantener un discurso de denuncia, auto-reflexivo y propositivo.
- Se requiere un concepto de la inclusión educativa, de modo que predomine una conceptualización positiva en contraposición a otras conceptualizaciones más tradicionales.
- Es necesario que la respuesta educativa a la diversidad en una escuela inclusiva esté dentro de un marco común –organizativo, metodológico y curricular- capaz de garantizar unos mínimos –contenidos imprescindibles, competencias y vivencias básicas- de éxito para todos, dentro de respuestas educativas globales.
- Es necesario no olvidar como agente y protagonista, como sufridor o beneficiario de la inclusión al alumnado. Así como considerar a otros agentes

como la administración educativa y la comunidad (profesorado, familias y escuela).

Somos conscientes del fino hilo que separa y diferencia las necesidades y dificultades, pues **según la perspectiva de posicionamiento del informante**, podrá considerar una necesidad una dificultad y viceversa. Hemos de incluir otros elementos que posicionan al informante en el binomio dificultad-necesidad:

- Existe una coincidencia mayoritaria en todas las fases del desarrollo profesional en cuanto a mostrar una actitud crítica y de denuncia frente a la situación actual de inclusión educativa. Presentando los más jóvenes matices descriptivos, frente a los propositivos de los profesionales en la fase de retirada.
- Es el profesorado que posee mayor grado de experiencia, quien señala más barreras para el buen desarrollo de la inclusión educativa, poniendo el foco en las directamente profesionales.
- Los profesioanles con mayor grado de conocimiento y con reflexiones más ricas en matices, denuncian claramente los insuficientes e inadecuados resultados actuales de la inclusión e insisten en que el sistema está plagado de utopías, contradicciones y de frases grandilocuentes que esconden prácticas más modestas, cuando no, fracasadas.
- El profesorado con mayor grado de conocimiento de las medidas de atención a la diversidad y del concepto e implicaciones de la inclusión educativa percibe un número de barreras mayor y las centran en las profesionales y culturales, seguidas de falta de conciencia, de percepción y presencia de estereotipos, así como de falta de recursos y formación con efectos de dualización y exclusión.
- El profesorado con mayor conocimiento sobre la inclusión la consideran como una “respuesta educativa a la diversidad”, mientras que los de conocimiento más bajo aceptan la versión más oficial y tradicional de inclusión como posibilidad de “adaptación curricular”.
- El profesorado de aula ordinaria se debate entre “educación y calidad” (cómo compaginar calidad y equidad), y hacerlo adaptando el currículum que deben trabajar en su clase (“adaptación curricular”), para evitar “exclusión”. Los orientadores prestan atención a los procesos y los efectos de dualización y exclusión presentes en el aula. Y el profesorado de apoyo (PT/AL) repara en conceptos como “proceso”, “marco común y currículum democrático” en el que quepan sus estudiantes y “dignidad”.
- El profesorado de apoyo (PT/AL) remarcan la opción de aulas y colegios específicos como claves, así como la importancia de la colaboración profesional y articulación institucional. La idea de currículum común básico o la imposibilidad de ser una respuesta educativa e inclusiva, un currículum uniforme y academicista es otro foco de atención de profesores y orientadores.

El profesorado de aula promueve y critica a la vez la adaptación curricular, como respuesta o excusa de exclusión.

- En Primaria denuncian los problemas profesionales, seguidos de los procesos de exclusión y dualización y la política educativa. En Secundaria, el tema principal es la sangrante dualización del sistema, seguido de problemas de política educativa y profesionales. Los primeros piensan que con otro profesorado más implicado y formado irían las cosas mejor, mientras que los segundos esperan medidas externas principalmente.
- Quienes no han formado nunca parte de los equipos directivos muestran una actitud más de reflexión personal (reflexiones) y propositiva que los que sí; aunque también más comprensiva y conformista que los segundos.
- El profesorado demanda recursos y estructuras, mientras que los directivos se centran en las barreras de la política educativa (burocratización, retórica...).
- Son las mujeres las que presentan mayor grado de reflexiones profesionales personales.
- Las mujeres hablan con mucha mayor contundencia de que la inclusión debe ser parte de una educación de calidad (sin inclusión no hay calidad) y los hombres, en cambio, insisten más en atender a la diversidad.

8.2. Limitaciones del estudio, fortalezas, implicaciones y prospectiva futura

Una vez conocidos los resultados y las conclusiones derivadas de esta tesis doctoral, procedemos a indagar en las limitaciones y en las líneas de investigación que creemos podrán ser relevantes en estudios futuros.

En cuanto a las **limitaciones** de la tesis:

- Una de ellas han sido las diferentes interrupciones, que por motivos personales como profesionales, ha sufrido. Compaginar la vida laboral (en situación de interinidad y de constantes cambios de centro) con la académica y la maternidad ha sido dificultoso.
- Por otro lado, en la recta final de la tesis también ha sobrevenido el problema de la COVID 19, alterando el buen ritmo de trabajo.
- Junto a ellas, por la propia naturaleza del estudio, señalar que los resultados muestran la perspectiva del profesorado, estableciendo una cartografía comprensiva de los mismos que puede ayudar a tomar en consideración dimensiones, variables, situaciones y temáticas que requieren atención o toma de

decisiones, pues se trataba de una muestra intencional de personal con conocimiento y trayectoria en inclusión educativa. Pero en absoluto puede considerarse que representa el sentir del profesorado (la muestra no es significativa para tal propósito) más allá de los propios informantes y en su contexto concreto.

- También, que sólo se ha podido contar con informantes de dos comunidades autónomas (Fundamentalmente Andalucía y Madrid), que es donde se ha desempeñado profesional, sin pretender caracterizar ni establecer comparativas. Se trataba más de una cata en el estado de la cuestión que una verdadera cartografía de lo que ocurre y siente el profesorado en estas Comunidades Autónomas en torno al estado actual de la inclusión educativa.

Cambiando de enfoque, este trabajo cuenta con varias **fortalezas**:

- La primera de ellas es que los informantes clave conocen el tema de la inclusión, tienen experiencia profesional en el mismo y siguen trayectorias profesionales implicadas con su puesta en marcha, desde puestos profesionales diferentes.
- Otra segunda fortaleza es que la tesis surge de la reflexión de la propia experiencia profesional. De las inquietudes y preocupaciones del día a día de la práctica.
- La tercera fuerza es sin duda, el profundo análisis sobre las variables profesionales, cuyo desarrollo puede contribuir a que los agentes tomadores de decisiones estimulen una cultura de ética profesional o actitud de compromiso entre los profesionales.

Aportaciones o implicaciones que podría tener este trabajo de investigación:

- Dada la aprobación de la nueva ley de educación, la LOMLOE, en sus referencias expresas a los estudiantes con necesidades especiales, los datos de esta investigación podrían ser útiles para las autoridades educativas a la hora de diseñar el estilo pedagógico relacionado con el alumnado inclusivo, el profesorado, la institución educativa y la teoría básica de la inclusión.
- A nivel andaluz, la tesis podría ofrecer indicadores y ser un referente para los Centros de Profesores (CEPs), en cuanto al diseño de la formación del profesorado, pues estos Centros son los responsables de la formación de los profesionales de la educación en niveles no universitarios andaluces.
- La evidencia de que la formación inicial de los futuros docentes, pasa por una revisión de las asignaturas que cursan con el fin de lograr que los estudiantes

egresados hayan sido estimulados en competencias emocionales y se hayan trabajado los contenidos actitudinales.

Los **planteamientos de investigaciones futuras** se traducirían en:

- Analizar la formación del profesorado que trabaja con los colectivos vulnerables.
- Indagar sobre el proceso de mediación que se produce entre centro educativo, maestro generalista, maestro especialista y familia.
- Profundizar en el liderazgo compartido como vehículo para lograr el éxito en la inclusión educativa.
- Estudiar las estrategias de mejora para la formación del profesorado *para y en* la inclusión, de modo que, a partir de estos datos, se pueda elaborar un modelo de formación del profesorado, siempre flexible, para la formación inicial como para la formación permanente.

BLOQUE VI

Bibliografía

CAPÍTULO 9

Bibliografía

9.1 Referencias bibliográficas

- Abu El-Haj, T. R., & Rubin, B. C. (2009). Realizing the equity-minded aspirations of detracking and inclusion: Toward a capacity-oriented framework for teacher education. *Curriculum Inquiry*, 39(3), 435-463. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00451.x>
- Adame, L. (2021). Las comisiones mixtas en Comunidades de Aprendizaje como práctica inclusiva: un estudio de caso. *Devenir*, 40, 139-164.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*, 145, 17-44.
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49
- Ainscow, M. (2021). Panorámica y retos para la inclusión social y educativa. Entrevista realizada por P. Cortés, B. González, B. & C. Sanz. *Devenir*, 40, 263-274.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII (1), 17-44.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G. & West, M. (2016). *Creating the conditions for school improvement: a handbook of staff development activities*. Londres: Routledge
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2016). *Creating the conditions for school improvement: a handbook of staff development activities*. Londres: Routledge
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006) Improving schools, developing inclusion. In *Improving Schools, Developing Inclusion* (pp. 11-27) New York: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. London: Routledge.

- Ainscow, M., Farrell, P. & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Ainscow, M; Booth, T.; & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, Mel (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal Of Professional Capital And Community* , 1(2): 159-175.
- Akbar, S., & Woods, K. (2020). Understanding Pakistani parents' experience of having a child with special educational needs and disability (SEND) in England. *European Journal of Special Needs Education*, <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1748428>
- Alcaraz, S. & Arnáiz, P (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78. <http://dx.doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Aleandri, G. (2019). Building identities for equity and inclusion: autobiographic methods for pedagogical purposes and lifelong learning. *EDULEARN19: 11TH International Conference On Education And New Learning Technologies* (pp. 1738-1747) EDULEARN Proceedings
- Amor, A. M., Verdugo, M. Á., Calvo, M. I., Navas, P. y Aguayo, V. (2018). Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: profesional-action framework analysis. *Psicothema*, 30 (1), 39-45. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2017.175>
- Antoninis, M. (ed.) (2020). *Inclusión en la educación*. UNESCO. Informe GEM. Recuperado de <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- Antoninis, M. (ed.) (2020). *Informe GEM: Inclusión en la educación. Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo*. UNESCO. Recuperado de <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- Aristide, G. (2017). Testimonios. En J. Molina. *La discapacidad empieza en tu Mirada*. (pp. 287-295) Madrid: Delta.
- Armstrong, A.C.; Armstrong, D. & Spandagou, I. (2009). *Inclusive Education: International Policy & Practice*. London: Sage.

- Arnaiz, P. & Azorín, C. M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227-245.
- Arnaiz, P. (1996). Las Escuelas son para Todos. *Siglo cero*, 27 (2): 25–34.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7 (2): 25–40.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, 23-35
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnaiz, P., De Haro, R. & Maldonado, R.M. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18-24. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2019.1.321>
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín, C.M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49. doi:10.30827/profesorado.v22i2.7713
- Arnaiz, P., & De Haro, R. (2020). ¿Hacia dónde va la escuela inclusiva?: análisis y necesidades de cambio en centros educativos. , 33-45.
- Arnaiz, P., Martínez, R., De Haro, R., & Berruezo, P.P. (2008). Propuesta de análisis de los proyectos de centro en referencia a la atención a la diversidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 63, 207-242.
- Arnaiz, P., Martínez, R., de Haro, R., & Escarbajal, A. (2013). Analysis of measures for attention to diversity in compulsory secondary education: The case of the Region of Murcia, Spain. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(3), 189-197.
- Arnaiz, P., Escarvajal, A. & García, Caballero. C.M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Astramovich, R.L.; & Harris, K.R. (2007). Promoting self-advocacy among minority students in school counseling. *Journal of Counseling and Development*, 85(3), 269-276

- Atkinson, G., & Rowley, J. (2019). Pupils' views on mainstream reintegration from alternative provision: A Q methodological study. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 24(4), 339-356. <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2019.1625245>
- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: some observations and questions. *Educational Review*, 57 (3), 317-327.
- Barton, L. (comp.) (2008). *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de Disability and Society*. Madrid: Morata
- Beach, D. (2019). Formación del profesorado, diversidad cultural, justicia social e igualdad: Políticas, desafíos y posibilidades abandonadas en la educación de los maestros suecos. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 23(4), 26-44
- Beijaard, D., P. C. Meijer & N. Verloop (2004). Reconsidering research on teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2): 107-128.
- Belarga, O., & Nakamura, Y. (2010). A study on foreign families with children with disabilities in manila, philippines: Challenges in local schools. *International Journal of Learning*, 17(1), 293-298
- Beneito, M., Castillo, J., Collet-Sabé, J., & Tort, A. (2019). Can schools become an inclusive space shared by all families? learnings and debates from an action research project in catalonia. *Educational Action Research*, 27(2), 210-226. <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2018.1480401>
- Bhopal, K. (2011). "This is a school, it's not a site": Teachers' attitudes towards gypsy and traveller pupils in schools in england, UK. *British Educational Research Journal*, 37(3), 465-483.
- Birks, M., & Mills, J. (2011). *Grounded theory: A practical guide*. London: SAGE
- Biesta, G. JJ. (2013). *Beautiful Risk of Education*. New York: Routledge
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15 <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.
- Blanco, R. (Coord.) (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(2), 25-153.
- Bloomer, F., Hamilton, J., & Potter, M. (2014). *Challenges and barriers in primary school education: The experiences of traveller children and young people in Northern Ireland*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1746197913475767>

- Board Jack, D., & Lobovsky, R. (2016). Mentoring aspiring racialized leaders: a review of a pilot program in the Peel District School. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(3), 170-186.
- Bolívar, A & Domingo, J (2018). Liderazgo inclusivo en contextos desafiantes. Estudio de casos en educación secundaria. En J.C. Torrego y C. Monge (coords.). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 99-124). Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2020). La organización curricular, administrativa y espacial. En F. Luengo & J.A. Gómez (coords.). Escenarios de Innovación COVID, la vuelta a la normalidad. (pp. 47-53). Proyecto Atlántida.
- Bolívar, A. (2010). Rediseñar el currículum para el éxito educativo. El caso francés. *Monográfico Escuela*, 3, 9-11.
- Bolívar, A. (2013). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1 (1), 9-45.
- Bolívar, A. (2019). Desarrollo y capacitación de la escuela. Líneas actuales en política y gestión. *Dirección y Liderazgo Educativo (Dyle)*, primer número. Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación.
- Bolívar, A. (2020). Otra gobernanza para dinamizar la organización de los centros. En Fernandez Enguita, M. (Coord.). *La Organización Escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella* (pp. 37-47). Madrid: ANELE-REDE.
- Bolívar, A. y Guarro, A. (2007). *Educación y Cultura democráticas: Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Bolívar, A. y Moya, J. (coords.) (2007). *Las competencias básicas, cultura imprescindible de la ciudadanía*. Guadalajara: Proyecto Atlántida.
- Bolívar, A. y Pereyra, M.A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 1-13). Archidona: Aljibe.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: UAM
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education. In *Developing Inclusive Teacher Education*. (pp. 1-185). New York: Routledge.
- Burns, J.K. (2013). Mental health and inequity: A human rights approach to inequality, discrimination and mental disability. In *Health and Human Rights in a Changing World* (pp. 449-462)

- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(2), especial COVID-19, 114-139. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Calderhead, J., Denicolo, P., & Day, C. (2012). *Research on Teacher Thinking (RLE Edu N): Understanding Professional Development*. Routledge.
- Calero, J. & Pérez, X. (2015). *Factores de calidad de la educación inclusiva en Europa: una exploración*. Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad, incluD-ed. Disponible en: http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/factores_de_calidad_de_la_educacion_inclusiva_en_europa_una_exploracion_final.pdf
- Canario, R. (2000). Territorios educativos de intervenção prioritaria: A escola face a exclusão Social. *Revista de Educação*, 9, (1), 125-134.
- Cardona, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*, Madrid: Editorial Alhambra.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles, CA: Sage.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Chou, CC (2005). CSCL for community building and digital equity. *5th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, Proceedings* (285.286).
- Civís, M. & Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. *Educación XXI*, 18(1), 213-236.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clipa, O., Mata, L., & Lazar, I. (2020). Measuring In-Service Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 135-150.
- Coleman, J. S.; Campbell, E.; Hobson, C.; McParttland, J.; Mood, A.; Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.

- Collet, J. & Tort, A. (coord.) (2016). *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata.
- Cook, B. G. & Cameron, D. L. (2010). Inclusive teachers' concern and rejection toward their students: Investigating the validity of ratings and comparing student groups. *Remedial and Special Education*, 31 (2): 67-76.
- Cook, B. G. et al. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40 (4): 230–238.
- Cooper, M.; Evans, Y.; & Pybis, J. (2016). Interagency collaboration in children and young people's mental health: a systematic review of outcomes, facilitating factors and inhibiting factors. *Child Care Health and Development*, 42(3), 325-342.
- Correia, J.A. (2004). A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. *Revista Educação Unisinos*, 5(9), 217-246.
- Damianidou, E., & Phtiaka, H. (2018). Implementing inclusion in disabling settings: The role of teachers' attitudes and practices. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1078-1092.
- Daniels, B. (2010). Developing inclusive policy and practice in diverse contexts: A south african experience. *School Psychology International*, 31(6), 631-643. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034310386536>
- Davis, J.M. (2013). Supporting creativity, inclusion and collaborative multi-professional learning. *Improving Schools*, 16(1), 5-20
- Day, C. & Gurr, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: building and sustaining quality in testing times*. London: Routledge.
- De Artaza, M. M. (2015). La ciencia política, la historia y las instituciones. *Ivs Fvgit*, 18, 45-74.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- De Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: an international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 811-826. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2019.1623327>
- De Haro, R., Arnaiz, P., Alcaraz, S. & Caballero, M.C. (2019). Escuchar las voces del alumnado para construir la inclusión y la equidad educativa: Diseño y validación de un cuestionario, *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 258-292

- De Haro, R., Ayala, A., & Del Rey, M.V. (2020). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista complutense de educación*, 31(3), 341-352.
- DeMatthews, D. (2018). Social Justice Dilemmas: Evidence on the Successes and Shortcomings of Three Principals Trying to Make a Difference. *International Journal of Leadership in Education*, 21 (5), 545–559. doi:10.1080/13603124.2016.1206972.
- DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881. <https://doi.org/10.1177/0013161X13514440>
- Dematthews, D.E. (2016). Competing Priorities and Challenges: Principal Leadership for Social Justice Along the US-Mexico Border. *Teachers College Record*, 118(11), 1-26.
- Dendra, M. R. et al. (1991). Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial*, 2: 47–48.
- Devlin, P., & Warner, P. (2017). Building relationships: Facilitating cultural inclusivity through Christian Service-Learning Immersion programs . *International Perspectives on Inclusive Education*, 12, 175-191
- Díaz-Gibson, J., Longás, J., Ojando, E., Prats, M.A & Riera, J. (2018) Tejiendo los hilos del éxito educativo. Hacia un modelo interconectado para impulsar el éxito de nuestros estudiantes. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 22 (2), 185-205.
- Doménech, A. (2017). Sorteando barreras hacia la inclusión: Una historia de vida. Castellón: Tesis doctoral no publicada. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Jaume I
- Doménech, A. (2017). *Sorteando barreras hacia la inclusión: Una historia de vida*. Castellón: Tesis doctoral no publicada. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Jaume I
- Domingo, J & Fernández, JD (2013). Las competencias básicas y atención a la diversidad. En *Programa de Cooperación Territorial 2. Curso sobre La consolidación de las competencias básicas como elementos esenciales del currículo*. Modalidad formativa A.2. (Centros en avance) módulo 8. Madrid: MECD/IFIIE /COMBAS

- Domingo, J (2018). Avanzando hacia la inclusión desde comunidades profesionales de aprendizaje. En M.J. León y T. Sola (coords.). *Liderando investigación y prácticas inclusivas. Libro de actas del XV Congreso Internacional/XXXV Jornadas de Universidades y educación Inclusiva* (21-23/03/18). (pp.109-118) Granada: EUG.
- Domingo, J. & Fernández, J.D. (2010). Las competencias básicas del currículum y la atención a la diversidad. En J. Moya & F. Luengo (coords.). *Estrategias de cambio para mejorar el currículum escolar*. DVD. Barcelona: Proyecto Atlántida/ MEC/IFII
- Domingo, J. & Fernández, J.D. (2013). Las competencias básicas y atención a la diversidad. En Programa de Cooperación Territorial 2. Curso sobre *La consolidación de las competencias básicas como elementos esenciales del currículum*. Modalidad formativa A.2. (Centros en avance) módulo 8. Madrid: MECD/IFIIE /COMBAS
- Domingo, J. & Fernández, J.D. (coords.) (2019). Programa de mejora de la CPD en el seminario Atlántida y centros (Granada). En J. Moya y F. Luengo (Coords.). *Capacidad Profesional Docente. Buscando la escuela de nuestro tiempo*. (pp. 197-209). Madrid: Anaya
- Domingo, J. & Martos, J.M. (2011). De la epidermis al corazón: La búsqueda de la comprensión del fracaso escolar y la exclusión educativa. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*; 15(1), 337-354. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev151COL6.pdf>
- Domingo, J. & Martos, J.M. (2017). Domingo, J. & Martos, J.M. (2017). El discurso del profesorado en torno a la medida de apoyo a la integración en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Andalucía. *Perspectiva Educativa*, 56(3), 50-75.
- Domingo, J. (2003). Atender a y en la diversidad desde el aprendizaje cooperativo. En Lou, M^a.A. y López, N. (Coords.): *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámide, 2003
- Domingo, J. (2003). Claves para la adaptación del currículum en un marco de sentido común. En A. Miñán (Coord.). *Necesidades Educativas Especiales y adaptación del currículum. Una cuestión de educación*. (pp. 61-90). Granada: Nativola,
- Domingo, J. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2)
- Domingo, J. (2004). Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. 32. 2004

- Domingo, J. (2005). La escuela, entre la justicia y la desigualdad. *Qurrículum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 18, 101-122.
- Domingo, J. (2014). La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. En M.H.B. Abrahão y A. Bolívar (coords.). *La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*. Porto Alegre y Granada: ediPUCRS/eug
- Domingo, L., Pérez-García, P., & Domingo J. (2019). Miradas críticas de los profesionales de la educación ante las respuestas educativas al reto de la inclusión en la escuela andaluza. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(118). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4185>
- Donnelly, A., Holland, E., King, F., Clasborn, A. K. M. T., Lunney, E., Higgins, J. & McElvaney, M. (2019). Inspiring inclusion in your classroom and beyond. *International Journal of Teacher Leadership*, 10(2), 1-28.
- Durham, J.I. (2013). Promoting social justice by addressing barriers to academic success. In Shriberg, D., Song, S. Y., Miranda, A. H., & Radliff, K. (Eds.). *School Psychology and Social Justice: Conceptual Foundations and Tools for Practice* (pp. 189-205) New York: Routledge.
- Dyson, A & Millward, A. (2000): *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Chapman.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo & F. Jordán (Eds.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G. & Verdugo, M.A. (2004). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. En G. Echeita & M.A. Verdugo (Eds.). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva* (pp. 209-216). Universidad de Salamanca: INICO. Disponible en: https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf
- Echeita, G. (1994). A favor de una educación de calidad para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 228.66-67.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

- Echeita, G. (2007). Del dicho al hecho hay gran trecho. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 29-36.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. Recuperado desde: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- Echeita, G. (2010). Alejandra L.S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En P. Arnaiz, M^a.D. Hurtado & F. J. Soto (coords.). *25 años de integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. (pp. 1-13). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De nuevo “Voz y Quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. Recuperado desde: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De nuevo “Voz y Quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24.
- Echeita, G. & Verdugo, M.A. (Eds.) (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

- Engelbrecht, P., & Savolainen, H. (2018). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 660-676. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2017.1410327>
- Erixon Arreman, I., & Dovemark, M. (2018). Social justice in Swedish post-16 education? new preparatory programmes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 570-585. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2016.1258672>
- Escarvajal, M.A., Arnáiz, P. & Caballero, C.M. (2019). Los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento como medida inclusiva de atención a la diversidad en la Región de Murcia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.2), 29-42.
- Escudero, J.M. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55 (1), 85-105.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa ¿de qué se excluye y cómo? En *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado* 9 (1). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de educación*, 339, 19-42.
- Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de educación*, 339, 19-41.
- Escudero, J.M. (coord.) (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.
- Escudero, J.M. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105
- Everly, G. S. (2011). Building a resilient organizational culture. *Harvard Business Review*, 10(2), 109-138.
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165. <http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Fauzi, Muhammad Ihsan; Herawan, Endang; & Soemarto, Soemarto (2018). Continuous Quality Improvement in Implementation of Equity-based Education. Proceedings of the 2nd International Conference On Research Of Educational Administration And Management (ICREAM 2018). *Advances in Social Science Education and Humanities Research*, 258, 49-52.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: XXI.

- Feito, R. & López, J.I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia,
- Fernández, M., Mena, L. & Reviere, J. (2010) *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección EE.SS. 29. Barcelona: Fundación “la Caixa”
- Flecha, R. (2000). Las comunidades de aprendizaje, propuesta de transformación social en la sociedad de la información; en Domingo J. y Mesa, M.G. (Coords.). *Trabajando. Construir una sociedad más justa también desde la educación*. Granada: Delegación Provincial de Asuntos Sociales/Ayuntamiento de Granada/FORCE.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. (1ª ed. de 2004)
- Florian, L. (2014). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7 (2), 27-36.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1997). ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar. Morón: Publicaciones MCEP.
- Fong Poon-McBrayer, K. (2011). A cross-case analysis of Asian-american students with learning disabilities. *Multicultural Education Review*, 3(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2011.11102877>
- Fuelberth, R., & Todd, C. (2017). "I dream a world": Inclusivity in choral music education. *Music Educators Journal*, 104(2), 38-44. <http://dx.doi.org/10.1177/0027432117735875>
- Galaterou, J., & Alexander-Stamatios, A. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: The role of job stressors and demographic parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643-658.
- García, J. N. & Alonso, J. C. (1985): Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y aprendizaje*, 8 (30), 51–68.
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), 721-742.
- Garzón, P., Calvo, M.I., & Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45.

- George, D. & Mallery, P. (2003). Reliability analysis. In D. George & P. Mallery (Eds). *SPSS for Windows, step by step: a simple guide and reference*, 14th edn. (222-232). Boston: Allyn & Bacon.
- Glaser, B.G. & Strauss, A. (1999): *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldhaber, D. (2016). In schools, teacher quality matters most: today's research reinforces Coleman's findings. *Education Next*, 16(2), 56-63.
- Gómez, G., Petreñas, C., Sabando, D. y Puigdemívol, I. (2017). The role of the Support and Attention to Diversity Teacher (SADT) from a community-based perspective: Promoting educational success and educational inclusion for all. *Teaching and Teacher Education*, 64, 127–138. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.002>
- González, M.T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Graham, L.J., Tancredi, H., Willis, J., & McGraw, K. (2018). Designing out barriers to student access and participation in secondary school assessment. *Australian Educational Researcher*, 45(1), 103-124
- Griffiths, E. (2009). 'Asking how instead of why': Exploring inclusive approaches to teaching and learning through pupil and teacher responses to a school link project. *British Journal of Special Education*, 36(4), 213-221. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00440.x>
- Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M. Cochran-Smith, M., Ell, F. & Ludlowb, L. (2017). Teaching for equity: insights from international evidence with implications for a teacher education curriculum. *The Curriculum Journal*, 28 (3), 305–326. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2017.1292934>
- Halai, A., & Durrani, N. (2016). Teacher governance factors and social cohesion: Insights from pakistan. *Education as Change*, 20(3), 57-75.
- Hallinger P & Bryant D (2013) Mapping the terrain of educational leadership and management in East Asia. *Journal of Educational Administration* 51(5): 618-637. DOI: 101108/JEA-05-2012-0066
- Hargreaves, A. & O'Connor, M.T. (2018): *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Thousands Oaks, CA: Corwin.

- Hargreaves, A. & O'Connor, M.T. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., & Ainscow, M. (2015). The Top and Bottom of Leadership and Change. *Phi Delta Kappan*, 97 (3), 42–48. <http://dx.doi.org/10.1177/0031721715614828>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5 (3/4), 327-336.
- Harris, J., Carrington, S. & Ainscow, M. (2017). *Promoting Equity in Schools: Collaboration, Inquiry and Ethical Leadership*. London: Routledge.
- Helldin, R., Backman, O., Dwyer, H., Skarlind, A., Hugo, A. J., Nel, N., & Muller, H. (2011). Opportunities for a democratic pedagogy: A comparative study of south african and swedish teachers' attitudes to inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(2), 107-119. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01173.x>
- Hellmich, F., Löper, M. F., & Görel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms -- A study on the verification of the 'theory of planned behaviour'. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 36-48. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1471-3802.12476>
- Hernández, A.M. & Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI - Discapacidad y Educación*, 2(1), 14-22. <https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2056>
- Hess, I., & Zamir, S. (2016). Principals' and teachers' attitudes towards inclusion in israel. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, (jan-mar 2016), 1-14. Retrieved from <https://search.proquest.com/scholarly-journals/principals-teachers-attitudes-towards-inclusion/docview/1895988636/se-2?accountid=14542>
- Hind, K., Larkin, R., & Dunn, A. K. (2019). Assessing teacher opinion on the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties into mainstream school classes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 424-437. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>
- Horne, P. E. & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (3): 273–286.
- Hsieh, W. Y., & Hsieh, C. M. (2012). Urban early childhood teachers' attitudes towards inclusive education. *Early Child Development and Care*, 182(9), 1167-1184.

- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graò.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Jack, D., & Lobovsky, R. (2016). Mentoring aspiring racialized leaders: a review of a pilot program in the Peel District School Board. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(3), 170-186.
- Jacobs, J., Beck, B., & Crowell, L. (2014). Teacher leaders as equity-centered change agents: Exploring the conditions that influence navigating change to promote educational equity. *Professional Development in Education*, 40(4), 576-596
- Jiménez, F., Lalueza, J. L. & Fardella, K. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Johannesson, I.A., Lindblad, S., & Simola, H. (2002). An inevitable progress? Educational restructuring in Finland, Iceland and Sweden at the turn of the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 325-339
- Karsz, S. (Coord.) (2004), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa Editorial
- Keddie, Amanda; & Niesche, Richard (2012). Productive engagements with student difference: supporting equity through cultural recognition. *British Educational Research Journal*, 38(2), 333-348. <http://dx.doi.org/10.1080/01411926.2010.544713>
- Kelchtermans, G. (2013). Who I am in how I teachers the message: self-understanding vulnerability, and reflection. *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community*, 19, 379-401.
- Kozik, P. L., Cooney, B., Vinciguerra, S., Gradel, K., & Black, J. (2009). Promoting inclusion in secondary schools through appreciative inquiry. *American Secondary Education*, 38(1), 77-91.
- Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (eds) (2009). *Desarrollo de indicadores – sobre educación inclusiva en Europa*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Disponible en https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-ES.pdf
- Kyriazopoulou, M. and Weber, H. (eds) (2009). *Desarrollo de indicadores – sobre educación inclusiva en Europa*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Disponible en https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-ES.pdf

agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-ES.pdf

- León, M.J. (2009). *Educación Especial; Educación Inclusiva*. Universidad de Granada.
- León, M.J. (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Síntesis
- León, M.J. (2012). *Educación Inclusiva*. Madrid: Síntesis.
- León, M.J. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- León, M.J., Estévez, B. & Crisol, E. (2017). *Atención a la diversidad en Educación Primaria*. Granada: Editorial Avicam.
- López Melero, M. (1990). *La integración escolar, otra cultura*. Málaga: Junta de Andalucía, 5.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Lopez, A.E. (2020). Anti-black racism in education: School leaders' journey of resistance and hope. In Papa, R. (Ed.). *Handbook on Promoting Social Justice in Education* (pp. 1935-1950). New York: Springer.
- López, M., Echeita G. & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.
- López, M., Echeita, G. & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2017). *Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado* : <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1915>
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., & Pérez, M.V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, (363), 256-281. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>
- Luque Parra, D. J. (2014). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. URI/Handle del recurso: <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/329>

- Makoelle, Tsediso Michael (2020). Schools' Transition Toward Inclusive Education in Post-Soviet Countries: Selected Cases in Kazakhstan. *Sage Open*, 10(2). 2158244020926586
- Mancila, L. (2013). El docente (de hoy) en el contexto de la escuela inclusiva e intercultural: formación permanente, dedicación y compromiso. *Revista Fuentes*, 15, 261-280 261. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2014.i15.12>
- Mañas, M; González, B; y Cortés, P. (2020). Historias de vida de personas con discapacidad intelectual. Entre el acoso y exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 60-84
- Marín-Blanco, J. (2020). Los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, Una Realidad Precaria en España. Análisis del Informe España 2019 Derechos Humanos y Discapacidad. *Parlamento y Constitución. Anuario*, 21, 397-411
- Martínez Rodríguez, J.B. (Coord.) (2012). *Qué entendemos cuando hablamos de excelencia en investigación*. Granada: Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D)
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: Posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1). Recuperado desde: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>
- Martínez, B. (2010). Claves para repensar la organización de una escuela inclusiva que evite la dualización interna de la enseñanza. En A. Manzanares (Ed.), *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (pp. 379-389). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Martínez, B. (2010). Claves para repensar la organización de una escuela inclusiva que evite la dualización interna de la enseñanza. En A. Manzanares (ed.). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. (pp. 379-389). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Martínez, M.A. & Iglesias, M.L. (2018). *El derecho de todos a un sistema educativo inclusivo*. Plena Inclusión/Consultoría de Apoyo al Desarrollo Autodeterminado. Disponible en: https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/informe_2017_onu_educacion_inclusiva_espana.pdf
- Martín-Lagos, M. D. (2018). Educación y desigualdad: una metasíntesis tras el 50 aniversario del Informe Coleman. *Revista de Educación*, 380, 186-209. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-380-377>

- Martínez, R., de Haro Rodríguez, R., & Escarvajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- McPherson, K. (2020). Black girls are not magic; they are human: Intersectionality and inequity in the Greater Toronto Area (GTA) schools. *Curriculum Inquiry*, 50(2), 149-167. <http://dx.doi.org/10.1080/03626784.2020.1729660>
- Miranda-Morais, M.M., Condon, J.L.B., Blanco, J.M.A., & Suárez, E.P. (2019). Inclusión, diversidad y equidad: diseño y validación de un cuestionario de opinión dirigido al profesorado de orientación educativa (IDEC-O). *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 505-524
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in japan and finland: Teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100-114. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100-114.
- Molina, J. (2017). *La discapacidad empieza en tu mirada. Las situaciones de discriminación por motivo de diversidad funcional: escenario jurídico, social y educativo*. Madrid: Delta Publicaciones.
- Moliner, O., Lozaqno, M. & Doménech, A. (2020). La construcción de un modelo participativo de acompañamiento a centros educativos para movilizar el conocimiento sobre la inclusión educativa. En O. Moliner (Ed.). *Acompañar la inclusión escolar*. (pp. 19-32) Madrid: Dykinson
- Moliner, O. (Ed.) (2020). *Acompañar la inclusión escolar*. Madrid: Dykinson
- Moriña-Díez, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de educación especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Moya, J. & Hernández, J. (2020). Una metamorfosis educativa para alcanzar un desarrollo humano sostenible. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 149-173. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15971>
- Muntaner, J.J., Roselló, M.R. & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Muñoz-Baell, I.M., Alvarez-Dardet, C., Ruiz, M.T., Ferreiro-Lago, E. & Aroca-Fernandez, E. (2008). Setting the stage for school health-promoting programmes for Deaf children in Spain. *Health Promotion International*, 23(4), 311-327

- Nicasio, J. & Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y aprendizaje*, 8 (30): 51–68.
- Observatorio de la Exclusión Social y los Procesos de Inclusión en la Comunidad de Madrid (OEISM). Disponible en: <https://observatorioinclusion.wordpress.com/>
- O’Laughlin, L. & Clark, J. (2014). Principals as Political Agents in The Implementation of IDEA’s Least Restrictive Environment Mandate. *Educational Policy*, 29 (1), 140-161. <https://doi.org/10.1177/0895904814563207>
- Overton, H., Wrench, A., & Garrett, R. (2017). Pedagogies for inclusion of junior primary students with disabilities in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), 414-426. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2016.1176134>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Paliokosta, P., & Blandford, S. (2010). Inclusion in school: A policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. *Support for Learning*, 25(4), 179-186
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva?. Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-118
- Parrilla, A. & Moriña, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva, *Padres y Maestros*, 284, 10-14.
- Parrilla, M. A., Susinos, T., Gallego, C. & Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89, 145-156.
- Patrick, R. & Moodie, N. (2016). Indigenous education policy discourses in Australia. Rethinking the “Problem”. In T. Barkatsas & A. Bertram, (ed). *Global Learning in the 21st Century*. (pp. 165-184) Rotterdam: Sensi Publishers
- Pearce, M., Gray, J., & Campbell-Evans, G. (2010). Challenges of the secondary school context for inclusive teaching. *Issues in Educational Research*, 20(3), 294-313.
- Pérez, C.N. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a06.htm>
- Pérez-Jorge, D., et al. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con necesidades educativas

- especiales. *European Scientific Journal*, 12(7), 64-81. doi: 10.19044/esj.2016.v12n7p64
- Peters, S. (2002). Inclusive education in accelerated and professional development schools: A case-based study of two school reform efforts in the USA. *International Journal of Inclusive Education*, 6(4), 287-308
- Plena Inclusión España (2020). *El derecho a la educación durante el COVID19. Análisis, propuestas y retos para la educación del alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo durante el confinamiento*. Madrid: Plena Inclusión. Recuperado de https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/el_derecho_a_la_educacion_durante_el_covid19.pdf
- Poekert, P.E., Swaffield, S., Demir, E.K., & Wright, S.A. (2020). Leadership for professional learning towards educational equity: a systematic literature review, *Professional Development in Education*, 46(4), 541-562, <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2020.1787209>
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50-58. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009>
- Poon-McBrayer, Kim Fong (2017). School leaders' dilemmas and measures to instigate changes for inclusive education in Hong Kong. *Journal of Educational Change*, 18(3), 295-309
- Pugh, K., Every, D., & Hattam, R. (2012). Inclusive education for students with refugee experience: Whole school reform in a south Australian primary school. *Australian Educational Researcher*, 39(2), 125-141. <http://dx.doi.org/10.1007/s13384-011-0048-2>
- Puig, V. I., & Recchia, S. L. (2012). Urban advocates for young children with special needs: First-year early childhood teachers enacting social justice. *New Educator*, 8(3), 258-277. <http://dx.doi.org/10.1080/1547688X.2012.697018>
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, 30, 89-112.

- Purdue, K. (2009). Barriers to and facilitators of inclusion for children with disabilities in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 133-143. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2009.10.2.133>
- Rada, T., Hoyos, C. R., Fielding, M., Barton, L., Blanco, N., Vega, C.G., & Díaz, M. P. (2011). La educación inclusiva hoy: escenarios y protagonistas. *La educación*, 70, 25-1.
- Ravenscroft, John; Davis, John; Bilgin, Mert; et ál. (2019). Factors that influence elementary school teachers' attitudes towards inclusion of visually impaired children in Turkey. *Disability & Society*, 34(4), 629-656. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2018.1561355>
- Rayner, S. M. (2017). Admissions policies and risks to equity and educational inclusion in the context of school reform in England. *Management in Education*, 31(1), 27-32. <http://dx.doi.org/10.1177/0892020616687699>
- Rix, J. (2011). Repositioning of special schools within a specialist, personalised educational marketplace - The need for a representative principle. *International Journal of Inclusive Education*, 15(2), pp. 263-279. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110902795476>
- Rodríguez, A.M. (2013). Modelos de atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis comparativo de los planes de atención a la diversidad de las Comunidades Autónomas de Andalucía y de la Región de Murcia. *Revista nacional e internacional de educación Inclusiva*, 6(3), 41-64.
- Ross, P.R. (2019). Da condição social da deficiência à liberdade: uma trajetória acadêmica. *Educar em Revista*, 35 (76), 371-389. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.60446>
- Rossouw, JP (2012). Quality, social justice and accountability – crucial determinants of excellence in education. In Popov N., Wolhuter C., Ermenc K. S., Hilton G., Ogunleye J. & Niemczyk E. (Eds.) (2015). *Quality, social justice and accountability in education worldwide. BCES conference books*, 13 (1), 17-26. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society
- Rubia, F.A. (2017). ¿Puede ser inclusiva la escuela en un sistema segregador?. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 22, 85-91
- Saloviita, T. (2019). Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. *Support for Learning*, 34(4), 433-442. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9604.12277>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.

- Sandoval, M., Simón, C. & Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, Número extraordinario. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2018). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 441-454. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2018.1533094>
- Save the Children (2020). COVID19: *Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. Save the Children. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-05/COVID19Cerrarlabrecha.pdf>
- Schlessinger, S. L. (2018). Reclaiming teacher intellectualism through and for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 268-284. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1362598>
- Sen, A. (1995), *Nuevo examen a la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Cambridge: Harward University Press [La Idea de la Justicia. Madrid: Taurus, 2010].
- Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de Educación*, 330, 35-57.
- Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: a prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 181-192. <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>
- Shallish, L., Rao, S., & Pancsofar, N. (2020). Teaching Toward Justice: Reflections on Collaboration, Engagement, and Social Action in Uncertain Times. *Educational Forum*, 84(1), 18-28. <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2020.1674437>
- Sierra, S., Fiuza, M. & Parrilla, A. (2019). Investigación participativa con jóvenes con discapacidad visual: Cuando los relatos de exclusión e inclusión salen a la calle. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 49-64. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.003>
- Silva-Laya, M., D'Angelo, N., García, E., Zúñiga, L., & Fernández, T. (2020). Urban poverty and education. A systematic literature review. *Educational Research Review*, 29, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.002>
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 25-42.

- Sindberg, L. K. (2020). Band project: A model for service learning. *Update: Applications of Research in Music Education*, 38(2), 37-45. <http://dx.doi.org/10.1177/8755123319873032>
- Skårbrevik, K.J. (2005). The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 387-401
- Skerrett, A., Williamson, T., Warrington, A., Salmerón, C., & Brady, R. B. (2019). The Intersections of Identities and Justice-Oriented Efforts of Urban Literacy Educators. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 183-204.
- Soldevila, J., Naranjo, M. & Muntaner, J.J. (2017). El profesor de apoyo: del modelo de integración a la inclusión educativa. En A. Rodríguez (comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 853-860). Oviedo: Universidad de Oviedo/entro UNESCO del Principado de Asturias
- Sorkos, G., & Hajisoteriou, C. (2020). Sustainable intercultural and inclusive education: teachers' efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture and Society* <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1765193>
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Hacia las escuelas inclusivas*. Madrid, Narcea.
- Stainback, S. (2004). *Aulas inclusivas. Un modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Straehler-Pohl, H., & Pais, A. (2014). Learning to fail and learning from failure - ideology at work in a mathematics classroom. *Pedagogy, Culture and Society*, 22(1), 79-96. <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2013.877207>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia, Colombia.
- Strear, M.M. (2017). Forecasting an inclusive future: School counseling strategies to deconstruct educational heteronormativity. *Professional School Counseling*, 20, 47-56. <http://dx.doi.org/10.5330/1096-2409-20.1a.47>
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (3): 96-109.
- Susinos, T. & Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE*, 2(6). Recuperado desde: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf>

- Susinos, T., & Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98.
- Susinos, Teresa (2007). 'Tell me in your own words': disabling barriers and social exclusion in young persons. *Disability & Society*, 22(2), 117-127. <http://dx.doi.org/10.1080/9687590601141501>
- Tabarini, A. (Coord.) (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid; Síntesis
- Tanure-Alves, Maria Luiza; & Duarte, Edison (2012). The Participation of Students with Down Syndrome in Physical Education Classes: a Case Study. *Movimento*, 18(3), 237-256.
- Tarabini, A. & Bonal, X., et al. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the children/GEPS_UAB. Disponible en: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/los_principios_de_un_sistema_educatico_que_no_deje_a_nadie_atras.pdf
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903560085>
- Thorius, Kathleen A. K. (2016). Stimulating tensions in special education teachers' figured world: an approach toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1326—1343, <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1168877>
- Tikly, Leon; & Barrett, Angeline M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3-14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.001>
- Titu, P., Ring-Whalen, E. A., Brown, J. C., & Roehrig, G. H. (2018). Exploring changes in science teachers' attitudes toward culturally diverse students during an equity-focused course. *Journal of Science Teacher Education*, 29(5), 378-396.
- Tójar, J. C. (2006): *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, J.A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 45-70.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.

- Turner-Cmuchal, M., & Aitken, S. (2016). ICT as a tool for supporting inclusive learning opportunities. *International Perspectives on Inclusive Education*, 8, 159-180
- Tussy, M. & Bonino, C. (coords) (2015). *Factores de calidad de la educación inclusiva en Europa: una exploración*. Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad, incluD-ed. Disponible en: http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/factores_de_calidad_de_la_educacion_inclusiva_en_europa_una_exploracion_final.pdf
- Valls, R. & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- Valls, R., Prados, M. & Aguilera, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la Escuela*, 82, 31-343. Disponible en: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R82/R-82.3.pdf>
- Van Dijk, T.A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. En Larrosa, J; Skliar, C. y otros. (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. (pp. 165-184). Argentina: Aguazul
- Verdugo, M. & Jordán, F. (Eds.) (2001). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. Á. & Navas, P. (2017). *Todos somos todos: derechos y calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Verdugo, M. Á. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Verdugo, M. A. et al. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención. En M.A. Verdugo (ed.) *Personas con discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Verdugo, M.A., Amor, A.M., Fernández, M., Navas, P. & Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49 (2), 266, 27-58. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20184922758>

- Vidal, J. (2003). *El movimiento de Vida Independiente: experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- VV.AA. (2008). Dossier “Educación Inclusiva”. *Perspectivas*, 145. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084_spa
- VV.AA. (2009). Monográfico: “La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades de apoyo específico”. *Revista de Educación*, 349, 15-242.
- Watkins, A. (Ed.) (2007) *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-ES.pdf
- Watkins, A. (Ed.) (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-ES.pdf
- Watkins, M., & Noble, G. (2016). Thinking beyond recognition: Multiculturalism, cultural intelligence, and the professional capacities of teachers. *Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies*, 38(1), 42-57. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10714413.2016.1119642>
- Welsh, P.J., & Brassart, J. (2002). Poverty, deprivation and the politics of educational inclusion in Thanet and Lille. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 127-141. <https://doi.org/10.1080/13603110110091616>
- Wilson, M.A.F., Yull, D.G., & Massey, S.G. (2020). Race and the politics of educational exclusion: explaining the persistence of disproportionate disciplinary practices in an urban school district. *Race Ethnicity and Education*, 23(1), 134-157. <https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1511535>
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zelina, M. (2020). Interviews with Teachers about Inclusive Education. *Acta Educationis Generalis*, 10(2), 95-111.

9.2 Informes Internacionales

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva*. Recuperado de http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ES.pdf

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva – Recomendaciones a responsables políticos*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Disponible en: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ES.pdf

Comisión Europea (2010). *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Bruselas: European Commission. Disponible en: https://www.msssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_europea_discapacidad_2010_2020.pdf

Declaración de Madrid (2002), *La Declaración de Madrid: “no discriminación más acción positiva es igual a integración social”*. http://www.uab.cat/Document/102/352/Congreso_Europeo_discapacidad.pdf

Declaración de Málaga (2003). *Mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad: conseguir una política coherente para y por la plena participación*. Conferencia Europea de Ministros Responsables de Políticas de Integración de Personas con Discapacidad. Málaga-09/05/2003 http://www.codifiva.org/textos/conferencia_europea_de_ministros.htm

EPT (2005). *Educación para Todos: El imperativo de la calidad*. París: UNESCO, Serie de Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

EPT (2008). *Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?*. París: UNESCO, Serie de Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

EPT (2013/14). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. París: UNESCO, Serie de Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

EPT (2015). *La Educación para Todos, 2000–2015: Logros y desafíos*. París: UNESCO, Serie de Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Development of a set of indicators for inclusive education in Europe*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Disponible en:

https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_Indicators-EN-with-cover.pdf

European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Disponible en: https://www.european-agency.org/sites/default/files/mipie-key-policy-messages_MIPIE-policypaper-EN.pdf

European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Disponible en: https://www.european-agency.org/sites/default/files/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators_Participation-in-Inclusive-Education.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2013). *Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Literature Review*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Disponible en: https://www.european-agency.org/sites/default/files/organisation-of-provision-to-support-inclusive-education-2013-literature-review_Organisation-of-Provision-Literature-Review.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2013). *Organisation of Provision to Support Inclusive Education. Summary report*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Disponible en español: https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport_ES.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Disponible en español en: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_ES.pdf

European Commission (2014). *Report on the implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) by the European Union. Commission Staff Working Document*. Brussels: European Commission. Disponible en español en: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A8-2016-0203+0+DOC+XML+V0//ES#title1>

GEM (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos*. UNESCO. Informe de Seguimiento de la Educación en

el Mundo. Disponible en:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526/PDF/248526spa.pdf.multi>

- GEM (2017/18). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación*. UNESCO. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1Mwil51bpp1YGmvcIktUVJDEvs2fMcNMm/vi>
[ew](https://drive.google.com/file/d/1Mwil51bpp1YGmvcIktUVJDEvs2fMcNMm/vi)
- Kyriazopoulou, M. y Weber, H. (eds.) (2009). *Desarrollo de indicadores – sobre educación inclusiva en Europa*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
- Meijer, C. J. W. (ed.) (2003). *Educación especial en Europa 2003: Tendencias en 18 países europeos*. Middelfart: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
- Meijer, C. J. W. (ed.) (2005). *Educación Inclusiva y prácticas en el Aula en Educación Secundaria*. Middelfart: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
- Meijer, C. J. W., Soriano, V. y Watkins, A. (eds.) (2003). *Necesidades Educativas Especiales en Europa: Publicación Monográfica*. Middelfart: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
- Meijer, C. J. W., Soriano, V. y Watkins, A. (eds.) (2006). *Educación Especial en Europa (Volumen 2): Factores clave en la Educación Post-primaria*. Middelfart: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
- Observatorio de la Exclusión Social y los Procesos de Inclusión (2009). *De la exclusión a la ciudadanía. Análisis de los factores, barreras y oportunidades*. Madrid.
- OCDE (2016). *Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- OEI (2010). *Metas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021>
- ONU (2006). *Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas en situación de Discapacidad (CDPD)*. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU (2008). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2008*. Nueva York: ONU. Disponible en:

http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2008_SPANISH.pdf

ONU (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>

Parlamento Europeo (2017). *INFORME sobre la aplicación de la Estrategia Europea sobre Discapacidad (2017/2127(INI))*. Comisión de Empleo y Asuntos Sociales. Ponente: Helga Stevens. Disponible en: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A8-2017-0339+0+DOC+PDF+V0//ES>

Save the Children (2020). *COVID-19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. Save the Children. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-05/COVID19Cerrarlabrecha.pdf>

Save the Children España (2016). *Necesita mejorar (Anexo Andalucía). Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children España. Disponible en https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/necesita_mejorar_a_nexoandalucia.pdf

Soriano, V. (ed.) (2005). *Atención Temprana: Análisis de las situaciones en Europa – Aspectos clave y Recomendaciones*. Middelfart: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Soriano, V. (ed.) (2005). *Opiniones de los Jóvenes sobre la Educación Especial: Resultados de la Audiencia en el Parlamento*. 3 Noviembre, 2003. Middelfart: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

The World Bank (2018). *Learning to realize education's promise*. International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. DOI: 10.1596/978-1-4648-1097-8

UE (2001). Decisión 2001/903/CE del Consejo, de 3 de diciembre de 2001, sobre el Año Europeo de las personas con discapacidad 2003. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11413#:~:text=Decisi%C3%B3n%202001%2F903%2FCE%20del,las%20personas%20con%20discapacidad%202003.&text=Dedicar%20especial%20atenci%C3%B3n%20a%20la,a%20la%20igualdad%20de%20ense%C3%B1anza>.

- UE (2010). Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea. (2010/C 83/02). Disponible en <https://www.boe.es/doue/2010/083/Z00389-00403.pdf>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO/MEC. Disponible: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO (1995). *Informe final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Madrid: Ed. UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>
- UNESCO (2005). *Directrices para la inclusión: Asegurar el acceso a la educación para todos*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring access to education for all* [Directrices para la inclusión: Asegurar el acceso a la educación para todos]. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO (2008). *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009*. París: UNESCO. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/Synergies4conferences.pdf>
- UNESCO (2008). *First Collection of Good Practices for Quality Education*. París: UNESCO. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162766e.pdf> [02/07/2013]
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación. Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Ginebra, 18 de julio de 2008. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Documento de referencia. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias Ginebra 25-28,

- UNESCO (2009). *Directrices políticas sobre inclusión en la Educación*. París: UNESCO Disponibles en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- UNESCO (2011). *EFA Global Monitoring Report, sobre "Educación para todos"*. París: UNESCO. Disponibles en: <http://www.unesco.org/en/efareport>
- UNESCO (2015). *Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?*. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. París: UNESCO. Disponible en: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/65/71.pdf>
- UNESCO (2016). XI y XII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre *Educación especial e inclusión educativa*. Cartagena de Indias, Colombia, 17 al 21 de Noviembre de 2014. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:35ac31ee-c2e6-4835-962f-c7d01e757103/xi%20y%20xii%20jornadas%20de%20cooperacion%2020-10-16.pdf>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. [A Guide for ensuring inclusion and equity in education] París: UNESCO. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNICEF (2020). *La educación frente al COVID-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia*. UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/educa/unicef-educa-covid19-propuestas-proteger-derecho-educacion-emergencia-0.pdf>
- Unión Europea (1990). Resolución del Consejo y los ministros de Educación reunidos en Consejo, de 31 de mayo de 1990, relativa a la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios. Boletín Oficial C 162, 03/07/1990
- Unión Europea (1996). Comunicado de la Comisión sobre *igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad*. COM (96)406 final of 30 Julio 1996
- Unión Europea (1996). Resolución sobre *derechos humanos de las personas con discapacidad*. Boletín Oficial C 17, 22/10/1996
- Unión Europea (2001). Resolución del Parlamento Europeo sobre la Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones – *Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad*. Adoptado en 4 Marzo 2001, (COM (2000) 284 – C5-0632/2000-2000/2296 (COS))

- Unión Europea (2003). Resolución del Consejo, de 15 de julio de 2003 sobre *el fomento del empleo y la integración social de las personas con discapacidad* (2003/C 175/01)
- Unión Europea (2003). Resolución del Consejo, de 5 de mayo de 2003, *sobre Igualdad de oportunidades para alumnos y estudiantes con discapacidad en la educación y la formación*. 2003/C 134/04, Boletín Oficial C 134, 07/06/2003
- Unión Europea (2003). Resolución del Parlamento Europeo sobre la Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo –*Hacia un instrumento jurídicamente vinculante de las Naciones Unidas para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad*. (COM(2003) 16 – 2003/2100 (INI))
- Watkins, A. (ed.) (2003). *Principios fundamentales de la Educación de Necesidades Especiales – Recomendaciones para responsables políticos*. Middelfart: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
- Watkins, A. (ed.) (2009). *Special Needs Education – Country Data 2008*, Odense: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales

9.3 Referencias normativas

9.3.1 Legislación: disposición general

Constitución Española (1978).
<https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>

INSTRUMENTO de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. (BOE, 96 de 21/04/2008). Disponible en:
<https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Publicado en BOE nº 187 de 6 de agosto
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Publicado en BOE nº 154 de 27 de junio.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661>

Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos.
<https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho da la educación. LODE
<https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Publicado en BOE nº 238, de 21 de Noviembre.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, sobre Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. Publicado en BOE nº 278, de 21 de Noviembre. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre, de la Calidad de la Educación. Publicado en BOE nº 307 de 24 de diciembre.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

Ley orgánica 2/ 2006 de 3 de mayo, de Educación. Loe. Modificada en su artículo único por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, texto consolidado, última actualización 23-03-2018
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. LOMCE
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su inclusión social. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12632>

Real Decreto 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la aplicación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2016-11733

9.3.2 Legislación específica: alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

9.3.2.1 Comunidad de Madrid

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de *ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1995/04/28/696>

Orden del 14 de febrero de 1996, sobre *la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre de ordenación General del Sistema Educativo. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-4126>

Orden del 14 de febrero de 1996, por la que *se regula el procedimiento para llevar a cabo la evaluación psicopedagógica y se establece el dictamen y los criterios de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales*. [https://www.boe.es/eli/es/o/1996/02/14/\(3\)](https://www.boe.es/eli/es/o/1996/02/14/(3))

Orden 70/2005, de 11 de enero, por la que se regula con carácter excepcional la *flexibilización de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas por superdotación intelectual para la Comunidad de Madrid*. http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=3225&cdestado=P#no-back-button

9.3.2.2. Comunidad de Andalucía

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de *ordenación de la Educación Especial* (BOE 16-03-85). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-4305>

Orden de 19-9-2002, *por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización* (BOJA 26-10-2002) <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2002/125/4>

Orden de 25 de julio de 2008, *por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía* (Texto consolidado, 2016). <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/167/2>

Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, *por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/fa188460-6105-46b1-a5d0-7ee9b19526df/Instrucciones%20de%208%20de%20marzo%20de%202017>

Instrucciones de 12 de junio de 2020, de la dirección general de atención a la diversidad, participación y convivencia escolar, por las que se establece el procedimiento para la autorización y el desarrollo de experiencias de escolarización combinada de alumnado con necesidades educativas especiales para el curso 2020/2021 <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccion-educativa/normativa/-/normativas/detalle/instrucciones-de-12-de-junio-de-2020-de-la-direccion-general-de-atencion-a-la-diversidad-participacion-y-convivencia>

9.4 Legislación específica de los Centros de Educación Especial. (Disposición general)

Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de *Solidaridad en la Educación*. Comunidad Autónoma de Andalucía. «BOE-A-1999-24195 » <https://www.boe.es/buscar/pdf/1999/BOE-A-1999-24195-consolidado.pdf>

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*. Comunidad Autónoma de Andalucía. « Referencia: BOE-A-2008-1184. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-1184-consolidado.pdf>

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de *ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-13290>

Orden del 14 de febrero de 1996, sobre la *evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de ordenación General*

del Sistema Educativo. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-4126>

Orden del 18 de septiembre de 1990, por la que se establecen las proporciones de profesionales y alumnado en la atención educativa de los alumnos con Necesidades educativas especiales. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24063>

Resolución del 25 de abril de 1996, de la Secretaria de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Obligatoria en los centros de educación especial. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-10995>

Orden de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1999-8183>



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Tesis doctoral 2021

Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación

Dirigida por: Purificación García Pérez