



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

ISSN: 2254-3139

Revista Internacional de Educación para la Justicia Social

Junio 2020 - Volumen 9, número 1
[https://doi.org/ 10.15366/riejs2020.9.1](https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1)

rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

UAM Universidad Autónoma
de Madrid



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



UAM

Cátedra UNESCO en Educación
para la **Justicia Social**
Universidad Autónoma de Madrid



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORAS

Nina Hidalgo Farran

Cynthia Martínez-Garrido

CONSEJO DIRECTIVO

Ricardo Cuenca, Instituto de Estudios Peruanos, Perú

Enrique Javier Díez Gutiérrez, Universidad de León, España

Cynthia Duk, Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Chile

Donatilla Ferrada, Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social, Chile

Rodrigo J. García Gómez, Comunidad de Madrid, España

Manuela Mesa, Centro de Educación e Investigación para la Paz, España

Carmen Rodríguez Martínez, Universidad de Málaga, España

José Manuel Rodríguez Victoriano, Universitat de València, España

CONSEJO CIENTÍFICO

Jorgelina Abbate, University Massachusetts-Boston, EEUU

Günter Bierbrauer, Universität Osnabrück, Alemania

Antonio Bolívar, Universidad de Granada, España

Sharon Chubbuck, Marquette University, EEUU

Raewyn Connell, University of Sydney, Australia

Ian Davis, University of York, Reino Unido

Nick Elmer, University of Surrey, Reino Unido

Juan Manuel Escudero, Universidad de Murcia, España

Nancy Fraser, The New School University, EEUU

Juan Eduardo Garcia-Huidobro, Universidad Alberto Hurtado, Chile

John Gardner (Queen's University, Reino Unido)

Mariano Herrera, CICE, Venezuela

Peter McLaren, Chapman University, EEUU

Carlos Muñoz-Izquierdo, Universidad Iberoamericana, México

Luis M^a Naya Garmendia, UPV/EHU, España

Connie North, University of Maryland, EEUU

Ángeles Parrilla, Universidad de Vigo, España

Carlos Riádigos Mosquera, Colegio Montel Touzet de A Coruña, España

Juana M^a Sancho, Universidad de Barcelona, España

Miguel Ángel Santos Rego, Universidad de Santiago de Compostela, España

Sylvia Schmelkes, Universidad Iberoamericana, México

Josu Solabarrieta, Universidad de Deusto, España

Juan Carlos Tedesco, Argentina

Alejandro Tiana, UNED, España

Martin Thrupp, University of Waikato, Nueva Zelanda

Carlos Alberto Torres, UCLA, EEUU

Riel Vermunt, Leiden University, Países Bajos

Bernd Wegener, Humboldt University, Alemania

Joseph Zajda, Australian Catholic University, Australia

Ken Zeichner, Washington University, EEUU

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

- La Pandemia del Covid-19. ¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos?** 7
Gerardo Echeita

MONOGRÁFICO: EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LA JUSTICIA SOCIAL II

- Justicia Social e Inequidad en la Formación Científica y Tecnológica de Jóvenes Rurales en la Región Maya de México: El Caso de Mex** 19

Roger J. González González y Edith J. Cisneros-Cohernour

- Experiencia Escolar, Diversidad y Ciudadanía Justa. Un Estudio Biográfico-Narrativo** 41

Blas González-Alba, Pablo Cortés-González y José Ignacio Rivas-Flores

- Discursos de Inclusión y Diversidad entre las Educadoras de la Red Municipal de Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz** 59

Ana Luisa López Vélez, M^a Pilar Aristizabal y Beatriz Garay Ibañez de Elejalde

- Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria** 81

Inmaculada Orozco y Anabel Moraña

- Mejorando la Respuesta a la Diversidad en el Aula a través del Estudio de Clases en Escuelas Chilenas** 99

Cynthia Duk y Francisco Hernández-Ojeda

- Análisis de Prácticas Inclusivas de Aula desde la Investigación-Acción Participativa. Reflexiones de una Comunidad Educativa** 125

Aida Sanahuja, Lidón Moliner y Alicia Benet

- Analysis of Accompaniment Situations for the Improvement of Inclusive Teaching** 145

Claudia Méndez y Rosa Colomina

Estudio Exploratorio sobre las Barreras y Apoyos a la Pertenencia en Educación Secundaria	165
<i>Isabel Fernández Menor</i>	
Estudio de las Aulas Abiertas Especializadas como Medida Específica de Atención a la Diversidad	191
<i>Pilar Arnaiz y Carmen M. Caballero</i>	
Consideraciones Conceptuales en la Investigación sobre Inclusión Educativa dentro del Contexto Latinoamericano	211
<i>Alma Arcelia Ramírez Íñiguez</i>	
Estudio Bibliométrico de las Publicaciones Científicas sobre la Percepción de las Familias de Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	231
<i>Diego Navarro, Laura Sánchez y Teresa Gómez</i>	
La Respuesta Educativa al Alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un avance Desigual	249
<i>Belén de la Torre González y Elena Martín</i>	
RECENSIONES	
Torrego, J. C. y Monge, C. (Coords.). (2019). Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo	271
<i>Ana M^a de las Heras Cuenca</i>	
McArthur, J. y Ashwin, P. (2020). Locating social justice in higher education research	275
<i>Nina Hidalgo y Raquel Graña</i>	



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Presentación

La Pandemia del Covid-19. ¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos?

The Covid-19 Pandemic. An Opportunity to Think about How to Make our Educational Systems more Inclusive?

Gerardo Echeita *

Universidad Autónoma de Madrid, España

En primer lugar, se reflexiona sobre algunos aprendizajes susceptibles de obtenerse a tenor del impacto del COVID.19, para el desarrollo de una educación más inclusiva, en particular en lo relativo al papel que debería tener a futuro el sentido de pertenencia en la educación escolar. En segundo lugar, se presentan los trabajos de este segundo número temático sobre educación inclusiva, organizando dicha presentación a tenor del enfoque metodológico que predomina en los mismos.

Introducción a modo de reflexión y dudas

Escribo esta *Introducción* al segundo número temático y consecutivo de la revista dedicado a la *educación inclusiva*, en el contexto de la pandemia del COVID.19 que afecta, en estos momentos, a cientos de miles de personas en todo el mundo, incluidos los fallecidos, esperándose, además, que en las próximas semanas ¿meses?, haya un aumento de difícil cálculo. Solo podemos esperar que, para cuando este número vea la luz en el mes de junio, aproximadamente, las acciones emprendidas hayan permitido contener la situación y estemos en proceso de vencerla definitivamente. En todo caso, vaya por delante de cualquier otra reflexión mi afecto, solidaridad o condolencias por los afectados; pasados, presentes o futuros y estén donde estén.

Es obvio que nadie imaginaba esta situación cuando recién estrenábamos este año tan redondo, pero seguramente será cierto que lo que está ocurriendo sea un acontecimiento que marque la historia reciente de la humanidad y que incida notablemente en el devenir de esta en los distintos ámbitos en los que la vida social se concreta. La educación escolar es uno de los importantes y por ello merece la pena hacer un esfuerzo por *pararse a pensar* y ver si hay algunas lecciones dignas de ser aplicadas cuanto todo esto pase y vuelva el necesario sosiego.

Es cierto que hacer este ejercicio ahora, insertos en el mismísimo *fragor de la batalla* seguramente es un ejercicio poco fiable (los símiles bélicos afloran continuamente, no sin

*Contacto: gerardo.echeita@uam.es

cierto desasosiego por mi parte). En esto me viene a la memoria una metáfora del recordado profesor José Manuel Esteve de la Universidad de Málaga, que también cita Quiñones (2007)¹. En ella Esteve retoma la imagen de la novela *El Húsar* de A. Pérez Reverte, “en la que se narran las peripecias de un soldado que sueña con participar en una gran batalla. Sin embargo, cuando llega el gran día, nuestro húsar espera en la reserva, pasa calor mientras oye a lo lejos el fragor de un combate en el que no participa, y cuando finalmente interviene, le pasa por encima una carga de caballería enemiga y, herido, ha de refugiarse a pasar la noche en un bosquecillo, escondido y lleno de miedo hasta el amanecer. Al final, resulta que ha participado en una de las mayores victorias del ejército francés; pero desde su perspectiva individual, no ha visto más que miserias, y penalidades... Así, lo que desde una perspectiva global se presenta como una victoria histórica, es vivido por sus protagonistas como un absurdo episodio, inconexo y miserable”

Uno no descarta que, falto de perspectiva global, más adelante tenga que reconocer lo inconexo y puede que injusto de algunos o todos mis análisis de este momento, pero, aun a riesgo de merecer ese juicio, me atrevo a compartirlos porque, a mi parecer, hay en ellos algunos elementos que están en la esencia de la mejora hacia una educación más inclusiva.

Los conocedores de esta materia llevamos años haciendo la distinción entre políticas de integración escolar y políticas de inclusión educativa; por simplificar entre *integración* e *inclusión*. Entre los análisis que solemos compartir está que la primera *supuso* (y supone porque está bien viva), no transformar sustantivamente el sistema educativo ni lo que ocurre puertas adentro de los centros escolares (sus culturas, políticas y prácticas) para responder con la equidad y justicia debida a todo el alumnado, pero en particular a quienes hasta entonces había estado –simbólicamente hablando–, fuera de la escuela común. Más bien fue un pequeño *acomodo* de esta para dar entrada a unos pocos estudiantes que hasta entonces, a los ojos y formas de pensar de la mayoría de las personas, tenían *su lugar natural* en las aulas y centros de educación especial. Digo de nuevo, simbólicamente hablando, porque siento rigurosos estas políticas de *integración* no eran para *acoger* solamente a quienes estaban segregados fuera, sino también para tratar de generar una respuesta educativa algo más digna a muchos estudiantes *excluidos* que, sin embargo, llevan tiempo dentro de esa escuela orinaría, pero no por ello necesariamente en mejor situación que los primeros, pues en esa escuela común eran muchas las situaciones *de marginación, maltrato o menosprecio* (del Barrio, Gutiérrez, Barrios, van der Meulen y Granizo, 2005) y muchas más las de *fracaso escolar* (Escudero y Martínez, 2012).

Bien podríamos decir resumidamente que *la perspectiva* o esquema mental predominante en la mayoría de docentes, técnicos u orientadores (de entonces y de ahora), por citar algunos, en relación a *la integración* de los que estaban fuera de la escuela común era algo así como: “de acuerdo, *podéis entrar* algunos, pero sin molestar, sin obligarnos a cambiar lo que venimos haciendo desde siempre para la mayoría de *alumnos normales*”; sea esto las formas de enseñar o evaluar, los contenidos y objetivos o la organización del aula. Vale que, si ello no es suficiente, nos avendremos (de mala gana dirían por lo bajo), a hacer algunas *adaptaciones o ajustes* de ese currículo general. Adaptaciones cuyos costes caerán, *¡por supuesto y enteramente!* del lado del alumnado que los necesite. Hablo de *costes*, para

¹Quiñones Marín, F. (2017). Estrés laboral docente. Metáfora 3. *Insurgencia Magisterial*. <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/262102>

referirme, por ejemplo, a las oportunidades de aprender lo establecido, promocionar al curso siguiente o alcanzar la titulación final.

Sin embargo, si aplicamos la *prueba del algodón* respecto a si tenemos, o no, un sistema educativo y unos centros educativos más inclusivos en toda la extensión del término, aquel saldrá limpio de las rémoras de las concepciones y valores *integradores*, cuando legisladores, docentes y quienes a su lado (y para ellos) trabajan piensen y planifiquen sus políticas y programaciones educativas *desde el principio para TODOS*; no que piensen o hagan acciones para la mayoría, sino realmente para TODO el alumnado, tomando como premisa y en consideración desde el principio la intrínseca diversidad de capacidades, estilos de aprendizaje, motivaciones, lenguas, credos, afectos y emociones que nos caracteriza a los humanos, así como las variadas y circunstancias personales, familiares y sociales en las que cada uno nos desenvolvemos.

¿Y qué tiene esto que ver con el Covid-19? Pues tiene que ver con el hecho de que, además de otras consideraciones críticas con relación al enfoque de las medidas educativas adoptadas –enfoque crítico que comparto plenamente con Herrera y Retamal (2020)² aunque esté hecho en el contexto chileno–, lo propuesto para paliar sus efectos (el cierre de los centros educativos y con ello la suspensión de las *clases y actividades presenciales*), me ha hecho pensar que he visto medidas al estilo de *la integración*: que, sobre todo, han tenido en cuenta, ciertamente, a la mayoría del alumnado, pero no obviamente a TODO. Con prontitud las autoridades educativas de todos los niveles se han lanzado a proclamar y persuadir (hasta donde es posible) sobre la necesidad y las virtudes de la *docencia online*; el profesorado se ha volcado en preparar, como podía y con los medios a su alcance (seguramente precarios para la envergadura de la demanda), clases y ejercicios para que los niños trabajen en casa...¿autónomamente?; las editoriales han puesto sus materiales digitales al servicio de... y las plataformas educativas echan humo con tanto trasiego de datos.

Pero, ¿Qué pasa (y está pasando) en el caso de los niños y niñas, adolescentes o jóvenes en cuyas casas no hay ordenador o internet? ¿Qué ocurre con aquellos cuyos padres no tienen el tiempo, el sosiego o la competencia necesaria para explicar *los deberes* que se han mandado, sean estos pocos o muchos? ¿Cómo hacer con quienes viven en *soluciones habitacionales* ínfimas y en situación de pobreza? ¿Qué ocurre con la infancia más vulnerable por razones variadas (por ejemplo, con el alumnado considerado con necesidades educativas especiales), para muchos de los cuales el trabajo educativo *on line* no es una solución? ¿Qué se espera de este alumnado? ¿Qué pasa cuando varias de estas condiciones de vulnerabilidad interseccionan?

Las televisiones han estado prestas a mostrarnos ejemplos divertidos o entrañables de familias *normales* en situación de confinamiento y tratando de salir al paso del trabajo adicional que les supone ahora, ya no solo la educación de su prole en el contexto familiar, sino ahora también la educación formal trasladada, *on line*, al cuarto de estar de la casa. Pero ¿han visto Vds. algún ejemplo, imágenes o relatos de cómo se las apañan estas familias más vulnerables? Es posible que en algún momento se haya hecho algún comentario de pasada y que, *más adelante*, se busquen (se están buscando) e implementen

² Herrera, C. y Retamal, J. (2020). *La pandemia de la educación en la crisis de la pandemia*.

<https://www.elmostrador.cl/destacado/2020/03/22/la-pandemia-de-la-educacion-en-la-crisis-de-la-pandemia/>

medidas paliativas también para algunos de estos casos. Creo que será así en algunos países y lugares, donde sus gobiernos asuman el compromiso con los más vulnerables, como trata de hacer ahora el gobierno de España, pero no ocurrirá por doquier y, en todo caso, será...*mañana, después de...* haber tratado de resolver las necesidades, en este caso educativas, de la mayoría, que por esa extraña condición de ser mayoritarias parece que son también más importantes y valiosas.

Sinceramente creo que no hay en ello maldad, ni desprecio. No se lo atribuyo a nadie. No creo que sea un problema de despiste u olvido transitorio de quienes piensan y proponen estas y otras políticas (sociales, laborales, sanitarias, ...). Es su forma de pensar y mientras esta no se cambie estaremos lejos de la tantas veces deseada inclusión (Ballard, 2013). Y no hay en mi análisis acritud o asomo de superioridad moral ¡dios me libre!, aunque sí un empático dolor por la sobrecarga emocional y social que para estos grupos más vulnerables supone una forma hegemónica de pensar en nuestra sociedad que se traduce en una visión fuertemente dicotomizada entre un “nosotros” (la mayoría, los *decentes*, los capaces y normotípicos) y “los otros” (las minorías, los raros, los especiales, atípicos o *diversos*), que por efecto de que los primeros tienen el *poder* de determinar lo que es adecuado y no, lo que es normal o especial, les hace vivir a los segundos cotidianas situaciones de inequidad e injusticia.

¿Cuándo y cómo llegará el día en que asumamos con todas sus consecuencias y derivas, la premisa de que todos tenemos la misma dignidad como personas (Etxeberria, 2018) y que por ello tenemos los mismos derechos a tener oportunidades iguales o equiparables para educarnos, trabajar, o disfrutar del ocio y la cultura en *la común comunidad*, así como para recibir igual atención, cuidados y el *reconocimiento* debido (Honneth, 1997) por nuestra íntima condición de humanos? ¿Nos servirá esta crisis para pararnos a pensar sobre estas cuestiones y llevarnos, *sin prisas, pero sin más pausas*, a una sociedad y a un sistema educativo más inclusivo y justo? Veremos.

Pero si hay algo que estamos apreciando ahora como un bien muy valioso y necesario, es el *sentido de pertenencia* (en inglés, *Sense of Belonging*, SOB) y que ya Maslow (1943) reconoció como una necesidad humana fundamental. Dicho sentido se refiere al deseo social de estar conectado con otro ser humano y ser y sentirse aceptado por el grupo, siendo que este grupo puede ser desde la familia a una pandilla y estar tanto en la escuela como en el trabajo. Este *sentido de pertenencia* descansa y se nutre de experiencias significativas con otros y se satisface compartiendo pensamientos y sentimientos, así como con aceptación, respeto, reconocimiento y comprensión.

En estos momentos en muchas ciudades del mundo confinadas por la epidemia, hay una hora de la tarde en que mucha gente sale espontáneamente a los balcones a aplaudir a todo el personal sanitario que se está *partiendo el cobre* (y dando la vida también), por la salud de sus conciudadanos, junto con otras muchas personas que también nos están cuidando en estos momentos tan difíciles (fuerzas de seguridad, trabajadores en los supermercados y en las farmacias, o en el mantenimiento de Internet, sin el cual es difícil imaginar lo que nos pasaría a quienes estamos acostumbrados a su presencia ubicua). Son momentos muy emotivos, pero también momentos muy importantes y necesarios para sentirnos parte de un gran grupo que está afrontado colectivamente esta gran crisis, estando la gran mayoría unidos por el valor de lo común frente al egoísmo individual. ¿Dónde hemos aprendido este sentimiento y dónde y cómo tenemos que enseñar –si cabe con más ahínco a la vista de las circunstancias actuales–, las actitudes, destrezas y comportamientos que sostienen

esta importantísima cualidad y necesidad humana? Sin lugar a dudas, la respuesta es “en la escuela”, desde la educación infantil a la universidad. Lo que uno quisiera es que esta crisis generada por el Covid-19 supusiera un antes y un después para colocar en el corazón del sistema y de la acción educativa, las formas de promover y cuidar este *sentido de la pertenencia* como tarea indispensable para nuestra supervivencia como especie.

Lo cierto que, en este ámbito como en tantos otros, también tenemos una abundante y rica investigación sobre el tema, tanto en general como específicamente en el ámbito escolar (sentido de pertenencia a la escuela, *School Sense of Belonging*, SSOB), y tanto sobre sus efectos en dimensiones psicológicas y sociales importantes, como académicos, o sobre cómo evaluarlo e implementarlo (véase Prince y Hadwin, 2013 para una revisión teórica y empírica sobre el tema y en conexión con la ambición de una educación inclusiva). Esa investigación conecta también con los trabajos sobre *school engament* o por su cara oscura con el sentimiento de “desenganche escolar”. Precisamente uno de los interesantes trabajos de este número tiene que ver con esta temática (el de Isabel Fernández Menor).

Siempre se ha dicho que lo peor de la adversidad es que pueda dejarte doblemente herido; en el momento en el que la sufres y porque te imposibilite un futuro sin esperanza. Esa *esperanza*, como en su día explicara Fullan (2003), “no es una visión ingenua y luminosa de la vida. Es la capacidad de no entrar en pánico en situaciones graves y de encontrar modos y recursos para abordar problemas difíciles”. Y el mejor modo de abordar esos problemas difíciles es la disposición a trabajar juntos, unidos por un fuerte sentimiento de pertenencia, colaboración y apoyo mutuo. Si la crisis del Covid-19 nos hace repensar el sistema educativo desde estos parámetros, en el marco de una *nueva ecología de la equidad* (Ainscow et al., 2003), entonces las preocupaciones y quebrantos de estos tiempos no habrán sido en balde.

Cuando salgamos de la batalla y los historiadores hayan hecho su trabajo, sabremos la respuesta que, individual y colectivamente, habremos dado a estos y a otros importantes interrogantes que en estos días de confinamiento afloran como urgentes y necesarios.

Aportes para el desarrollo de una educación más inclusiva y para la justicia social

Como señalé al introducir los trabajos del primero de los dos números de esta temática en la Revista (Echeita, 2019), la selección de los que ahora se publican en este segundo no responde a ningún criterio de ordenación por razones de relevancia temática o de otro tipo. Ha sido pura cuestión de distribución logística habida cuenta de la gran acogida que *el llamado* hecho ha tenido entre académicos e investigadores. De nuevo muchas gracias a todas y a todos por sus aportaciones, dedicación y esfuerzos para compartir su trabajo. Añadir, por otra parte, que los análisis que entonces hice se aplican a estos trabajos también y las preguntas que allí quedaron formuladas siguen esperando alguna respuesta. ¿Hay alguien ahí?

He elegido el punto de vista metodológico para ordenar la presentación de los trabajos de este segundo número. En este sentido, y al igual que lo que apreciamos en el primer número, se mantiene la *prevalencia de métodos cualitativos*, de corte interpretativo fenomenológico o descriptivo, como el revelador trabajo de los mexicanos González y Cisneros-Cohernour, de la Universidad Autónoma de Yucatán, que ponen de relieve la

injusta situación de inequidad en la formación científica y tecnológica de los jóvenes rurales en muchas regiones de México, por lo que cabe deducir de lo que sucede en la región maya que analizan. También son iluminadores los análisis de los profesores González, Alba, Cortés, y Rivas, de la Universidad de Málaga (España), quienes mediante un enfoque biográfico-narrativo, han (re)construido los relatos de vida de dos jóvenes cuyas narraciones nos acercan a experiencias escolares tanto de segregación e integración como otras inclusivas de reconocimiento y participación, lo que contribuye a que ambos construyan identidades complejas que transitan y se balancean inestablemente entre momento de malestar y otros de bienestar personal, social y escolar.

Similares (en cuanto al enfoque investigador), son los trabajos de las profesoras López, Aristizabal y Garay de la Universidad del País Vasco, que tiene su foco en el análisis de los discursos sobre inclusión y diversidad entre las educadoras de la red municipal de escuelas infantiles de Vitoria-Gasteiz. El trabajo de las profesoras Orozco y Moriña, de la Universidad de Sevilla, realizado mediante entrevistas en profundidad a docentes de centros urbanos de la provincia de Sevilla, ha indagado y descrito algunas de las múltiples estrategias metodológicas con capacidad para promover una educación más inclusiva en centros tanto de educación Infantil, como de primaria o secundaria. Finalmente, el de estudio de la profesora Duk y el profesor Hernández, de la Universidad Central de Chile ha tenido como objetivo el estudio de los significados y sentidos que los docentes de escuelas de educación primaria en Santiago de Chile atribuyen a lo que han llamado “Estudio de Clases” y que responden al bien conocido marco de las *Lessons Study*. En este caso, por ejemplo, los hallazgos revelan que el *Estudio de Clase* es una estrategia con gran potencial para promover la reflexión y la mejora de las prácticas educativas desde un enfoque inclusivo, fortalecer la colaboración y aprendizaje mutuo entre docentes y desarrollar nuevas estrategias para responder a la diversidad de estudiantes.

Sin duda alguna bien está que sepamos lo que se piensa y se dice que se hace o se observa en relación con el deseo de llevar a cabo una educación más inclusiva y justa con la diversidad del alumnado presente en las aulas, pero ya empieza a ser más que urgente pasar a comprender mucho mejor cómo apoyar, asesorar o acompañar a los futuros docentes, o a los que ya lo son, en la compleja, incierta y dilemática tarea de concretar en la acción esas intenciones. Para ello, a mi juicio, son de gran mérito y dignos de reconocimiento, entre otros, los trabajos de *investigación acción participativa*, que van más allá de la interpretación y se adentran en lo que cabría reconocer como *perspectivas críticas* por su objetivo compromiso con la transformación de una realidad que no solo se intenta comprender.

En este bloque de trabajos situaríamos dos estudios. El primero, el trabajo de las profesoras Sanahuja, Moliner y Benet, de la Universidad Jaume I de Castellón, centrado en el análisis y mejora de prácticas Inclusivas de aula en un centro de una zona rural de Castellón. De este trabajo uno destacaría el reconocimiento que hace de algo de lo que se suele hablar poco en los trabajos de investigación: que los progresos que se van consiguiendo son, a corto plazo, pequeños y no tan ambiciosos como a cualquiera le gustaría a tenor de las urgencias de mejorar los políticas y prácticas en los centros escolares desde una perspectiva inclusiva. Reconocerlo no es una debilidad, sino una necesidad para acompasar mejor la distancia *entre la realidad y el deseo* y para analizar las implicaciones de esta lenta dinámica de mejora cuanto tenemos ante nosotros el desafío de un cambio sistémico, si se quiere que la educación inclusiva sea algo más que retórica bien intencionada.

El segundo estudio es el de la profesora Méndez de la Universidad Católica de Temuco en Chile y de la profesora Colomina de la Universidad de Barcelona. Ubicado como un estudio de casos cualitativo sobre los procesos de asesoramiento y reflexión conjunta entre profesorado en formación durante su periodo de prácticas y sus tutores, sin embargo, el sofisticado aparato conceptual y metodológico usado para analizar los *segmentos de interactividad* en los que concretan las sesiones de reflexión conjunta en los momentos de planificación, desarrollo y evaluación de las prácticas realizadas en clase durante un año escolar por los tutorados, ponen de manifiesto la necesidad de ahondar en marcos e instrumentos que permitan capturar con mayor precisión y rigor cómo se materializa la colaboración para el asesoramiento docente. Los resultados presentan evidencias empíricas relativas a la variabilidad en la asistencia situada para la construcción colaborativa de los significados compartidos alrededor de qué y cómo enseñar y evaluar para que las clases sean más inclusivas.

La excepción al predominio de los métodos estrictamente cualitativos aparece de la mano de dos trabajos en particular. El primero ya lo he mencionado, el de la profesora Fernández de la Universidad de Vigo. Como ya había anticipado, el trabajo de Fernández es un estudio cuantitativo en siete centros de educación secundaria de la ciudad de Pontevedra, en el que se han analizado los resultados de las relaciones entre las siguientes variables dependientes: “dinámicas escolares colectivas”, “confort y seguridad emocional”, “actividades académicas individuales” y “sentimiento de pertenencia” y las variables independientes; género, número de cursos que los estudiantes llevan en el centro y, en último lugar, la existencia o no de circunstancias socio-familiares adversas. Dichas variables han sido medidas a través del cuestionario adaptado del *What works for you? Barriers and supports at school*, diseñado por la profesora Jill Porter de la Universidad de Reading (Reino Unido). Tras ello está buscar las relaciones entre variables y factores promotores del *enganche con la escuela* y los que parecen estar detrás de su opuesto y, por ello, actuando como facilitadores del *fracaso escolar*. Muy interesante enfoque que sería más deseable que se ampliara y desarrollara con mayor envergadura y muestra de la que ahora se ha utilizado, en un trabajo que, en todo caso se define honestamente por su autora como exploratorio, pero que no por ello está falto de capacidad para inspirar otros estudios más ambiciosos en tan importante ámbito.

El segundo estudio de corte cuantitativo, no experimental y descriptivo es el llevado a cabo por las profesoras Arnaiz y Caballero de la Universidad de Murcia con la intención de analizar la percepción de funcionamiento de las llamadas en la región de Murcia “Aulas Abiertas Especializadas”, desde la perspectiva de los profesionales y del alumnado de dichas aulas abiertas y de sus compañeros de las aulas ordinarias. Tales “aulas especializadas” forman parte del conjunto de medidas implementadas en esa Comunidad Autónoma supuestamente orientadas a una mejor respuesta educativa al alumnado considerado con necesidades específicas de apoyo educativo extenso y generalizado. Los resultados muestran, una vez más, que con mucha más frecuencia de lo que le gusta reconocer a las autoridades educativas competentes en esta materia “el camino del infierno está empedrado de buenas intenciones”, toda vez que los profesionales poseen una perspectiva de la inclusión aun centrada en el modelo del déficit pues, a pesar de que afirman que esta medida favorece la inclusión y la sociabilización del alumnado, siguen prefiriendo que los estudiantes con tan complejas necesidades de apoyo educativo no sean incluidos en las aulas ordinarias a tiempo completo. Contrario a este parecer, están los resultados del alumnado (tanto de las aulas ordinarias como de las “especializadas”) que, a

diferencia de su profesorado, muestran su deseo de participar juntos y de compartir tiempos y espacios comunes. Pero como se sabe que “solo los niños y los llamados “locos” (con perdón por la expresión), son los únicos que dicen la verdad”, mejor no hacerles mucho caso.

Finalmente, tres trabajos han utilizado estrategias metodológicas que caen del lado del análisis, más o menos exhaustivo, de fuentes en bases de datos y de normativa sobre temáticas relativas a la comprensión y desarrollo de una educación más inclusiva. El primero es el trabajo de la profesora Ramírez Iñiguez de la Universidad Autónoma de Baja California (México), que ha realizado un análisis de contenido cualitativo de 35 artículos de investigación publicados en revistas indexadas durante el periodo 2009-2019, de acuerdo con los siguientes criterios: que ofrezcan una fundamentación teórica sobre la inclusión en educación; que tengan un enfoque hacia la diversidad cultural, racial y/o socioeconómica y, en tercer lugar, que aborden una reflexión analítica en los países de América Latina. De sus resultados destacaría algo que se relaciona con lo dicho en la *Introducción*: que la atención a los procesos de participación, colaboración y vínculo con la comunidad cobran cada vez más relevancia como estrategia para transformar las prácticas que generan exclusión, tanto educativa como social.

El segundo es el estudio bibliométrico llevado a cabo por el profesor Navarro y las profesoras Sánchez-Pujalte y Gómez Domínguez, de la Universidad Católica de Valencia, sobre la percepción de las familias de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo sobre la evolución de la participación de las familias en la escuela, tanto a nivel legislativo como a nivel práctico. Los resultados muestran que esta es una temática en constante auge y que, de los 154 artículos finalmente seleccionados según los criterios establecidos, el término autismo aparece en 22 de ellos (14%), lo que implica que muchas de las investigaciones que estudian este fenómeno se centran en el Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Sin duda alguna, el creciente aumento del alumnado considerado dentro de este grupo que está escolarizado en centros ordinarios (Matson y Kozlowski, 2011), hace muy necesario estudiar a fondo cómo afrontar esta realidad en el marco ineludible de su derecho a una educación inclusiva. Por ello, junto con los resultados del trabajo citado, también son de gran interés los del último que se incluye en este número.

Se trata del trabajo de las profesoras de la Torre y Martín, de la Universidad Autónoma de Madrid, quienes han llevado a cabo un análisis comparado de la normativa que sostiene las distintas políticas públicas desarrolladas por las diferentes administraciones autonómicas españolas en la atención a este colectivo. Como *estudio de caso*, y dada la estructuración política administrativa de España –ordenada en forma de diecisiete Comunidades y dos Ciudades Autónomas (Ceuta y Melilla)–, las autoras nos ofrecen un análisis detallado de la variabilidad de enfoques y respuestas en materia de políticas públicas, lo que pone en cuestión el importante asunto de *la equidad en educación* dentro de una estructura territorial tan descentralizada como la española. En este sentido, el análisis presentado permite contrastar que se han producido avances en dirección hacia respuestas educativas más inclusivas para este alumnado, pero que ello no se ha producido de forma homogénea (ni en velocidad respecto a la implementación de nuevos enfoques, ni en su orientación) a lo largo de todo el Estado y que, de hecho, los planteamientos de algunas Comunidades Autónomas muestran una clara falta de comprensión de lo que debería suponer el principio de inclusión educativa. Otro resultado relevante, que se repite por ciento en relación también con la escolarización de otros grupos de alumnos y alumnas considerados con NEE, es la desigualdad creciente respecto a las etapas educativas en las

que se implementan las medidas y recursos para este alumnado, con un escaso cuidado, cuando no olvido, a las etapas no obligatorias. Todo apunta a que, *de facto*, el compromiso de las políticas públicas con una educación que aspira a ser más inclusiva, parece terminarse tan pronto se termine la enseñanza obligatoria y no siempre se empieza antes (en la educación infantil 0-6), de que esta tenga su inicio formal.

Finalmente volver a señalar que, desde un punto de vista temático, el 40% de los trabajos giran alrededor de las necesidades educativas especiales, pero también que parece que el *paraguas conceptual de la educación inclusiva*, cada vez más enriquecido desde muy distintos aportes teóricos y epistemológicos, y como si de una gran encina se tratara, se va haciendo más grande y con mayor capacidad de albergar trabajos dirigidos a comprender y mejorar la educación escolar (y no escolar) de todo el alumnado. ¿De eso se trataba, no es cierto?

Para terminar, permítanme los lectores de este texto que muestre mi agradecimiento sincero a los editores de la revista por haberme invitado a coordinar este Monográfico y con ello por haber tenido la oportunidad de enriquecerme con lo aprendido al leer y analizar los trabajos que se han publicado en estos dos números. Gracias también a quienes los han realizado y *mucho ánimo* a todas y todos en estos momentos de incertidumbre y perplejidad.

Referencias

- Ainscow, M., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Ballard, K. (2013). Thinking in another way: Ideas for sustainable inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 762-775. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602527>
- del Barrio, C. Gutiérrez, H., Barrios, A., van der Meulen, K y Granizo, L. (2005). Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 25(7), 75-100.
- Echeita, G. (2019). A la espera de un fructífero cruce de caminos entre quienes hoy circulan en paralelo por los caminos educativos de la equidad, la justicia social, la inclusión, la convivencia, la cultura de paz o la ciudadanía global. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 7-13.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario, 174-193.
- Etxeberria, X. (2018). Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 281-290. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.14>
- Fullan, M. (2003). Sobre el cambio educativo. En A. Hargreaves (Ed.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador* (pp. 186-202). Amorrortu.
- Herrera y Retamal (2020). *La pandemia de la educación en la crisis de la pandemia*. <https://www.elmostrador.cl/destacado/2020/03/22/la-pandemia-de-la-educacion-en-la-tesis-de-la-pandemia/>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica
- Maslow, A. (1987). *Motivation and personality*. Harper and Row.

Matson, J. L. y Kozlowski, A. M. (2011). The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 418-425.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.004>

Prince, E. J. y Hadwin, J. (2013). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 238-262. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676081>

MONOGRÁFICO:

**EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA
LA JUSTICIA SOCIAL (II)**



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Justicia Social e Inequidad en la Formación Científica y Tecnológica de Jóvenes Rurales en la Región Maya de México: El Caso de Mex

Social Justice and Inequity in the Scientific and Technological Training of Rural Youth in the Mayan Region of Mexico: The Case of Mex

Roger J. González González *
Edith J. Cisneros-Cohernour

Universidad Autónoma de Yucatán, México

El propósito de este artículo es examinar los retos y las experiencias de Mex, un joven proveniente de una comunidad rural que se forma en ciencia y tecnología en la región maya de México, así como los significados que tiene dejar su comunidad para continuar con su formación académica. Para ilustrar estos aspectos se desarrolla un estudio de caso cualitativo, permitiendo identificar cuestiones críticas en la formación científica y tecnológica que pueden reproducirse en poblaciones más amplias de jóvenes de comunidades rurales en la región maya de México, quienes en la mayoría de los casos tienen que migrar de sus comunidades de origen para ingresar a la educación superior. Los resultados indican que el caso enfrenta retos y problemas vinculados a la baja calidad de la educación en las comunidades rurales en la región maya de México, la formación en ciencia y tecnología en estas regiones, la pobreza, colonialidad, discriminación, modernidad y *bullying*. Se recomienda estudiar estas cuestiones con poblaciones más amplias de jóvenes originarios de comunidades rurales que cursan carreras profesionales en ciencia y tecnología.

Descriptores: Justicia social; Ciencia; Tecnología; Formación de investigadores; Mayas.

The purpose of this article is to examine the challenges and experiences of Mex, a young man from a rural community that is trained in science and technology in the Maya region of Mexico, as well as the meanings of leaving his community to continue his academic training. In order to illustrate these aspects, a qualitative case study is developed, allowing to identify critical issues in the scientific and technological formation that can be reproduced in broader populations of young people from rural communities in the Maya region of Mexico, who in most cases have to migrate from their communities of origin to have access to higher education. The results indicate that the case faces challenges and problems related to the low quality of education in rural communities in the Mayan region of Mexico, training in science and technology in these regions, poverty, coloniality, discrimination, modernity and bullying. It is recommended to study these issues with broader populations of young people from rural communities pursuing careers in science and technology.

Keywords: Social justice; Science; Technology; Research training; Mayas.

*Contacto: rogr.gonzalez@gmail.com

1. Revisión de la literatura

Desde una perspectiva moderna de desarrollo, diferentes teóricos afirman que el acceso a la educación y la acumulación de capital humano son los medios más seguros para que cualquier sociedad aspire al progreso económico y social, pues bajo esta postura, se ha encontrado que el nivel educativo de una comunidad es el factor de mayor influencia en el desarrollo económico de los individuos que la integran. Aunado a ello, diferentes investigaciones han constatado que la ciencia y la educación tienen un valor fundamental como factores que contribuyen al desarrollo (Abdi y Guo, 2008, Ayres, 1995; Mochi, 2006; Munir et al., 2017; Muñoz, 2001; Ozturk, 2001).

El formar capital humano especializado en investigación científica y tecnológica es un tema prioritario en la agenda pública de los gobiernos y los organismos internacionales. En este sentido, la formación en investigación se puede definir como aquellas actividades que buscan promover la apropiación y el desarrollo de competencias necesarias para poder realizar de manera óptima actividades propias de la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación en sectores académicos y productivos (Guerrero, 2007).

A pesar de los esfuerzos de organizaciones e instituciones tanto públicas como privadas, nacionales e internacionales, una de las principales preocupaciones de muchos países es el alejamiento de los jóvenes de la ciencia, pues este fenómeno es preocupante para cualquier sociedad que intente elevar sus capacidades en ciencia y tecnología, así como su alfabetización científica (Osborne, Simon y Collins, 2010). Por ello, estudios como el de Ríos (2014) permiten afirmar que las principales carencias en el ámbito de la formación de jóvenes investigadores se vinculan al bajo rendimiento académico y la desmotivación de los estudiantes por continuar con su proceso formativo en investigación, lo cual a su vez genera un escaso interés de los jóvenes por cursar carreras profesionales relacionadas con la Ciencia, la Tecnología, la Ingeniería y las Matemáticas, STEM por sus siglas en inglés (Badri et al., 2016).

En América Latina la formación de investigadores se desarrolla principalmente en las universidades y específicamente se lleva a cabo a través de programas de doctorado, aunque existen esfuerzos por desarrollar las vocaciones hacia la ciencia en el nivel de pregrado a través de la creación de estrategias para la formación de investigadores como elemento prioritario de las políticas nacionales (Guerrero, 2007), pues a nivel pregrado “la formación para la investigación permite adquirir nuevas maneras de comprender la realidad para poder enfrentarse a las dificultades de la producción de conocimientos” (Escamilla, 2014, p. 839). Aunado a lo anterior, se ha encontrado que el enfoque predominante en la formación en investigación es anglosajón, modelo que se caracteriza por el énfasis en la formación en matemáticas, química, física y biología (Moreno, 2016), por ello se requiere la revisión de trabajos empíricos en Latinoamérica sobre el fomento de la actividad científica, así como el comparativo con los países altamente industrializados.

La formación de capital humano en competencias para la investigación, en América Latina está estrechamente relacionada a la normativa y las políticas públicas en ciencia y tecnología, así como al financiamiento que garantice la continuidad de los proyectos (Sebastián, 2003); esto impacta de manera directa en el acceso que la población en general, y sobre todo la población de comunidades rurales, puede tener a la educación científica y tecnológica. Muestra de ello es que según datos reportados por la Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), en la región de América Latina habitan un total de 288.500 investigadores, lo cual refleja una cifra alarmantemente baja en comparación con los Estados Unidos de América y Canadá (1.433.300 de investigadores entre ambos países); pues como se observa en el cuadro 1, en América Latina apenas se encuentra el 3,6% del total de investigadores en el mundo, mientras que en regiones como la Unión Europea se encuentra cerca de la cuarta parte de la población total de investigadores en el planeta.

Cuadro 1. Población de investigadores en la Unión Europea, América del Norte y América Latina

REGIÓN	INVESTIGADORES (N) EN EL MUNDO
Unión Europea	1.726.300 (22%)
América del norte	1.433.300 (18.5%)
América Latina	288.500 (3.6%)

Fuente: Modificado de UNESCO (2015), Informe de la UNESCO sobre ciencia, hacia el 2030.

Con relación a la situación de México, el tema de la formación de investigadores científicos y tecnólogos presenta notables carencias, algunos de los principales factores que impactan en este ámbito son: a) los modelos de formación de investigadores occidentales que han predominado en el país a través de los años, b) la baja inversión pública y privada, c) la evaluación descontextualizada en todos los niveles y actores del sistema educativo nacional, basada en pruebas estandarizadas e indicadores internacionales, y d) la inconsistencia entre la realidad de la población y los requerimientos de la ciencia y tecnología “formal” (Acuña y Mérida, 2015; González González, 2019; Rivas, 2004).

Dichas carencias se ven reflejadas en los indicadores y en las distintas regiones que componen a México, pues en un análisis realizado con datos del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2018), se aprecia que el centro del país es la zona en la que se concentra el grueso de investigadores con 19, 919; en segundo lugar se encuentra la región norte del país, en la que el desarrollo industrial y tecnológico contribuyen al desarrollo de capacidades en investigación científica, tecnológica y de innovación, pues en dicha región se cuenta con 5,068 investigadores registrados en el SNI.

Estos datos permiten afirmar que incluso internamente el número de investigadores y en consecuencia el desarrollo científico en México no son equitativos, pues como se observa en la figura 1 el sur del país se caracteriza por el escaso número de investigadores, ya que en estados como Yucatán, Quintana Roo, Campeche, Tabasco, Guerrero, Oaxaca y Chiapas apenas se encuentra a 2.001 investigadores registrados en el Sistema Nacional de Investigadores, cifra distante al centro y norte de México. Es importante tener en cuenta que estados como Yucatán, Quintana Roo, Campeche, Tabasco y Chiapas conforman la zona maya de México, una región caracterizada por los altos niveles de pobreza y marginación de su población (Bracamonte y Lizama, 2003; Robles-Zavala, 2010).

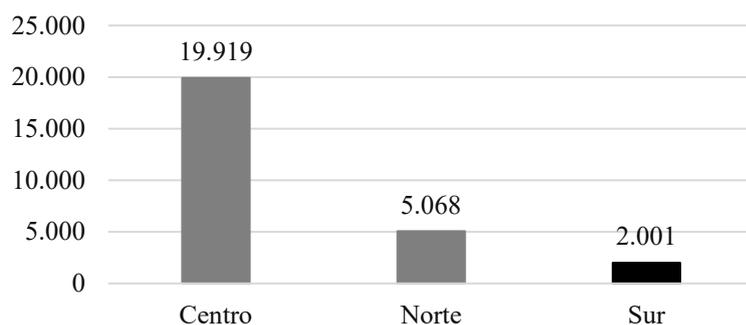


Figura 1. Número de investigadores SNI por región en México
Fuente: Elaboración propia.

Todos estos indicadores evidencian que si bien América Latina y en particular México son regiones en las que el desarrollo científico, tecnológico, la innovación y la formación de capital humano son carentes, el fenómeno se agrava a nivel regional y aún más para el caso del estado de Yucatán, pues se cuenta con apenas 659 investigadores registrados en el Sistema Nacional de Investigadores (figura 2), lo cual representa el 2,3% de los 28,634 especialistas en investigación científica y tecnológica registrados en todo México (CONACYT, 2018). Es necesario señalar que en la base de datos 2018 del Sistema Nacional de Investigadores, de la cual se toman las cifras antes mencionadas, se encontraron 1,645 investigadores que no se ubican en algún estado en particular.

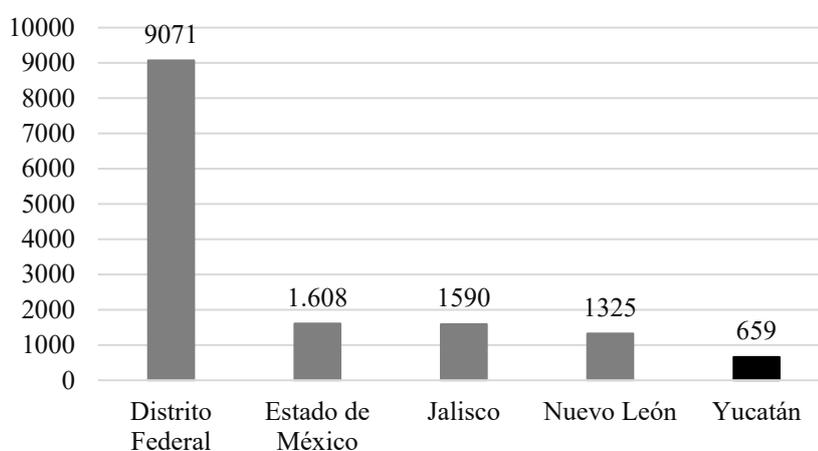


Figura 2. Número de investigadores SNI por estado
Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, diferentes organismos internacionales han pretendido cuantificar y comparar el desempeño en ciencia de los estudiantes de la región maya de México a través de instrumentos y pruebas estandarizadas como la prueba PISA (Programme for International Student Assessment), una prueba que mide los conocimientos en lectura, matemáticas y ciencias de estudiantes de 15 años que cursan la educación secundaria o media superior en países pertenecientes a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), cuya última versión se centró en el área de ciencias (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017); sin embargo, estas herramientas únicamente evidencian las desigualdades que predominan en la educación que se imparte

en América Latina y cómo se evalúa a los estudiantes, pues este instrumento no es consistente con las características y el contexto sociocultural de los jóvenes de la región maya y rural de México, perpetuando así la inequidad educativa y por ende en la formación en ciencia y tecnología que persiste en Latinoamérica y en México (Donosio et al., 2013; Tiramonti, 2014).

Es importante abordar estas problemáticas, pues se ha encontrado que el acceso a la educación y en especial a la formación en ciencia y tecnología, son algunos de los principales problemas en las zonas rurales (Atchoarena y Gasperini, 2004), siendo la inequidad, la baja calidad de la educación superior, científica y tecnológica problemas que caracterizan al sistema educativo en México (Acuña y Pons, 2016; De Ibarrola, 2012; Fernández, 2017). Estas características contribuyen de manera significativa a la desigualdad social y obstaculizan el desarrollo de las comunidades rurales, por ello es necesario generar estrategias que promuevan la integración y la igualdad de los jóvenes de comunidades rurales con relación a la educación formal, científica y tecnológica, ya que en la actualidad en México existen enormes injusticias respecto a la educación en el ámbito rural (Schmelkes, 2013).

2. Método

Debido a lo anterior, el propósito de esta investigación fue examinar los retos y las experiencias de un joven del sur de Yucatán que se forma en ciencia y tecnología, así como los significados que tiene dejar su comunidad rural para continuar con su formación académica, desde la perspectiva de los participantes.

Para ello se llevó a cabo un estudio de caso cualitativo, pues a través de él se busca la comprensión de un caso particular y de su contexto para poder entender su desarrollo en ciertas circunstancias y actividades (Stake, 1995). Al respecto, se considera pertinente este diseño de investigación pues los estudios de caso permiten analizar la conducta de las personas involucradas en el tema de investigación en su propio contexto (Simons, 2011; Yin, 1994).

En cuanto al tipo de estudio de caso, la presente investigación se desarrolló en la modalidad de caso instrumental, ya que en ocasiones este tipo de caso ayuda en la comprensión general de un fenómeno a través del estudio de un caso particular (Stake, 1995).

Diseño del caso

El estudio se enfocó en Mex, un joven de 18 años originario de una comunidad rural del sur de Yucatán, ubicada en la zona maya de México. Vale la pena señalar que el joven se autodenominó Mex debido a su interés y participación en actividades de investigación científica de la especie marina *Limulus polyphemus*, mejor conocida en Yucatán como Cacerolita de mar, cuyo nombre maya es Mex. En la actualidad, el joven cursa la Licenciatura en Biología en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY).

Desde pequeño Mex ha tenido curiosidad por el mundo que lo rodea y los seres vivos, debido a ello desde los 11 años participa en actividades de fomento a la investigación como el programa Jóvenes Talentos (Yucatán), concursos de ciencia, ferias de ciencia, olimpiadas del conocimiento, entre otras actividades que lo han motivado a formarse en el ámbito de la investigación científica y tecnológica.

Es necesario señalar que el programa Jóvenes Talentos es una iniciativa del gobierno federal de México, a través de la cual se “busca promover, difundir, fomentar y estimular en niños y jóvenes talentosos de todos los niveles académicos, vocaciones por la actividad científica y tecnológica, a través de propuestas institucionales” (CONACYT, 2017, p. 11). Mex ha participado en este programa a lo largo de nueve años, durante la educación secundaria, media superior e incluso durante sus estudios de licenciatura, generando una marcada influencia en su desarrollo académico y en investigación.

El joven realizó toda la educación básica y media superior en su comunidad de origen, mudándose a la ciudad de Mérida (capital del estado de Yucatán) para cursar la educación superior en el Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la UADY.

Con el fin de ilustrar las particularidades, contextos y antecedentes del caso, en la Figura 3 se observa el diseño del caso de Mex, con base en la propuesta de Stake (2006) para el diseño de casos cualitativos. Como se aprecia, en la investigación se tomaron en cuenta los múltiples contextos en los que interactúa el joven, su trayectoria académica, su participación en actividades de fomento a la investigación científica y la información recabada a través de la interacción con sujetos clave en la vida personal, comunitaria, académica y de fomento a la investigación de Mex.

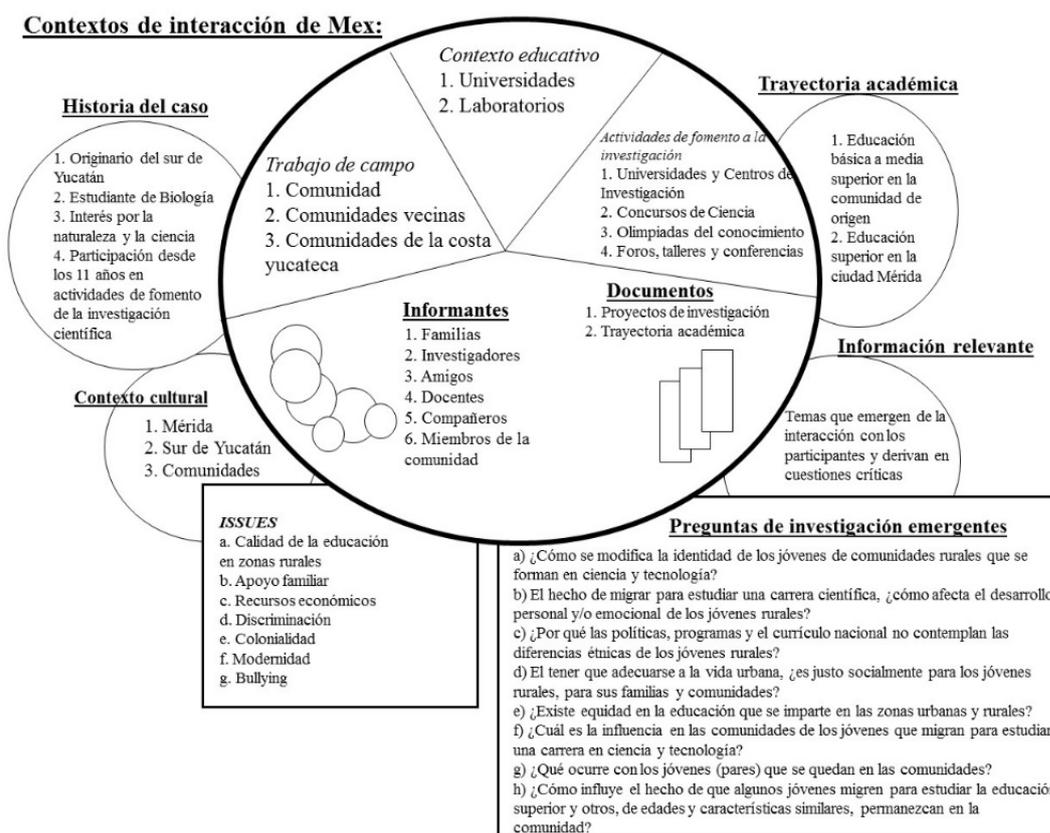


Figura 3. Diseño del caso de Mex

Fuente: Realizado a partir de Stake (2006, p. 5).

A través de los contextos, antecedentes e interacción con los participantes en el estudio, como resultado de la investigación emergieron cuestiones críticas como: 1) Calidad de la educación en comunidades rurales, 2) Apoyo familiar, 3) Recursos económicos, 4)

Discriminación 5) Colonialidad, 6) Modernidad y 7) Bullying. En la sección de análisis de resultados se abordará con mayor precisión estas cuestiones y cómo fueron emergiendo en el estudio de caso.

Participantes

En la investigación cualitativa, que se basa en el análisis de experiencias con relación a un fenómeno, es necesario que los participantes interpreten lo que está ocurriendo, pues es importante que la interpretación provenga de las personas, el “origen de datos” (Stake, 2010). Por ello los participantes en esta investigación fueron Mex, sus padres, un amigo del joven que de igual forma participa desde los 11 años en actividades de fomento a la investigación, amigos de su comunidad, compañeros de la licenciatura, docentes e investigadores con los que se ha formado en el desarrollo de proyectos de investigación científica y tecnológica.

Técnicas para la colecta de datos

La recolección de datos se llevó a cabo durante trece meses, iniciando en diciembre de 2017 y concluyendo en enero de 2019. Para ello, se recurrió a diversas técnicas que a continuación se describen:

Análisis documental: Para la mejor comprensión del caso y sus contextos, se recurrió al análisis de documentos como informes académicos del joven, proyectos de investigación elaborados por Mex, informes sociodemográficos y estadísticos de la comunidad de procedencia del participante, así como el plan de estudios de la licenciatura que actualmente cursa.

Entrevistas grupales: Se realizaron entrevistas grupales con tres grupos de participantes en el estudio, los cuales se describen a continuación:

- **Familia.** Durante los trece meses de la colecta de datos, se realizaron cinco entrevistas grupales en las cuales participaron los padres del joven.
- **Amigos de la comunidad.** Tuvieron lugar tres entrevistas grupales con seis amigos de la comunidad, quienes proveyeron información valiosa acerca del contexto y los antecedentes de Mex en el ámbito académico, de la ciencia y la tecnología.
- **Otros jóvenes investigadores.** Se llevaron a cabo dos entrevistas grupales con tres amigos de Mex, quienes se forman en el ámbito de la investigación científica a través de programas formales y actividades de fomento a la investigación como concursos, ferias, congresos y foros académicos.

Entrevistas a profundidad: Las entrevistas a profundidades fueron la técnica básica para poder identificar y corroborar las cuestiones críticas que emergieron del caso. Debido a ello, se llevaron a cabo un total de ocho entrevistas a profundidad con Mex, en las que se fueron abordando desde temas básicos referentes a la vida académica y el contexto del joven, hasta temas de mayor complejidad que fueron emergiendo durante la colecta de datos. No se consideran entrevista formales, pero las pláticas cotidianas y la convivencia con el joven contribuyeron a la comprensión del caso y las cuestiones críticas que fueron emergiendo.

Entrevistas semiestructuradas: Se llevaron a cabo tres entrevistas semiestructuradas con tres profesores-investigadores de instituciones como la Universidad Autónoma de

Yucatán y la Universidad Nacional Autónoma de México, quienes han trabajado como asesores de Mex en el desarrollo de proyectos de investigación. Adicionalmente se realizó una entrevista semiestructurada con un amigo de Mex, quien al igual que él, desde los 11 años participa en actividades de fomento a la investigación.

Observaciones: Durante los trece meses de la recolección de datos, se realizaron observaciones en los diversos contextos de interacción del caso, tales como la comunidad, la escuela y las actividades de fomento a la investigación en las que Mex participaba. La observación en diversos contextos y momentos de la vida del joven fue básica para comprender las múltiples realidades que constituyen el caso.

Como se observa en el cuadro 2 se realizaron 22 entrevistas en las que participaron 16 personas, quienes proporcionaron información acerca de los antecedentes del caso y sus contextos. A pesar de que se utilizaron diversas técnicas, la observación y las entrevistas fueron imprescindibles, pues se consideran el medio principal para conocer las múltiples realidades en los estudios de caso (Stake, 1995).

Cuadro 2. Número de participantes y entrevistas realizadas como parte del proceso de recolección de datos en el estudio

	ENTREVISTAS (N)	PARTICIPANTES (N)
Padres de Mex	5	2
Amigos de la comunidad	3	6
Otros jóvenes investigadores	2	3
Mex	8	1
Profesores investigadores	3	3
Amigo de Mex	1	1
<i>Total</i>	<i>22</i>	<i>16</i>

Fuente: Elaboración propia.

Para las entrevistas se diseñaron preguntas generales, de las cuales surgieron otras para profundizar en la información proporcionada por los participantes. Las preguntas generales realizadas a los participantes se basaron en temas como experiencias durante la formación en ciencia y tecnología, retos durante la formación en ciencia y tecnología e influencia del lugar de procedencia de los jóvenes que se forman en ciencia y tecnología.

Vale la pena señalar que las conversaciones en la plaza principal y en algunos sectores de la comunidad, conocidas informalmente como vagabundeo (Rodríguez, Gil y García, 1996) consistieron en un acercamiento de carácter informal, que proveyeron información del escenario, opiniones y características de la zona en la que se desarrolla el problema.

Triangulación del estudio

La investigación cualitativa es por sí misma un enfoque multimétodo, pues la utilización de múltiples métodos o técnicas asegura la comprensión profunda del fenómeno a través de su triangulación. Por ello la triangulación no es una herramienta o técnica de validación, sino una alternativa a la validación (Flick, 2002).

En esta investigación el proceso de triangulación se realizó a través de fuentes de información, pues en consistencia con Stake (1998, p. 98) en la triangulación por fuentes de información se observa “si el fenómeno o caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan de forma diferente”.

3. Resultados

El estudio de caso de Mex permite entender muchas de las cuestiones complejas que ha vivido como parte de su formación educativa, en ciencia y tecnología, así como identificar cuestiones críticas que en ocasiones pueden llegar a enfrentar los jóvenes de comunidades rurales que se forman en ciencia y tecnología en la región maya de México. Adicionalmente, el estudio permite identificar aspectos que no son tomados en cuenta desde el planteamiento de las políticas públicas en educación, ciencia y tecnología.

Como resultado de la investigación emergieron siete cuestiones críticas del estudio de caso (figura 4), las cuales se vinculan a los significados, experiencias y retos que el joven ha tenido que afrontar durante su formación académica, científica y tecnológica.

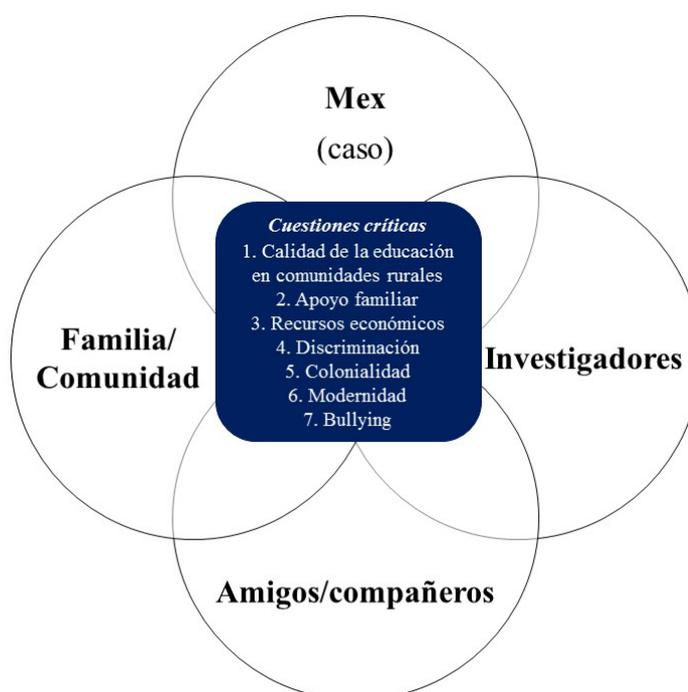


Figura 4. Temas críticos que emergen del estudio de caso de Mex

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la información recabada a través de las observaciones, entrevistas y pláticas informales se realizó por medio de la técnica de diagramas de afinidad, la cual permite agrupar y categorizar datos de manera natural, reuniendo la información a través de temas generales en los cuales se agrupan temas que se relacionan entre sí (Kawakita, 1977). Es importante señalar que históricamente la ciencia occidental ha proporcionado metodologías estructuradas y experimentales para el análisis de datos, sin embargo a diferencia de ellas los diagramas de afinidad son una alternativa para el análisis de información basada en observaciones no estructuradas (Scupin, 1997).

A continuación se presentan los resultados agrupados por temas que emergieron en la investigación, para ello, se categorizaron las cuestiones más relevantes y de mayor coincidencia entre los participantes en el estudio.

3.1. La calidad de la educación rural, una mirada a través de la comunidad

A través de la interacción, observaciones y entrevistas con los padres de Mex, se encontró que desde su perspectiva y vivencias los temas más importantes que han influido en la formación en ciencia y tecnología del joven son los siguientes:

- Migración
- Calidad de la educación en la comunidad
- Apoyo familiar
- Recursos económicos
- Compañerismo
- Apoyo municipal
- Saberes originarios como aprendizajes científicos

El tema al que los padres dan mayor peso y comentan que ha tenido mayor influencia en la formación de Mex, así como en su trayectoria en la ciencia y tecnología ha sido la calidad de la educación que se imparte en la comunidad, pues su discurso y experiencias se vinculan a la baja calidad de la educación en las comunidades rurales con relación a las zonas urbanas. Al respecto, los padres comentan:

Hay muchas diferencias... el tipo de educación que llevan los del pueblo es más baja en calidad que la de Mérida... en sí lo que son las materias, es más avanzado lo que les enseñan a los muchachos de Mérida a los de acá, como que el contexto en los libros no es el mismo... en ciencia y tecnología es más avanzado el nivel que tiene la ciudad al del pueblo, no sirven los laboratorios.

Los padres hablan de las diferencias en la calidad de la educación que se imparte en zonas rurales y zonas urbanas, sobre todo en el ámbito de la ciencia y tecnología, pues comentan que en las instituciones de educación pública no se cuenta con materiales de laboratorio, infraestructura y tampoco se capacita a los docentes para integrar temas científicos y tecnológicos a su práctica pedagógica.

3.2. Apoyo familiar en la formación en investigación

Al interactuar y entrevistar a tres de los investigadores con los que Mex ha trabajado durante su formación en investigación, se encontró que desde su perspectiva existen temas que son fundamentales y han influido en la formación de Mex en el ámbito científico. Estos temas son:

- Calidad de la educación en la comunidad
- Apoyo familiar
- Recursos económicos
- Comunicación

Los investigadores coincidieron en que un elemento fundamental en la formación científica y tecnológica de Mex ha sido el apoyo de su familia, pues desde la educación básica y su inicio en las actividades vinculadas a la formación de jóvenes investigadores, ha recibido un acompañamiento muy cercano de sus padres y hermanos menores. Al respecto una de las investigadoras con las que Mex incursionó en las ciencias sociales, durante su proceso formativo en bachillerato, comenta:

Involucra a su familia en sus actividades de formación profesional de la biología... Yo creo que eso también es importante, el apoyo familiar, el interés de la familia por lo que le gusta profesionalmente hacer al hijo, los papás lo apoyan muchísimo, le dan cierta libertad...

...Sí influye mucho que la familia potencie sus capacidades...

3.3. Otras realidades rurales en la formación para la investigación: Los amigos de Mex

Además de las observaciones en la escuela y la convivencia con los compañeros de clase de Mex, como se comentó en la sección de técnicas para la colecta de datos, se tuvo la oportunidad de interactuar y entrevistar a jóvenes de comunidades rurales que han participado en actividades de fomento a la investigación. Los temas que emergieron de esta interacción fueron los siguientes:

- Calidad de la educación en la comunidad
- Apoyo familiar
- Recursos económicos
- Compañerismo
- Migración
- Modernidad
- Colonialidad
- Colonialidad interna

El tema de los recursos económicos que las familias invierten para que los jóvenes puedan participar en actividades de iniciación en la ciencia, es uno de los aspectos más relevantes y de mayor coincidencia entre los participantes, pues como comentan puede llegar a representar una preocupación para ellos. Al respecto un amigo de Mex, proveniente de la misma comunidad indica:

Primero me di cuenta sobre la economía, porque notaba que aquí en la casa con tal de pagar que yo vaya a una clase de Jóvenes Talentos... me di cuenta de que sí era difícil para mi familia, luego cuando tuve que continuar con las siguientes experiencias de por decir viajar hasta Sisal [Sisal es una comunidad en la que realizaron un proyecto de investigación los jóvenes, ubicada en la costa de Yucatán, a 114 km. de su comunidad de origen], sí notaba que era un gasto bastante grande y eso sí me preocupaba.

Es importante señalar que en la comunidad de Sisal se encuentra un Centro de Investigación de la Universidad Nacional Autónoma de México, al cual los jóvenes asistían para trabajar en un proyecto de investigación.

Entre los participantes se encuentra un amigo de Mex llamado Raúl, quien proviene de una comunidad rural ubicada en la parte noroccidental de Yucatán y que al igual que Mex, participa en actividades de fomento a la ciencia y tecnología desde los 11 años. A través de la interacción y entrevistas con Raúl emergieron temas como la Modernidad y Colonialidad, cuestiones críticas que se pudieron confirmar con el propio Mex al final del estudio y que guardan una estrecha relación entre sí, siendo la colonialidad constitutiva de la modernidad (Mignolo, 2000). Referente a estos temas Raúl comenta:

Como que te desenvuelve y te da confianza contigo mismo [vivir en la ciudad]... pero a la vez, como que siempre recordándote dices, oye y mis amigos que se quedaron en

mi pueblo, pues qué pasó con ellos, qué habría pasado... y esa pregunta siempre me la he hecho... ¿Qué habría pasado si yo me hubiese quedado en mi comunidad, si yo nunca hubiese tomado Jóvenes Talentos y la prepa la hubiese hecho allá, cómo hubiese estado?.

De hecho igual a Mex le pasó y a varios de mis amigos... te da un poco de nostalgia ver lo que ya dejaste, lo que fue tu pueblo, lo que es una casa con mucho más de una familia... salir a la calle y ver como que todos son familiares.

Mex y Raúl, como muchos jóvenes de comunidades rurales en Yucatán que desean cursar la educación superior han tenido que migrar a la ciudad de Mérida, adaptándose a la vida urbana y todo lo que esta implica. Vinculado a estas experiencias emerge el tema crítico de la Colonialidad interna, fenómeno que consiste en la “aparente relación paradójica de los Estados independientes respecto de sus poblaciones colonizadas”, así como la diferenciación colonial ejercida por quienes son los encargados de la construcción nacional (Mignolo, 2000; Quijano, 2000, p. 28). Se pudo identificar este tema en una de las entrevistas con Raúl, quien comentó:

Bueno...pues como todo chico que viene del interior [del estado] al establecerse o al pasar más tiempo en la ciudad, sufrí una pequeña crisis de identidad, se podría decir. Más que personal, social se podría decir... que cuando llegas [a tu comunidad]...entre tus amigos te dicen ha mira, ahí viene el meridano, ahí viene el chico de Mérida... ¿oye ya se te olvidaron los triciclos?, ahí puros camiones.

En un principio lo tomas a juego, pero pues con la insistencia te das cuenta que hay algo que ya cambió...

La ciudad te cambia, la ciudad pues ya no es lo mismo, y si bien la ciencia me permitió desenvolverme tanto académicamente como urbanísticamente, porque venir a Mérida e irme a una facultad ya no me daba miedo...andar sólo por acá me dejó de dar miedo.

Este tipo de segregación generada por los miembros de la comunidad hacia quien regresa a ella, se conoce como colonialidad interna y se ve reflejada en la experiencia compartida por Raúl, amigo de Mex.

3.4. Mex, el joven maya que nada en el neoliberalismo

Como se ha comentado la interacción con Mex duró más de un año, tiempo en el que se pudo caracterizar al caso como un joven con muchas ganas de aprender, incursionar en la investigación y ser un orgullo para su familia y su comunidad. A través de la convivencia, interacción y entrevistas con Mex, se pudo identificar que desde su perspectiva y sus experiencias, los temas clave que emergen del propio joven son los siguientes:

- Calidad de la educación en la comunidad
- Apoyo familiar
- Pobreza
- Discriminación
- Colonialidad
- Bullying

A través de las observaciones en diferentes contextos, pláticas informales y entrevistas con Mex, emergió el tema de la discriminación. Es necesario señalar que esta cuestión crítica no emergió de manera inmediata, ya que es un tema delicado que se pudo abordar

después de varios meses de observaciones, entrevistas e interacción con el caso. Con relación a la discriminación a la que se ha visto expuesto, Mex comenta:

Tuve una experiencia con un chavo que sí me discriminó bastante por ser de un pueblo y cuando entré a la universidad me lo volví a topar y por lo mismo, que yo era COBAY [Colegio de Bachilleres de Yucatán], que yo no sabía lo mismo que él veía en su escuela y que él era mucho mejor que yo...siempre que estábamos platicando o algo hacía bromas sobre de dónde venía y sobre lo que sabía, me trataba como si yo fuera inferior a él...tuve ambas experiencias una en la prepa y otra en la secundaria...

...cuando yo llegué a Mérida no sabía sobre plazas [centros comerciales], no sabía sobre nada y ellos conocían eso cada fin de semana, entonces como ellos hablaban de eso y yo no sabía me trataban como de menos...

...hubo una ocasión en la que estábamos también mencionando de qué prepas veníamos y yo dije yo soy de COBAY, soy de una comunidad rural al sur de Yucatán. Me dijeron, ah ¿enserio?, ¿cómo es que lograste salir de ahí?, ¿qué ahí no aprenden nada? Y fue ya cuando sentí el golpe como personal...

Mex comparte su experiencia al convivir con jóvenes de otras escuelas de procedencia, comunidades y niveles socioeconómicos al ingresar a la educación superior. Como se aprecia el joven fue objeto de discriminación debido a su comunidad de origen y a la institución en la que estudió el bachillerato.

Con relación al hecho de provenir de una comunidad maya y rural del sur de Yucatán, se manifiesta una de las formas de discriminación más fuertes social y culturalmente, pues consiste en discriminar a “un sector de la población que lleva en el cuerpo las marcas de su origen indígena o mestizo, y cuya presencia en la gran ciudad se torna visible”, ya que el concepto de discriminación se vincula estrechamente a la pobreza y marginación social de los individuos (Margulis y Urresti, 1999, p. 9), elementos que como se ha comentado, caracterizan a la población de la zona maya de México. Los modos de discriminación varían dependiendo del momento y el contexto, por lo que Mex se enfrentó al tema de la discriminación que se gesta en el ámbito universitario, la cual es “producida por la presencia de pensamientos y numerosos actos infundados en una ideología racista, por cuestiones étnicas, de color de piel, lengua, o pertenencia a una minoría nacional” (Lara, 2013, p. 2).

El tema del bullying fue una de las cuestiones críticas más fuertes que emergieron de la investigación, pues Mex vivió situaciones de bullying desde el inicio de sus estudios de licenciatura hasta la actualidad, sin embargo el joven comenta que estas conductas han disminuido su frecuencia e intensidad. Entre las reflexiones de Mex con relación al bullying se destaca la siguiente:

El problema que tuve con este chavo es un problema personal, tuvimos mal entendidos, pero se supone que ya hace como seis meses debimos olvidar todo; sin embargo esta persona me sigue amenazando cada vez que puede, e intenta como definir su territorio, por lo que hace muchas cosas que no me agradan y la verdad ya llegó a un punto en el que me desagrada tanto que ya estoy pensando hacer una carta académica para meterla a control académico por las constantes amenazas y la incomodidad que me hace sentir, y todo esto lo tuve que ver hoy porque ayer me llegó otra amenaza y no quiero seguir con esto.

Considero que podría tratarse de un tipo de Bullying o abuso, porque aparte de sus amenazas incluye rumores sobre mí entre sus amigos, y sus amigos los difunden con sus amigos, con sus conocidos y así se genera una red de rumores alrededor de mí.

Mex vivió situaciones de violencia escolar que él mismo refiere como bullying, fenómeno que de acuerdo con Berger, Karimpour y Rodkin (2008) no se restringe a contextos o

niveles socioeconómicos específicos, sino que está presente en todas las escuelas, niveles y ámbitos, influyendo de manera negativa en los estudiantes pues incrementa significativamente el rezago educativo, la deserción escolar y afecta el rendimiento académico (Prieto y Carrillo, 2009; Ruiz-Ramírez, et al., 2016; Ruiz-Ramírez, García-Cué, Ruiz y Ruiz, 2018). Se considera de alta relevancia este tema crítico, pues si bien existe basta literatura acerca del bullying escolar y sus implicaciones, es limitada la información que existe con relación a los jóvenes de comunidades rurales y en específico, con relación a quienes se forman en ciencia y tecnología.

Adicionalmente, emergieron temas críticos vinculados a la calidad de la educación rural en Yucatán, el apoyo familiar y la pobreza, poniendo de manifiesto la triangulación de los datos y la consistencia entre la información recabada. En cuanto al tema de la colonialidad y su influencia en la vida personal y académica de Mex, la siguiente sección permite ilustrar estas experiencias en la vida del joven.

3.5. Y al final, ¿qué ocurrió con Mex?

Durante el último mes de la recolección de datos la interacción con Mex fue cada vez más complicada, pues el joven empezó a involucrarse en lo que él llama, la vida de la ciudad.

Para poder subsistir y apoyar a sus padres con los gastos que ha generado el migrar a la ciudad, el joven tomó la decisión de empezar a trabajar como cronometrista en carreras deportivas, por lo que en la actualidad tiene una agenda cada vez más cargada, pues tiene que salir de casa a las 4:00 a.m., ir al trabajo y después cumplir con todas las responsabilidades académicas y del hogar que un chico que vive solo en la ciudad tiene.

Con relación al programa Jóvenes Talentos, a través del cual se forma en ciencia y tecnología, Mex comenta que es muy probable que lo abandone, pues la dinámica de su vida actual no le permite cumplir con todas las actividades escolares, científicas y tecnológicas que la escuela y el programa requieren. Durante la última reunión de trabajo, Mex cerró la entrevista con las siguientes frases:

Yo no me siento identificado con la ciudad, si fuera por mí yo seguiría en mi casa, viendo la neblina, los árboles, sintiéndome otra vez en ese ambiente.

Pero estando aquí en Mérida [“la ciudad”] me siento tan atrapado, tan impotente, tan apresurado que a veces me llega a estresar o a fastidiar.

Por ese motivo me he dado el tiempo de salir y conocer Mérida, intentar enamorarme de Mérida, sentir que es mi hogar, ¡Ya llevo un año aquí o un poquito más y aún tengo ese problema!

Mex busca adaptarse a la vida neoliberal de la ciudad, es el único camino que le queda para subsistir (Anderson, 2003), ya que como afirma Valverde (2014), “debe pagar un precio por vivir en la civilización... resulta ser un agregado del sistema, obligado si desea sobrevivir en sociedad, prescindible si no lo logra por incapacidad” (p. 38).

4. Discusión y conclusiones

En esta investigación se examinaron los retos y las experiencias de un joven del sur de Yucatán que se forma en ciencia y tecnología, así como los significados que tiene dejar su comunidad rural para continuar con su formación académica. Para ello se llevó a cabo un diseño de investigación por estudio de caso cualitativo, que se sustenta en el paradigma interpretativo (Gutiérrez, Pozo y Fernández, 2002; Lincoln y Guba, 1985; Stake, 1995),

pues la investigación interpretativa se basa en gran medida en la interpretación de los investigadores, la interpretación de los participantes e incluso de los lectores de los informes de investigación, centrándose en aquellas experiencias de vida que alteran y dan forma radical a los significados que las personas dan a sí mismas y a sus experiencias (Stake, 2010). Como Denzin (2001) afirma, este tipo de investigación “intenta hacer que los significados que circulan en el mundo de la experiencia vivida sean accesibles para el lector. Se esfuerza por capturar y representar las voces, las emociones y las acciones de los estudiados” (p. 1).

Los resultados fueron consistentes con los de otras investigaciones realizadas en la región maya de México, en las que se ha encontrado que las actividades de fomento científico y los programas orientados a la formación de jóvenes investigadores, como lo es el programa Jóvenes Talentos, son la principal estrategia para fortalecer las competencias en ciencia y tecnología de los jóvenes yucatecos (Castillo, 2006; Cisneros-Cohernour y Patrón, 2006; González González, 2017).

El estudio permite entender, a nivel de caso instrumental (Stake, 1988), cuestiones como la desigualdad, el rezago y en consecuencia la marginación educativa que se vive en las zonas rurales del estado de Yucatán. Esto es consistente con el estudio de Mijangos, Canto y Cisneros-Cohernour (2009), donde se afirma que en Yucatán se afronta el grave problema del rezago educativo de los niños y niñas mayas, lo cual los lleva a verse en la necesidad de decidir entre continuar con una educación subestándar, que los margina y no es coherente con su realidad, o dar solución a sus problemas inmediatos y comunitarios.

Estos aspectos son serios pues evidencian la homogenización del sistema educativo nacional, lo que contribuye a perpetuar la desigualdad y la marginación en la educación que se imparte en las zonas rurales de la zona maya de México. Esta marginación y desigualdad, consecuencia del actual sistema educativo neoliberal, a su vez son producto del contexto social en el que los oprimidos han vivido (Mijangos, 2006), recordando que “sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica” (Freire, 1984, p. 71), por lo que se requiere de un proceso formativo autónomo y que responda a las necesidades de los jóvenes de comunidades rurales en la zona maya de México.

En el mismo sentido, es urgente generar estrategias que permitan elevar la calidad de la educación en las zonas rurales de Yucatán, así como impulsar actividades que promuevan la formación científica y tecnológica de niños, niñas y jóvenes de estas regiones, quienes generalmente se encuentran en situaciones de rezago y marginación. Esta propuesta es relevante pues se observó que las políticas públicas orientadas al fomento de la ciencia y la tecnología, no toman en cuenta el contexto rural y las necesidades culturales de la población rural en la región maya de México.

Por otro lado, es necesario visibilizar los síntomas de discriminación que permean en la educación formal y no formal de los jóvenes de la región, así como generar estrategias para trabajar temas como la discriminación por etnia, lugar de procedencia y antecedentes académicos de los jóvenes yucatecos en todos los niveles educativos.

Se recomienda estudiar con mayor profundidad y poblaciones más amplias las cuestiones que emergieron de este estudio de caso, con base en las cuales se formularon las siguientes preguntas críticas:

- ¿Cómo se modifica la identidad de los jóvenes de comunidades rurales que se forman en ciencia y tecnología?
- El hecho de migrar para estudiar una carrera científica, ¿cómo afecta el desarrollo personal y/o emocional de los jóvenes rurales?
- ¿Por qué las políticas, programas y el currículo nacional no contemplan las diferencias étnicas de los jóvenes rurales?
- El tener que adecuarse a la vida urbana, ¿es justo socialmente para los jóvenes rurales, para sus familias y comunidades?
- ¿Existe equidad en la educación que se imparte en las zonas urbanas y rurales?
- ¿Cuál es la influencia en las comunidades de los jóvenes que migran para estudiar una carrera en ciencia y tecnología?
- ¿Qué ocurre con los jóvenes (pares) que se quedan en las comunidades?
- ¿Cómo influye el hecho de que algunos jóvenes migren para estudiar la educación superior y otros, de edades y características similares, permanezcan en la comunidad?

Finalmente se proponen respuestas a estas preguntas críticas, las cuales representan las barreras que el caso ha enfrentado a lo largo de su formación en ciencia y tecnología. Las respuestas se construyen desde el estudio de caso, por lo que no son generalizables pero sí ponen de manifiesto la necesidad de estudiarlas con otros jóvenes de comunidades rurales en la región maya de México:

Para adaptarse al mundo de la ciencia y la tecnología, términos propios del modelo de desarrollo neoliberal actual (Lave, Mirowski y Randalls, 2010; Pellizzoni y Ylönen, 2012), el joven rural debe pasar por un proceso de transformación de sus hábitos, costumbres y de su vida en general, modificando sus contextos, personas que forman parte de sus círculos cercanos e incorporando a su vida elementos propios de la modernidad.

Desde el estudio de caso realizado, se puede afirmar que los jóvenes que migran de sus comunidades para estudiar una carrera en ciencia y tecnología, pueden atravesar algún tipo de crisis de identidad. Esta afirmación se realiza con base en las experiencias de los participantes en este estudio.

Con relación a las políticas públicas y programas que promueven la ciencia y la tecnología, así como el currículo nacional, se puede afirmar que no contemplan las diferencias étnicas de los jóvenes rurales, esto se debe a dos factores principales:

- Los diseños homogéneos que se construyen en las altas esferas de los gobiernos e instituciones.
- El desconocimiento por parte de las autoridades acerca de las características y necesidades particulares de los jóvenes rurales con relación a temas educativos, científicos y tecnológicos.

En los modelos recientes de desarrollo lo rural frena el progreso, por lo que las comunidades y sus miembros han tenido que adaptarse a las nuevas demandas del modelo económico-social hegemónico. Por ello, los resultados de este estudio así como los de otras investigaciones (Salas y Velasco, 2013; Steffen y Tarrío, 2010), permiten afirmar que esta adaptación a la modernidad representada por la vida urbana, es injusta para las

comunidades rurales y sus habitantes, pues en este proceso lo rural pierde flujos de poder, de cultura, territorio y del sentido de comunidad.

Como se ha comentado en este estudio, las regiones rurales en México y particularmente en Yucatán se caracterizan por el rezago y la marginación educativa que tienen que enfrentar sus habitantes. Por ello, se puede concluir que en Yucatán el sistema educativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje no son consistentes con los saberes, necesidades e intereses de las poblaciones rurales, por lo que no existe equidad en la educación que se imparte en dichas regiones.

Es complejo determinar la influencia en las comunidades de los jóvenes que migran para estudiar una carrera en ciencia y tecnología, por ello el caso de Mex constituye la primera etapa de una investigación más amplia, en la que como segunda etapa de la investigación se pretende abordar esta cuestión con poblaciones más amplias de jóvenes rurales y sus comunidades de origen. Sin embargo, a través del caso se pudo constatar que la migración de los jóvenes tiene gran incidencia en las familias, amigos y los contextos en los que el joven rural interactuaba antes de dejar la comunidad.

En este estudio se encontró que se generan actitudes de recelo y la construcción de un sentido de colonialidad interna por parte de los jóvenes que permanecen las comunidades, esto se pone de manifiesto cuando los amigos que migraron regresan a la comunidad.

El hecho de que algunos jóvenes migren para estudiar la educación superior y otros, de edades y características similares, permanezcan en la comunidad genera desigualdad en las comunidades rurales, pues independientemente de las capacidades, intereses y actitudes, todos los jóvenes en la comunidad deberían tener la oportunidad de acceder a una educación de calidad y que responda a su contexto. Esta desigualdad y su influencia en los jóvenes de la comunidad serán abordadas en estudios posteriores.

Referencias

- Abdi, A. A. y Guo, S. (2008). Education and social development: An introduction. En A. A. Abdi, y S. Guo (Eds.), *Education and social development: Global issues and analyses* (pp. 3-12). Sense publishers. https://doi.org/10.1163/9789087904401_002
- Acuña, L. A. y Mérida, Y. (2015). Instituto nacional de evaluación de la educación. Una mirada crítica a su nueva función. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 985-991.
- Acuña, L. A. y Pons, L. (2016). Calidad educativa en México. De las disposiciones internacionales a los remiendos del proyecto nacional. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(29), 155-174. <https://doi.org/10.18004/riics.2016.diciembre.155-174>
- Anderson, P. (2003). Neoliberalismo: Un balance provisorio. En E. Sander y P. Gentili (Eds.), *La trama del neoliberalismo: Mercado, crisis y exclusión social*. (pp. 11-18). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Atchoarena, D. y Gasperini, L. (2004). *Educación para el desarrollo rural: Hacia nuevas respuestas de política*. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.
- Ayres, C. (1995). Economic development: An institutionalist perspective. En J. Dietz (Ed.), *Latin America's economic development* (pp. 89-97). Lynne Rienner Publishers.
- Badri, M., Alnuaimi, A., Mohaidat, J., Al Rashedi, A., Yang, G. y Al Mazroui, K. (2016). My science class and expected career choices. A structural equation model of determinants involving

- Abu Dhabi high school students. *International Journal of STEM Education*, 3(12), 1-21.
<https://doi.org/10.1186/s40594-016-0045-0>
- Berger, C., Karimpour, R. y Rodkin, P. (2008). Bullies and victims at school: Perspectives and strategies for primary prevention. En T. W. Miller (Ed.), *School violence and primary prevention* (pp. 295-322). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-77119-9_15
- Bracamonte, P. y Lizama, J. (2003). Marginalidad indígena: Una perspectiva histórica de Yucatán. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 13, 8-98.
- Castillo, C. L. (2006). *Evaluación del verano de la investigación científica del PRIORI y de la AMC de la Universidad Autónoma de Yucatán* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Cisneros-Cohernour, E. y Patrón, R. (2014). Preparing young researchers and evaluators through a Mexican summer apprentice programme. *US-China Education Review*, 4(9), 656-663.
- CONACYT. (2017). *Informe de actividades de CONACYT enero-septiembre de 2017*.
<http://www.siicyt.gob.mx/index.php/transparencia/informes-conacyt/informe-de-actividades/3903-inf-actividades-2017-ene-sep/file>.
- CONACYT. (2018). *Archivo del sistema nacional de investigadores. Investigadores vigentes 2018*.
<https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores/archivo-historico>.
- De Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, 34, 16-28.
- Denzin, N. (2001). *Interpretive interactionism*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412984591>
- Donosio, S., Arias, O., Gajardo, C. y Frites, C. (2013). Inequidades invisibles en la educación chilena: Brechas entre estudiantes urbanos y rurales en la prueba pisa de lectura. *Educação y Sociedade*, 34(125), 1203-1227. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400010>
- Escamilla, Z. (2014). Incorporación del pregrado a la investigación en enfermería en México. *Revista Cuidarte*, 5(2), 837-841. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.v5i2.125>
- Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación Educativa*, 17(74), 183-207.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI editores.
- Guerrero, M. E. (2007). *Formación para la investigación en el contexto universitario*. Editorial Universidad Católica de Colombia.
- González González, R. J. (2017). *Evaluación de un programa de formación de investigadores de nivel medio superior en Yucatán* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- González González, R. J. (2019). La formación de jóvenes investigadores en Alemania y México, un estudio comparativo. *Revista Educación y Ciencia*, 8(51), 41-47.
- Gutiérrez, J., Pozo, T. y Fernández, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 171(675), 533-557.
<https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1045>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *México en PISA 2015*. Ciudad de México: INEE.
- Kawakita, J. (1977). Ido daigaku or free campus university. *Research in Higher Education-Daigaku Ronshu*, 5, 91-102.

- Lara, G. N. (2013). Discriminación racial dentro del ámbito universitario: Un enfoque sobre la discriminación sutil y manifiesta. *Reidocrea*, 2, 111-116.
- Lave, R., Mirowski, P. y Randalls, S. (2010). Introduction: STS and neoliberal science. *Social Studies of Science*, 40(5), 659-675. <https://doi.org/10.1177/0306312710378549>
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Margulis, M. y Urresti, M. (1999). *La segregación negada: Cultura y discriminación social*. Editorial Biblos.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: El hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-86). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Mijangos, J. C. (2006). *Educación popular y desarrollo comunitario sustentable. Una experiencia con los mayas de Yucatán*. Ediciones de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Mijangos, J. C., Canto, P. J. y Cisneros-Cohernour, E. J. (2009). Introducción. En J. C. Mijangos (Ed.), *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas en Yucatán* (pp. 9-44). Unas Letras Industria Editorial.
- Mochi, P. (2006). Globalización, desarrollo local y descentralización. La importancia del conocimiento y la formación de recursos humanos en estos contextos. En C. Girardo, M. Ibarrola, C. Jacinto y P. Mochi (Coords.), *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva* (pp. 145-162). Cinterfor-oit.
- Moreno, M. G. (2016). La formación de nuevos investigadores educativos. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 171-175. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.04.005>
- Munir, M., Akbar, R. A., Faisal, S., Kayani, A. y Amin, M. (2017). Analysis of socio-economic benefits of education in developing countries: A example of Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, 39(3), 75-92.
- Muñoz, C. (2001). Educación y desarrollo económico y social. Políticas públicas en México y América Latina durante las últimas décadas del siglo xx. *Perfiles Educativos*, 23(91), 7-36.
- Osborne, J., Simon, S. y Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079. <https://doi.org/10.1080/0950069032000032199>
- Ozturk, I. (2001). The role of education in economic development: A theoretical perspective. *Journal of Rural Development and Administration*, 33(1), 39-47.
- Pellizzoni, L. y Ylönen, M. (2012). *Neoliberalism and technoscience: Critical assessments*. Ashgate Publishing.
- Prieto, M. y Carrillo, J. (2009). Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: El aula como escenario de la vida afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(5), 1-8.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 246-276). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Robles-Zavala, E. (2010). Los múltiples rostros de la pobreza en una comunidad maya de la Península de Yucatán. *Revista Estudios Sociales*, 18(35), 100-133.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.

- Ríos, R. A. (2014). La formación para la investigación en los programas de contaduría: Una función del profesor universitario. *Revista Científica General José María Córdova*, 12(14), 129-148. <https://doi.org/10.21830/19006586.60>
- Rivas, L. A. (2004). La formación de investigadores en México. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 12(25), 89-113.
- Ruíz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., Ruíz, F. y Ruíz, A. (2018). La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 37-45. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1527>
- Ruíz-Ramírez, R., Zapata-Martelo, E., García-Cué, J. L., Pérez-Olvera, A., Martínez-Corona, B. y Rojo-Martínez, G. (2016). Bullying en una universidad agrícola del estado de México. *Revista Ra Ximhai*, 12(1), 105-126. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.2016.06.rr>
- Salas, H. y Velasco, P. (2013). Los rostros rurales de dominación en el neoliberalismo actual. *Revista Márgenes*, 13(10), 7-14.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Revista electrónica Sinéctica*, 40, 1-12.
- Scupin, R. (1997). The KJ method: A technique for analyzing data derived from Japanese ethnology. *Human Organization*, 56(2), 233-237. <https://doi.org/10.17730/humo.56.2.x335923511444655>
- Sebastián, J. (2003). *Estrategias de cooperación universitaria para la formación de investigadores en Iberoamérica*. OEI.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (1988). Case study methods in educational research: Seeking sweet water. En R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp. 253-278). American Educational Research Association.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research studying how things work*. The Guilford Press.
- Steffen, M. y Tarrío, M. (2010). Neoliberalismo y crisis agroalimentaria: Adaptación y resistencia de los ejidatarios mexicanos. *Revista del Medio Rural Latinoamericano*, 56, 11-46.
- Tiramonti, G. (2014). Las pruebas PISA en América Latina: Resultados en contexto. *Avances en Supervisión Educativa*, 20, 1-24.
- UNESCO. (2015). *Informe de la UNESCO sobre ciencia, hacia el 2030*. UNESCO.
- Valverde, F. J. (2014). Persona o individuo en el (neo)liberalismo: Algunos fundamentos ideológicos. *Revista Pensamiento Actual*, 14(22), 29-44.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage.

Breve CV de los autores

Roger J. González González

Licenciado en Educación, Maestro en Investigación Educativa y estudiante del Doctorado Institucional en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Yucatán. Es coautor de dos libros enfocados en el desarrollo de competencias digitales por la Secretaría de

Educación Pública, así como de diversos capítulos de libro y ponencias en congresos nacionales y en el extranjero. Tiene experiencia docente a nivel licenciatura y posgrado, sus áreas de investigación se centran en la formación de investigadores, la evaluación de programas, la educación intercultural y la tecnología educativa. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2876-3539>. Email: rogr.gonzalez@gmail.com

Edith J. Cisneros-Cohernour

Doctora en Evaluación, Administración y Educación Superior por la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. Su investigación se centra en el mejoramiento de la calidad de la educación en las organizaciones educativas, especialmente en las áreas de evaluación, desarrollo profesional y organizacional y los aspectos éticos en evaluación e investigación. Actualmente es Jefa de la Unidad de Posgrado e Investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán y pertenece al nivel dos del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2319-1519>. Email: ecohernour@gmail.com



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Experiencia Escolar, Diversidad y Ciudadanía Justa. Un Estudio Biográfico-Narrativo

School Experience, Diversity and Fair Citizenship. A Biographical-Narrative Study

Blas González-Alba *
Pablo Cortés-González
José Ignacio Rivas-Flores
Universidad de Málaga, España

Los cambios experimentados por la sociedad a lo largo de las últimas décadas han configurado un nuevo paradigma educativo en el que la educación inclusiva se erige como una de sus insignias. No obstante, han sido diversos los desafíos educativos, experiencias de exclusión, segregación e integración, a los que nos hemos tenido que enfrentar hasta alcanzar un modelo educativo más próximo a los conceptos de escuela democrática, justicia social y ciudadanía justa. El artículo tiene como objetivo conocer las situaciones de exclusión, segregación, integración e inclusión experimentadas por Isabel y Emmitt en el contexto educativo. Se ha seguido una metodología biográfica-narrativa realizando dieciséis entrevistas en profundidad. Las narraciones nos acercan a experiencias escolares de segregación e integración o inclusión que han configurado en ambos una identidad de la diferencia y un malestar escolar. Del mismo modo nos encontramos con experiencias escolares de inclusión que han encontrado respuestas en acciones docentes de reconocimiento, participación social y escolar, compromiso y responsabilidades compartidas. En los relatos de Isabel y Emmitt se evidencia como las prácticas escolares inclusivas han sido más solícitas con sus capacidades y potencialidades, aspecto que ha contribuido a su bienestar social y escolar.

Descriptor: Justicia social; Educación básica; Integración escolar; Escuela; Docentes.

The changes experienced by society over the last decades have shaped a new educational paradigm in which inclusive education stands as one of its badges. However, there have been diverse educational challenges –experiences of exclusion, segregation and integration– that we have had to face until we have reached an educational model closer to the concepts of democratic school, social justice and fair citizenship. The aim of the paper is to know the situations of exclusion, segregation, integration and inclusion experienced by Isabel and Emmitt in the educational context. A biographical-narrative methodology has been used, starting from sixteen in-depth interviews. The narratives give us a closer look at the school experiences of segregation and integration or inclusion which created in both of them a sense of difference and discomfort at school. In the same way, we find school experiences of inclusion which were answered by teaching actions of recognition, social and academic participation, commitment and shared responsibilities. Isabel and Emmitt's stories show how inclusive school practices have been more solicitous with their abilities and potentials, an aspect that has contributed to their social and school well-being.

Keywords: Social justice; Basic education; School integration; Schools; Teachers.

*Contacto: blas@uma.es

1. Introducción

En las últimas décadas, el discurso escolar en términos de atención a la diversidad ha virado hacia una conceptualización inclusiva en pro de la equidad, el desarrollo integral, la multiculturalidad, la democracia y la solidaridad. Esto significa que estos conceptos se sitúan como principios educativos que contribuyen a la justicia social (Peña Sandoval y Montesinos, 2016). No obstante, el paradigma de la inclusión continua aún limitado como consecuencia de prácticas escolares y ciertas políticas educativas –sobre todo a nivel micro y meso– dominadas por el discurso del déficit, la segregación y la exclusión escolar (Blanco, 2006; Moriña, 2008; Portela, Nieto y Toro, 2009).

En la actualidad, como se evidencia en diversos estudios (Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008) quedan superados conceptos como los de segregación e integración por sus demostradas limitaciones en relación al éxito escolar y especialmente al derecho a la educación. Desde nuestro punto de vista, el paradigma educativo que aboga por la educación inclusiva vincula, de un modo indisoluble, los conceptos de educación, democracia y justicia social (Belavi y Murillo, 2016), como características propias del acto educativo (Slee, 2012). Sin embargo, en la práctica seguimos encontrando experiencias escolares asentadas en un paradigma excluyente basado en la individualidad, la competitividad, o la homogeneización (Bolívar y López, 2009; Escudero y Martínez, 2011; González-Alba, Mañas-Olmo y Cortés-González, 2017; Moriña, 2008).

Este escenario, sin duda complejo, se puede atribuir a la realidad que se vive en algunos centros educativos en los que el alumnado afectado experimenta situaciones de atención a la diversidad dispares y, en ocasiones, contradictorias a lo que se debería esperar en una escuela inclusiva. Este hecho se ha visibilizado con claridad en la tesis doctoral titulada “Pedagogía de la Posibilidad. Descubriendo las Potencialidades Educativas Resilientes (PER) que se han desarrollado en la trayectoria vital de dos personas diagnosticadas de Síndrome de Asperger” y de la que presentamos algunos análisis y reflexiones en este texto. Este proyecto tiene como principal objetivo visibilizar y reflexionar acerca de las prácticas escolares excluyentes, integradoras e inclusivas experimentadas por Isabel y Emmit.

2. Integración e inclusión, un breve recorrido conceptual

Con la promulgación del Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial de 1985 se comienza a plantear en España la integración del alumnado con discapacidad en los centros ordinarios (Castillo García, Del Moral Arroyo y Ramos Corpas, 2016; Cerdá e Iyanga, 2013). Años más tarde, y con la aparición de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se establece en el sistema educativo español siempre que sea posible que, “la escolarización ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) se regirá por los principios de normalización e integración escolar”.

Delimitando algunos conceptos implicados, la normalización se define como la capacidad que tiene el sistema educativo para proporcionar recursos, estrategias, actividades y medios que no impliquen exclusivamente un objetivo rehabilitador (Verdugo, 2004); mientras que la integración –principio complementario al de normalización– se vincula con el proceso a partir del cual la escolarización del alumnado con discapacidad se

desarrolla en aulas ordinarias (Cerdá e Iyanga, 2013; Echeita, 2008; González-Alba, 2018). Por el contrario, en la praxis del sistema educativo español la integración se configura bajo esquemas escolares, curriculares, pedagógicos y organizativos excluyentes, debido a la dialéctica no superada entre grupo normal y sujeto a integrar.

La integración escolar surge con el propósito de proporcionar una educación normalizadora a aquel alumnado que tradicionalmente ha sufrido algún tipo de exclusión (Dubrovsky, 2005). Evidentemente las intenciones eran benévolas y daban un paso adelante respecto a las políticas de segregación. A pesar de ello, su carácter reduccionista y su vínculo con el término “normalización” conduce a considerar la integración como un fin en sí mismo –técnico en ocasiones– y no como un medio para lograr una educación de calidad e integral (Blanco, 1999) para todas y todos. Los avances que se pusieron sobre la mesa desde la concepción de integración escolar, de acuerdo a Echeita (1998), se vieron representados en (1) los cambios sustanciales que se han producido respecto a las actitudes sociales hacia la integración escolar de parte del alumnado; (2) el incremento de alumnado con NEE escolarizado en centros ordinarios; (3) la cantidad de profesorado implicado; y (4) su capacidad para alcanzar toda la educación obligatoria (primaria y secundaria).

Al respecto, la mayor limitación fue su desligadura de una perspectiva política y crítica, impidiendo que se generaran prácticas que tuvieran el suficiente alcance como para cuestionar la cultura dominante (Slee, 2012). Esta situación se constata en su origen pues “surge del conjunto de ideas, opiniones y movimientos sociales que reclamaban una mayor igualdad para todas las minorías que sufrían algún tipo de exclusión” (Marchesi, 2012, p. 32). Es decir, el concepto de integración educativa alude al derecho de todos los alumnos y alumnas a recibir atención educativa íntegra en su aula ordinaria (Moliner, 2013). Nada más lejos de la realidad pues, aunque las administraciones educativas han intentado proporcionar los apoyos necesarios para atender al alumnado que presenta NEAE en el sistema educativo ordinario (Curieses, 2017), se observa que el esfuerzo no es suficiente puesto que se siguen desarrollando en los centros educativos intervenciones compensadoras asentadas bajo el paradigma del déficit y de la segregación escolar. De acuerdo con Arnaiz (2011), esto significa, que el alumnado con NEE se encuentra integrado en el aula ordinaria, pero con un currículum diferente al de sus compañeros de clase.

Por el contrario, el paradigma de la educación inclusiva supone, una evolución conceptual, filosófica, metodológica y organizativa respecto al concepto integración (Stainback y Stainback, 1999), siendo tal su importancia –tanto en la teoría como en la praxis– que se ha consolidado como uno de los conceptos más utilizados en la literatura educativa (Verdugo et al., 2018). No obstante, su materialización resulta confusa (Echeita y Ainscow, 2011) pues, como apuntan Duk y Murillo (2016) los límites de la inclusión educativa son poco nítidos, ya que se deben, además, a una perspectiva política de entender la práctica educativa.

Para concebir el tránsito que se ha producido desde el concepto de integración hacia el de inclusión debemos entender que la escuela inclusiva se posiciona como una institución promotora de la transformación social bajo los principios de solidaridad, justicia social (Sánchez y García, 2013) e inclusión social (Echeita y Verdugo, 2005). Sandoval, Simón y Echeita (2012) definen la educación inclusiva como un:

proceso vinculado a la transformación profunda de los sistemas educativos establecidos, de modo que en la educación formal (y no formal) se promueva y asegure

la defensa de la dignidad e igualdad de todos los alumnos, como derechos inalienables, desde el reconocimiento y respeto de su diversidad. (p. 120)

Como hemos señalado en otro trabajo (Cortés-González, González-Alba y Mesa-Sánchez, 2018), la escuela inclusiva considera la diversidad como un factor inherente a la naturaleza humana, y como un elemento enriquecedor y de mejora de la calidad de la enseñanza, de la formación y educación del alumnado. En este sentido, la diversidad se entiende como una realidad inherente al ser humano y no una excepcionalidad. Por ello precisamos de un sistema educativo inclusivo que conciba la diversidad como un valor basado en la justicia social y la democracia, necesario para el desarrollo social. Así mismo, desde esta mirada, su naturalización se entiende como un recurso que enriquece los procesos de aprendizaje y que modifica no solo cuestiones didácticas o metodológicas, sino también organizativas, la toma de decisiones, las relaciones entre agentes escolares, etc.

De acuerdo a lo que venimos apuntando, la educación inclusiva se sustenta sobre los principios de aceptación de la diversidad (Dueñas, 2010; Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019), como una práctica en la que todo el alumnado participa en proyectos que incluyen las diversas formas de aprender, de ser y estar (Duk y Murillo, 2016; Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019). Este hecho supone un replanteamiento del actual currículum escolar –dominante y heredero de tradiciones académicas reproductivas y hegemónicas– y de la incorporación de estrategias educativas que ofrezcan una atención educativa sujeta a la singularidad de los sujetos escolares (Echeita, 2013). De acuerdo con Echeita y Ainscow (2011), la inclusión es un proceso que busca la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes, que precisa de la identificación y eliminación de barreras –creencias, actitudes, prácticas educativas...–, y que pone el énfasis en el alumnado que por motivos personales, sociales y/o económicos puede presentar una situación de vulnerabilidad –marginalización, exclusión, fracaso escolar...–. Este hecho nos preocupa pues la exclusión en cualquiera de sus manifestaciones conduce a la desigualdad, razón por la cual precisamos de acciones –políticas, sociales, educativas...– que contribuyan a construir una ciudadanía justa (Cortés-González, 2014), una escuela más democrática y una sociedad comprometida con la justicia social y educativa.

3. Método

Con este trabajo pretendemos conocer “las percepciones de los actores desde dentro, (siendo) una tarea fundamental la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares, comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas” (Huberman y Miles, 1994, p. 5). Desde una perspectiva interpretativa nos interesa conocer “cómo los sujetos viven su propia cultura y, sobre todo, cómo la interpretan” (Rivas-Flores, 2009, p. 20); es decir, descubrir los posicionamientos de Isabel y Emmit como sujetos que han experimentado trayectorias de exclusión, vulnerabilidad, segregación, integración e inclusión en un marco socio-cultural, escolar y educativo particular. Es por ello que optamos en esta investigación por utilizar el método biográfico-narrativo como procedimiento para la aproximación al campo de estudio. De acuerdo con Conelly y Clandinin (1995), hemos de tener en cuenta que “la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contenedores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas” (pp. 11-12) llenas de matices, realidades, emociones, sistemas simbólicos... que nos hacen llegar e visibilizar lo que los grandes relatos no consiguen.

El paradigma biográfico-narrativo, ya asentado en el campo de la investigación educativa y social (Denzin y Lincoln, 1994; Lincoln y Guba, 1985), trata de entender las complejas relaciones individuales, colectivas y contextuales en las que se sitúan los sujetos y sus contextos, reflejando las relaciones temporales, espaciales, contextuales, longitudinales y multidimensionales que se configuran en los marcos sociales, políticos y culturales en los que se desarrollan los relatos (Rivas-Flores et al., 2010). Al mismo tiempo que las narraciones muestran su carácter relacional en los procesos indagatorios (Clandinin, 2013), los relatos ponen en valor la subjetividad de los sujetos participantes y de que, modo vivencian y dan significado a su vida y experiencia (Bolívar, 2017) en un contexto sociocultural determinado. En definitiva, son al mismo tiempo método y producto de la investigación, lo cual le otorga un valor más complejo.

En un plano metodológico más concreto, se ha procedido a trabajar con narrativas a partir de los relatos biográficos de Isabel y Emmitt, atendiendo, como criterio de selección de los participantes, a tres cuestiones: ser mayor de edad, tener un diagnóstico de S.A. y haber terminado estudios superiores. En tanto que investigación narrativa, preocupada por la subjetividad y la construcción de sentido desde la misma, la selección del número de sujetos se limita a 2, que permite indagar desde la intensidad y la profundidad y no desde la extensión. Se han realizado en total 16 entrevistas (5 entrevistas individuales a cada uno de los protagonistas y 3 grupales en las que además han estado presentes sus respectivos padres y madres) que han progresado desde entrevistas abiertas hacia otras semi-estructuradas y en profundidad. Así mismo, entre los años 2014 y 2018 se ha construido un proceso investigador bajo las prácticas cíclicas de realización de entrevistas-transcripción-devolución-(pre)interpretación, hasta finalizar con la devolución e interpretación final (co-interpretación) junto a los protagonistas y sus familias (participantes activos de la investigación).

Cuadro 1. Resumen de número y horas de entrevistas, devoluciones y co-análisis/co-interpretación

	N	HORAS	HORAS DE DEVOLUCIÓN	HORAS DE CO-INTEPRETACIÓN Y CO-ANÁLISIS
Isabel	5	18	9	12
Ángeles y Paco (madre y padre de Isabel)	3	11	5	7
Emmit	5	20	11	15
María del Carmen y Antonio (madre y padre de Emmitt)	3	10	8	7

Fuente: Elaboración propia.

El proceso de categorización y análisis ha avanzado desde una lógica singular (intracaso) hacia una lógica transversal (inter-caso), de acuerdo a Cornejo, Rojas y Mendoza (2008). La información obtenida en el análisis de los primeros temas emergentes (inter-caso) ha ido reconfigurado la investigación. El proceso de co-análisis y co-construcción de conocimiento, que se muestra en los resultados, se ha desarrollado en paralelo al trabajo de campo, estableciéndose un proceso simbiótico de reconfiguración de los resultados a partir de los datos emergentes que han arrojado las entrevistas y sus devoluciones.

Para la obtención de las categorías emergentes se ha procedido, de acuerdo con Ryan y Bernard (2003), a un análisis de texto libre a través de dos sistemas: por un lado, conteo de palabras (con reiteraciones significativas), y, por otro lado, análisis de códigos por

medio de la inducción analítica temática (dificultades escolares, segregación escolar, no promoción, estrategias metodológicas...)

Una vez configurado el sistema de categorías de cada sujeto participante, se procedió al proceso de lectura-relectura-devolución –tanto individual como conjunta– de los relatos, asignando etiquetas a los diferentes fragmentos de elementos de análisis emergentes particulares (inter-caso). Posteriormente se han categorizado y reagrupado en las categorías comunes y emergentes a ambos relatos (intra-caso) que se describen a continuación, las cuales se han vinculado a subcategorías, y de este modo se han estructurado formando ramas de categorías y subcategorías de cara a su justificación, análisis e interpretación posterior.

A partir del análisis de casos particulares (lógica singular) han emergido categorías o dimensiones comunes (Bolívar, 2002) a los relatos particulares (inter-caso), lo que ha permitido que se generen cuatro ejes temáticos que giran en torno a las experiencias escolares de Isabel y Emmitt y que se presentan en este trabajo:

- La visualización de la diversidad en las aulas como factor limitante. Se muestran las primeras experiencias escolares de autopercepción de la diferencia –y su reflejo cognitivo, emocional y actitudinal– y de resistencia escolar advertidas por parte de Isabel y Emmitt.
- La Segregación escolar como práctica cosificadora. Este eje recoge los procesos de enseñanza transmisivos y las conductas de pasividad mostrada por los docentes, y como estas estrategias han desembocado en la creación de subgrupos de alumnos y alumnas en función de su rendimiento curricular.
- Experiencias de integración que se vuelven asimétricas. Nos traslada a una serie de experiencias de desplazamiento y confusión, asistimos a experiencias de segregación escolar –que han configurado una identidad de la diferencia– justificadas en la no promoción y la “incapacidad” de los protagonistas de abordar el currículum escolar prescriptivo.
- La inclusión, una cuestión de responsabilidades compartidas. Nos muestra las diversas actuaciones y estrategias educativas desarrolladas por una serie de docentes para con Isabel y Emmitt, las cuales han contribuido a su bienestar social y escolar.

Cabe mencionar que estos cuatro ejes se presentan de acuerdo a un criterio cronológico vinculado a los relatos de vida de ambos protagonistas. Por último, respecto a cuestiones éticas de la investigación, es necesario mencionar que los sujetos del estudio han participado de manera voluntaria y desinteresada, garantizando a través de los consentimientos informados el uso respetuoso y confidencial de la información en los términos consensuado con cada caso.

4. Resultados

Como se desprende de sus relatos, las experiencias escolares de Isabel y Emmitt se han caracterizado por una serie de situaciones que sistemáticamente han ido configurando su identidad; una identidad de la diferencia construida a partir de: (1) discursos asentados en el déficit, al evidenciarse –en prácticas y/o discursos docentes– las “dificultades que han mostrado” para abordar, por ejemplo, “las tareas escolares”, relacionadas con la

comprensión de enunciados, la velocidad grafomotriz, la optimización del tiempo para ejecutar tareas, la capacidad psicomotora o cualquier otro aspecto relacionado con el modo en el que ambos se han enfrentado a las mismas; (2) el estilo pedagógico utilizado por algunos docentes, que no siempre se ha adaptado a sus necesidades y/o potencialidades escolares y personales; (3) los episodios de violencia estructural, ostracismo y segregación escolar que han tenido que soportar a lo largo de su paso por la escuela, el instituto o la universidad.

A continuación, nos vamos a detener a explicar desde los cuatro ejes planteados cómo se han evidenciado las experiencias mencionadas.



Figura 1. Ejes interpretativos y subcategorías de análisis
Fuente. Elaboración propia.

4.1. La visualización de la diversidad en las aulas como factor limitante

La experiencia de la homogeneidad se vincula con la “normalización” de estrategias de enseñanza-aprendizaje reproductivas, con la promoción de un modelo educativo y curricular único y con la capacidad de mimetización del alumnado (Rivas-Flores et al., 2010). Esto supone apostar por escenarios educativos alienantes y desvinculados de estrategias que promuevan la cultura de la diversidad, la justicia social y educativa, un currículum abierto y flexible y aprendizajes cooperativos, entre otros aspectos. Isabel lo experimenta de la siguiente manera:

Empecé a tener problemas en lengua y matemáticas, a menudo con los dictados, los solía seguir, pero algunas veces me quedaba atrás. En aquel momento me di cuenta de que me costaba concentrarme en algunas materias, quería aprobar por no quedarme atrás.

Las prácticas educativas asentadas en lógicas homogeneizadoras –y homogeneizantes– visibilizan la diversidad desde una posición particular, ya que, la cosifican y la estigmatizan, desencadenando un proceso –personal, escolar y social– que contribuye a construir en el alumnado una identidad de la diferencia. Así mismo, la experiencia de la homogeneidad se sustenta bajo clichés y discursos sociales y escolares tradicionales (proceso de enseñanza-aprendizaje transmisor-reproductor, organización escolar jerárquica y disciplinada...), y plantea una serie de consideraciones educativas opuestas a lo que podemos denominar la experiencia de la diversidad.

Me costaba un poco de trabajo los exámenes porque mi velocidad de escribir era más lenta, por la psicomotricidad fina. Cuando hacíamos cosas de dictado, no era capaz de tomar apuntes a la misma velocidad que los demás alumnos y me costaba bastante solucionar los problemas de matemáticas. Tenía problemas en la asignatura de dibujo

técnico, tenía problemas para realizar lo que era bien los dibujos, en Educación Física tenía también el problema que iba más lento que los demás cuando hacíamos marcha o corríamos, que no podía ir a la misma velocidad. (Relato de Emmit)

Asistimos a experiencias escolares que promueven un modelo homogéneo y único de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje, respecto a lo metodológico, curricular, organizativo..., lo cual comienza a configurar en Isabel y Emmit una identidad y autopercepción escolar sustentada bajo el paradigma del déficit, la autoduda (Gergen, 1996) y la sugestión, y les enfrenta ante el dilema de la identificación (Duk y Murillo, 2016). A lo largo de todo el discurso escolar de Isabel y Emmit se percibe una identidad de la diferencia que se ha construido a través de un proceso cognitivo (pensamiento), afectivo (sentimientos) y actitudinal (actos y comportamientos) caracterizado por:

- La autorreflexión que ambos han realizado acerca de sus experiencias escolares –discursos, prácticas educativas, etiquetaje escolar...– la cual ha contribuido a generar una percepción de “diferencia”.
- Las reprimendas experimentadas y la capacidad de análisis han generado una situación emocional caracterizada por la culpabilización y la autoduda, influyendo negativamente, de un modo considerable en su autoestima y estado emocional.
- Estos aspectos han obligado a Isabel y Emmit a asimilar su situación escolar y ejercer el rol de alumnado con “necesidades educativas”.

Este hecho se percibe de un modo constante en sus respectivos relatos que ofrecen experiencias que se sustentan en un lenguaje determinista y vinculado al déficit, los cuales son el resultado de continuas vivencias escolares cosificadoras, evidenciándose en sus respectivas identidades narrativas y escolares.

Tuve dificultades con las matemáticas, y los profesores decidieron que repitiera cuarto curso. (Relato de Isabel)

Me consta que ella dijo (maestra Patricia) que Emmit era un retrasado, que lo llevara a un colegio que había allí [Colegio de educación especial]. (Entrevista grupal, Antonio, padre de Emmit)

La naturalización de prácticas como la no promoción, la segregación, los discursos docentes cosificadores y el etiquetaje escolar –entre otras– se han legitimado y han pasado a formar parte de la tradición y de la cultura escolar. Estas acciones, como otras tantas, han sido construidas en, por y para la escuela y se sustentan bajo:

esquemas de pensamiento donde prima su individualización (fracasan los estudiantes, no el sistema escolar), su privatización (si un alumno no ha logrado los rendimientos esperados, él es el primer y casi exclusivo responsable) y la atribución de culpas a las víctimas (falta de capacidades, de motivación o de esfuerzo) (Escudero, 2005, p. 4).

En síntesis, nos encontramos con un modelo educativo asentado en el déficit, el diagnóstico, la categorización y la intervención individual (Corbett y Slee, 2000) y que considera la(s) diferencia(s) desde criterios normativos (Ainscow, 1998). Esto significa concebir la diversidad desde las diferencias individuales –sociales, personales, cognitivas, culturales, identitarias...–, que conlleva una actitud valorativa, limitante y compensadora de la diversidad.

4.2. La segregación escolar como práctica cosificadora

Siempre se me ha resistido mucho la lengua y las matemáticas, pues siempre terminaba de las últimas y me enviaban a clases de refuerzo, cosa que no me gustaba nada porque me mandaban a otra clase con los subnormales. Además, no servía para nada, me sentía desplazada, cosa que no me gustaba nada. (Relato de Isabel)

La segregación escolar se define como el “fenómeno por el cual los estudiantes se distribuyen desigualmente en las escuelas en función de alguna de sus características” (Murillo y Martínez-Garrido, 2018, p. 38). El rendimiento académico, la capacidad intelectual, lingüística, motora, la nacionalidad, la cultura, la religión, el nivel socioeconómico, la orientación sexual o la identidad de género, son –entre otros– elementos constitutivos de diversidad y, en bastantes ocasiones de desigualdad social, escolar y/o educativa. Desde un posicionamiento neoliberal se le otorga a cada uno de ellos un carácter peyorativo y deficitario que justifica acciones educativas –metodológica, organizativa, didáctica...– segregadoras y cosificadoras (aula de apoyo a la integración, Aula Temporal de Adaptación lingüística, adaptaciones curriculares y aula de convivencia).

Desde esta lógica escolar cosificadora, de acuerdo con Calderón (2014), “se entiende que el cambio ha de producirse en el alumno o la alumna que es concebido como problema, sin que se modifique en nada la dinámica general homogeneizante del aula” (p. 305). De este modo se nominaliza “el problema”, se determina una causa, y se toman “decisiones pedagógicas y escolares” que se plasman en un currículum diferenciado y diferenciante que potencia la exclusión escolar, social y curricular.

A partir de los seis años fui a unas clases de educación especial que se daban en mi colegio, me sentía un poco confundido porque claro, en aquella época no entendía por qué me sacaban a mí de clase, básicamente porque no entendía por qué me estaban moviendo continuamente, que yo recuerde no me explicaron por qué me sacaban de clase. En relación a las clases de educación especial desde los 7 hasta los 9 años me recogían, iba una parte de la mañana y luego me incorporaba a la clase, me fue muy bien, pero no me sentía a gusto allí porque no conocía a los niños de esa clase. (Relato de Emmit)

Bajo este eje de análisis, los relatos nos muestran una cara de la escuela que de forma estructural e implícita –y en algunas ocasiones explícita– (1) ha generado desigualdades de poder en las relaciones docentes-discentes y discentes-discentes; (2) ha establecido y naturalizado ritmos y estadios de aprendizaje y desarrollo –sustentados en la ciencia psicológica y los paradigmas positivistas; (3) ha desarrollado un currículum escolar abstracto y fragmentado dentro de un sistema educativo homogeneizador; (4) ha construido un discurso y un status escolar y social amparado en la adquisición de contenido académico, pues asistimos a una lógica evaluadora normativa. Es decir, “compara a un niño con grupos de alumnos que realizaron pruebas estandarizadas en algún momento del pasado” (Armstrong, 2012, p. 183). Esto implica acciones educativas que han acentuado la construcción de una identidad de la diferencia.

Se constatan en los relatos de Isabel y Emmit prácticas docentes que naufragan a la hora de “adaptar el estilo y el método de enseñar a la diversidad de los alumnos y mantener al mismo tiempo un clima de trabajo” (Pérez y Marchesi, 2003, p. 42), pues estas se asientan en un enfoque educativo rehabilitador y segregador. Esta situación empuja a los docentes a mostrar conductas de omisión y ostracismo académico y/o escolar hacia parte de su alumnado, promoviendo que se naturalicen las prácticas educativas excluyentes y

segregadoras como un medio de atender al alumnado que no es capaz de aprehender el currículum ordinario. En este sentido la (2009) nos recuerda que:

la exclusión no depende tanto de las condiciones individuales de los sujetos como de los sistemas de organización social e institucional que imponen barreras o impedimentos que dificultan la participación de las personas y contribuyen a su segregación o exclusión. (p.105)

Nos encontramos con una escuela anclada en el neoliberalismo y que bajo los principios de eficacia, individualidad, homogeneización, competitividad o control (Rivas-Flores, 2013, 2014) promueve la “selección de los mejores y debería decirse la exclusión de los peores” (Marchesi, 2008, p. 17). Este hecho se constata en el discurso docente alienante, segregador y sugestionador que reproduce Isabel.

Esta profesora te clasificaba según su “modus operandis”, tenía por así decirlo la pirámide de los listos, los que seguían su método, los normalillos, los tontos y los cafres. (Relato de Isabel)

Los relatos muestran, en definitiva, un proceso de deshumanización (Freire,1970) y cosificación que comienza con la toma de una serie de decisiones escolares, curriculares, organizativas y educativas, externas (los sujetos no participan en esta toma de decisiones, ni tampoco son informados) que afectan al proceso formativo de Isabel y Emmit. Desde ese momento ambos se convierten en un objeto escolar manipulable a merced de las necesidades de la escuela y/o del docente.

4.3. Experiencias de integración que se vuelven asimétricas

Las actividades y relaciones que se establecen en el aula tienen su efecto en el alumnado, sobre todo aquellas que provocan estados emocionales significativos. En este sentido, las intervenciones educativas vinculadas al paradigma del déficit promueven relaciones educativas y oportunidades de aprendizaje asimétricas. Nos referimos a acciones educativas que generan estereotipos escolares y que se caracterizan porque en el aula nos encontramos con (1) un endogrupo, formado por aquel alumnado al que el docente atribuye valores positivos, y (2) un exogrupo del que forma parte aquel alumnado catalogado con valores, actitudes y aptitudes negativas (Jiménez y Aguado, 2002), según el criterio del docente.

Nunca he sido de notas altas, pero no me gustaba como estaban tratando el tema de mis dificultades en esas dos materias. No me gustaba que me hicieran exámenes distintos al del resto de mis compañeros por haber repetido curso, aquello me frustraba. (Relato de Isabel)

En primero, segundo y tercero de primaria mi tutora fue Patricia, repetí un curso que fue tercero de primaria por los problemas que tenía y además como que a la profesora no le preocupaba demasiado mi problema en sí, y eso me hacía sentir mal. (Relato de Emmit)

Como se puede observar, asistimos a un modelo de escuela que hace uso de un sistema de evaluación que no es comprensivo con el alumnado y, a la vez, no es permeable a la toma de decisiones compartidas. La evaluación estandarizada y sistemática se convierte en una herramienta educativa que, heredera de la tradición escolar, permite calificar e iniciar una toma de decisiones y actuaciones educativas –formales e informales– que afectan al alumnado.

Nos encontramos con un modelo de enseñanza-aprendizaje reproductivo que se mueve en una lógica educativa fuertemente vinculada a la evaluación curricular. Es decir, “la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los

depositarios, y el educador quien deposita” (Freire, 1970, p.51). A partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje pasivo, unilateral y transmisivo (Darling-Hammond, 2001), se transfieren los conocimientos, se evalúan y se generan relaciones pedagógicas docente-discentes solo accesibles para una minoría de alumnado.

A mí en lugar de volver a explicarme todo, era que me daban ejercicios mas fáciles que nadie me explicaba. (Relato de Isabel)

La profesora Patricia en vez de ayudarlo lo que hizo fue arrinconarlo, en vez de ayudarlo lo dejó ahí como si fuera un mueble, entonces él, de sumar, restar y multiplicar de ahí no salía. (Entrevista a Mari Carmen, madre de Emmit)

No era capaz de seguir las explicaciones de la clase por eso me daban otras actividades diferentes a las de mis compañeros. (Relato de Emmit)

Desde posiciones pedagógicas poco flexibles y centradas exclusivamente en el currículum escolar y en su evaluación resulta difícil atender las necesidades y potencialidades educativas de todo el alumnado. Este hecho ha provocado que en momentos puntuales Isabel y Emmit no hayan podido acceder, comprender y/o asimilar el currículum escolar prescriptivo, quedando su experiencia escolar relegada a la realización sistemática de actividades fragmentadas curricularmente, no significativas y descontextualizadas de la realidad del aula.

Este planteamiento escolar se caracteriza porque en él se establecen relaciones sociales y curriculares asimétricas, y se reproducen desde la escuela las desigualdades sociales y personales a partir de una perspectiva jerárquica que se traslada al proceso educativo.

4.4. La inclusión, una cuestión de responsabilidades compartidas

A partir de los relatos nos acercamos en la práctica al concepto de inclusión, pues a lo largo del final de la etapa de Educación Primaria y de toda la Educación Secundaria nos encontramos con docentes que han ofrecido una respuesta educativa personalizada y ajustada a las capacidades, intereses y motivaciones del alumnado (Araque y Barrio, 2010), promoviendo lo que Cortés-González (2014) denomina una pedagogía de la justicia y de la equidad.

En quinto mi tutor fue Javier, era un buen profesional, era muy divertido, enseñaba de forma muy dinámica y trabajábamos por grupos, la clase le tenía mucho cariño, enganchaba, lo contaba todo muy bien. Me dio apoyo personal y profesional en las asignaturas, lo recuerdo con cariño. En sexto mi tutor fue Rafael, daba bien la clase, consiguió que se me quitara el miedo a salir a la pizarra y a hablar en público, me animaba a trabajar a mi ritmo, aprobé a final del curso casi todas, saqué buenas notas, me gustó en el sentido que me sentía a gusto con él. El que me fuera mejor o peor en las asignaturas dependía mucho del estilo del profesorado. En tercero de la ESO Margarita Alonso me daba Geografía e Historia, su presencia me dio algo de esperanza y de autonomía, su cálida sonrisa, su forma amable de ser y la entrega en su trabajo. Me encantaba su clase, deseaba su hora para que ella llegase. (Relato de Isabel)

Se aprecia como las prácticas inclusivas han estado vinculadas a las actitudes particulares y coyunturales del profesorado, es decir, a acciones individuales que se han desarrollado en el marco de la escuela inclusiva. En palabras de Valcárcel (2011) esta se define como un espacio formal que promueve oportunidades de participación del alumnado desde la valoración de sus capacidades. Por lo tanto, nos acercamos a diferentes actuaciones que en el marco de un aula inclusiva han favorecido la adquisición de aprendizajes integrales – social, emocional, cognitivo, lingüístico– que han facilitado el desarrollo de destrezas

personales como la autonomía personal, social y escolar, las habilidades sociales o la autoestima, entre otros.

Hubo profesores muy buenos que aún sin saber que le pasaba, la querían mucho. Yo recuerdo la maestra que tuvo en segundo de secundaria, Lourdes, una profesora interina de francés, se la tomó con un cariño, sin saber lo que tenía se preocupaba por ella. (Entrevista a Paco, padre de Isabel)

Asistimos a acciones escolares que han favorecido la justicia social desde dos dimensiones, ambas complementarias, el reconocimiento, aceptación de los individuos y respeto a las diferencias, y la participación (Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Santamaría y Stuardo, 2018). El reconocimiento, principio ético fundamental, se posiciona como una característica docente clave que ha permitido establecer dentro del aula relaciones sociales y escolares positivas y equitativas. La capacidad docente implícita y explícita de mostrar actitudes de respeto y valoración hacia la diversidad y de potenciar en el aula la educación en valores ha facilitado y enriquecido el acto educativo, permitiendo a los estudiantes ser agentes activos de cambio social.

Del mismo modo, la participación, proceso deliberativo e intencional, ha facilitado el desarrollo de actividades inclusivas. Como señalan Murillo y Hernández-Castilla (2014) los actos de participación para el desarrollo de la justicia social requieren de la colaboración de toda la comunidad educativa, no obstante, las actuaciones que aparecen en los relatos y que han promocionado la participación democrática –social y curricular– dentro del aula de todo el alumnado, han sido la antesala de un proyecto de escuela inclusiva que ha potenciado una pedagogía de la posibilidad (González-Alba, 2018) y que contribuye al desarrollo de una ciudadanía justa (Cortés-González, 2014).

El que Margarita Alonso se pusiera a tu lado para que comprendiera un problema en el que tuviera dificultades, me ayudó a tener mejores notas en geografía, me animaba a ir todos los días al instituto, con ella sí me sentía apoyada pues ella me animaba, y veía que se me daba bien y mostraba interés por su asignatura. La profesora Charo me daba lengua (tercero de la ESO), ella sabía que yo tenía dificultades, insistió mucho conmigo, me prestaba atención y le preocupaba que fuera bien en su asignatura, las profesoras Charo y Margarita estaban implicadas conmigo. (Relato de Isabel)

Ese curso que repetí, tercero, empecé con Don José, hasta los 13 años estuve con él, hasta sexto de primaria. Donde más integrado estuve fue con Don José entre los 9 y los 13 años, me animaba a contar cosas de historia, me ayudaba con los ejercicios, y su forma de explicar que atraía la atención de los alumnos, y en las clases ordinarias que se mostró comprensivo conmigo. En el primer ciclo de la ESO mi tutora fue Doña Dorotea, me daba clase de sociales, fue una época bastante buena a nivel académico, tenía mucho interés en aprender, ella explicaba las cosas con mucho entusiasmo. (Relato de Emmit)

Tal como expresan tanto Isabel como Emmit nos encontramos con un punto de inflexión en sus trayectorias escolares. En sus relatos se perciben escenarios educativos que en el contexto del aula han promovido actos educativos que han contribuido a su bienestar social y escolar y a la justicia social y educativa, y que rompen de un modo abrupto con prácticas segregadoras e integradoras. En este sentido Arón y Milicic (1999) señalan que “serán los profesores quienes afianzarán o modificarán la imagen que han formado los niños de sí mismos, fortalecerán o debilitarán la confianza básica, fomentarán los estilos competitivos o solidarios, crearán ambientes protectores o precipitarán a situaciones de riesgo” (p.16). De ahí la importancia de repensar –como docentes y/o investigadores– las prácticas, los fines y el sentido del ejercicio docente.

5. Conclusiones

Como hemos podido comprobar a través de los relatos de Isabel y Emmit los modelos educativos segregadores e integradores han quedado obsoletos por su falta de eficacia para respetar y responder eficazmente desde una dimensión escolar y social a sus necesidades y potencialidades, hecho que se ha visto superado desde la literatura científica, la legislación y la normativa educativa. No obstante, estas prácticas siguen presentes de un modo naturalizado en nuestras aulas, pues abogar por una educación inclusiva requiere por parte de los docentes de la capacidad de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y potencialidades de cada alumno/a. En palabras de Cardona (2005):

individualizar, que es sinónimo de diferenciar la enseñanza, significa enseñar ajustándose a las necesidades únicas y particulares de los estudiantes. La individualización requiere (a) situar al alumno en un currículo o secuencia de objetivos y (b) prescribir los procedimientos y/o técnicas (métodos) para maximizar su progreso individual. (p. 85)

La personalización de los procesos de enseñanza se postula como una de las insignias de la escuela inclusiva, es decir, ofrecer una respuesta educativa individualizada y ajustada a las capacidades, intereses y motivaciones del alumnado (Araque y Barrio, 2010). Aunque parezca un desiderátum aparentemente simplista, en la práctica resulta harto difícil encontrar a docentes formados y dispuestos a promover estrategias de aprendizaje colaborativas, cooperativas o por proyectos, favorecedoras de la inclusión y respetuosas con los diferentes ritmos, capacidades y estilos de aprendizaje del alumnado.

En los últimos años se está produciendo un “cambio de paradigma” que redonda en lo escolar, emocional y social. De acuerdo con Sinisi, (2010) “para cambiar un paradigma es necesario modificar nuestro sistema de valores como los conocimientos y las prácticas para crear nuevas experiencias” (p.12), en esta ocasión educativas. Este hecho se constata en los relatos de Isabel y Emmit. Sus respectivas trayectorias escolares nos muestran como hemos pasado de una escuela integradora con espacios para la diversidad hacia una escuela inclusiva como espacio de diversidad (Valcárcel, 2011). En cualquier caso, nos queda bastante trabajo por hacer, pues en este sentido resulta prioritario ampliar el concepto de inclusión en el discurso social y educativo, ya que el concepto de educación, debería ser en sí mismo inclusivo, desde una mirada amplia, democrática y justa (Slee, 2012).

La inclusión se posiciona como una forma de entender de qué modo se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la singularidad de cada alumno/a (Echeita, 2007, 2008), y su promoción efectiva requiere de corresponsabilidades. La inclusión, como proceso complejo e inacabado, precisa de la implicación activa y coordinada de diferentes actores educativos (Valcárcel, 2011; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008). Por un lado, de la acción directa de los docentes, que junto a otros agentes educativos tienen la responsabilidad de lo que se hace en los centros educativos de puertas hacia dentro; por otro lado, la que tenemos como ciudadanos, pues sobre nosotros recae la responsabilidad de promover y defender la educación inclusiva desde la actividad y el activismo político y social (Echeita, 2016), puesto que la inclusión supone acción voluntaria y reflexiva (Tedesco, 2011).

Considerando la educación inclusiva desde una perspectiva sistémica (Echeita, 2013) y desde nuestro papel como agentes educativos co-responsables en la formación del profesorado, asumimos desde la acción y la investigación educativa el compromiso de trabajar por y para la inclusión. Para ello nos proponemos como objetivo principal ampliar

los enfoques reduccionistas que giran alrededor del término (Slee, 2012), pues la inclusión se configura como un paradigma en sí mismo y uno de los principios de la educación democrática (Bernstein, 1998), la cual contribuye a la justicia social y educativa.

Para ello precisamos de estrategias y acciones –políticas, sociales, educativas...– que impliquen a toda la comunidad educativa en tareas de reconocimiento y participación (Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Santamaría y Stuardo, 2018) y que contribuyan a la construcción de una escuela más inclusiva y justa en el ámbito social y educativo.

No podemos finalizar este artículo sin reflexionar acerca de posibles vías por las que darle un sentido profundo a estas cuestiones planteadas, por ello desde este espacio reivindicamos y proponemos investigar el vínculo existente entre las identidades docentes y las prácticas de inclusión educativa en pro de desarrollar acciones que contribuyan a la justicia social. En este sentido, somos conscientes del papel que juega la formación del profesorado y la deconstrucción de las experiencias educativas (González-Alba, Leite y Rivas-Flores, 2018; Rivas-Flores, Cortés y Márquez, 2018) en la construcción de la identidad docente y en la transformación de los procedimientos y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Entendemos que el cambio del paradigma educativo comienza adoptando una perspectiva indagadora, especialmente relevante en los escenarios de formación de los futuros docentes. Este cambio debe permitir afrontar la profesión docente desde una mirada crítica y transformadora (Rivas-Flores, Leite y Cortés, 2017). Por este motivo apostamos por una formación docente (inicial y continua) que permita romper con las tradiciones académicas instauradas y que esté orientada a la transformación social y escolar y a contribuir a la justicia social, pues de acuerdo con Jiménez, Luengo y Taberner (2009), la exclusión educativa es un claro indicador de la exclusión social puesto que ambas se retroalimentan.

Referencias

- Ainscow, M. (enero, 1998). Llegar a todos los educandos: Lecciones derivadas de experiencias personales. Ponencia en la *Conferencia sobre Efectividad y Mejoramiento Escolar*. Universidad de Manchester, Manchester.
- Araque, N. y Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Revista Prisma Social*, 4, 1-37.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Armstrong. T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Paidós.
- Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica*. Morata.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.

- Bolívar, A. (2017). Biographical and narrative research in Iberoamérica: Emergence, development and state fields. En I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes y M. Andrews (Eds.), *International handbook on narrative and life history* (pp. 201-213). Routledge.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 51-78.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, 55-72.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Calderón, J. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad: Estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*. Cinca.
- Cardona, C. M. (2005). *Diversidad y educación inclusiva: Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Pearson-Prentice Hall.
- Castillo García, M., Del Moral Arroyo, G. y Ramos Corpas, M. J. (2016). Estudio comparado sobre las políticas inclusivas en las comunidades autónomas de Andalucía y Extremadura. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 201-218.
- Cerdá, M. C. e Iyanga, A. (2013). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista de Educación inclusiva*, 6(3), 150-163.
- Clandinin, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge.
- Conelly, D. J. y Clandinin, F. M. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, M. Connelly, J. Clandinin y M. Greene (Eds.), *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Corbett, J. y Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. En F. Armstrong, D. Armstrong y L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspective* (pp. 133-146). David Fulton.
- Cortés, P. G., González, B. A. y Sánchez, M. F. M. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 75-90.
- Cortés-González, P. (2014). Ciudadanía justa. La lucha por la dignidad y la felicidad social. En P. Cortés (Coord.), *Grietas y luces: Experiencias contra la marginación social desde la educación, la ciudadanía y la justicia* (pp. 21-39). Málaga: Zambra.
- Cornejo, M., Rojas, R. C. y Mendoza, F. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17, 29-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Curieses, P. (2017). Por una escuela inclusiva. Las fronteras del género. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 63-79. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.004>
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). Sage.
- Dubrovsky, S. (2005). *La integración escolar como problemática profesional*. Noveduc.
- Dueñas, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>

- Echeita, G. (1998). La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. Entre la realidad y el deseo. *Revista de Educación. Contextos Educativos*, 1, 237-249.
<https://doi.org/10.18172/con.380>
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Echeita G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36(1), 236, 5-12.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum Formación del Profesorado*, 9(1), 1-24.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- González-Alba, B. (2018). *Pedagogía de la posibilidad. Descubriendo las potencialidades educativas resilientes (PER) que se han desarrollado en la trayectoria vital de dos personas diagnosticadas de síndrome de asperger* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- González-Alba, B., Mañas-Olmo, M. y Cortés-González, P. (2019). Narrar-se para transformar-se. Miradas subversivas a la discapacidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 8(10), 14-30.
- González-Alba, B., Leite, A. E. M. y Rivas-Flores, J. I. (2018). La indagación educativa como herramienta de transformación social. En M. T. Castilla y V. Martín Solbes (Coords.), *Educación, derechos humanos y responsabilidad social* (pp.127-142). Barcelona: Octaedro.
- Huberman, M. y Miles, M. (1994). Manejo de datos y métodos de análisis. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Sage.
- Inostroza-Barahona, C. y Lohaus-Reyes, M. F. (2019). Inclusión y diversidad: Nuevos desafíos para la política curricular chilena. Reflexiones desde la teoría curricular y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 151-162.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.009>
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 13-49.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). Postpositivism and the naturalist paradigm. En Y. S. Lincoln y E. G. Guba (Eds.), *Naturalistic inquiry* (pp. 14-46). Sage.
- Marchesi, A. (2008). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza

- Marchesi, A. (2012). Del lenguaje de las deficiencias a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 21-43). Alianza Editorial.
- Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. Universitat Jaume I. <https://doi.org/10.6035/Sapientia83>
- Moriña, A. D. (2008). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(4), 13-32.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Pérez, G. E. M. y Marchesi, A. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi, y C. Hernández (Eds.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-59). Alianza Editorial.
- Portela, A., Nieto, J. M. y Toro, M. (2009). Historias de vida: Perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13, 193-218.
- Rivas-Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. I. Rivas-Flores y D. Herrera Pastor (Eds.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp.17- 36). Octaedro.
- Rivas-Flores, J. I. (2013). El ser humano como narración histórica: Aprendiendo desde la acción. *Diálogos: Educación y Formación de Personas Adultas*, 75(3), 24-30.
- Rivas-Flores, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.NFNF>
- Rivas-Flores, J. I., Cortés, P. G. y Márquez, M. J. G. (2018). Experiencia y contexto: Formar para transformar. En C. Monge López y P. Gómez Hernández (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (pp. 109-124). Síntesis.
- Rivas-Flores, J. I., Leite, A. E. M. y Cortés, P. G. (2017). Deconstruyendo las prácticas de formación: Narrativa y conocimiento. En M. Pérez Ferra y J. Rodríguez Pulido (Coords.), *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario*. Octaedro.
- Rivas-Flores, J. I., Leite, A. M., Cortés, P. G., Márquez, M. J. y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Identidad y Educación*, 353, 187-209.
- Ryan, G. W. y Bernard, H. R. (2003). Data management y analysis methods. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 259-309). Sage.
- Sánchez, M. y García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos*. Catarata.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, número extraordinario, 117-137.
- Santamaría, I. y Stuardo, M. (2018). Una mirada a prácticas docentes desde un marco de justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 177-196. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.009>

- Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar. ¿Un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11-14.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea Ediciones.
- Tedesco, J. C. (2011). ¿De qué dependen los resultados escolares? *Cuadernos de Pedagogía*, 416, 92-95.
- Valcárcel, M. (2012). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.9.429.2012>
- Verdugo, M., Amor, A. M. G., Fernández, M. S., Navas, P. M. y Calvo, I. A. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: Una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Verdugo, M. (2004). De la segregación a la inclusión escolar. *Revista Canal Down*, 21, 1, 1-9.
- Verdugo, M. y Rodríguez-Aguilella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.

Breve CV de los autores

Blas González Alba

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga, miembro del grupo de investigación HUM-619 de la Junta de Andalucía. Autor y coautor de publicaciones sobre atención a la diversidad, resiliencia y educación desde un enfoque narrativo. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4769-6522>. Email: blas@uma.es

Pablo Cortés González

Profesor Titular del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga y miembro del grupo de investigación ProCIE –HUM619– de la Junta de Andalucía. Sus intereses investigadores versan en torno a la justicia social, la innovación educativa, la resiliencia y la investigación biográfico-narrativa. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9604-044X>. Email: pcortes@uma.es

José Ignacio Rivas Flores

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga en la que trabaja hace 30 años. En los últimos años ha dirigido proyectos de investigación en España y Argentina y participa en proyectos de investigación en México. Coordina el grupo de investigación ProCIE (profesorado, comunicación e investigación educativa). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5571-2011>. Email: i_rivas@uma.es

Discursos de Inclusión y Diversidad entre las Educadoras de la Red Municipal de Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz

Discourses of Inclusion and Diversity among Educators of the Municipal Network of Early Childhood Education Schools in Vitoria-Gasteiz

Ana Luisa López Vélez *

M^a Pilar Aristizabal

Beatriz Garay Ibañez de Elejalde

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea, España

En este artículo, se presenta un análisis de los discursos en torno a la inclusión compartidos por las educadoras de la Red Municipal de Escuelas Infantiles (RMEI) de Vitoria-Gasteiz a lo largo de las distintas fases de un proceso de investigación-acción en que participaron para elaborar el documento base (DB) para su nuevo Proyecto Educativo (PE). El objetivo del artículo es analizar cualitativamente las actitudes y percepciones de las educadoras hacia la educación inclusiva y la diversidad, que emanan de los discursos compartidos en las reflexiones grupales. Los resultados del análisis muestran que en los discursos de las educadoras aparecen seis líneas temáticas relativas a la educación inclusiva y la diversidad: una escuela en la que prima la acogida y el acompañamiento; escuela para todas y todos; centrada en el desarrollo integral y personalizado de la niña o el niño; con espacios, materiales y tiempos pensados para los niños y las niñas; formada por un equipo educativo comprometido, coordinado y preparado para responder a la diversidad; y, finalmente, abierta a las familias y la comunidad. En la discusión se hace hincapié en la importancia de incluir estos aspectos en la formación inicial y permanente del profesorado.

Descriptor: Educación infantil; Inclusión; Diversidad; Discursos; Metodología cualitativa.

In this article, the analysis of the discourses around inclusion shared by the educators of the Municipal Network of Early Childhood Education Schools in Vitoria-Gasteiz is presented. The purpose of this article to make a qualitative analysis on the educators' attitudes and perceptions, considering inclusive education and diversity, issued from the shared discourses during group reflections. Results show that six topics related to inclusive education and diversity emerge from teachers' discourses: a school where welcoming and nurture are prioritized; school for all; focused on the child's integral personalised development; with spaces, materials and time thought for the child; consisted of a committed and coordinated educational team prepared to respond to diversity; and, finally, open to families and the community. During the discussion, it is underlined the relevance of including these aspects in initial and in-service training.

Keywords: Early childhood education; Inclusion; Diversity; Discourses; Qualitative methodology.

*Contacto: analuisa.lopez@ehu.eus

1. Revisión de la literatura

En el año 2017, el Servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz vio la necesidad de rediseñar su Proyecto Educativo (PE), darle una nueva seña de identidad, poniendo en valor el conocimiento pedagógico y la experiencia profesional adquirido por su equipo de educadoras en sus 40 años en activo.

De esta forma, las educadoras de la Red de Escuelas Infantiles, junto con el equipo de investigación IKHEZI, de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) iniciaron un proceso de investigación-acción con el objetivo de elaborar el nuevo Proyecto Educativo de la Red de Escuelas Municipales (RMEI) de Vitoria-Gasteiz.

El abanico de temas sobre los que se reflexionó conjuntamente fue muy amplio, pero, en este artículo, centramos la atención en responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué información nos dan los discursos de las educadoras de la RMEI de Vitoria-Gasteiz sobre su actitud hacia la diversidad y la educación inclusiva, y la puesta en práctica en su respuesta educativa y en el funcionamiento de cada centro educativo?

1.1. La educación inclusiva como derecho y mandato internacional

El derecho a la educación ha sido una máxima desde la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, que en su artículo 26 indica (ONU, 1948):

Toda persona tiene derecho a la educación. (...) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (p. 36)

Desde entonces, han sido innumerables las Conferencias, Foros, Declaraciones y Marcos de Acción internacionales que han indicado la necesidad de fomentar sistemas educativos que garanticen la calidad y la equidad. Entre ellos, cabe destacar las Conferencias y Foros Mundiales de Educación para Todos (UNESCO, 1990, 2000); la Declaración y Marco de Acción de Salamanca (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994); y la última Declaración de Incheon, Educación 2030, donde la educación inclusiva toma un papel central en el propio título de la misma Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (UNESCO, 2015).

Todos estos mandatos internacionales hacen hincapié en la necesidad de que cada país, y entre ellos el Estado español, se comprometa a que su sistema educativo se transforme para que cumpla con los Objetivos de Desarrollo Sostenible:

El objetivo de lograr una educación inclusiva y de calidad para todos se basa en la firme convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible. Con este fin, el objetivo busca asegurar que todas las niñas y niños completen su educación primaria y secundaria gratuita para 2030. También aspira a proporcionar acceso igualitario a formación técnica asequible y eliminar las disparidades de género e ingresos, además de lograr el acceso universal a educación superior de calidad. (ONU, 2000)

A nivel nacional, ya en la Constitución, en su artículo 27 se indica el deber de “garantizar el derecho de todos a la educación” (Art.27, Constitución Española). A nivel autonómico, el Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, en su capítulo V aborda

el concepto de inclusión y atención a la diversidad desde la Educación Infantil. En el decreto, la educación inclusiva se define como una educación de calidad, justa y equitativa para todos y todas. Esto va a requerir transformaciones en el sistema y en todas y cada una de las instituciones educativas, para ofrecer a niñas y niños contextos en los que sus necesidades y características sean atendidas y reciban los apoyos requeridos para que fomenten su progreso personal, académico y social.

Según Porter y Towell (2017), la educación inclusiva, “simplemente es la creación de entornos de aprendizaje que maximizan el potencial de cada joven en nuestras sociedades diversas para recibir una educación de alta calidad en las escuelas locales que atienden a toda la comunidad.” (p. 3). Para Ainscow, Booth y Dyson (2006), la inclusión es un proceso interminable de búsqueda de la calidad, excelencia y equidad que requiere poner en práctica los valores inclusivos de la comunidad educativa; para buscar las formas más adecuadas de responder a la diversidad y aprender a aprender de la diferencia.

Una verdadera transformación del sistema educativo, sus instituciones y sus agentes requiere que los miembros de la comunidad educativa se impliquen en la continua identificación, reducción y/o eliminación de las barreras a la presencia, la participación, el aprendizaje y el logro de todas las personas de la comunidad educativa, en particular aquellos alumnos y alumnas que pueden encontrarse en riesgo de sufrir exclusión (Booth y Ainscow, 2015).

Para ello, uno de los aspectos centrales va a ser la transformación de la cultura del centro y en particular de su equipo docente, fomentando los siguientes valores (Booth y Ainscow, 2015): participación; comunidad; respeto a la diversidad, sostenibilidad e igualdad. Con igualdad los autores no se refieren “a que todo el mundo sea igual, sino que cada persona sea tratada como de igual valor” (p. 26). Es por ello, que en este estudio se pretende analizar los discursos de las docentes de Educación Infantil para conocer si estos valores impregnan sus prácticas en el día a día de su labor como educadoras.

1.2. La inclusión y la diversidad en la Educación Infantil

La educación infantil constituye una etapa no obligatoria del sistema educativo, pero no por ello menos importante, ya que la educación inicial es la puerta para el desarrollo y potenciación de las habilidades y competencias de niñas y niños (Barrero, 2016). Cada vez ha quedado más patente que los primeros años de vida son fundamentales para su desarrollo. Según Marí-Klose (2019), las investigaciones evidencian que, desde edades tempranas, se van abriendo brechas en las capacidades cognitivas y no cognitivas entre niñas y niños de diferente origen social y que el acceso al primer ciclo de educación infantil es una de las estrategias más efectivas para paliar los efectos de la pobreza en la infancia. La escuela infantil constituye pues, un marco privilegiado de lucha contra la desigualdad realizando una doble función de prevención y compensación de las desigualdades, afianzando las bases que permitirán un desarrollo personal y una historia escolar más equilibrada.

La creciente diversidad de la sociedad actual y su progresiva complejidad demandan un análisis y reflexión sobre el papel de la institución escolar y el de la educación en este nuevo contexto (Barrio, 2009). En la escuela infantil, se considera a cada niño y cada niña único y se trata de responder a sus necesidades independientemente de sus características. Niños y niñas necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas, así como en el barrio, y en la sociedad en general (Moliner, Sanahuja, y Benet, 2017).

Para Barrio (2009), será necesario reflexionar sobre qué se considera diversidad en los centros: alumnado con necesidades educativas especiales, la población desfavorecida, la que proviene de la inmigración, alumnado conflictivo. Señala que en cada uno de estos grupos se encuentra la desigualdad, como concepto opuesto al de igualdad. Cabe preguntarse al igual que Barrero (2016), si en aquellos contextos educativos, en donde no hay pobreza, discapacidad o etnias, no existe diversidad.

La UNESCO (2009) concibe que la diversidad es consustancial a la naturaleza humana - y se refiere a todos los y las estudiantes y no solo a ciertos grupos- y que cada niño y niña tiene sus propias características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje. Eso implica que, en la inclusión, el foco de atención es preparar a la escuela para que se adapte a su alumnado en lugar de que éste se adapte a la escuela y que las educadoras deberán respetar las particularidades de cada niño y niña.

Pero, tal y como afirman Grande y González (2015), la diversidad es algo que se hace extensivo a toda la comunidad educativa. Está presente en las niñas y los niños escolarizados en las aulas de educación infantil, en su desarrollo, capacidad, intereses, estilos de aprendizaje, lengua materna, contexto social, historia previa, etc. También está presente en sus familias con su estructura, sus pautas y sus estilos de crianza, sus expectativas educativas, su cultura, idioma, procedencia, nivel socio-cultural, historia previa, etc. Asimismo, se aprecia entre las educadoras en cuanto a sus concepciones, sus experiencias y prácticas a lo largo del tiempo, su formación, actitudes, estilos docentes, áreas de especialización, etc.; en los equipos directivos, con respecto al número, estilo, liderazgo, conocimiento, experiencia, etc.; y en el resto de personal de la escuela.

Por todo lo anterior, es muy difícil imaginar una oferta educativa, en los centros escolares que atienden a la primera infancia, que no tenga o, al menos se proponga tener, un enfoque inclusivo (Grande y González, 2015). En palabras de Booth, Ainscow y Kingston (2007), la inclusión en Educación Infantil:

Tiene que ver tanto con la participación de los profesionales, como con la implicación de los niños. Participar implica jugar, aprender y trabajar en colaboración con otros. Implica hacer elecciones y opinar acerca de lo que estamos haciendo. En último término, tiene que ver con ser reconocido, aceptado y valorado por uno mismo. (p. 3)

Tal y como bien dice Rodríguez-Martín (2017),

Es difícil que algo cambie si no hay ganas de cambiar; cada persona debe ser el cambio que desea ver en el mundo y es más fácil que algo cambie si trabajamos juntos... (p. 11)

1.3. Las actitudes hacia la inclusión y la diversidad de los y las docentes

Según indica la literatura, varios son los aspectos relevantes a la hora de implementar la inclusión en los centros educativos (De Boer, Pijl y Minnaert, 2011), entre ellos, personal cualificado, disponibilidad de servicios de apoyo, espacio y equipamiento adecuado para responder a las necesidades de niños y niñas, la formación y la legislación. Pero van a ser las actitudes del colectivo docente la clave fundamental para el éxito de la educación inclusiva en su implementación y su desarrollo (Leatherman y Niemeyer, 2005).

En las actitudes subyacen tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual (De Boer, Pijl y Minnaert, 2011; Leatherman y Niemeyer, 2005). El componente cognitivo se refiere a las creencias y conocimientos que tiene la persona respecto al objeto. Las emociones que evoca dicho objeto forman el componente afectivo. Y el componente

conductual refleja la disposición que tendrá la persona a actuar con respecto al objeto de una forma determinada. Estos tres componentes son interactivos e influyen en la manera en que una persona percibe el mundo. Por ello, la actitud del o de la educadora se va a reflejar en su comportamiento en el aula y en la interacción con su alumnado. Una actitud positiva hacia la inclusión va a ser vital, ya que va a influir en la forma en que el o la docente se relacione con el niño y la niña, y a la hora de planificar y llevar a cabo la respuesta dentro del aula.

González-Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro (2016) analizan las actitudes de las y los docentes sobre la inclusión educativa y señalan que en su mayoría tienen buena predisposición y expectativas positivas. Sin embargo, esta disposición no se refleja luego en las prácticas inclusivas. Esta incoherencia es justificada por la falta de recursos, de tiempo, de apoyo administrativo o de las familias, y la falta de formación específica.

En relación al profesorado de Educación Primaria, De Boer y otros (2011), en su revisión bibliográfica de 26 estudios, plantean que la mayoría expresa actitudes neutrales o negativas hacia la inclusión. Con respecto al componente cognitivo, no se consideran capaces de educar al alumnado con necesidades educativas, y en cuanto al componente afectivo, no se sienten competentes, ni con seguridad. Dichas actitudes varían según distintos factores: el género; los años de experiencia docente; la experiencia previa en educación inclusiva y su relación con la diversidad; la formación especializada; y el tipo de discapacidad o necesidad educativa especial.

En relación al género, plantea que las mujeres tienden a expresar una actitud más positiva que los varones (De Boer et al., 2011). Con respecto a los años de experiencia como docentes, estos estudios indican que el profesorado de Educación Primaria, tiende a tener una actitud más negativa hacia la inclusión según van pasando los años. En estos estudios encontraron actitudes más positivas entre las y los docentes con una experiencia profesional de entre 1 y 5 años. No obstante, esto se contrapone a otro factor que se considera crucial, la experiencia en educación inclusiva. En dicho caso, la actitud es más positiva entre aquel profesorado con mayores años de experiencia en la inclusión, o en su relación con colectivos diversos.

También la formación especializada es central a la hora de tener una mejor actitud hacia la inclusión, aquel profesorado que ha tenido mayor formación en el ámbito se siente más capaz, competente y con estrategias para responder de forma adecuada a las necesidades de cada niña y niño. Por último, un aspecto a destacar es que dependiendo del colectivo del que se trate, las actitudes van a ser más o menos positivas. Así, el profesorado de Primaria tiene actitudes más negativas hacia aquel alumnado que tiene dificultades de aprendizaje, sobre todo si son moderadas, TDH, y problemas emocionales y de comportamiento. No obstante, lo que esta revisión bibliográfica indica es que en los estudios analizados no se observaron evidencias de cómo estas actitudes pueden afectar a sus prácticas diarias.

En lo referente al colectivo de educadoras de Educación Infantil, donde la presencia femenina es mayoritaria (Marsellés, 2003), son profesionales con gran motivación, sensibilidad y vocación, con una predisposición favorable a la atención y cuidado de todos los niños y las niñas a su cargo. Es un profesorado consciente de la función preventiva y compensadora de esta etapa y, por tanto, del importante papel que tienen. Sin embargo, señalan que la sociedad, en general, no reconoce su labor, ni es consciente de la importancia que tiene esta primera etapa en el desarrollo de la persona, sobre todo en la

etapa de 0 a 3 años, y cómo las primeras relaciones e influencias van a condicionar su futuro.

Leatherman y Niemeyer (2005) subrayan los beneficios que se logran cuando niños y niñas, independientemente de sus necesidades educativas, están implicados activamente en el aula, ya que desarrollan sus habilidades sociales, y la aceptación, son más conscientes de las diferencias, y se encuentran a gusto con todo tipo de alumnado, incluido aquél con discapacidad. En su investigación observaron que todos los niños y las niñas del aula se implicaban en las actividades que realizaban.

Para lograrlo, Leatherman y Niemeyer (2005), observaron que el profesorado utilizaba distintas estrategias para responder de forma personalizada a las necesidades de cada niño y niña. A su vez, eran flexibles a la hora de poner dicha planificación individualizada en práctica para atender a los ritmos, intereses y necesidades individuales durante las sesiones de aula. Esto era posible gracias al conocimiento que demostraban tener de las necesidades de cada criatura.

A esto, se añade la sensación y el conocimiento que manifestaban las educadoras de que tenían a su disposición los recursos y el personal dentro del aula cuando necesitaban apoyo profesional para conocer las necesidades de algún infante en particular, y cómo responder a ellas. El manejo de los espacios, los tiempos y las formas de agrupación también eran formas de apoyo utilizadas en el aula (Leatherman y Niemeyer, 2005).

Según Marsellés (2003), determinados colectivos van a representar un reto mayor. Aquí destacan a aquel alumnado con alteraciones de comportamiento, problemas de conducta, o de salud mental como los retos más difíciles que tienen que afrontar con respecto a la atención a la diversidad. Las condiciones de discapacidad que son observables, como discapacidad sensorial, física e intelectual, se entienden mucho mejor en entornos educativos que las perturbaciones emocionales y las dificultades de aprendizaje que provienen de un trauma en la vida del infante. No obstante, la función compensadora y preventiva de la atención y el cuidado en los primeros años, también en el medio escolar, es clave para estas niñas y niños.

Para estos niños la escuela les proporciona experiencias positivas, confirmará que el mundo está lleno de adultos y compañeros que no responden y amenazan, que hay lugares que son seguros, estimulantes e incluso divertidos. (Ziegler, 2011, p. 10)

Ante esto, muchas de las educadoras y los educadores de Educación Infantil defienden que el concepto de diversidad no debe ser restrictivo para no caer en el etiquetaje y no llevar a la estigmatización de unas niñas y niños que tienen necesidades específicas. La educación temprana debe considerar la diferencia de las personas como algo natural, valorar la diversidad en forma más amplia, menos reduccionista (Marsellés, 2003). “Concebir la diversidad desde una mirada más amplia hace de la educación inicial un espacio flexible, abierto y en especial muy humano, que reconoce y atiende a todos los niños y niñas” (Barrero, 2016, p. 262).

Otra idea que se recoge en los estudios es la corresponsabilidad educativa entre las familias y las escuelas, la necesidad de compartir la misma mirada, buscar un criterio común para dar una respuesta educativa coherente y compartida (Mir et al., 2012). Según Leatherman y Niemeyer (2005), el profesorado participante en su investigación consideraba que la implicación con las familias era crucial para conocer mejor a su alumnado y responder a

sus necesidades. Manifestaban fomentar una buena relación con las familias mediante actividades, visitas al hogar, calendario de familiares, etc.

Por último, y tal y como se ha indicado en el caso del profesorado de Educación Primaria, en el estudio de Leatherman y Niemeier (2005) también se indica que la experiencia previa en contextos inclusivos era un aspecto que fomentaba la actitud positiva de los y las educadoras de Educación Infantil participantes. Esto les había proporcionado experiencia y una batería de estrategias útiles a la hora de responder a la diversidad de su aula.

En base a los aspectos abordados en la teoría, este artículo pretende responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué información nos dan los discursos de las educadoras de la RMEI de Vitoria-Gasteiz sobre su actitud hacia la diversidad y la educación inclusiva, y la puesta en práctica en su respuesta educativa y en el funcionamiento de cada centro educativo?

2. Método

Como se ha mencionado, la RMEI de Vitoria-Gasteiz cuenta con una andadura de más de 40 años de experiencia en la ciudad. Desde sus primeros años fue pionera a nivel nacional con respecto a la respuesta educativa para niños y niñas de 0 a 3 años. En estos momentos, la RMEI cuenta con 5 centros educativos: Haurtzaro, Lourdes Lejarreta, Sansomendi, Zabalzana y Zaramaga; y con un equipo de alrededor de 90 educadoras que responden a más de 380 niños y niñas.

En el 2016, las responsables del Servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz vieron la necesidad de replantear su Proyecto Educativo (PE), darle una nueva seña de identidad, en la que se pusiera en valor, y se aprovechara al máximo el conocimiento pedagógico y la experiencia profesional que estos 40 años en activo ha dado a su equipo de educadoras. A su vez, este PE pretendía responder al nuevo decreto y marco pedagógico del sistema educativo de la Comunidad Autónoma Vasca, Heziberri 2020 (Decreto 237/2015, Gobierno Vasco, 2014). De esta forma, las educadoras de la RMEI, junto con el equipo de investigación IKHEZI, se implicaron en un proceso de investigación-acción con el objetivo de realizar su nuevo Proyecto Educativo. El rol del equipo de investigación se centró en coordinar las sesiones de reflexión tanto con el grupo grande, como en el trabajo realizado en cada escuela, y enriquecer con insumos teóricos los debates entre las educadoras, desde un perfil de “amigo crítico” (Day, 1997; Ainscow, 2002). Esto se realizó a través de la recopilación de las aportaciones y las necesidades detectadas por su equipo de educadoras, directoras, y las personas responsables del Servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.

Procedimiento

El equipo de investigación interdisciplinar IKHEZI realizó el diseño y la implementación de los procesos cíclicos de reflexión y acción, en las distintas fases del proyecto. En cada fase, como se indica en la tabla 1, participó la comunidad educativa, en particular las 90 educadoras y directoras de las 5 escuelas infantiles, con gran trayectoria y experiencia profesional. Las evidencias recopiladas por el equipo de investigación se registraron a través de: recopilación del material elaborado en cada una de las dinámicas; notas de campo registradas en los trabajos en grupo y las puestas en común; grabaciones de audio de las dinámicas y puestas en común; y fotografías tomadas a lo largo de las sesiones.

En un primer momento, todo el equipo de educadoras se reunió en unas jornadas de reflexión en las que se debatió sobre el pasado, el presente y el futuro de la Red. A lo largo de los siguientes meses, en cada centro educativo, se reflexionó sobre los temas que emergieron de las primeras jornadas. En unas segundas jornadas, se recopiló lo trabajado hasta entonces y se tomaron acuerdos para dar forma al borrador del documento base. Durante los siguientes meses el documento base (DB), fue revisado en cada escuela y se recogieron aportaciones para elaborar el PE final¹.

Cuadro 1. Fases del proyecto de investigación-acción

1ª Fase: Enero/ 17	Sesiones de reflexión-acción con todo el equipo de educadoras.
2ª Fase: Feb.- Jun./17	Sesiones mensuales de reflexión en cada escuela infantil. Trabajo posterior del grupo de directoras profundizando en lo elaborado en cada centro.
3º Fase: Julio/17	2 turnos de sesiones de reflexión-acción con todo el equipo de educadoras, directoras y técnicas municipales, sobre el material elaborado en la 2ª fase. Elaboración del borrador del documento base (DB) para el PE.
4ª Fase: Sep.- Dic./17	Elaboración del documento base (DB) para la elaboración del PE final, con aportaciones de mejora y modificaciones realizadas en sesiones de trabajo en cada escuela infantil.

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de los resultados que se presentan a continuación se han utilizado las opiniones y materiales elaborados en las sesiones de reflexión que se hicieron con todo el conjunto de educadoras y profesionales involucradas en la RMEI, es decir, en la primera fase, y los dos turnos de sesiones de reflexión de la tercera fase. El trabajo de reflexión se realizó en base a tres preguntas: ¿Dónde estamos?; ¿Hacia dónde queremos ir?; ¿Cómo lo vamos a hacer? Además, se hace el análisis cualitativo del documento base (DB) para la elaboración del PE desarrollado conjuntamente.

Cuadro 2. Sistema categorial

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Finalidades de la escuela	Bienestar infantil Acogimiento
Escuela para todos y todas	Escuela inclusiva Rasgos de inclusión
Concepción del niño-niña	Protagonista de la escuela Desarrollo integral
Recursos	Espacios Materiales Tiempos
Educadores/as	Formación e innovación Dificultades
Relaciones	Familias Barrio Red de Escuelas Infantiles Sociedad

¹ A lo largo de todo el proceso se priorizó la búsqueda de consenso entre todo el equipo de educadoras y el personal del Servicio de Educación del Ayuntamiento. Este consenso ha seguido primando incluso en la elaboración de este artículo que les ha sido devuelto para su valoración, tanto a las directoras de las escuelas como a las personas responsables del Servicio, y sus aportaciones han sido incluidas en el artículo.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los datos se ha realizado de una forma inductiva a través del programa NVivo, donde cada investigadora ha ido codificando y categorizando los temas emergentes. Una vez realizada la codificación y categorización por cada una, se compararon los códigos, las categorías y la información seleccionada, y se fueron aunando y priorizando aquellos ámbitos más relevantes. Estos fueron, a su vez, contrastados con la literatura, para establecer aspectos comunes y los no comunes relativos a este caso en particular. El sistema categorial construido a partir de las categorías acordadas para dar sentido a la información recogida aparece en el cuadro 2.

Por otra parte, para ubicar la información en su contexto correspondiente, se debe tener en cuenta el significado de los códigos (cuadro 3) que aparecen en las voces insertadas en el texto.

Cuadro 3. Códigos

CÓDIGOS	REFERENCIAS
1F1D	1ª Fase, dinámica 1 Árbol de los deseos, puesta en común. (3 enero 2017).
1F2D	1ª Fase, dinámica 2 Word Coffe, relatoría. (3 enero 2017)
1F3D	1ª Fase, dinámica 3, Expongámonos- Exposición. (4 enero 2017)
1F4D	1ª Fase, dinámica 4, “Me lo quedo”. (4 enero 2017)
1F5D	1ª Fase, dinámica 5, DAFO. (5 enero 2017)
1F6D	1ª Fase, dinámica 6, “Mirando al Futuro”, puesta en común. (5 enero 2017)
3FGTEID	3º Fase: Análisis y reflexión sobre material 2º fase- Grupo temático educación inclusiva y diversidad, relatoría (Julio 2017)
4FEFPE	4º Fase: Análisis, debate y elaboración final del documento base (DB) del Proyecto Educativo (PE) (Sep-dic 2017)

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

A continuación, se plantean aquellas líneas temáticas que en relación a la diversidad y la educación inclusiva muestran las actitudes de las educadoras participantes, y el modo en que manifiestan ponerlo en práctica tanto en el aula, como en el funcionamiento de cada centro educativo. Teniendo en cuenta la pluralidad de educadoras presente en el colectivo y también del alumnado al que responden, hay que reseñar que estos resultados son fruto de los consensos logrados en todo el proceso de investigación-acción, ya que el objetivo era sentar las bases del Proyecto Educativo común para la red de escuelas.

3.1. Una escuela que acoge y acompaña

Dentro de la primera jornada, se comenzó reflexionando en grupo en torno a su escuela soñada, las educadoras subrayaron que en las escuelas se prima el *bienestar* y todas las personas se sienten *aceptadas* como son, en su globalidad, tanto los niños y las niñas y sus familias, como las propias educadoras.

Se sueña con una escuela más inclusiva, más cercana y más humana, que esté abierta a toda la diversidad, en ACORMONÍA, acogida y armonía. (1F1D)

Transitando por sus discursos encontramos muchos indicios y planteamientos de la educación inclusiva. Proyectando a futuro, las educadoras la caracterizan así:

Escuelas con un proyecto de futuro a largo plazo y con continuidad y estabilidad manteniendo el ciclo 0-3 años. Escuela de calidad, inclusiva e integradora. Una

escuela en la que sintamos la pertenencia, en la que todas y todos queramos estar y sentirnos bien. Escuela euskaldun, coeducadora, que recicla. (1F6D)

Así, hablan de que el objetivo fundamental de la educadora y la escuela infantil es garantizar el bienestar del niño o niña. Que la criatura esté a gusto, que esté tranquila, acompañarle afectivamente, trabajar sus emociones. Dan importancia al estar con el niño o la niña y no estar en el hacer. Indican que deben aceptarles y respetarles como son, buscando la felicidad y el desarrollo integral de la criatura.

Actitud de cada educadora (por profesionalidad). Implicación personal porque el niño o niña esté bien. Me lo van a agradecer y me lo voy a agradecer a mí misma. (3FGTEID)

Sin embargo, también hay aquí visiones contradictorias (aceptar vs. cambiar), ya que un objetivo de la escuela soñada es transformar el mundo y educar conlleva cambiar al niño o la niña. Según se plasmó en el DB del PE, indican los valores que deben caracterizar a sus escuelas, como reflejo de la sociedad a construir.

En la etapa 0-3 años procuramos responder a la diversidad garantizando el desarrollo integral de todas las niñas y niños. El objetivo no solo es hacer una escuela para todas y todos, sino hacer de la escuela un espacio coeducativo e inclusivo, donde se dé la aceptación incondicional de todas y todos (niñas, niños, familias, educadoras, educadores, profesionales de apoyo y el resto del personal) y se garanticen las condiciones que fomenten la igualdad de oportunidades, la justicia y la equidad.

Una escuela infantil inclusiva se basa en valores de respeto, confianza, empatía, transparencia, comunicación y flexibilidad, entre todos los miembros de la comunidad educativa, criaturas, familias, equipo educativo, personal del centro, profesionales externos y comunidad. (4FEFPE)

3.2. Una escuela para todas y todos

Se concibe la diversidad desde una mirada amplia que reconoce y atiende a todos los niños y las niñas. La diversidad se concibe como algo “natural, característico de cualquier persona que tiene sus propias cualidades, necesidades e intereses”. En las dinámicas grupales para la elaboración del DB del PE se indicó:

La escuela infantil es un reflejo de la pluralidad que nos rodea y debe valerse de la riqueza que la diversidad aporta para trabajar el respeto y la convivencia. (3FGTEID)

Desde sus inicios, estas escuelas contaron con una “tarifa cero”, por la que cualquier niño o niña podía acudir, no obstante, debido a los recortes, el pago de matrícula se hizo obligatorio, lo que, en palabras de las educadoras, hizo que no fueran económicamente accesibles para toda la población. En ese momento, se contaba con una partida especial reservada a plazas asignadas desde los servicios sociales, con la finalidad de poder responder a aquellos colectivos en situación de mayor vulnerabilidad.

Según se indica en el DB, uno de sus objetivos es:

Valorar y considerar a cada niña y niño desde la diversidad, su idiosincrasia implica una aportación y un enriquecimiento al resto de sus iguales. (4FEFPE)

En las experiencias compartidas por las educadoras, queda clara la influencia que el trabajo de acompañamiento y valoración de las diferencias tiene en todas las criaturas:

En estas edades, mayor respeto entre niños y niñas, lo ven como su compañero o compañera, lo ven como natural. Incluso con niños y niñas con necesidades educativas especiales, (...) ofrecimiento de ayuda si se encuentran con una persona así en la calle

(¿quieres que te ayude? la visión es diferente). Si no lo han vivido en la escuela. No lo van a hacer de ninguna manera, ¡ni te lo vas a cuestionar! (3FGTEID)

Para que esto sea posible se da un acoplamiento de ritmos y un respeto a los ritmos individuales (por ejemplo, en la salida de la siesta). Señalan también que hay un desafío y un objetivo soñado: combinar las necesidades de cada criatura con las de todo el grupo. Existe en el colectivo de educadoras una sensibilidad hacia los niños y las niñas con necesidades educativas especiales, que se acercan a los centros para participar de una escuela inclusiva y no integradora. Insisten en que los niños o niñas que tienen dificultades puedan mantenerse en la misma escuela, y en que, si se van, tengan una plaza donde deseen. Para dar ese apoyo consideran necesario movilizar una serie de recursos como contar con personas de refuerzo que ya están en la escuela con otras funciones, adaptar los horarios de entradas y salidas y, en general, ser flexibles con la organización dentro de la escuela a todos los niveles.

Otra fuente de diversidad es la interculturalidad. Consideran que es importante trabajarla de forma positiva. Mencionan el yembé y la txalaparta (instrumento musical del folclore vasco) como objetos que dejan una huella en la escuela. También, en el DB del PE se incluyen otros colectivos:

A todo ello se suma la diversidad cultural (procedencia, religión e idioma), socioeconómica, familiar (modelo y núcleo familiar), diversidad de género, diversidad de capacidades, diversidad funcional y/o discapacidad, y aquellas personas o colectivos en riesgo de vulnerabilidad y exclusión social. La escuela infantil es un reflejo de la pluralidad que nos rodea y debe valerse de la riqueza que la diversidad aporta para trabajar el respeto y convivencia. (4FEFPE)

3.3. Una escuela centrada en el desarrollo integral personalizado de la niña o el niño

En las reflexiones grupales, se describe una escuela donde se pone al niño y a la niña en el centro, acogiéndole y respetándole como es, no como las educadoras quieren que sea. Una escuela donde cada criatura juegue a lo que le interese, que tome sus propias decisiones; donde es importante la acción de las criaturas y en la que la educadora respeta en todo momento su iniciativa, preparando el escenario, los espacios, condiciones-materiales y acompañando. Una escuela donde se vea y se valore a la niña y al niño de 0-3 años. Para ello, defienden el papel de cada niño o niña como protagonista, siendo el rol de la persona adulta la observación, escucha y disponibilidad, acoplándose a sus ritmos, mediante una mirada cómplice, y garantizando la calidez en la relación.

Esto choca, según las educadoras, con la realidad de la sociedad actual, en la que priman unos ritmos que no permiten a la criatura desarrollarse plenamente según sus propios tiempos. Así se manifestó durante la técnica DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades).

Dificultad para adaptarnos a los cambios sociales, pero también de las familias, tipologías familiares. Que el ritmo “rápido” de la sociedad pueda entender el ritmo que cada niño, niña necesita para su desarrollo y bienestar. Las familias deprisa, a tirones, no le dan al niño o niña tiempo. Tensión entre la exigencia del ritmo rápido que nos saca de lo que pensamos que tendría que ser. Este mismo ritmo provoca que los niños pasen tantas horas en las escuelas. (1F5D)

Por ello, se da gran importancia a la mirada, a la relación, al apego, al estar con el niño y la niña, al estar disponible, estar presente, la disponibilidad desde la cercanía, respetando el que quiere y no quiere; el abrazo, el calor; acompañándolos con la mirada, en diferentes actividades, contar, leer, cantar, etc. Es la idea de “estar presente”. Las educadoras

manifiestan la relevancia de los momentos de contacto e interacción individualizada. Se acompaña al niño y la niña en los momentos de cambio de pañales, a la hora de dormir y despertarse de la siesta, en las comidas, en los momentos de vestirse y desvestirse, etc. Se cuida tanto el contacto físico, como el sensorial (visual, corporal, auditivo...).

Conexión: Acoplamiento de ritmos, miradas, posturas, esperas..., placeres que conectan a la vida, pensamiento, afecto.

¡Estar!: estar disponible, cercanía, contacto, abrazo, calor, desde el respeto, acompañar con la voz, con la mirada, contar, leer, cantar... (1F3D)

Asimismo, se da mucha importancia a la seguridad afectiva. Para ello, es necesario adaptar las actividades, que deben ir dirigidas a satisfacer las necesidades. Al mismo tiempo, consideran que se debe lograr el apego para que niñas y niños puedan ir poco a poco desarrollando su autonomía. Cuando la logran, y cuando llegan a sentirse como en casa, comienzan con el juego libre, en espacios distintos. La educadora está presente como figura “segurizante”, respetando el momento evolutivo de niños y niñas, acompañando, proporcionando atención individual y en grupos pequeños. En este sentido, intentan mantener la relación de educadoras y niños y niñas durante todo el ciclo 0-3 años y creciendo juntos.

Durante la elaboración del borrador del DB del PE, las educadoras indicaron que se expone el material a la criatura para que elija lo que sea de su interés. Después de que se familiariza con el material, este se rota, y así “lo recuerda, lo repite y lo disfruta”. Indicaron que se mantienen “altas expectativas, evitando techos”, desarrollando una mirada que se centra en los cambios y los progresos que se dan de día en día. Esto hace que “lleguen a sorprenderse cada día”. “Les dejas hacer por su propio interés (...) Si les pautas todo, no los conoces” (3FGTEID).

3.4. *Unos espacios, materiales y tiempos pensados para los niños y las niñas*

Las educadoras señalan la importancia que tienen los espacios de la escuela, ya que, los edificios y sus divisiones condicionan todas las actividades en general. En sus trabajos grupales indican que, en el momento del estudio, en los centros más antiguos, se encontraban con barreras de accesibilidad, limitaciones estructurales de algunos edificios y dificultades para comunicar las aulas con el espacio exterior. Por ello, manifiestan la necesidad de repensar los espacios de la escuela para trabajar con las criaturas, según sus tiempos y sus ritmos.

Entre las características necesarias destacan que sean espacios de calma, de alegría, humanos, que permitan las relaciones. En algunas escuelas, hay un sofá en clase como símbolo de la acogida de niños, niñas y familias: el confort del hogar en la escuela

Se pone también en valor el espacio exterior a la escuela y el contacto con la naturaleza. La utilización de este espacio promueve la indagación y el descubrimiento de los fenómenos del entorno, a través de paseos, la observación, juegos con elementos naturales y otros no convencionales proporcionados por las educadoras. Se busca que haya una continuidad entre el espacio interior y el exterior, sin interrupciones. Salen todos los días al exterior. La rutina no les aburre, al contrario que a los adultos. Las educadoras manifiestan que se procura que haya acceso directo de las aulas al patio: hay botas en las aulas para salir y son los propios niños y niñas quienes deciden cuándo hacerlo.

Juntas, sola: experimentando, dejar hacerse, porque el patio es un espacio de libertad y de disfrute.

El sol y las canciones son buenos amigos: respirar el aire fresco de la mañana acompañados del rico sol, el canto y la presencia cercana del adulto... ¡Una buena experiencia! (1F3D)

Se priorizan los materiales no estructurados sobre juguetes convencionales, principalmente los materiales de la naturaleza: hojas, castañas, madera, piedras, ramas, etc. También les gusta el empleo de materiales de reciclaje y objetos “reales”, es decir, que se utilizan en la vida cotidiana. Se considera que es un material más enriquecedor y que fomenta mucho la creatividad, la expresión creadora. Según las educadoras, el uso de este material permite que las y los niños puedan expresarse de manera más global y completa.

¡Viene el otoño!: en nuestras manos las hojas toman vida. Jugamos con elementos de la naturaleza (hojas, castañas, palos...).

Hojas arriba, hojas abajo: con las hojas traídas por las familias se prepara y se disfruta la fiesta.

¡Otra vida a las naranjas!: Olores, sensaciones, sabores... Naturaleza, experimentación, reciclaje... ¡Vida! (1F3D)

En las explicaciones de las educadoras, describen cómo se dispone el material al alcance de los niños y las niñas de manera que puedan manipularlo libremente en función de sus intereses. Son materiales que promueven la interacción entre niños y niñas. En relación a los utensilios relacionados con la comida, comentan que se ha hecho una labor de reflexión y búsqueda importante sobre su adecuación a las necesidades de las criaturas.

3.5. Un equipo educativo comprometido, coordinado y preparado para responder a la diversidad

Las educadoras se identifican como un grupo heterogéneo con un objetivo común, con ganas de mejorar y aprender, abiertas a la realidad social. Se presentan como un equipo humano de amplia experiencia y trayectoria con ilusión e interés y en constante formación.

El amplio recorrido de las escuelas y la amplia experiencia de sus profesionales y formación multidisciplinar (individual y colectiva). El largo recorrido de nuestras escuelas (experiencia). Gran trayectoria y formación. Personal educativo con bagaje profesional (experiencia). Colectivo pequeño. Profesionales estupendos/as. Estabilidad de los equipos. Gente muy dispuesta. La riqueza que da la experiencia y la frescura de la gente joven que llega. (1F5D)

Ante los desafíos con los que se encuentran, manifiestan que sufren un escaso reconocimiento profesional y una falta de valoración positiva de la epata educativa de 0 a 3 años. Por ello, se ven frente a la necesidad de empoderarse para que la sociedad dé el valor que su labor merece. Además, durante la técnica DAFO de la 1ª jornada, indicaron la dependencia de decisiones políticas en el funcionamiento de sus escuelas, influida por los cambios políticos, las leyes, decretos, y presupuestos que no responden a las necesidades e intereses de las criaturas.

No obstante, en sus debates, las educadoras confiesan contar con un curriculum abierto que les permite tener autonomía laboral. Además, sienten que tienen un puesto de trabajo gratificante que les hace ir contentas a la escuela. Con respecto a la atención a la diversidad, manifiestan la necesidad de trabajar desde sus propios “prejuicios y etiquetas”. Esto queda contemplado en el DB del PE, fruto de su reflexión conjunta.

Destacamos la labor educativa de eliminación de las barreras al desarrollo y el aprendizaje que pueden experimentar las niñas y los niños en la escuela infantil. Para lograrlo, es necesario, primeramente, que el equipo educativo esté sensibilizado y formado para poder identificar sus propios prejuicios y etiquetas, y en otras

circunstancias, prevenirlos. De esta manera, el objetivo es poder detectar de una forma más adecuada las necesidades reales de las criaturas, a su vez que priorizar y potenciar sus capacidades, configurando su propio ser interior y su identidad personal. (4FEFPE)

Un elemento central en esta labor, según las educadoras, es la evaluación, que se basa en una visión global, ecológica, donde se analiza la situación de la criatura en lo personal, su contexto y su realidad. Se centra en los progresos y en su proceso individual, sin realizar comparaciones con otros niños y niñas. Dicha evaluación continua les ayuda a identificar posibles dificultades, y de ahí aunar criterios y pautas de trabajo entre la pareja educadora (las dos educadoras que trabajan de manera conjunta en el aula), profesionales de apoyo, dentro del equipo y con las familias.

No utilizar tanto los hitos, sino ver desde que le has conocido, en septiembre hasta julio, tienes que ver una evolución, si no se ve evolución en algo, ahí hay que hacer una llamada de atención. (3FGTEID)

Si bien en las jornadas de reflexión, algunas educadoras pusieron de manifiesto ciertas dificultades de comunicación dentro de la red, en general, manifestaron un amplio convencimiento del valor del trabajo coordinado. En especial, la pareja educadora es una marca de identidad de la RMEI, y una riqueza a la hora de responder a la diversidad, ya que permite aunar criterios y aprender de la experiencia mutua. El personal de apoyo, de refuerzo, es también un recurso disponible, muy bien valorado.

Durante la sesión de elaboración del borrador del DB del PE, se indicó que el apoyo se asigna individualmente, teniendo como criterio fundamental que el niño o la niña no tenga autonomía. Esto lo hace posible el hecho de que desde el Ayuntamiento se ponen recursos humanos para apoyar a la diversidad. Se tiene cuidado de que las personas de referencia estén y de garantizar los recursos personales. (3FGTEID)

A pesar de los recursos y el apoyo profesional con que se cuenta, algunas educadoras expresaron sentir miedo de salir de su zona de confort, miedo al cambio. Dicen tener una baja autoestima personal e inseguridad que les hace ser rígidas a la hora de aceptar otras miradas, en especial de sus compañeras de escuela y de la Red, lo que dificulta el trabajo en equipo. Por ello, es una de las necesidades compartida por el equipo de educadoras que quedó plasmada en el DB del PE.

Por último, en el proceso de interiorización de la diversidad como algo natural resulta fundamental que el equipo educativo reflexione y profundice sobre los aspectos positivos que aporta, así como los retos que ello supone para el proceso educativo. Esto exige de un compromiso profesional continuo y de condiciones laborales y organizativas que permitan generar espacios y tiempos para la reflexión y formación individual y colectiva. Esta reflexión y formación se centra en nuestras prácticas, y las necesidades a las que responder dentro del contexto y las características de cada escuela. De esta manera, realizaremos una progresiva profundización y seremos conscientes de las actitudes propias y las maneras de actuar para mejorar nuestra práctica y atender de forma adecuada a la diversidad de nuestra comunidad educativa. (4FEFPE)

3.6. Una escuela abierta a las familias y la comunidad

En las sesiones de reflexión, las educadoras se preguntan sobre la implicación de las familias ¿qué implicación se les puede pedir? Buscan unas relaciones con las familias que sean positivas, educativas, que fomenten la tranquilidad y la felicidad de todas las personas implicadas. Para ellas, es una prioridad abrir la escuela a su participación, buscando la

colaboración entre padres y madres y la escuela. En este sentido, se definen como escuelas que miran al entorno.

La relación familia-escuela crea un concepto de escuela abierta que nos define. Cercanía en las relaciones con las familias y su reconocimiento. Funcionamiento como continuación del hogar-familia. Escuelas abiertas y participativas. Presencia activa de las familias a todos los niveles. Transparencia de nuestro trabajo. (1F5D)

Señalan que es necesario trabajar la confianza de las familias. Para ellas es importante lograr que los padres y las madres también estén a gusto y tranquilos con la escuela, o, que la escuela “logre el apego de madres y padres”. Con respecto a la educación de las criaturas, también se plantean la necesidad de que las familias y las educadoras utilicen ámbitos educativos comunes, acompañándose mutuamente, más que ayudándose mutuamente.

La escuela es el puente entre los niños y niñas y sus familias y es fundamental la confianza mutua, la colaboración y la compañía. (1F2D)

Conciben una escuela no solo abierta, sino que las familias forman parte y están. Entran y hacen muchas cosas desde lo cotidiano con las familias. Intentan estar disponibles en el día a día para ellas: padres, madres, abuelas, abuelos, etc. Las educadoras indican que, desde que entran en la escuela, las familias pueden estar el tiempo que quieran. Hay un horario, pero las familias pueden estar sin ninguna prisa. Sienten que se aprende de la gente que visita o pasa por la escuela.

Brazos y miradas. ¡Qué a gusto se está a tu lado mamáita!: Actividad de chocolate con la participación de las familias.

Compartiendo mamá: la presencia de las madres y de los padres en la escuela, en un ambiente relajado de juego, permite a éstas y a los demás peques interactuar y generar cercanía; lo que favorece la idea de pertenencia al grupo dentro del aula. (1F3D)

En las escuelas, las educadoras manifiestan organizar actividades y proyectos para fomentar esta participación. Remarcan la importancia de tener encuentros fuera del horario escolar, de los niños, de las entrevistas, etc. Consideran necesario poder hablar de muchas cosas con tiempo y con tranquilidad con las familias. Esto también repercute luego en la vida de la escuela. Las familias participan en diferentes actividades (chocolate, psicomotricidad, etc.), cuando quieran, como quieran.

¡La Euskal jaia empapada de música!: Junto con miembros de la Escuela Municipal de Folklor celebramos la Euskal jaia (Fiesta vasca). También participan las familias, y, si se puede, disfrutamos todos de la fiesta en el patio.

Cumpleaños en la escuela: es nuestro día y las familias están invitadas a celebrar con nosotras. (1F3D)

Finalmente, señalan que el entorno natural de la escuela es el barrio y que el barrio es educativo. La escuela debe involucrarse en la vida del barrio, sin darle la espalda. Que la escuela participe en la ciudad y en el barrio y que así lo sientan los y las vecinas, aunque no utilicen la escuela. Asimismo, las educadoras plantean la necesidad de entablar relaciones y coordinarse con otros agentes (servicios sociales, centros de salud, profesionales de atención temprana, centros cívicos, cursillos, charlas, talleres, etc.), y seguir manteniendo las relaciones ya establecidas, como con la Escuela de Artes y Oficios, el Teatro Paraíso y la universidad.

A su vez, se invita a las familias a que sean partícipes de la comunidad de la escuela. La diversidad de éstas crea y enriquece la comunidad presente, y será la semilla para la futura. Esto exige una apertura y respeto a la realidad de las familias, y entabla

una relación de comunicación y enriquecimiento recíproco que repercute en el bienestar de la niña y el niño. Además, favorece el crecimiento de la propia comunidad educativa de la escuela, y contribuye al progresivo cambio social en la ciudad. (4FEFPE)

En resumen, en los discursos de las educadoras aparecen seis líneas temáticas en las que se identifican sus actitudes y percepciones sobre su respuesta educativa y el funcionamiento de sus escuelas: una escuela en la que prima la acogida y el acompañamiento; escuela para todas y todos; centrada en el desarrollo integral personalizado de la niña o el niño; con espacios, materiales y tiempos pensados para los niños y las niñas; formada por un equipo educativo comprometido, coordinado y preparado para responder a la diversidad; y, finalmente, abierta a las familias y la comunidad.

4. Discusión

Tal y como se indica en los resultados de este estudio, los discursos de las educadoras señalan que en una escuela inclusiva debe primar la acogida y el acompañamiento, principalmente de las criaturas, pero también de las familias, equipo educativo y resto de personas implicadas en la comunidad educativa. La literatura subraya que, en Educación Infantil, el alumnado debe sentirse reconocido, aceptado y valorado (Booth, Ainscow y Kingston, 2007). Leatherman y Niemeyer (2005) añaden que es necesario que todo el alumnado sienta que pertenece al aula, creando así un clima de aceptación. Todo esto va a permitir que se pongan los valores inclusivos en acción (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Booth y Ainscow, 2015).

Las educadoras señalan que una escuela inclusiva debe ser una escuela para todas y todos. Barrio (2009) y Barrero (2016) nos invitan a reflexionar sobre lo que es la diversidad. Algo que debe ser natural, una característica de la naturaleza humana (Marsellés, 2003; UNESCO, 2009). La existencia e implicación de un alumnado diverso dentro del aula promueve la aceptación, las habilidades sociales y los valores de respeto y solidaridad (Leatherman y Niemeyer, 2005; López-Vélez, 2018). Esto, además, se hace extensivo a otros colectivos que también son diversos, como las familias, docentes y otras personas implicadas de la comunidad (Grande y González, 2015).

Es de destacar que la actitud del profesorado hacia la diversidad es un fenómeno poliédrico. De Boer y otros (2011) indican que el profesorado de Primaria está de acuerdo con el concepto de inclusión, en general, pero no se muestran tan dispuestos cuando se refiere a su práctica de aula. Slee (2011) indica que, aunque el discurso inclusivo se ha generalizado, no se plasma en la práctica. Se percibe que el progreso de la implementación de la inclusión es lento y deficitario. Coincidiendo con algunas investigaciones (González-Gil et al., 2016), entre las tensiones mencionadas por las educadoras de este estudio, aparece que esto puede ser por la falta de recursos, tiempo, apoyo administrativo y/o de las familias, o falta de formación específica.

Pero hay otro motivo latente, que, aunque no aparece en nuestros resultados, es necesario mencionar. En las investigaciones realizadas por De Boer y otros (2011) y Marsellés (2003), el profesorado muestra menor disposición a incluir a determinados colectivos, en particular, con el alumnado con dificultades de aprendizaje moderadas, TDH, o que tienen problemas emocionales o de conducta.

Esto nos hace pasar a otro de los resultados de esta investigación, la necesidad de formación para atender de forma más adecuada a la diversidad. Azorín (2018) y De Boer

y otros (2011) indican la importancia de la formación especializada con respecto a la diversidad y la educación inclusiva, ya que la información y el conocimiento influyen de forma directa en las actitudes. Es necesario trabajar sobre las actitudes, el pensamiento, las creencias y los planteamientos del profesorado, ya que son dichas actitudes y percepciones sobre las diferencias las que van a marcar sus prácticas educativas (López, Pérez y Monjas, 2003; Teijeiro y Fiuza, 2014). La teoría que los futuros docentes reciben en sus centros de formación choca mucho con creencias fuertemente enraizadas e interiorizadas debido a sus procesos de socialización privilegiados y “normalizados” fuera de las realidades a las que deben enfrentarse y dar respuesta desde la diversidad.

Así pues, es necesario incluir dentro de la formación inicial, también, un trabajo de “resocialización” en actitudes más cercanas a la diversidad, y un entrenamiento en capacidades personales como empatía, sensibilidad, capacidad reflexiva y crítica, para poder cambiar la mirada docente y responder desde otro punto de vista a la diversidad del alumnado sin prejuicios, ni limitaciones por sus creencias (Carrasco, 2015). De manera que, el profesorado interiorice la obligación de atender a todo el alumnado, sin limitar las expectativas que condicionan su desarrollo (Grande y González, 2015; Lledó y Arnaiz, 2010).

Leatherman y Niemeyer (2005) señalan como factores necesarios en la formación, ofrecer oportunidades de implicación con las familias, la investigación y uso de recursos, y formación en planificación individualizada. Para De Boer y otros (2011), una mejor actitud hacia la educación inclusiva y la diversidad se consigue a través de experiencias previas con dicho colectivo, en las relaciones personales, de familiares o amistades, y en lo que respecta a la formación, en los periodos de prácticas en centros educativos.

La necesidad de una formación socioemocional de las y los docentes es también una reivindicación que aparece en muchos estudios (Barrientos, 2016). La idea de que los y las docentes de Educación Infantil sufren mucho desgaste y estrés en su trabajo es una constante en esta etapa, y también apareció latente en nuestro estudio. Por ello, la formación en autoconocimiento, autorregulación, crecimiento personal y habilidades emocionales debiera incluirse en el currículum formativo, dada la influencia que tiene el bienestar docente en la atención de las criaturas más pequeñas.

Además, las educadoras, en sus discursos, subrayaron la importancia de tener un equipo comprometido, coordinado y empoderado para responder a la diversidad. Valoran el trabajo de enriquecimiento de la pareja educadora a la hora de responder mejor a la diversidad del aula, al igual que de la disponibilidad y la colaboración de los y las profesionales de apoyo. Tanto en el estudio de Leatherman y Niemeyer (2005) como en el de Azorín (2018), también el profesorado indicó la importancia de sentir el apoyo y respeto mutuo dentro del aula, ya que les ayudaba a conocer mejor a su alumnado, identificar sus necesidades y actuar en consecuencia.

Aunque las educadoras se definen como un equipo comprometido y consciente de la importancia de su labor en el desarrollo integral de la criatura, tal y como indica Marsellés (2003), se sienten poco valoradas socialmente, por lo que manifiestan la necesidad de empoderarse. Los y las docentes reivindican el reconocimiento de su labor, que la sociedad entienda que su función no es solo de guarda y custodia, y que el impacto de su trabajo es fundamental en el futuro del desarrollo de los niños y las niñas. Por eso reivindican el apoyo y la profesionalización de este ciclo por parte de las instituciones educativas y legislativas (Mir et al., 2012).

Otra de las grandes debilidades encontradas en diversos estudios tiene que ver con la implicación de las escuelas con la familia, la comunidad más cercana y otros centros educativos (Azorín, 2018). Los cambios sociales han transformado la institución familiar, se han diversificado los modelos de convivencia y tipos de familias, y las funciones educativas se han ido delegando a la institución escolar, asumiendo la escuela cada vez más responsabilidades y más protagonismo (Maestre, 2009). También el etnocentrismo cultural condiciona las interacciones y relaciones con el alumnado y las familias emigrantes. Este último aspecto hace que sea común la atribución a las familias de las dificultades de niños y niñas, y contamine la percepción y relación con éstas.

Es por eso que la escuela debe abrirse a la comunidad (Grande y González, 2015). Leatherman y Niemeyer (2005) y Mir y otros (2012) indican la necesidad de fomentar desde la escuela una corresponsabilidad educativa con las familias. Al implicarse con el núcleo familiar, se conoce mejor al niño y la niña y se pueden aunar criterios, es decir, ir construyendo una mirada compartida sobre la forma de educar a las criaturas. Barrio (2009) y Azorín (2018) ponen el énfasis en establecer una relación de interacción y solidaridad escuela-comunidad, en la que se comparten servicios y se abre la escuela al barrio. Por último, Azorín (2018) y López-Vélez (2018) indican la necesidad de establecer redes de colaboración y comunicación con otros centros educativos, como espacios de intercambio de experiencias y formación. Esto fue algo que las educadoras valoraron muy positivamente, dada la posibilidad que les aportaba el formar parte de una red de escuelas.

Se debe indicar que, a partir del proceso de renovación del PE en que se implicaron las educadoras de la RMEI, desde el Servicio de Educación se han ido dando pasos hacia la inclusión. Cabe destacar dos aspectos relacionado con el acceso a estos centros educativos. Por un lado, se ha mejorado el acceso a familias con bajas rentas. Este curso 2019-2020, las familias con rentas familiares anuales bajas tienen acceso gratuito, y en algunos casos, se establecen reducción de cuotas. También se han reservado algunas plazas gratuitas para niñas y niños derivados de los Servicios Sociales. Por otro lado, en los edificios más antiguos, se han eliminado las barreras de accesibilidad.

Pero no se puede finalizar este apartado sin reflexionar sobre dos de los factores centrales que fueron motivo de grandes debates y reflexiones por parte de las educadoras, su práctica centrada en el desarrollo integral y personalizado del niño o la niña, como eje central de una atención a la diversidad inclusiva; y la adecuación de los espacios, materiales y tiempos, para que esta planificación y respuesta educativa personalizada fuera posible (Azorín, 2018; Coll, 2013; Leatherman y Niemeyer, 2005, López-Vélez, 2018). Para ello, tanto la planificación y la respuesta educativa, como los tiempos, los espacios y los materiales, deben estar cuidadosamente planteados para responder a las características, necesidades e intereses de cada uno de los niños y las niñas, creando así espacios que maximicen el potencial de cada criatura (Porter y Towell, 2017).

La docencia es una “profesión de riesgo” en el sentido que conlleva mucha responsabilidad social. Las y los docentes trabajan con “un material” especialmente sensible, con niños y niñas en los primeros años de su vida, en los cuales están construyendo las bases de su futuro desarrollo, y cualquier decisión, intervención o acción puede tener efectos negativos en el mismo (Martínez de Mandojana, 2017).

Barrero (2016) y Marsellés (2003) hacen hincapié en la Educación Infantil como etapa fundamental en el desarrollo y la potenciación de las habilidades y capacidades de cada criatura. En aquellos colectivos que se enfrentan con mayores desafíos, por distintos

motivos, la educación en la etapa infantil hace la labor de prevención y compensación de desigualdades, y a su vez, afianza las bases para el desarrollo futuro (Marí-Klose, 2019). Es en esta etapa, especialmente, donde las y los educadores deben potenciar el cuidado y buen trato profesional. Esto implica: incondicionalidad, vinculación y empatía, algo que hemos encontrado entre las educadoras participantes en el estudio.

Limitaciones

Esta investigación se ha centrado en el análisis de los discursos de las educadoras de Educación Infantil con respecto a la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Esto nos ha permitido hacer interpretaciones sobre sus actitudes hacia el tema, y la forma en que dicen que responden a la diversidad tanto en su práctica pedagógica como en el funcionamiento de cada escuela. No obstante, no se cuenta con observaciones directas en el aula que nos permitan conocer si realmente sus actitudes influyen en su práctica educativa y en la organización del día a día del centro educativo.

Otra limitación se refiere al hecho de que, a pesar de contar con una muestra relativamente numerosa, se refiere a un único contexto, un único caso, la RMEI de Vitoria-Gasteiz. Esto impide la generalización de los resultados.

Referencias

- Ainscow, M. (2002). Using research to encourage the development of inclusive practices. En P. Farrell y M. Ainscow (Eds.), *Making special education inclusive: from research to practice* (pp. 25-37). David Fulton.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Azorín, C. M. (2018). Percepciones de docentes sobre la atención a la diversidad: Propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 173-188.
- Barrero, A. M. (2016). Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil. *Infancias Imágenes*, 15(2), 262-270. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a07>
- Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima del aula* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. <https://eprints.ucm.es/40450/1/T38117.pdf>
- Barrio, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2007). *Index para la inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*. CSIE.
- Carrasco, C. (2015). Discurso de futuros docentes acerca de la diversidad intercultural. *Papers*, 100(2), 155-172. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2086>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.

- Day, C. (1997). Working with the different selves of teachers: Beyond comfortable collaboration. En S. Hollingsworth (Ed.), *International action research: A casebook for educational reform* (pp. 190-203). Falmer.
- De Boer, A., Pijl, S. J. y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Gobierno Vasco. (2014). *Heziberri 2020. Marco del modelo educativo pedagógico*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: Estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- Grande, P. y González, M. M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: Propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 145-162.
- Leatherman, J. M. y Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23-36. <https://doi.org/10.1080/10901020590918979>
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación* 8(5), 97-109.
- López, V. M, Pérez, D. y Monjas, R. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. INDE Publicaciones.
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco Servicio Editorial.
- Maestre, A. B. (2009). Familia y escuela. Los pilares de la educación. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-11.
- Marí-Klose, P. (2019). La educación infantil y la lucha contra la pobreza infantil. *Aula de Educación Infantil*, 99, 35-37.
- Marsellés, M. A. (2003). *Actitudes y procesos de pensamiento de los profesores de la Etapa Infantil ante las diferencias de sus alumnos y sus familias. Una concepción preventiva* (Tesis doctoral). Universidad de Lleida, España.
- Martínez de Mandojana, I. (2017). *Profesionales portadores de oxitocina*. El Hilo ediciones.
- Mir, M. L., Fernández, V., Llompart, S., Oliver, M. M., Soler, M. I. y Riquelme, A. (2012). La interacción escuela-familia: Algunas claves para repensar la formación del profesorado de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 173-185.
- Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Universitat Jaume I.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>.
- ONU. (2000). *Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)*. ONU. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>

- Porter, G. L. y Towell, D. (2017). *Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. Inclusive Education Canada y Centre for Inclusive Futures.
- Rodríguez-Martín, A. (2017). *Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades*. Centro UNESCO Principado de Asturias.
- Slee, R. (2011). *The irregular school. Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203831564>
- Teijeiro, Y. y Fiuza, M. J. (2014). ¿Cómo perciben la diversidad los futuros maestros de educación infantil? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 99-108.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.486>
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO.
- UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action. education for all: Meeting our collective commitments. World education forum*. UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Educación especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*. UNESCO
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO.
- UNESCO. y Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO.
- Ziegler, D. (2011). *Entornos óptimos de aprendizaje para niños traumatizados: Cómo los niños abusados aprenden mejor en la escuela*. Asociación educativa Biraka elkartea.

Breve CV de las autoras

Ana Luisa López-Vélez

Doctora (PhD) en Educación y Máster Científico en Investigación Educativa por la Universidad de Mánchester. Cuenta con un sexenio de investigación. Ha sido consultora internacional de la Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. Es Profesora Agregada en la Facultad de Educación y Deporte, en la Universidad del País Vasco, UPV/EHU. Imparte docencia en los grados de Educación Infantil y Primaria y de posgrado en el Máster Universitario en Necesidades Educativas Especiales y Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. Participa en el Programa de Doctorado de Psicodidáctica. Es miembro del equipo de investigación IKHEZI: Ikerketa Hezitzailea, (reconocido por el Gobierno Vasco, GIU 19/072, Categoría B), UPV/EHU: Construcción del Proyecto Educativo de la Red Municipal de Escuelas Infantiles. Hasta 2015, como miembro del INNOVA (reconocido por el Gobierno Vasco, Categoría A), Universidad de Deusto: Modelo de Evaluación de Innovación Social Universitaria (ISUR), Proyecto ALFA-TUNING Latin America Project, financiación Comisión Europea. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6993-4395>. Email: analuisa.lopez@ehu.eus

Pilar Aristizabal

Doctora en Pedagogía por la Universidad del País Vasco, UPV/EHU. Profesora Agregada de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU desde 2001. Es directora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Imparte su docencia en dicho departamento y participa en el Programa de Doctorado de Psicodidáctica. Cuenta con un sexenio de investigación y con la evaluación de excelente en el programa de calidad docente "Docentiaz". Ha pertenecido al grupo de investigación de la UPV/EHU: GIU 15/29 "Investigación educativa-IKHEZI" cuya IP es M^a Teresa Vizcarra, de 2016 a 2018. Forma parte del grupo de investigación consolidado del Gobierno Vasco, IkHezi: Ikerketa Hezitzailea (Investigación educativa), GIU 19/072. (2019-2021). Además, participa en la Red de Investigación en Aprendizaje Servicio en Actividad Física y Deporte (RIADIS) para la Inclusión Social, subvencionada por el Consejo Superior de Deportes (CSD). Ha sido IP en el proyecto: Detección de necesidades para la Construcción del Proyecto Educativo de la Red Municipal de Escuelas Infantiles, financiado por el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6354-4596>. Email: p.aristizabal@ehu.eus

Beatriz Garay Ibañez de Elejalde

Profesora de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) desde 1987. Doctorada en Pedagogía (2002) con la tesis "Modernización y educación en Vitoria (1865-1931)". Cuenta con un sexenio de investigación y con la evaluación de excelente en el programa de calidad docente "Docentiaz". Entre 2011 y 2015 fue integrante de la Unidad UFI 11/54-UFI Educación, Cultura y Sociedad. (UPV/EHU), cuyo investigador principal era Luis Naya. De 2016 a 2018 miembro del grupo de investigación de la UPV/EHU: GIU 15/29 "Investigación educativa-IKHEZI" coordinado por M^a Teresa Vizcarra. Forma parte del grupo de investigación consolidado del Gobierno Vasco, IkHezi: Ikerketa Hezitzailea (Investigación educativa), GIU 19/072. (2019-2021). Participa en la Red de Investigación en Aprendizaje Servicio en Actividad Física y Deporte (RIADIS) para la Inclusión Social, subvencionada por el Consejo Superior de Deportes (CSD). Líneas de investigación: estudios de género, la educación y la actividad física, y la atención escolar a los jóvenes que han sufrido experiencias adversas tempranas (ACE). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-002-3396-2500>. Email: beatriz.garai@ehu.eus

Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria

Methodological Strategies that Promote Inclusion in Early Childhood, Primary and Secondary Education

Inmaculada Orozco *
Anabel Moriña

Universidad de Sevilla, España

En este artículo se analizan cuáles son las estrategias metodológicas que pone en práctica el profesorado español que desarrolla una pedagogía inclusiva en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Se ha llevado a cabo una investigación cualitativa mediante entrevistas semiestructuradas. Los participantes fueron 70 docentes de distintos centros educativos de la provincia de Sevilla. Los resultados muestran las semejanzas y diferencias que existen entre las tres etapas educativas en cuanto a las estrategias metodológicas utilizadas para facilitar el aprendizaje y participación de todo el alumnado. Se explican aquellas estrategias que utiliza este profesorado, para qué y cómo las emplean. En concreto, en este estudio se analizan siete estrategias metodológicas: trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, aprendizaje dialógico, juego y gamificación, grupos interactivos, rincones, aprendizaje vivencial y Aprendizaje-Servicio. Las conclusiones revelan que estas estrategias metodológicas inclusivas ayudan a que otros colegas puedan nutrirse, mejorar su propia práctica y aprender de otras etapas educativas.

Descriptores: Pedagogía inclusiva; Estrategias metodológicas; Educación infantil; Educación primaria; Educación secundaria.

This article analyses the methodological strategies put into practice by Spanish teachers who develop an inclusive pedagogy in Early Childhood Education, Primary and Secondary Education. Qualitative research has been carried out using semi-structured interviews. The participants were 70 teachers from different schools in the province of Seville. The results show the similarities and differences that exist between the three educational stages in terms of the methodological strategies used to facilitate learning and participation of all students. The strategies used by these teachers are explained, as well as what they do and how they use them. Specifically, this study analyses seven methodological strategies: project-based learning, cooperative learning, peer tutoring, dialogical learning, play and gamification, interactive groups, learning corners, experiential learning and service-learning. The conclusions reveal that the inclusive methodological strategies are an opportunity for other teachers to benefit themselves, improve their own practice and learning from other educational stages.

Keywords: Inclusive pedagogy; Methodological strategies; Early childhood education; Primary education; Secondary education.

*Contacto: iorozco@us.es

1. Introducción

Todos los alumnos¹ tienen derecho a las mejores oportunidades para aprender, ser escuchados, participar y tener éxito (Ainscow, Slee y Best, 2019; Simón, Echeita y Sandoval, 2018; UNESCO, 2017). Sin embargo, para que este derecho se transforme en acción, es preciso que el profesorado quiera, se comprometa personalmente con las biografías personales de cada alumno, sea capaz de educar dando lo mejor de sí mismo y de hacerlo de una manera efectiva (Day, 2019; Herrera et al., 2018). Por tanto, para devolverle a la educación su sentido democrático y de justicia social, cada docente debe ser un agente de cambio intelectual crítico que vaya acorde con los discursos políticos y luche contra las prácticas de exclusión y los procesos de discriminación que han ido emergiendo a lo largo del tiempo (Arnaiz y Guirao, 2015; Belavi y Murillo, 2016; Santamaría y Stuardo, 2018).

Desde este planteamiento, las “dificultades de aprendizaje” no están en los estudiantes, sino en las barreras didácticas impuestas por el profesorado, es decir, en las estrategias metodológicas que ofrece a todos los estudiantes (López-Melero, 2016; Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016; Tjernberg y Mattson, 2014). Para lograr el aprendizaje y participación de todo el alumnado, los docentes deben repensar y transformar continuamente sus enfoques, estructuras organizativas y metodológicas para que cada persona perciba plenamente que es respetada porque no recibe una enseñanza diferenciada, sino ajustada a sus necesidades y peculiaridades (González-Gil, Martín-Pastor y Poy, 2019; Sharma y Jacobs, 2016; Spratt y Florian, 2015).

En definitiva, siguiendo la propuesta de Azorín y Sandoval (2019), con este trabajo, se pretende ofrecer a los centros y, en concreto, al profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria² una serie de pautas y estrategias que le permita reflexionar sobre la práctica y emprender propuestas de cambio. El presente estudio tiene como objetivo conocer cuáles son las estrategias metodológicas que docentes de las distintas etapas educativas utilizan para lograr la participación de todo su alumnado en la vida del aula, sin excepción.

2. Revisión de la literatura

El primer paso para comprender cuál es el sustento que debe tener cualquier estrategia metodológica para considerarse inclusiva consiste en tener como premisa la pedagogía inclusiva, que en palabras de Florian (2014) hace referencia a un enfoque alternativo. Desde esta mirada, el profesorado responde a las diferencias individuales del alumnado, para evitar la exclusión de determinados estudiantes en las clases. Sabemos que todas ellas parten de la presencia, participación y progreso de todos los alumnos juntos en las mismas actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje (Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2007; Muntaner, 2014). Este último autor manifiesta, además, que el estudiante debe estar en el centro del aprendizaje, sentirse seguro y conectar su aprendizaje con la realidad próxima.

¹ En este artículo se utiliza el masculino genérico como género gramatical no marcado.

² Cuando hacemos referencia a Educación Secundaria incluimos a profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Por otro lado, para Pujolàs (2002) las estrategias inclusivas solo serán inclusivas si estas incorporan tres requisitos: personalización de la enseñanza, autonomía del alumnado y estructuración cooperativa del aprendizaje. Este último también es apoyado por Crisol (2019) junto con las dinámicas de participación horizontal. Por tanto, las estrategias inclusivas trabajan con grupos heterogéneos y valoran los apoyos solo cuando están disponibles en el aula ordinaria y para todos (Muntaner et al., 2016). Además, todas ellas tienen como principios la globalización y la interdisciplinariedad, así como los espacios democráticos y de convivencia de la diversidad a través de asambleas, proyectos o problemas (López-Melero, 2018; Muntaner, 2014; Sales et al., 2018).

Por ejemplo, el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, enmarcado dentro del Aprendizaje Dialógico, también está siendo un modelo referente en inclusión educativa porque demuestra que las buenas prácticas en las instituciones educativas dependen de las interacciones que se producen entre sus miembros (Díez-Palomar y Flecha, 2010). Estos autores las definen como un modelo educativo abierto a la comunidad que implica a todas las personas que influyen en el desarrollo de los estudiantes (familiares, profesorado, amigos, vecinos, asociaciones, voluntariado...) gracias a la puesta en práctica de actuaciones educativas de éxito: grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas y bibliotecas tutorizadas entre otras.

Continuando desde esta perspectiva inclusiva, existe un estudio basado en la investigación-acción de Moliner, Sanahuja y Benet (2017) sobre las estrategias metodológicas inclusivas en las aulas ordinarias. En este trabajo se identifican estrategias que favorecen el aprendizaje y la participación de todo el alumnado: proyectos de trabajo (aprendizaje de manera significativa y globalizada dando respuesta a preguntas que nacen de las necesidades e intereses del alumnado) y enseñanza compartida, estrategias de aprendizaje cooperativo (trabajo en equipos reducidos para alcanzar objetivos comunes), tutoría entre iguales (creación de parejas de alumnos con una relación asimétrica con un objetivo común y compartido que se alcanza mediante una planificación docente), aprendizaje dialógico (aprendizaje a partir de las interacciones mediadas por un diálogo y relación igualitaria), grupos interactivos (multiplicación el aprendizaje y la convivencia de un grupo reducido y heterogéneo de alumnos al contar con la ayuda de personas adultas que facilitan las interacciones entre ellos), rincones (organización del aula por distintas zonas donde el alumnado va acudiendo libremente en función de sus intereses) y Aprendizaje-Servicio y comunitario (aprendizaje mientras se actúa sobre necesidades reales del entorno para mejorarlo).

También aparecen otras estrategias inclusivas como: Team Assisted Individualization (combina la enseñanza individual con el trabajo en equipo), tertulias dialógicas (construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo con todo el alumnado o personas participantes en la tertulia), autorregulación y regulación del aprendizaje, comisiones de apoyo entre compañeros y talleres.

En relación a la etapa de Educación Infantil, el estudio de Souto-Maninng (2017) incide en la importancia de la indagación, el autodescubrimiento y la resolución de problemas de la vida cotidiana. Las aportaciones de Henderson y Lasley (2014) abordan las actividades artísticas como la danza, la música, las artes visuales y el teatro. Harte (2010), por su parte, enfatiza el potencial del Trabajo por Proyectos. López-Melero (2018) apunta en esta misma dirección en el Proyecto Roma y todas sus estrategias didácticas, destacando especialmente los proyectos de investigación y la asamblea. Sargeant y Gillett-Swan

(2019) defienden las prácticas que involucran a todos de manera activa y tienen en cuenta sus decisiones. Por último, Zhu, Li y Hsieh (2019) añaden el juego, las actividades cooperativas y las reuniones continuas con la familia.

En Educación Primaria, Spratt y Florian (2015) destacan los agrupamientos transitorios y el aprendizaje cooperativo. Traver-Martí, Moliner y Sales (2019) enfatizan en aquellas estrategias que se vinculan con las prácticas vinculadas al territorio y también mencionan el aprendizaje cooperativo, los proyectos de Aprendizaje-Servicio, las asambleas, el teatro y el uso de las redes sociales. Petrie, Devcich y Fitzgerald (2018), por su parte, destacan el papel activo del alumnado a través del diálogo y el *feedback*, así como el uso de herramientas pedagógicas variadas (mapas mentales, gráficos, collages o imágenes).

En Educación Secundaria, las contribuciones de Iglesias y otros (2013) dejan ver en sus resultados los beneficios de los grupos interactivos y las asambleas de aula para intercambiar puntos de vista entre los estudiantes. Del mismo modo, el estudio de Guerrero-Castañeda (2016), diseñado a partir de su experiencia sobre los obstáculos y los facilitadores para la participación de los adolescentes en las aulas, también expone que el aprendizaje cooperativo y los agrupamientos flexibles (división del alumnado en grupos definidos según capacidades y necesidades), la coenseñanza (dos docentes en el aula como parejas pedagógicas), el Diseño Universal para el Aprendizaje (ofrecer múltiples opciones de expresión, representación e implicación), así como los ambientes de aprendizaje son algunas estrategias metodológicas inclusivas.

En definitiva, son numerosos los estudios realizados sobre las estrategias focalizadas en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales y etapas educativas y áreas de conocimiento concretas, pero no desde la óptica amplia de la diversidad y educar a todos los niños juntos (Ainscow, Slee y Best, 2019). Asimismo, aunque se detengan en las tres etapas abundan las investigaciones cuantitativas a través de cuestionarios o inventarios y sus resultados no han sido fruto de un contacto directo con los participantes para que estos puedan contar qué estrategia, cómo desarrollarla y por qué llevarla a la práctica (Sales et al., 2018). Por tanto, en esta investigación, pretendemos explorar cuáles son las estrategias que se están utilizando en diferentes etapas educativas a partir de las propuestas de Moliner, Sanahuja y Benet (2017), o si existen otras. Para ello, nos preguntamos: ¿Cuáles son las estrategias metodológicas inclusivas que emplea el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria para el aprendizaje y participación de todo su alumnado?, ¿qué razones les impulsan a ponerlas en práctica?, y ¿cómo lo hacen?

3. Método

Enfoque metodológico

Los resultados de este artículo forman parte de un estudio más amplio, actualmente en ejecución, que analiza qué hace, cómo y por qué el profesorado desarrolla una pedagogía inclusiva en Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad³. En este trabajo nos centramos exclusivamente en la fase I de investigación y exploramos las estrategias

³ Este trabajo se encuentra vinculado con el proyecto I+D+i "Pedagogía Inclusiva en la Universidad: Narrativas del Profesorado" [EDU2016-76587-R]

metodológicas inclusivas que ponen en práctica docentes de todas las etapas educativas, a excepción de la universitaria.

En el estudio se utilizó una metodología cualitativa. En concreto, se llevó a cabo un proceso de inducción haciendo uso de los estudios multicaso (Stake, 2006), ya que no se trataba de generalizar los datos de cada caso, sino de interrelacionarlos, comprenderlos y transferirlos.

Participantes

En este trabajo los participantes fueron 70 docentes de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de centros educativos ubicados, en su mayoría, en zonas desfavorecidas con estudiantes en riesgo de exclusión social y vulnerabilidad.

Para seleccionar a los participantes se llevó a cabo un muestreo intencional por conveniencia y criterial. Los criterios que se formularon fueron seis: 1) docentes de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Enseñanza Profesional que desarrollan una pedagogía inclusiva, 2) docentes de la provincia de Sevilla, 3) diversidad de edad, 4) diversidad de género, 5) diversidad de años de experiencia docente, y 6) disponibilidad en la participación y tiempo.

En primer lugar, se planificaron diferentes encuentros y reuniones presenciales con distintos asesores de los Centros de Profesorado de la provincia de Sevilla de las tres etapas, quienes ofrecieron contactos de docentes que estaban desarrollando una pedagogía inclusiva. Para garantizar la idoneidad de los participantes, algunas de las características que se les facilitó a dichos asesores para que decidieran tal elección fueron los siguientes: “facilita los procesos de aprendizaje, cree en las posibilidades de todo el alumnado, hace uso de estrategias de enseñanza activas, motiva a los estudiantes, etc.”. Posteriormente, se recurrió a la técnica de muestreo no probabilística de bola de nieve (Cohen, Manion y Morrison, 2000), con el fin de contactar con colegas recomendados por los participantes ya entrevistados.

En Educación Infantil, fueron 23 docentes del segundo ciclo de infantil pertenecientes a trece escuelas públicas. De estos profesionales, se aprecia una prevalencia del género femenino, dado que 21 fueron maestras (91,3%) y 2 maestros (8,7%) con una edad media de 42 años. En cuanto a la experiencia docente, diez tenían entre diez y quince años de experiencia docente (43,5%), cuatro entre 5 y 10 (17,4%), cuatro entre 15 y 20 (17,4%), tres entre 20 y 25 (13%), uno entre 25 y 30 (4,3%) y uno más de 30 años (4,3%).

En Educación Primaria, participaron 25 docentes de diferentes especialidades y once escuelas públicas. De estos, 18 fueron mujeres (72%) y 7 hombres (28%) con una edad media de 44 años. Respecto a la experiencia docente, dos habían ejercido entre 5 y 10 años (8%), seis entre 10 y 15 (24%), siete entre 15 y 20 (28%), dos entre 20 y 25 (8%), cuatro entre 25 y 30 (16%), tres entre 30 y 35 (12%) y solo uno había desempeñado su profesión durante más de 35 años (4%).

En Educación Secundaria, fueron 22 docentes de distintas especialidades y pertenecientes a trece institutos, de los cuales doce fueron públicos y uno privado. De estos docentes, 15 fueron mujeres (68,2%) y 7 hombres (31,8%) con una edad media de 47 años. En cuanto a su experiencia, siete habían ejercido entre 10 y 15 años (31,8%), cuatro entre 15 y 20 (18,2%), cuatro entre 20 y 25 (18,2%), tres entre 25 y 30 (13,6%) y solo tres más de treinta años (13,6%).

Instrumentos de recogida de datos

El instrumento que se elaboró para la fase 1 de investigación forma parte de una investigación más amplia sobre las cuatro dimensiones de la pedagogía inclusiva: creencias, conocimientos, diseños y acciones. En este artículo nos centraremos en la última dimensión.

Se trata de un guion de entrevista semiestructurada y en profundidad adaptado a cada una de las etapas educativas (desde Educación Infantil hasta Universidad), teniendo como referencia los estudios de Florian (2014), Gale, Mills y Cross (2017) y Rouse (2009).

Trabajo de campo

El registro de los datos comenzó en febrero de 2018 y continúa desarrollándose en el presente. Se hizo uso de una grabadora para elaborar la transcripción en primera persona de cada una de las entrevistas, las cuales tuvieron una duración promedio de dos horas y media. Algunas de las preguntas de investigación que abordamos durante los encuentros fueron: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza y aprendizaje que usted utiliza en clase?, ¿por qué?; de las estrategias que utiliza, ¿cuáles son las que ayudan a aumentar la participación y el logro de todos los estudiantes?, ¿por qué? Por último, todas las entrevistas fueron transcritas, y seguidamente, devueltas, negociadas y validadas con los profesionales a través de correo electrónico.

Análisis de datos

Se realizó un análisis cualitativo mediante un sistema de categorías y códigos inductivo manual que permitió dar sentido a los datos (Miles y Huberman, 1994). Posteriormente, para facilitar el manejo de la gran cantidad de datos recogidos, se insertó cada una de las entrevistas en el software MAXQDA 12, para un análisis riguroso y exhaustivo de la información.

Los códigos utilizados para esta investigación han sido dos: estrategias metodológicas y estrategias inclusivas fundamentales. De estos dos, aparecieron nueve subcódigos: trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, aprendizaje dialógico, juego y gamificación, grupos interactivos, rincones, aprendizaje vivencial y Aprendizaje-Servicio.

Cuestiones éticas de la investigación

A cada participante se le entregó un consentimiento informado, donde se le explicaba que su colaboración era voluntaria y su privacidad respetada desde el inicio hasta el final de la investigación. Sus nombres reales no se muestran en los resultados, sino que tan solo hay una abreviatura para representar cada etapa educativa (I = Infantil, P = Primaria, S = Secundaria).

4. Resultados

El profesorado de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria tenía en común que no utilizaba una única estrategia metodológica, sino que eran varias y todas ellas se basaban en metodologías activas, participativas, personalizadas, globalizadas y constructivistas. Estas ponían al alumnado en el centro del aprendizaje, conllevaba la utilización de recursos diversos y eran aquellas que, según sus narrativas, mejores resultados le habían dado a lo largo de su experiencia y en su práctica diaria (trabajo por

proyectos, aprendizaje cooperativo, tutorización entre iguales, aprendizaje dialógico, juego y gamificación, grupos interactivos, rincones, aprendizaje vivencial y Aprendizaje-Servicio).

Los participantes de este estudio además de utilizar estas estrategias metodológicas coincidían en el uso de estrategias afectivas y emocionales: eran cercanos, resilientes y flexibles; acompañaban y facilitaban los procesos, confiaban en las capacidades de cada estudiante; se preocupaban por generar aprendizajes significativos y bienestar emocional; escuchaban y conocían los intereses y necesidades del alumnado y creaban un buen clima y cohesión grupal. Estas estrategias (junto a unas actitudes positivas frente a la diversidad), según expresaba cada participante desde su experiencia, habían resultado beneficiosas en la práctica porque aumentaba el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida del aula. Para dar respuesta al objetivo de la investigación, a continuación, se muestran las semejanzas y diferencias que existen entre las tres etapas educativas en cuanto a las estrategias metodológicas utilizadas. Se explican aquellas estrategias que utiliza este profesorado, para qué y cómo las emplean. La secuencia que se muestra de las estrategias no se basa en la importancia de las estrategias o en ser más o menos inclusivas en las aulas, sino que se presentan siguiendo un orden de las más a menos utilizadas por los docentes.

4.1. Trabajo por proyectos

Esta estrategia fue la que gran parte del profesorado de las tres etapas educativas utilizaba, aunque en cada una de ellas la abordaban de manera distinta. En Educación Infantil, explicaban que esta estrategia metodológica tenía una aplicación en la vida, se ajustaba a las necesidades de los niños y permitía que todos se sintiesen representados ya que las temáticas que se abordaban en el aula no estaban impuestas por libros de texto o fases cerradas (según la teoría de Aprendizaje Basado en Proyectos), tampoco por los criterios docentes de acuerdo a lo estipulado en el currículo, sino que nacían de los intereses y preocupaciones reales y cotidianas del alumnado. De hecho, contaban que en algunos momentos surgía un solo proyecto, pero otras veces llevaban a cabo varios proyectos a la vez. Por ejemplo, algunos niños estaban interesados en averiguar en pequeños grupos o por parejas por qué no había plantas en el espacio mientras que otros solo habían decidido trabajar un problema que se abordaba en el grupo clase surgido tras una asamblea.

Por tanto, utilizaban los proyectos porque, sabían que, de esta manera, los niños encontraban sentido a lo que aprendían, dado que constantemente estaban reflexionando, haciendo e investigando junto a sus iguales. Los pasos que comentaban a la hora de desarrollar un proyecto eran fundamentalmente cuatro: escuchar, intentar resolver problemas en conjunto, facilitar información y reflexionar constantemente.

Ahora vamos a hacer un cohete, y aquí mis niños miden, reflexionan sobre la medida (cuántos cabemos, cómo tenemos que ponernos, las posiciones...) y todo esto se puede extrapolar a otras situaciones. Ya te digo, el tema surge de ellos, de sus dudas e intereses, y entre todos intentamos dar respuesta a eso que quieren conocer, pero siempre argumentándolo. Poco a poco ellos van haciendo sus hipótesis, y yo lo que pretendo es que esas hipótesis se confronten. Ahora, por ejemplo, estamos con el espacio y yo no quiero que sepan la teoría de qué es una estrella como me marcaría un libro, yo voy por sus intereses. Entonces, si ellos quieren jugar con un cohete, nos planteamos cómo podemos construirlo. (I16)

En Educación Primaria, una gran parte del profesorado insistió en el componente emocional de esta estrategia y solía trabajar más los proyectos como tareas integradas en

grupo y con roles cooperativos. Aunque algunos participantes estaban iniciándose en la formación y reclamaban el poco tiempo que disponían en su jornada, ellos hicieron hincapié en esta agrupación ya que de esta manera cada uno podía ofrecer, a su ritmo, lo bueno que tenía. De hecho, también incorporaban la utilización de distintos espacios para su desarrollo (pasillos, aula de informática, otras clases...) así como la formación y participación con la familia. Por otro lado, insistieron en las tareas de exposición, una vez que se daba por acabado el proyecto, que podía ser en la misma clase, a otras aulas o al propio centro. Además, coincidían en la existencia de varios proyectos dentro del mismo aula y proyectos a nivel de centro por comisiones internas.

Al inicio de cada proyecto explicaban que este se tejía a partir de preguntas (algunas lanzadas por los propios docentes) donde los niños iban creando su propio itinerario de aprendizaje. La recogida de información de la temática solían hacerla a partir de encuestas, cuestionarios o solicitando ayuda y materiales a la familia u otros agentes externos.

Cuando trabajas por proyectos, investigación o tareas, lo importante es que el alumno exprese qué conoce del tema, qué quiere conocer y cómo lo vamos a investigar. Entonces, yo siempre parto de preguntar al alumnado. Es importante hacer buenas preguntas para que el alumno se desarrolle, investigue y haga. (P14)

En Educación Secundaria, el sentido de los proyectos parece esfumarse y suelen llevarlo a la práctica como resolución de problemas en pequeños grupos de trabajo para la evaluación de competencias. De hecho, estos proyectos suelen estar diseñados previamente por el profesorado según lo establecido en el currículum de la etapa, la familia no forma parte de los mismos y el alumnado sugiere algunas actividades, selecciona cómo desarrollarlo y lo transforma en un producto personal.

Cuando yo construyo proyectos en Tecnología con mucha frecuencia les suelo decir cuál es el modelo de proyecto y que ellos elijan la estructura que quieran (un puente, una grúa, una torre, un cacharrito de feria, una caseta...). Yo intento diseñar teniendo en cuenta que hay que dejar esa libertad para fomentar la autonomía bajo cierta responsabilidad. Luego, voy viendo que eso está haciéndose bien. Si una persona quiere hacer mejor una noria que un puente, ¿por qué voy a obligar que haga una noria? No tiene sentido. (S5)

4.2. Aprendizaje cooperativo

El profesorado de Educación Infantil mencionaba que utilizaba el aprendizaje cooperativo en sus prácticas. Sin embargo, a lo largo de los encuentros no aparecieron qué técnicas empleaban, sino tan solo manifestaban que tendían a realizar grupos. Estos equipos eran heterogéneos y cada miembro desempeñaba un rol diferente dentro de los mismos.

Se establecen roles y van rotando. Cuando se hace puesta común hay uno que se encarga de llevar la voz cantante que es el portavoz y este va rotando. Luego está el rol que anota, también va rotando... (I14)

En cambio, en Educación Primaria se podía apreciar que una mayoría de los profesionales utilizaban una variedad de técnicas, entre las que destacaban el saco de dudas, el folio giratorio, lápices al centro y el rompecabezas. Reconocieron que el aprendizaje cooperativo era una de las que más éxito tenía en sus prácticas de cara a la inclusión educativa porque fomentaba el respeto, la solidaridad y el diálogo. Además, argumentaban que, sin la participación de una de las personas del equipo, el grupo no tenía éxito.

Con el cooperativo haces que todos sean miembros imprescindibles del grupo, además la participación está asegurada. También utilizo mucho la del folio giratorio porque creo que es bastante sencilla, se puede adaptar a cualquier nivel. (P1)

En Educación Secundaria aparecía con más claridad cómo vivenciaban el aprendizaje cooperativo. Una gran parte del profesorado argumentaba que era fundamental para dar responsabilidades a los estudiantes. De hecho, para garantizar una adecuada gestión del aula formaban grupos de trabajo heterogéneos, donde cada estudiante tenía un rol establecido de los mismos (guardar el silencio, manejo del tiempo, reparto de material...). Según explicaban, se hacía un reparto de tareas en equipos que iban rotando cada mes (grupos bases), donde cada uno de ellos tenía un nombre y cada miembro un rol. Este papel se asignaba a la persona que tenía esa aptitud para aprovechar los valores y hacerlos visibles en grupo. También estos roles iban cambiando para que todos los componentes pudieran vivenciarlo.

Entre las técnicas que utilizaban sobresalían el folio giratorio, lápices al centro, rompecabezas y cabezas numeradas, así como la dinámica de bola de nieve.

A ver, una de las preguntas que le hago cuando les enseño Ciencias Naturales es: ¿el agua de los ríos es salada o dulce? Todos me dicen que el agua de los ríos es dulce y la de la mar salada, pero yo les pregunto por qué para que debatan y busquen razones en grupo. Así, con cabezas numeradas, pues todos participan. Luego, también puedo hacer un folio giratorio para que todos tengan que participar. (S5)

4.3. Tutoría entre iguales

Solo unos pocos docentes de Educación Infantil narraron la utilidad que tenía en su práctica la tutorización entre iguales. Esta estrategia era clave para hacer visible los puntos fuertes que tenía cada niño y crear una cohesión de grupo. Solían crear parejas de alumnos en las que uno asumía el rol de tutor y otro de tutorado con el fin de conseguir un objetivo común. Para el profesorado, además, esta estrategia era esencial para que el grupo tuviera una variedad de referentes distintos al adulto, también para originar la ayuda y la empatía en el aula. Al mismo tiempo, era una oportunidad para incrementar la autonomía y la motivación de todos por el aprendizaje.

Delegar también en los mismos niños la ayuda, tú no puedes hacer todo. Yo siempre fomento la ayuda a los demás porque muchas veces ellos dicen “no puedo, maestra” o “ponme esto”. A esto, les suelo decir: “dile a no sé quién que te ayude”. (I2)

En Educación Primaria casi todo el profesorado hacía un uso cotidiano de esta estrategia, es más, los propios estudiantes estaban sensibilizados con la dinámica. Al principio, según contaban, era un proceso complejo, pero conforme se desarrollaba el curso apreciaban que el alumnado se ayudaba con naturalidad y aprendía más que con la ayuda del docente. Por ejemplo, narraron que cuando mandaban una tarea, ellos eran meramente guías y aquel estudiante que acabara primero se dirigía hacia otro para conseguir resolverla en compañía.

En mi clase todos juegan a la vez, y cualquiera en un determinado momento le puede enseñar cosas a otro. Esto es lo primordial. Cuando a un alumno se le da bien el fútbol, enseña a otro, pero ese otro sabe saltar a la comba y también puede ayudar. (P9).

En Educación Secundaria, numerosos profesionales solían recurrir a esta estrategia. Según explicaban, estos estudiantes solían estar formados para que los contenidos realmente fueran afianzados y la ayuda efectiva. Además, este apoyo no solo iba destinado a un alumno en concreto, sino que se convertía en un recurso más para el docente en las clases.

Si veo que no estoy pudiendo de una manera, lo intento de otra y si no puedo, pues le pido ayuda a uno para que le eche una mano. Muchas veces no soy yo el que da con la forma con la que aprende, sino que con el trabajo colaborativo lo consiguen. (S9)

4.4. Aprendizaje dialógico

En las distintas etapas se aprecia que aprender es una actividad social mediada por el lenguaje. En otras palabras, entienden que el aprendizaje depende de las interacciones y no de la individualidad. Aunque en cada etapa llevan a cabo estrategias y técnicas distintas (asambleas, debates, coloquios...), todos se basan en los principios de la capacidad universal del lenguaje de las personas y el diálogo igualitario que defiende el aprendizaje dialógico.

En Educación Infantil, casi todos los profesionales usaban con frecuencia las asambleas. Esta era una de las estrategias que consideraban clave para la participación de todos. Empleaban esta estrategia porque sabían que les permitía realizar encuentros vitales de reconocimiento y escucha donde se construía un proyecto de aula que partía de las necesidades y preguntas del grupo. Además, cada uno podía mostrarse tal como era, se tejían incertidumbres, se escuchaba y empatizaba. La función docente en este espacio no era la de dirigir la conversación, sino acompañar las propuestas e inquietudes de todos y cada uno de los niños.

En las asambleas yo lo que quiero es que siempre haya un para qué. A veces el para qué simplemente es porque estamos disfrutando, otras veces es porque queremos construir algo o ir a un determinado sitio. En función de ese itinerario que me van haciendo ellos, yo busco esas estrategias. Yo también traigo cosas al aula y estas dan pie para que ellos hablen, se hagan nuevas preguntas y sigan investigando. (I12)

En Educación Primaria, una gran parte del profesorado potenciaba la interacción oral mediante las asambleas. En estos espacios de encuentros primaba la conversación cultural (hablar acerca de lo que ocurre en el mundo y entre las personas que forman parte). Principalmente resaltaron la importancia de dar voz a los estudiantes, escuchar y estar atentos a sus intereses para diseñar en consonancia a sus propuestas. Al hilo de ello, la estrategia que sobresalió fue dar preguntas al alumnado y conseguir, en un ambiente distendido, que ellos hicieran y se hicieran a sí mismos cuestiones que generaran curiosidad por el aprendizaje.

Continuamente estamos indagando, preguntando, conversando... Hay conversaciones que se establecen con los textos, con cosas que llegan al aula, pero no siempre son de los propios niños, sino también de otras personas... Aquí no es hablar por hablar ni preguntar por preguntar, siempre estamos argumentando y dudando con ese por qué. (P22)

En Educación Secundaria también una mayoría del profesorado recurría a las asambleas, el método socrático, los debates y los coloquios. A través de estas estrategias desarrollaban gran parte de sus clases, las cuales comenzaban con preguntas escritas en una pizarra o lanzadas en voz alta. Estos momentos permitían que cada estudiante mostrara sin miedo sus dudas, intereses e ideas respecto a cualquier contenido de la asignatura. Todas las cuestiones y aportaciones del grupo eran valiosas para construir el aprendizaje juntos. Para ellos también era clave dejar claras las normas de convivencia como el respeto al turno de palabra y las opiniones de cada uno.

Cuando llegamos siempre se empieza modo asamblea. Por ejemplo, si estamos trabajando Platón o Aristóteles pongo preguntas iniciales: ¿a qué llamamos bueno?, ¿qué es el amor?, ¿qué es la felicidad? A partir de ahí empezamos, ellos comienzan a hablar y cogen confianza. Yo siempre estoy haciendo todo lo posible para que saquen sus argumentos. (S13)

4.5. Juego y gamificación

En Educación Infantil, los docentes explicaron que utilizaban el juego como estrategia metodológica. Sin embargo, estos comentaban que la gran parte del día la dedicaban a estar junto al alumnado jugando a los juegos de mesas, cooperativos, de patio, libres y dirigidos. La razón que daban era porque de esta manera los niños se desinhibían, eran ellos mismos y comenzaban a confiar en el docente. Además, el componente lúdico, según contaban, favorecía la motivación por el conocimiento, la socialización entre iguales y la autonomía de cada uno. Gracias al juego nadie quedaba fuera del proceso educativo y era posible respetar los ritmos de aprendizaje.

El juego hace que todos quieran participar. No es lo mismo contar los números o contar en un papel que ponernos, como hacemos, libremente a experimentar con animales. Dejamos que poco a poco comiencen a hacer series, jugar con ellos, quitarlos, ver cuántos hay... (I17)

En Educación Primaria, una pequeña proporción del profesorado hacía uso del juego, pero también apostaba por la gamificación para generar motivación en el aprendizaje y establecer relaciones con la familia. En algunos casos, gracias a la formación que habían recibido en Neurociencia, utilizaban juegos de equilibrio y ritmo a mitad de la clase para hacer descansos y aumentar la concentración a la vez que disfrutaban con sus compañeros. Otros participantes, empleaban el juego para repasar los contenidos aprendidos. Por ejemplo, una maestra pidió a los estudiantes que, por parejas o tríos diseñaran su propio rosco de Pasapalabra (programa de TV) sobre los temas que estaban trabajando en las asignaturas de Naturales y Lengua. Finalmente, todos los roscos fueron subidos a una plataforma virtual para que en grupos respondieran a ellas.

En el caso de la Gamificación, solían utilizar aplicaciones tecnológicas como Plickers, Classcraft, Story Bird y Faceclass para hacer exámenes, mandar y corregir ejercicios y comunicarse con la familia. Por ejemplo, una maestra relató que Classcraft era una de las que más usaba porque le permitía dar *feedback* al alumnado mediante la evolución de un personaje virtual que se generaba a través de bonos y retos.

A través de Classcraft ellos tienen unos personajes en una plataforma con unas tareas que tienen que hacer. Tienen una serie de puntos que yo les voy dando por trabajar de forma individual, por trabajar de forma cooperativa. Con estos puntos que van ganando pueden ir mejorando su personaje y hacer que evolucione. Ellos están todo el día mirando cuántos puntos llevan, cuántos poderes tienen, cómo pueden mejorar para que el personaje cambie de ropa... (P1)

En Educación Secundaria, una gran parte del profesorado planteaba concursos, ofrecían bonos y generaban retos y, al igual que en Educación Primaria, pedían que diseñaran sus propios juegos. Por ejemplo, para que todos asimilaran mejor los tiempos verbales en inglés, pedían que cada grupo elaborara un tablero con preguntas para jugar con un dado, teniendo como referentes juegos tradicionales como la Oca o el Bingo. Estos juegos iban rotando por los distintos equipos, de manera que se creaba un buen clima de aula porque todos disfrutaban de juegos que ellos mismos habían hecho y aprendían a autoevaluar y valorar el trabajo de los demás.

Otros participantes empleaban aplicaciones web lúdicas para evaluar los conocimientos previos y reforzar los contenidos de la asignatura. De esta manera, todos disfrutaban y afianzaban mejor los aprendizajes. Por ejemplo, una profesora de francés utilizaba Jeopardy para simular un concurso de televisión.

Yo utilizo mucho Jeopardy. Se trata de una aplicación donde tú pones las preguntas que quieras. Yo hago así concursos con ellos. Esto se hace en la pizarra digital y tú metes lo jugadores que quieras. Yo me llevo un reloj de arena y les digo que elijan un portavoz por grupo. A ver, aquí hay un trabajo previo porque tú tienes que elaborar las respuestas. De todos modos, imagínate esto dentro de una clase, ellos disfrutan. En la pizarra aparece como ellos se van organizando según si ganan o pierden, pero tienen claro que un equipo es un equipo. Aquí todos entran y no hay diferencia. (S16).

4.6. Grupos interactivos

Esta estrategia metodológica no apareció en Secundaria y solo la desarrollaban docentes de Educación Infantil y Primaria que pertenecían a centros que eran Comunidades de Aprendizaje. En el caso de Educación Infantil, los participantes narraron que a través de ella fomentaban el aprendizaje cooperativo y las interacciones, al mismo tiempo que podían profundizar y descubrir cómo aprendía mejor el alumnado y cómo ayudarle en su proyecto vital.

En concreto, en esta etapa se preocupaban especialmente por la participación de la familia, la formaban para la monitorización de las actividades y se coordinaban semanalmente para la elaboración de materiales.

Ahora, en cada grupo se desarrolla una actividad, pero se supone que esas actividades tienen que ser sobre contenidos que los niños ya conocen, que no es algo nuevo del momento. Entonces, se les plantea una actividad y tienen que ponerse de acuerdo y realizarla entre todos. El papel del adulto no es dar las respuestas, sino dinamizar, hacer que todo vaya fluido, y que, si el grupo se atasca, ofrecer un empujoncito para que sigan. (I20)

En Educación Primaria, también había docentes que apostaban por esta estrategia. La razón principal era porque de esta manera todos aprendían de todos y todas las aportaciones se respetaban de cara a construir una respuesta o solución común. De igual modo, consideraban a las familias como agentes imprescindibles para que la actuación fuera plenamente exitosa. Ellos solían realizarlo una vez a la semana y, de igual modo, se reunían con el resto de adultos ya mencionados en la etapa de Infantil para planificar las sesiones. Además, insistían en los grupos heterogéneos, ya que mientras más diversos fueran, más aprendizaje habría.

Recurso a los grupos interactivos y cuando lo hacemos, son grupos de no más de cuatro o cinco alumnos con idea de que todos puedan participar. Luego, por supuesto variado en cuanto a sexo, características, necesidades..., en fin, mientras más variado posible, mejor. (I23)

4.7. Rincones

Esta estrategia metodológica únicamente era utilizada por el profesorado de Educación Infantil. Se trataba de rincones de juego libre y rotatorios, aunque había algunos dirigidos para una determinada actividad cuando se quería que todos trabajasen a lo largo de un tiempo. En la mayoría de las ocasiones solían tener una zona dedicada a la asamblea, un rincón de las construcciones, de juego simbólico, expresión plástica, lenguaje, naturaleza y lógico-matemática. A cada rincón iba un mínimo de cinco o seis niños, pero estos eran flexibles y se adaptaban a las necesidades, los ritmos e intereses. Estos espacios, a su vez, permitían a los participantes aprender cómo aprenden las personas y ofrecían al alumnado contenidos funcionales para su vida.

El juego por rincones lo utilizo para que cada uno pueda un poco ir a su ritmo, elegir y centrarse en el aspecto que más quiere. Lo que más hace es que todos tengan esa cabida porque cada uno está haciendo su actividad, algunos son más libres, otros más

dirigidos, pero cada uno va a su ritmo. Esto te permite estar en un rincón con un grupo, irlos llamando o atender de uno en uno. (I15)

4.8. Aprendizaje vivencial

Solo algunos docentes de Educación Secundaria tendían a realizar actividades que estuviesen relacionadas con la realidad que vivían sus estudiantes para que encontraran sentido al aprendizaje y sintieran que podían aplicarlo. Por ejemplo, en el grado de Formación Profesional de cocina hicieron uso del programa de Masterchef; para trabajar la expresión oral en la asignatura de Lengua simularon una entrevista de trabajo y en inglés hicieron un mercadillo bilingüe porque la mayoría de las familias trabajan en los mercadillos del barrio.

Me he dado cuenta que los contenidos tienen que conectar con su realidad, su entorno, su familia, sus aficiones... Esto le abre a la participación y a que se interesen por los contenidos. En el momento en el que ellos se familiarizan con los compañeros, conmigo y ven que la enseñanza tiene conexión con la realidad, pues el proceso de aprendizaje es más rápido. (S12)

4.9. Aprendizaje-Servicio

Aunque la mayoría de los docentes de las tres etapas conocían esta estrategia metodológica y hablaban de su importancia en las escuelas y los institutos, solo tres participantes de Educación Primaria lo llevaban a cabo en su práctica debido a su motivación y el apoyo recibido por el equipo directivo. Una maestra contaba que los contenidos de su asignatura eran complejos de entender y que su labor era hacerlos más sencillos y vivenciales. No obstante, para que los aprendizajes tuvieran una repercusión social utilizó esta estrategia para montar una campaña de transfusión de sangre en su propio centro. A la vez que permitía que todo el alumnado participara y se sintiera protagonista en grupos cooperativos, contribuyó junto a sus estudiantes a la mejora de la vida de otras personas.

En sexto hay aspectos, por ejemplo, de Ciencias que son bastantes complicados. Entonces, en el primer trimestre planteamos un proyecto que estaba basado en las donaciones de sangre. Era un Proyecto de Aprendizaje-Servicio, donde nosotros fuimos al centro de transfusiones sanguíneas para pedirle que vinieran al cole, hicimos y pegamos carteles por las tiendas, hicimos nuestras donaciones, vinieron a darnos charlas, entrevistamos a personas con enfermedades...(P1)

5. Discusión y conclusiones

El profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que ha participado en este estudio hace uso de estrategias metodológicas múltiples que sitúan al alumnado en el centro del aprendizaje y al docente en acompañante de cada proceso único, considerando que si no es así la educación no tiene sentido ni es para todas las personas. Se ha podido apreciar que algunas estrategias coincidían entre etapas, pero otras iban tomando otro carácter y significado en función de estas. Esto nos lleva a pensar que lo que hace que una estrategia sea inclusiva no es la estrategia en sí, si no el uso que de esta hace el docente y los ajustes razonables que lleva a cabo en un grupo humano que siempre tendrá necesidades y será diverso. Por tanto, las estrategias metodológicas para que sean inclusivas pueden depender del compromiso docente y cómo este vive su profesión, los apoyos que recibe por parte de los profesionales de su entorno inmediato, u otras circunstancias (Day, 2019; Herrera et al., 2018). El trabajo por proyectos, la tutoría entre iguales, el aprendizaje cooperativo, el juego y el aprendizaje dialógico han sido cuatro

estrategias que han sobresalido y pueden definirse como acciones justas para conseguir una institución y aula más inclusivas (Crisol, 2019; Guerrero-Castañeda, 2016; Harte, 2010; López-Melero, 2018; Sales et al., 2018; Zhu, Li y Hsieh, 2019). Por tanto, dado que el apoyo humano es el más valioso que existe, sería recomendable que los propios equipos directivos y el profesorado aunaran fuerzas y demandaran formación en esta línea, organizaran reuniones interciclos semanales y promovieran proyectos integrados de distintas asignaturas en esta dirección. Esto sería una oportunidad para dialogar, intercambiar experiencias, disfrutar, aprender a escuchar y compartir humildemente dudas e inquietudes.

No obstante, en relación a los proyectos de Trabajo, el docente de Educación Secundaria debería aprender y dejarse contagiar por el buen hacer de los profesionales de otras etapas. El hecho de implementar los proyectos no debe ser visto como una utopía ni una pérdida de tiempo en determinados niveles, sino una vía para facilitar el aprendizaje, incentivar la investigación y la curiosidad de los estudiantes, así como fomentar las relaciones sociales en las clases. Solo se trata de valorar que el conocimiento se construye a partir de las interacciones con cada una de las personas que conforman el grupo.

Por otra parte, como se ha podido evidenciar en este estudio, el aprendizaje cooperativo es una de las estrategias que están ocultas en las primeras edades. En este caso, este resultado obtenido se contradice con los hallazgos de Zhu, Li y Hsieh (2019) porque los docentes de infantil no han nombrado ninguna técnica cooperativa. De esta manera, sería interesante que el profesorado recibiera formación (bien por parte de los centros de formación o, por ejemplo, asistiendo a observar clases de docentes que estén practicándola) de cara a eliminar barreras didácticas e incorporar estas estrategias en sus aulas.

Esta misma acción de formarse con otros profesionales se podría llevar a cabo con los rincones de trabajo de Educación Primaria y Secundaria, siendo esta vez los profesionales de infantil quienes compartirían su experiencia. Los tiempos y espacios en estas etapas suelen dificultar una organización inclusiva que respete los ritmos de aprendizaje del alumnado, y el trabajo por rincones sería una estrategia que podría dar respuesta a las necesidades de cada uno. Por tanto, sería imprescindible que el claustro de los centros reflexionara sobre la organización de los espacios y las oportunidades que se ofrecen al alumnado para que pudieran aprender libremente, en zonas distintas habilitadas y con recursos variados donde experimentar y aprender con los iguales de acuerdo a sus necesidades.

Por otro lado, coincidimos con la propuesta de Moliner, Sanahuja y Benet (2017) en cuanto a la utilización de los grupos interactivos como estrategias metodológicas inclusivas, pero también añadimos que en nuestro estudio tan solo docentes de centros que son Comunidades de Aprendizaje y en las etapas de Educación Infantil y Primaria fomentan su puesta en práctica. La escasa participación de la familia y otros agentes sociales (como voluntariado u ONGs) en las aulas de secundaria podrían solventarse o incrementar con esta estrategia metodológica, independientemente del centro al que pertenezcan. En la formación inicial de profesorado, sería recomendable que los futuros docentes tuvieran contacto con esta realidad a través de las prácticas de distintas asignaturas de la titulación.

En cuanto al Aprendizaje-Servicio y prácticas vinculadas al territorio coincidimos con Traver-Martí, Moliner y Sales (2019) porque estas se ejecutan gracias a la labor de docentes de Educación Primaria. De cara a que el profesorado de infantil y secundaria

también conociera y formara parte de dichos proyectos, sería imprescindible en las instituciones tejer proyectos con carácter humano no solo a nivel de etapa, sino de centro.

En conclusión, a pesar de las diferencias y similitudes que existen entre las estrategias metodológicas docentes, todo el profesorado tiene en común la lucha por las injusticias sociales y su esfuerzo por dotar a todas las personas de los conocimientos, las competencias y los valores necesarios que le permitan vivir con dignidad (Sanahuja, Moliner y Moliner, 2020; UNESCO, 2017). De este modo, en este estudio se reconoce el valor y las oportunidades que ofrece la diversidad en las prácticas, apostando por estrategias metodológicas flexibles, abiertas y sensibles que cuidan y empoderan las distintas formas de ser, pensar, sentir y actuar de los estudiantes.

Limitaciones e investigaciones futuras

La principal limitación de esta investigación es que todos los participantes eran de escuelas públicas y solo uno estaba desempeñando su labor en un instituto privado. Desconocemos si estas mismas estrategias metodológicas se están llevando a cabo en instituciones concertadas y privadas, o existen otras distintas que pueden aportar al estudio y permiten la participación de todos los estudiantes.

Otra limitación es que el estudio se basa exclusivamente en entrevistas y no se han explorado estas estrategias metodológicas en la práctica diaria. Sin embargo, en una segunda fase de este estudio, pretendemos acceder al campo a través de la observación de las clases de los tres docentes más significativos de cada etapa educativa de cara a recoger datos desde la práctica. Asimismo, pretendemos que las voces de los estudiantes sean escuchadas. Para ello realizaremos entrevistas al alumnado que permitan complementar la información recogida previamente.

Por último, estudios futuros podrían centrarse en la formación del profesorado y en diseñar, desarrollar y evaluar programas de formación que ayudaran a equipos directivos, familias y docentes de diferentes etapas educativas a reflexionar y emprender prácticas más accesibles e inclusivas.

Referencias

- Ainscow, M., Slee, R y Best, M. (2019). Editorial: La declaración de Salamanca 25 años después. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 23(7-8), 671-676.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. *ACADI. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1),45-101. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Azorín, C. y Sandoval, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: Análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3), 7-27.
<https://doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. Routledge.
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9155>

- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routledge.
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hace, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea.
- Díez-Palomar, J. y Flecha García, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(67), 19-30.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Gale, T., Mills, C. y Cross, R. (2017). Socially inclusive teaching: Belief, design, actions as pedagogic work. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 345-356. <https://doi.org/10.1177/0022487116685754>
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Guerrero-Castañeda, B. J. (2016). Desafíos para la educación inclusiva en secundaria, de la utopía lo tangible. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 87-103.
- Harte, H. A. (2010). The project approach: A strategy for inclusive classrooms. *Young Exceptional Children*, 13(3), 15-27. <https://doi.org/10.1177/1096250610364355>
- Henderson, M. C. y Lasley, E. (2014). Creating inclusive classrooms through the arts. *Dimensions of Early Childhood*, 42(3), 11-17.
- Herrera, J. I., Parrilla, A., Blanco, A. y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>
- Iglesias Varela, B., De la Madrid Heitzmann, L., Ramos Pérez, A., Robles Montes, C. y De Haro Martínez, A. S. (2013). Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: Los grupos interactivos y la asamblea de aula. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 63-78.
- López-Melero, M. (2016). La LOMCE, un cuadro tenebroso que no responde a la diversidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 163-182.
- López-Melero, M. (2018). Presentación. Educar como proceso de transformación en la convivencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(32), 17-28.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción. *Colección Sapientia*, 127, 35-56. <https://doi.org/10.6035/Sapientia127>
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(1), 1889-4208.
- Muntaner, J. J., Rosselló, M. R. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Petrie, K., Devcich, J. y Fitzgerald, H. (2018). Working towards inclusive physical education in a primary school: Some days I just don't get it right. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 345-357. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1441391>
- Pujolàs Maset, P. (2002). *Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación*. Universidad de Vic.

- Rouse, M. (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16, 6-13.
- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J. F. y Lozano, J. (2018). Escuela incluida. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 433-458.
- Sanahuja, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2020). Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: A multiple case study in Spain. *Educational Research*, 62(1), 111-127. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1716631>
- Santamaría, I. y Stuardo, M. (2018). Una mirada a prácticas docentes desde un marco de justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 177-196. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.009>
- Sargeant, J. y Gillett-Swan, J. K. (2019). Voice-inclusive practice (VIP): A charter for authentic student engagement. *International Journal of Children Rights*, 7(1), 122-139. <https://doi.org/10.1163/15718182-02701002>
- Sharma, U. y Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Simón, C., Echeita, G. y Sandoval, M. (2018). La incorporación de la voz del alumnado a la lesson study como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Cultura y Educación*, 30(1), 215-225. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>
- Souto-Manning, M. (2017). Generative text sets: Tools for negotiating critically inclusive early childhood teacher education pedagogical practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(1), 79-101. <https://doi.org/10.1080/10901027.2016.1165760>
- Spratt, J. y Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of everybody. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford.
- Tjernberg, C. y Mattson, E. H. (2014). Inclusion in practice: A matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 247-256. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891336>
- Traver-Martí, J., Moliner, O. y Sales, A. (2019). Negociando el currículum: Aprendizaje-servicio en la escuela incluida. *Alteridad*, 14(2), 195-206. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.04>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- Zhu, J., Li, H. y Hsieh, W. Y. (2019). Implementing inclusive education in an early childhood setting: A case study of a Hong Kong kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189(2), 207-219. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1307841>

Breve CV de las autoras

Inmaculada Orozco

Contratada predoctoral FPU del departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Su foco de estudio se centra en la pedagogía inclusiva en diferentes etapas educativas, desde Educación Infantil hasta Universidad. Entre sus líneas de investigación sobresalen temáticas como la diversidad, la inclusión educativa, la

formación del profesorado y la investigación cualitativa. Ha publicado en revistas nacionales e internacionales y participado en distintos congresos internacionales. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5170-7805>. Email: iorozco@us.es

Anabel Moraña

Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Su trayectoria profesional está vinculada a la educación inclusiva, exclusión educativa, formación continua del profesorado, discapacidad y Enseñanza Superior. Es coordinadora del Máster Universitario en Necesidades Educativas Especiales y Atención a la Diversidad en la Escuela de la Universidad de Sevilla. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0852-7523>. Email: anabelm@us.es

Mejorando la Respuesta a la Diversidad en el Aula a través del Estudio de Clases en Escuelas Chilenas

Improving Response to Diversity in the Classroom through Lesson Study in Chilean Schools

Cynthia Duk *
Francisco Hernández-Ojeda
Universidad Central de Chile, Chile

Esta investigación busca comprender los significados y sentidos que le atribuyen los docentes al Estudio de Clase (*Lesson Study*) como estrategia de desarrollo profesional para la mejora de la respuesta a la diversidad en el aula. Desde un enfoque descriptivo interpretativo propio de la investigación cualitativa y un diseño de estudio de caso, los datos se recogieron a través de entrevistas semiestructuradas en una muestra intencionada de docentes que se desempeñan en dos escuelas públicas chilenas. Además, se realizó análisis de documentos elaborados por los participantes durante el proceso de EC. Los hallazgos revelan que el Estudio de Clase es una estrategia con gran potencial para promover la reflexión y la mejora de las prácticas educativas desde un enfoque inclusivo, fortalecer la colaboración y aprendizaje mutuo entre docentes, desarrollar nuevas estrategias para responder a la diversidad de estudiantes. Asimismo, la investigación permitió identificar algunos factores críticos necesarios de tener en cuenta para el éxito de futuras aplicaciones de esta metodología en contextos formativos. Finalmente, este estudio permite reafirmar la relevancia del Estudio de Clase como propuesta innovadora y efectiva en el ámbito de la formación continua para promover cambios y avanzar hacia prácticas más inclusivas en el aula.

Descriptor: Diversidad; Educación integradora; Prácticas pedagógicas; Estudio de clase; Formación continua.

This research aims to understand the meanings that teachers attribute to Lesson Study as a professional development strategy to improve de response to diversity in the classroom. From a descriptive interpretative approach of qualitative research and a case study design, the data was collected through semi-structured interviews in an intentional sample of teachers working in two Chilean public schools. In addition, analysis of documents prepared by the participants was performed. The findings reveal that Lesson Study is a strategy with a great potential to promote reflection and improvement of educational practices from an inclusive approach, to strengthen collaboration and learning among teachers, to develop new strategies to respond to diversity. The research also identified some critical factors necessary to take into account for the success of future applications of this methodology in training contexts. Finally, this study allows us to reaffirm the relevance of Lesson Study as an innovative and effective proposal in the field of continuous training, in order to promote changes and move towards inclusive practices in the classroom.

Keywords: Diversity; Inclusive education; Pedagogical practices; Lesson study; Teacher education.

*Contacto: cduk@ucentral.cl

1. Introducción

No cabe duda que uno de los mayores desafíos que enfrentan los sistemas educativos de América Latina, al igual que en Chile, es cómo afrontar la composición crecientemente más diversa de la población que asiste a las escuelas, como consecuencia de los importantes avances en materia de cobertura y universalización de la educación en los niveles obligatorios alcanzados en décadas pasadas; el reconocimiento de la educación como derecho social que debe ser garantizado por el estado, y la inclusión educativa como un componente esencial del ejercicio de este derecho y una condición fundamental para la construcción de sociedades más cohesionadas, equitativas y democráticas (Ainscow et al., 2013; Blanco, 2014; Echeita y Ainscow, 2011)

En este contexto, cabe mencionar la emergencia de lo que podríamos llamar “nuevas diversidades” que interpelan a la escuela y al sistema educativo en su conjunto. El aumento del fenómeno de la migración y su impacto en la educación, o el reconocimiento de las identidades de género y diversidad sexual invisibilizadas hasta no hace mucho, junto con la creciente integración de estudiantes con discapacidad al aula común, son ejemplos que ponen de relieve la magnitud y complejidad del desafío que supone satisfacer las necesidades de aprendizaje y participación de todos los estudiantes más allá de sus diferencias (socioeconómicas, culturales, lingüísticas, capacidades, origen étnico o género).

Esta realidad ha puesto en el centro del debate, la imperiosa necesidad de superar las prácticas homogeneizadoras de la enseñanza que persisten hasta nuestros días, que no dan cuenta de la realidad cada vez más heterogénea de las escuelas y sus aulas, ni responde al llamado ético que tiene la escuela de avanzar en la dirección de una mayor inclusión educativa y social, evitando que las desigualdades sociales se conviertan en desigualdades educativas (Blanco, 2014). Frente a este escenario, se hace necesario generar condiciones que favorezcan una gestión curricular inclusiva y estrategias de enseñanza más diversificadas y flexibles (Cisternas y Lobos, 2019; Duk, 2014), que aseguren la participación y aprendizaje de los y las estudiantes como garantía del derecho que a todos les asiste de recibir una educación equitativa y de calidad.

A la fecha existe abundante evidencia que permite afirmar que una de las barreras más importantes para avanzar hacia prácticas más inclusivas, es la percepción de los docentes en todos los niveles de enseñanza, que no se sienten suficientemente preparados ni capacitados para responder de manera efectiva a la amplia diversidad de características y necesidades educativas que conforman el aula (García, Herrera y Vanegas, 2018; OECD, 2014; Zárate-Rueda, Díaz-Orozco y Ortiz-Guzmán, 2017).

En Chile como en la mayoría de los países latinoamericanos, las políticas de formación continua y desarrollo profesional en materia de educación inclusiva han sido insuficientes y en general no han logrado impactar de manera significativa las actitudes y prácticas habituales de los docentes, fuertemente arraigadas como consecuencia de los modelos de formación inicial recibidos y su posterior consolidación en el desempeño docente. Algunos de los factores que podrían explicarlo dicen relación con los siguientes aspectos (Duk, 2014): a) una débil conexión de los cursos de actualización con las problemáticas específicas de la enseñanza y el aprendizaje que tienen lugar en el aula; b) falta de apropiación de enfoques y estrategias pertinentes para el abordaje de la diversidad por parte de los formadores; c) la escasa oferta de modalidades de formación con base en la escuela y en las necesidades compartidas de sus equipos docentes y directivos; d) una

insuficiente consideración de las concepciones previas y creencias de los profesores respecto de las diferencias y la inclusión educativa, y e) una escasa oferta de programas que incluyan acciones de seguimiento que apoyen el desarrollo de nuevas prácticas en el contexto educativo.

A lo anterior, se agrega que la labor docente tiende a darse en forma solitaria sin que los docentes cuenten con espacios y tiempos necesarios para desarrollar la enseñanza en forma colaborativa, lo cual limita el buen aprovechamiento de las oportunidades que ofrece el aprendizaje entre pares, quedando confinado en las aulas el conocimiento y experiencia generada en la cotidianeidad de la práctica pedagógica (Ainscow, 2016; Krichesky y Murillo, 2018). Ante esta realidad, la metodología del Estudio de Clase (EC) ofrece una oportunidad de desarrollo profesional en la perspectiva de instalar procesos de mejora continua basadas en el análisis reflexivo y colaborativo sobre la práctica educativa en relación con la respuesta a la diversidad, mediante acciones curriculares articuladas entre equipos de profesores con el apoyo de formadores.

Esta investigación aprovecha la experiencia realizada en el contexto de una acción formativa con docentes de escuelas públicas de la Comuna de Peñalolén de Santiago, para indagar en los significados y sentidos que le atribuyen al EC para dar respuesta a la diversidad en el aula y, a partir de ello, aportar al desarrollo de una estrategia de formación continua con potencial para avanzar efectivamente hacia prácticas inclusivas, que proporcionen mayores oportunidades a la diversidad de estudiantes en el marco de experiencias comunes de aprendizaje.

2. Revisión de la literatura

El conocimiento acumulado en el campo de la formación continua y desarrollo profesional docente, ha permitido identificar algunas estrategias que han resultado exitosas para la transferencia de los aprendizajes a la práctica: la formación situada en las escuelas y basadas en las necesidades de los equipos docentes; la formación que combina teoría y práctica, generando espacios de reflexión acción a partir de la observación entre pares como recurso de aprendizaje y apoyo mutuo; la formación que contempla acompañamiento en terreno para la introducción de cambios en las prácticas. En este contexto, algunos de los hallazgos del trabajo con escuelas realizado por Ainscow (2005), muestran que el cambio de las prácticas no suele suceder si no se les ofrece a los profesores la oportunidad de observar formas diferentes de llevar a cabo la docencia y de recibir observaciones sobre su propia práctica, de parte de alguien que les pueda ayudar a comprender la diferencia entre lo que están haciendo y lo que aspiran hacer o sería deseable que hicieran.

Una estrategia que se ha extendido por sus ventajas para el desarrollo de prácticas inclusivas es lo que se ha denominado como co-docencia, o co-enseñanza en el aula. Esta consiste en el trabajo conjunto de parejas de docentes que se corresponsabilizan del proceso educativo con el propósito de optimizar la enseñanza y el aprendizaje para todos los estudiantes (Rodríguez, 2014). Un proceso de apoyo colaborativo entre parejas pedagógicas, donde los docentes llevan a cabo un proceso formativo inclusivo (Cotrina, García y Caparrós, 2017) que beneficia el desarrollo de ambos y en consecuencia el aprendizaje de los estudiantes. Esta modalidad de trabajo ha tenido un gran impulso en Chile en el ámbito de la política de integración escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales, como medida para apoyar procesos educativos inclusivos en el aula.

Por otra parte, Chong y Kong (2012), afirman que: "...los programas de desarrollo profesional exitosos son intensivos, continuos y vinculados a la práctica, se enfocan en temáticas específicas y fomentan relaciones sólidas de trabajo colaborativo entre los docentes" (p. 263). En este sentido, reconocen el EC como un método que provee condiciones favorables para generar estructuras efectivas de aprendizaje colaborativo para desarrollar nuevas formas de enseñanza, siendo este uno de sus atributos que ha concitado mayor interés en distintas partes del mundo.

El modelo del EC como estrategia de desarrollo profesional para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, surgió en Japón hace más de 100 años y se ha extendido desde los años 90 a cerca de 60 países de distintas regiones, siendo incluso utilizado como estrategia de mejoramiento escolar a gran escala en algunos casos. Esta importante expansión ha redundado en variadas interpretaciones y ajustes al modelo en función de las variables contextuales donde se ha aplicado y los objetivos que perseguido su empleo (Hadfield y Jopling, 2016; Ramos y Reyes, 2017). En esencia, esta metodología consiste en planificar, enseñar, observar y analizar clases, en grupos de estudio integrados por docentes, generando un espacio de reflexión acción, fundamental para el desarrollo pedagógico (Barboza y Zapata, 2013; Olfos, Estrella, y Morales, 2015).

En relación a lo antes señalado, Saito (2012) introduce la idea de Lesson Study for Learning Community (LSLC), destacando las posibilidades que ofrece el EC como acción sistémica de reforma escolar en los países en desarrollo, así como la importancia de que la escuela globalmente se implique desde el inicio del proceso y que la observación y reflexión compartida se focalicen en una temática delimitada, aun cuando en una primera etapa se pueda generar confusión como suele ocurrir ante cualquier innovación. A su vez, este autor destaca . la importancia de que los docentes pongan mayor atención en los estudiantes y su respuesta frente al aprendizaje, dejando en un segundo plano la tendencia a enfocarse en los contenidos y métodos de la enseñanza

Específicamente para el caso de esta investigación, hemos tomado como referente la modalidad de EC desarrollada por el equipo de investigación internacional liderado por Messiou y Ainscow del Reino Unido, cuya innovación es que sitúa en el centro del proceso la mirada en la diversidad, poniendo el foco en la respuesta y participación todos los estudiantes del grupo durante el desarrollo de la clase. Este trabajo se inició a través de un proyecto financiado por la Unión Europea involucró a investigadores de cinco universidades europeas y a ocho establecimientos de secundaria, de tres países, Portugal, España y Reino Unido (Proyecto: Respondiendo a la Diversidad Contando con las Voces de los Estudiantes, 2011-2014).

En palabra de los autores (Messiou et al., 2016) con base a la evidencia recopilada como resultado de la investigación de acción colaborativa desarrollada en los tres países antes mencionados, proponen una estrategia innovadora para ayudar a los docentes a responder positivamente a la diversidad del alumnado. La estrategia integra el EC con la voz de los estudiantes, incorporando sus puntos de vista en las distintas fases del proceso. Los autores señalan que este aspecto es el que marca la diferencia para la atención a la diversidad del alumnado, y remarcan que escuchar a los estudiantes tiene el potencial de desafiar a los docentes a ir más allá del intercambio de prácticas existentes, motivándolos a explorar nuevas alternativas para implicar a los alumnos/as de manera activa en las clases. Estos autores definen el EC para el desarrollo de prácticas inclusivas, como un

proceso de investigación acción colaborativa que se desarrolla según los siguientes pasos (Messiou et al., 2014):

- Creación de equipos cooperativos de profesores que planifican sus clases juntos con un mismo grupo/curso. Idealmente se forman tríos, pero puede aplicarse con parejas o grupos de 4 docentes.
- Antes de planificar la clase que van a llevar a cabo, los profesores dialogan en torno a la diversidad que caracteriza al grupo de estudiantes. ¿Qué deben tener en cuenta para lograr que todos se motiven y participen de la clase? ¿Qué necesitan mejorar?
- Mientras uno de los docentes imparte clase, los demás asumen un rol de observación, prestando particular atención en la participación de los estudiantes.
- Posteriormente, los profesores se reúnen y comparten sus observaciones para mejorar su planificación. Introducen las mejoras o ajustes que estimen.
- Entonces, el siguiente profesor imparte la clase mejorada y los demás compañeros observan.
- Este proceso se repite hasta que todos los integrantes del equipo, han tenido ocasión de impartir la clase una vez.
- Las implicaciones y aprendizajes sobre la práctica se identifican al final del proceso, esto es, cuando se ha cumplido un ciclo de mejora.

En el caso particular de Chile, no existen experiencias previas que utilicen el EC con el objetivo de promover el desarrollo de prácticas inclusivas. Las referencias con que se cuenta están referidas principalmente al campo disciplinar de la matemática. Sin embargo, resultan interesantes los hallazgos encontrados por el equipo de investigadores la Universidad Católica de Valparaíso, que reafirman las ventajas que el EC presenta para el desarrollo docente y la mejora de la enseñanza, por tratarse de una metodología que basada en la colaboración promueve la reflexión acción entre docentes, a partir de la evidencia reunida durante el EC (Olfos, Estrella y Morales, 2015). La experiencia de EC analizada en esta investigación está inspirada en el proyecto de la Unión Europea mencionado y se desarrolló mediante los pasos metodológicos antes descritos (Massieu et al., 2014) con los ajustes pertinentes acordes a la realidad chilena y al contexto de escuelas básicas municipales de la Comuna de Peñalolén.

Este estudio tiene por objetivo comprender los significados y sentidos que los docentes le atribuyen al EC para la mejora de la respuesta educativa a la diversidad del aula, identificando aquellos factores que consideran facilitan o dificultan su implementación. Ello permitirá profundizar en el proceso de EC como estrategia de desarrollo profesional docente, para avanzar hacia prácticas pedagógicas más inclusivas y colaborativas que favorezcan la participación y aprendizaje de la diversidad de estudiantes, una necesidad relevante en todos los niveles del sistema escolar nacional.

3. Método

La presente investigación se basa en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo interpretativo, y un diseño de estudio de caso, esto es, el estudio intensivo y profundo de uno o múltiples casos situados en un contexto específico, un grupo de docentes de 2

escuelas municipales, en relación a un objeto de estudio, los significados y sentidos atribuidos al proceso de EC.

El campo de estudio son 40 docentes (educadoras de párvulos, profesores de educación básica y diferencial) de escuelas públicas de la Comuna de Peñalolén, que participan en procesos de EC en el centro educativo donde ejercen profesionalmente, como componente de su práctica formativa en el contexto del Diplomado en Inclusión Educativa y Diversidad, impartido por la Universidad Central de Chile entre agosto de 2017 y abril de 2018. De este grupo se seleccionó una muestra intencionada de 6 docentes integrantes de 3 equipos de EC que implementaron la experiencia en 2 escuelas de la comuna. Los criterios de selección fueron los siguientes:

- Que impartieran docencia en niveles de educación parvularia (inicial) o básica.
- Haber participado como miembro de un equipo (de 2 a 4 participantes) de EC para la respuesta a la diversidad en el aula, en el segundo semestre de 2017.
- Haber entregado los documentos y registros del proceso de EC (informe, planificación de clases, registro de observación), solicitados por el Diplomado.
- Que como equipo hubieran completado, dentro del proceso de EC, un ciclo de al menos dos clases, con su planificación, observación y retroalimentación.
- Que aceptaran participar en la presente investigación, habiendo firmado un consentimiento informado.

El entorno es de 13 escuelas públicas de educación básica que son administradas por la Corporación Municipal. La población escolar proviene en general de sectores socioculturales desfavorecidos, presenta altos índices de vulnerabilidad y gran heterogeneidad. Desde el punto de vista étnico y cultural, las escuelas tienen estudiantes de origen Mapuche y de otras nacionalidades, y todas están adscritas a un Programa Comunal de Integración Escolar. Este programa apoya los procesos de integración de alumnos que presentan necesidades educativas especiales y discapacidad, a través de disponer de educadoras diferenciales y psicopedagogas en aula que colaboran con el trabajo docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a las particularidades de dichos alumnos. En el cuadro 1 se detallan los datos de los sujetos de estudio.

Cuadro 1. Sujetos de estudio

	PARTICIPANTES	CARGO	ANTIGÜEDAD	
			Colegio	Ejercicio profesional
Escuela 1	Profesora Ed. Básica	Docente 4° Básico	4	14
Equipo 1	Ed. Diferencial	Profesional Apoyo 1° Ciclo Básico	20	22
Escuela 2	Profesora Ed. Básica	Docente 4° Básico	5	6
Equipo 2	Psicopedagoga	Profesional Apoyo	4	4
Escuela 2	Ed. de Párvulos	Educadora Kinder	7	13
Equipo 3	Ed. Diferencial	Profesional Apoyo 2° Ciclo Básico	2	2

Fuente: Elaboración propia.

Las técnicas utilizadas para la obtención de la información fueron entrevistas individuales semiestructuradas, el análisis documental de las producciones de los equipos de EC

(informes sobre el proceso de EC, registros de planificación y observación de clases) realizados durante el Diplomado citado.

Entrevistas semiestructuradas individuales

El proceso de elaboración del temario y preguntas de este instrumento se realizó según el siguiente procedimiento:

- Definición de temas, categorías de análisis, y preguntas abiertas preliminares, acordes a la pregunta y objetivos de la investigación, así como a la bibliografía consultada.
- Ajustes del temario y sus respectivas preguntas según el análisis documental inicial de los reportes escritos de los equipos de EC estableciéndose cinco categorías principales con un total de 17 preguntas.
- Validación del instrumento mediante juicio de 3 expertos en metodologías cualitativas y educación inclusiva, en base a criterios de coherencia, relevancia, pertinencia y claridad de las preguntas
- Refinamiento final del instrumento como resultado de la validación, lo que dio lugar a un total de 14 preguntas y una mayor precisión de las categorías.

Una vez seleccionados los participantes de los equipos de EC de dos escuelas, con el consentimiento de la Dirección de Educación del Municipio y de las directoras de ambas escuelas, se invitó a las docentes seleccionadas a participar en el estudio. A estos efectos, ambas escuelas facilitaron la realización de las 6 entrevistas en sus propias dependencias, bajo condiciones adecuadas.

Cada entrevista fue realizada por los dos investigadores según una pauta prevista, en forma individual y en un espacio privado, con una duración promedio de 60 minutos. Se abordaron de manera flexible las preguntas en un clima dialógico de confianza y confidencialidad. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis, bajo consentimiento informado. Al término de estas, los investigadores intercambiaron impresiones tanto respecto de la forma como de la información obtenida, considerando estas apreciaciones en las siguientes entrevistas.

Análisis documental de registros producidos en el proceso de EC

El análisis de los informes del proceso de EC, con sus registros de planificación y observación, fue utilizado en dos momentos, antes y después de realizadas las entrevistas.

Los datos recogidos en los documentos producidos en el proceso del EC por todos los participantes del Diplomado fueron inicialmente sistematizados, analizados e incorporados en la construcción de las categorías temáticas y preguntas de las entrevistas.

El análisis de la información recabada a través de las entrevistas se realizó a partir de un proceso progresivo de identificación de unidades de análisis o significados desde los discursos de los participantes y la generación de categorías relacionadas con los objetivos de la investigación. Se utilizó el MAXQDA siguiendo un análisis hermenéutico de tipo inductivo, en un proceso de refinamiento de las categorías iniciales y de levantamiento de nuevas categorías o subcategorías según similitudes o diferencias, hasta su saturación en el discurso de las participantes. Posteriormente, estos datos fueron trabajados desde una perspectiva de triangulación múltiple: con los datos de los informes/registros del proceso de EC de los 3 equipos participantes; de los investigadores; y de teoría. Ello permitió

resguardar la rigurosidad del proceso de análisis, para después contrastar los hallazgos obtenidos con el marco teórico y los resultados de investigaciones previas. De este modo, tanto en el diseño de las intervenciones e instrumentos, como en la recogida y el análisis de datos, se resguardó los criterios de rigor científico cualitativo, esto es, credibilidad, consistencia, y confirmación.

4. Resultados

Los resultados del estudio se presentan en el siguiente conjunto de unidades temáticas interrelacionadas, que dan cuenta de los significados y sentidos de las participantes respecto del proceso de EC en relación a la respuesta a la diversidad en el aula, según las categorías teóricas y emergentes distinguidas en los relatos de las docentes participantes, tanto desde la textualidad de las entrevistas como de los reportes escritos elaborados por las docentes en el marco del programa del Diplomado.

Como resultado de este proceso finalmente se establecieron 6 unidades temáticas (categorías) con distinciones específicas (subcategorías), que condensan los significados de las docentes, según se especifica en el cuadro 2. En cada una de las categorías se presenta textos ilustrativos que van acompañados de las referencias de las autoras, según el formato profesión (D: docente; ED: Educadora Diferencial; EP: Educadora de Párvulos), curso y escuelas (E1 y E2), o del equipo autor si estos provienen de los documentos analizados.

Cuadro 2. Resultados en unidades temáticas, con sus significados y sentidos

EXPERIENCIA DE ESTUDIO DE CLASE ALTAMENTE VALORADA	COMPRENSIÓN DE EC ALTA VALORACIÓN DEL EC
Trabajo Colaborativo	“Trabajo colaborativo real” Foco en la práctica pedagógica Paridad y complementariedad interdisciplinaria Reciprocidad y reconocimiento Proceso constructivo de conocimiento
Mejora de la respuesta educativa a la diversidad en el aula	Significados sobre diversidad Conocimiento del curso y sus estudiantes Variedad de estrategias y recursos didácticos Interacciones colaborativas en el aula
Factores facilitadores del Estudio de Clase	Trabajo colaborativo Actitud favorable hacia el aprendizaje y el desarrollo profesional Aporte Técnico Apoyo Institucional
Factores obstaculizadores del Estudio de Clase	Falta de tiempo Desconocimiento de los alumnos, de la dinámica del curso, o del nivel Acciones o conductas no colaborativas
Estudio de Clase favorece el Desarrollo Profesional	Incidencia en la mejora de la respuesta a la diversidad Formación de profesionales reflexivos Cambios en la visión de sí mismo, personal y profesionalmente

Fuente: Elaboración propia.

4.1. Experiencia de EC altamente valorada

Este tema atañe a los significados y sentidos globales respecto de participar y vivir la experiencia del proceso de EC. Implica, por un lado, una cierta comprensión compartida

del proceso de EC y, por otro lado, una valoración muy positiva de dicha experiencia. En términos de la comprensión, las participantes conceptualizan el EC como un proceso o estrategia de reflexión acción colaborativa orientado a ampliar las oportunidades de aprendizaje y participación de los estudiantes a través desarrollo de una práctica pedagógica atenta a la diversidad en el contexto específico del aula donde se desarrollaba, según un procedimiento de planificación, implementación-observación, y retroalimentación, repetido en un ciclo de dos a tres clases.

...hay que buscar el foco del EC, qué es lo que yo quiero mejorar. A través de este análisis de cada persona que realiza la clase podemos analizar, retroalimentar y tomar las decisiones para realizar las mejoras. (EP, Kinder, E2)

El proceso de EC adquiere, a través de las sucesivas etapas preestablecidas y guiadas, un sentido de un todo coherente, de un proceso sistemático, donde cada una de ellas aporta elementos sustantivos para la toma de decisiones conjunta respecto de cómo mejorar la práctica educativa con foco en la diversidad. A su vez, este proceso se hace más fácil y se va enriqueciendo a medida que progresa su implementación. De esta forma, la planificación se enriquece y hace más pertinente a las características de los alumnos de la clase (una planificación diversificada), la observación permite ampliar la mirada y darse cuenta de aspectos antes invisibles, la retroalimentación resulta orientadora y con sentido, en tanto ayuda a mejorar la práctica:

... el tener que hacer después como una retroalimentación y mejorar las cosas..., o sea, no en la misma clase sí, pero la que venía después, eso también fue súper enriquecedor entre las dos porque nos dimos cuenta, "mira, esto hiciste tú, esto hice yo, y reforzamos más esto, esto no tanto", ver en qué nos habíamos equivocado, ver si a lo mejor faltó algo o no, como que con el EC sí pudimos hacer eso..., más efectivo el trabajo. (ED, 4° B, E2)

Respecto de la valoración positiva sobre la experiencia del EC, ésta se sustenta en la comprensión anterior y en una serie de apreciaciones referidas a logros respecto de las prácticas educativas, aprendizajes personales, vivencias y particularmente, a las relaciones de colaboración que, dada su altísima relevancia, se presenta separadamente como la categoría "Trabajo Colaborativo".

Destacan las posibilidades que esta metodología ofrece de observar y reflexionar sobre las propias prácticas pedagógicas y las de las otras participantes, generando nuevos conocimientos y cambios orientados a dar mejor respuesta a la diversidad, todo ello en un contexto colaborativo entre profesionales de diferentes disciplinas; la de ampliar sus habilidades de observación de los alumnos, así como su repertorio de recursos y actividades pedagógicas.

En este proceso se configuran diversos aprendizajes vinculados a cambios personales, referidos a valoraciones del otro, reafirmación de capacidades, conductas y actitudes hacia la práctica docente, que probablemente pueden incidir en el desempeño profesional.

Que yo tengo que sacar más personalidad, atreverme a hacer cosas nuevas, atreverme a participar más dentro de la sala, atreverme a acercarme más a los chiquillos y llevar estrategias nuevas para que puedan aprender. De primera yo era un "pollo", y esto me ha servido para sacar "personalidad" con los chiquillos. (ED, Kinder, E2)

Al triangular los hallazgos anteriores con el análisis de contenido de los reportes escritos, en general se observa coherencia entre estas dos fuentes. Las coincidencias remiten tanto a la comprensión como a la apreciación positiva de la experiencia. Por ejemplo, algunos de estos aspectos son referidos en una de las conclusiones del informe del Equipo N° 2:

A partir de esta experiencia, nos proponemos en un futuro, continuar con la motivación al inicio de la clase, que da el punta pie para lograr captar la atención y la motivación necesaria para que el desarrollo de la clase sea fructífero, realizar más retroalimentaciones para analizar los resultados de nuestra clases en conjunto. Para afianzar aún más nuestros conocimientos y mejorar día a día nuestras prácticas pedagógicas, que constantemente se deben mejorar e ir creciendo como profesionales. El crecer como profesional permite que los estudiantes obtengan lo mejor de cada una de nosotras, realizando clases más diversificadas, enfocadas en que cada uno de los estudiantes aprendan, crezcan y se puedan desenvolver de mejor manera. (Informe EC, Equipo N° 2)

4.2. Trabajo colaborativo

En los relatos de las participantes, el trabajo colaborativo constituye el descriptor más relevante del proceso de EC, el aspecto que más valoran de la experiencia vivida, el principal facilitador, y un elemento distintivo de las prácticas pedagógicas inclusivas. En términos generales, es significado como una relación entre sujetos iguales y diferentes, que en base a propósitos compartidos, coordinan sus acciones y esfuerzos según ciertas reglas interaccionales¹ que legitiman a los participantes y definen un “nosotros”, producen satisfacción y los conducen a lograr dichos propósitos.

Una primera distinción que emerge dice relación con los niveles de este trabajo colaborativo, diferenciándose el trabajo realizado en el proceso de EC (denominado “trabajo colaborativo real” por una de las participantes), de otras experiencias de trabajo colaborativo que suelen darse en su práctica pedagógica habitual, como en el caso de la relación establecida en el ejercicio de los roles tradicionales entre docente encargada del curso y educadora diferencial como profesional de apoyo. Acá el sentido profundo del trabajo colaborativo radica en compartir saberes, estrategias y experiencias vinculadas a la práctica pedagógica, lo que resulta útil y pertinente al propósito de su mejora, al mismo tiempo que genera un sentimiento de mayor valoración por parte de las participantes. Una educadora lo expresa así:

...yo siempre lo que más valoro, lo que hemos pedido acá en el colegio de hecho, es el trabajo colaborativo real..., que nos juntemos a hablar sobre experiencias pedagógicas, que no sea un trabajo administrativo, o sea, cómo lo haces tú en el inicio, cuál es tu idea, por ejemplo, en mi caso, para que los niños respeten las normas de convivencia...y aprender obviamente de la experiencia de mis colegas. (D, 3° B, E1)

Asimismo, el trabajo colaborativo promueve relaciones dialógicas entre los participantes, que expresan paridad y complementariedad interdisciplinaria de roles y funciones, que posibilitan un trabajo coordinado en equipo, reconoce el aporte y reafirma las distintas capacidades y experticias. Ello supone ampliar las posibilidades de aprendizaje. Al planificar, observar y retroalimentarse, las participantes pueden descubrir lo que las otras piensan o hacen distinto y similar, intercambiar aportes técnicos, sintiendo que sus ideas y contribuciones son consideradas.

Lo que sí me sirvió mucho obviamente fue haber trabajado colaborativamente con mi compañera..., entre las dos nos pudimos complementar y pudimos enriquecer nuestras prácticas pedagógicas..., o sea, en primera instancia fue más o menos mostrarle a ella lo que hacía yo en mis clases, cómo hacía mis clases, y ella me observó..., entonces

¹ Desde la teoría de sistemas, el concepto de reglas interaccionales alude a los patrones recurrentes de relación que prescriben lo que se puede o no hacer, dándole predictibilidad a los comportamientos entre las personas en grupos con historia (familias, grupo curso, etc.) (Hernández, Vöhringer y Espinoza, 2004).

después las dos nos juntamos, analizamos lo que había pasado, yo creo que la segunda clase pudimos hacerla un poquito mejor, ya que teníamos las dos perspectivas o los dos puntos de vista, y ella también pudo aportar mucho a mi trabajo. (D, 3° B, E1)

El establecimiento de vínculos de reciprocidad y reconocimiento entre las participantes, que incluyen actitudes y conductas de validación del otro, tales como respeto, empatía, confianza, comunicación asertiva, el refuerzo por lo que se hace bien. Esto es, una disposición de apertura hacia el otro que, a medida que transcurre el proceso, disipa temores, inseguridades y, por el contrario, facilita mostrar lo que se piensa o hace, escucharse, preguntar, declarar “no saber”, recibir ayuda, o resolver dificultades. Todo ello, a su vez, favorece la misma competencia de trabajar colaborativamente.

... ella me decía P. tenemos que hacer esto, porque así trabajamos nosotras..., y al final, ya después de esto (el EC), P., ¿cómo podemos trabajar esto?, o sea, la disposición igual cambió harto, cambiamos las dos, las dos como que crecimos, dijimos ya, hagamos esto, ¿cómo lo podemos hacer? ..., con la segunda clase ya estábamos bien con la profe, me sentía bien porque me di cuenta que lo mío podía aportar.... (ED, 4° B, E2)

Estos hallazgos son consistentes con las referencias al Trabajo Colaborativo señaladas en los documentos analizados, donde es valorado como uno de los principales facilitadores del EC:

Fue importante la realización del presente trabajo, ya que se pudo valorar como primera instancia, el trabajo colaborativo, que, en este grupo de docentes, tuvo mucho peso, ya que tuvimos que turnarnos, ponernos de acuerdo y consensuar ideas para lograr el objetivo. Como reflexión, nos permitió observarnos entre nosotros mismos, confiar en el compañero de trabajo y hacer causa común, para permitir mejorar nuestra labor docente. Pocas veces, contamos con la oportunidad de que otros pares, puedan retroalimentar nuestro trabajo, de forma constructiva- participativa. (Informe EC, Equipo N° 1)

4.3. Mejora de la respuesta educativa a la diversidad en el aula

Desde los discursos de las docentes se desprenden ciertos rasgos distintivos que atribuyen a una práctica educativa que tiene en cuenta la diversidad y promueve que todos los estudiantes participen y se beneficien de las experiencias de aprendizaje que les ofrecen. Estos se sintetizan en cuatro aspectos que se describen a continuación y que son percibidos por las participantes como elementos significativos para proporcionar una respuesta más pertinente y efectiva a la diversidad en el aula.

Respecto de la comprensión acerca de la noción de diversidad, las entrevistas e informes analizados muestran que las conversaciones que se abrieron durante el proceso de EC respecto de sus estudiantes ayudaron a ampliar la mirada sobre la diversidad.

4.4. Significados sobre diversidad

La diversidad desde distintos puntos de vista, es reconocida como un valor constitutivo de una práctica inclusiva, permeando el discurso educativo sin que necesariamente exista un entendimiento compartido sobre sus significados. En este sentido, el análisis realizado a las entrevistas da luces de como interpretan este concepto y lo vinculan con la inclusión, desde la toma de conciencia de su complejidad como proceso que se construye en colaboración.

Yo siento que todos hablan de diversidad, todos hablamos de diversidad, pero estamos en un proceso, tenemos que empezar a hablar de inclusión, y ser realmente inclusivos..., porque si no, uno construye sola, pero es bueno también entre todos

empezar a hablar un lenguaje en común, empezar a construir, y eso te lo dio este trabajo colaborativo. (ED, 3° B, E1)

Desde otra perspectiva, se observa que los docentes tienden a relacionar la noción de diversidad con las diferencias individuales con que los estudiantes enfrentan su proceso educativo, en cuanto a capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, y como la tarea del docente implica hacerse cargo del aprendizaje de todos considerando a la vez sus singularidades.

Obviamente que todos los niños aprenden de diferente manera, todos son diferentes, incluso el niño que tiene mayor capacidad, también es distinto y él también necesita aprender ..., yo los veo así a mis niños..., y trato de poder hacer mi clase para todos, pero siempre fijándome en la diversidad. (D, 3° B, E1)

Al mismo tiempo, para algunas docentes la experiencia del EC les ayudó a ampliar su visión de la diversidad más allá de lo estrictamente relacionado con las características y necesidades educativas de los estudiantes, destacando la importancia de tomar en cuenta también, las diversas características y estilos de enseñanza de los profesionales.

...mirar la diversidad como un todo es importante, (...) no solo enfocar la diversidad en los estudiantes sino también en la diversidad profesional. (EP, Kinder, E2)

Los relatos de las docentes aluden a las oportunidades de diálogo y reflexión sobre la diversidad que se generaron durante el proceso de EC y que les permitió afinar y profundizar la mirada respecto de las diferencias de sus estudiantes y compartir estrategias para abordarlas.

4.5. Conocimiento del curso y sus estudiantes

Los discursos de las docentes muestran un alto grado de convergencia en torno a la relevancia que le asignan al conocimiento del contexto de aula y a las particularidades del grupo de estudiantes con el que lleven a cabo el EC, y como este conocimiento es gravitante para que las decisiones curriculares que adopten sean más pertinentes a las diversas necesidades educativas de los estudiantes.

Afortunadamente yo también venía con este grupo-curso desde primero básico, por lo tanto..., yo ya sé casi al cien por ciento cómo trabaja mi curso. Es que para mí es súper importante..., porque no todos los niños son iguales, no todas las estrategias o las metodologías funcionan para todos los cursos, aunque sean del mismo nivel. Yo creo que facilita mucho cuando uno ya conoce al curso..., frente a llegar inesperadamente y planificar sin conocer a los niños, el contexto, sin saber las necesidades que requiere el grupo curso. (D, 4° B, E2)

Más específicamente, refieren a que una enseñanza atenta a la diversidad es aquella que pone en el centro a los estudiantes. Es decir, que tiene en cuenta los conocimientos, habilidades y formas de aprender de los estudiantes a la hora de planificar y desarrollar la clase, de manera que todos tengan, en la mayor medida posible, oportunidad de participar y aprovechar las experiencias de aprendizaje. A su vez, la respuesta de los estudiantes se convierte en un llamado de atención respecto de los ajustes o mejoras que son necesarios introducir.

Que en mi clase estén presente los diferentes estilos de aprendizaje, yo los conozco, yo sé cómo aprenden, por ejemplo, mostrarles un video, leer algo, hacer una representación, un dibujo, un trabajo en grupo..., es lo que trato de hacer en mis clases. Y eso fue lo que más nos dificultó, la obra (de teatro) en primera instancia era muy difícil, era muy larga, fue lo que cambiamos (para la segunda clase) porque no nos había resultado. (D, 3° B, E1)

4.6. Variadas estrategias y recursos didácticos

En concordancia con lo anterior, la totalidad de las docentes entrevistadas sostienen que una condición esencial para dar respuesta a la diversidad es conocer bien a los estudiantes y las dinámicas que se dan en aula para, a partir de ello, poner en juego variadas estrategias y recursos de enseñanza que conecten con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

...el objetivo es que todos aprendan y no sólo algunos. (D, 4° B, E2)

Las descripciones que realizan las docentes develan intencionalidad y búsqueda para hacer algo diferente que rompa con la práctica habitual. En este sentido, para las participantes dar respuesta a la diversidad implica interactividad, una práctica con mayores niveles de flexibilidad, que ofrece posibilidades de experimentar situaciones donde los estudiantes se involucran activamente, haciendo el aprendizaje más significativo al vincularlo con sus intereses y experiencia, y construirlo en forma colaborativa.

Para mí lo importante es el desarrollo de la clase porque ahí uno tiene que buscar las estrategias para explicarle el contenido a los estudiantes porque si no aprenden con una, tenemos que empezar a ver qué otra estrategia, en el mismo momento..., para que los chiquillos puedan entender. (ED, Kinder, E2)

4.7. Interacciones colaborativas en el aula (entre docentes y estudiantes, entre estudiantes)

El tipo de relación que establecen los docentes con los estudiantes y las interacciones que promueven en el aula, son percibidas como un aspecto crucial de una práctica que acoge la diversidad. El clima del aula y la “disciplina”, representada en el respeto a las normas de convivencia, la disposición al diálogo y la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas, son actitudes que destacan en tanto propician condiciones favorables al aprendizaje y a la introducción de innovaciones en las prácticas pedagógicas.

A veces incluso cuando ha habido problemas serios de conducta..., empezamos a conversar y puedo estar una hora de clases conversando..., trabajando con los niños sobre qué podemos hacer para mejorar esto..., cómo lo podemos hacer. (EP Kinder, E2)

Las docentes reconocen la considerable influencia que tienen las interacciones que se dan en el aula en el aprendizaje y participación de los estudiantes y como las observaciones y análisis de las clases realizadas, les permitió repensar su práctica. Destacan que colocar el foco en la participación contribuyó a este propósito. Así, el EC les permitió poner atención en el nivel y formas de participación que suelen darse al interior del aula, en quienes exhiben mayor y menor participación, hipotetizar respecto de los factores que pudieran estar incidiendo en el grado de participación y en las estrategias que podrían incentivarla. Por ejemplo, a través de la realización de "preguntas amables":

...después, dije (a la colega) sabes que tenemos que cambiar la forma de la pregunta, que sea más amable y que a lo mejor los otros chicos, tal y tal..., que yo no los conocía en un contexto mayor, también pudiesen participar, entonces cuando yo empecé a realizar las preguntas me dirigí más a ellos, "¿y qué piensa usted?, ¿qué piensa usted?, ¿y usted? (ED, 3° B, E1)

Por su parte, las interacciones entre los estudiantes cobran sentido en la medida que las actividades involucran aprendizaje cooperativo y apoyo mutuo entre estudiantes, en un intento de superar la tendencia a la enseñanza transmisiva y el excesivo trabajo individual que limita las posibilidades de convivencia y el desarrollo de actitudes colaborativas. Así,

las docentes relatan como el EC les ayudó a introducir cambios en la estructura habitual de la clase, incorporando el trabajo en pequeños grupos o en duplas, y como ello contribuyó a una mayor participación e involucramiento de los estudiantes en las actividades. Así como también, a expandir las oportunidades de aprendizaje al favorecer la enseñanza entre pares.

Porque los niños en la primera (clase) querían juntarse todos con sus amiguitos. “Ay profesora, ¿no me puedo sentar con no sé quién?” Prefiero que se siente acá porque también hay niños que requieren de su ayuda, yo necesito que la apoyes más a ella porque es más tímida, vamos a hacer un trabajo que les vamos a explicar, pero necesito más de su ayuda en este grupo. (D, 4° B, E2)

4.8. Escuchar a los estudiantes y tener en cuenta sus opiniones

Dentro del proceso del EC la consideración de las voces de los estudiantes, es una de las estrategias que concitó mayor interés en algunas docentes por considerarse una práctica novedosa y poco habitual, pero necesaria en la medida que el objetivo principal de la práctica inclusiva es mejorar los niveles de participación y aprendizaje de todos los integrantes del grupo. Una profesora comenta lo que les planteo a sus estudiantes:

... todas las opiniones son importantes, todo es valioso, entonces yo quiero escucharte a ti..., porque yo sé que lo que usted va a decir es muy importante, lo que usted crea y ahí ellos empezaron a hablar. (ED, 3° B, E1)

Al respecto, cabe destacar que, en dos de los tres equipos de EC estudiados, las docentes hacen referencia a las acciones que implementaron para recabar la opinión de los estudiantes con el propósito de conocer sus puntos de vista y desde allí enriquecer la experiencia de aprendizaje para una siguiente clase.

... en la primera clase yo les entregué un post-it y ellos tenían que poner qué les había parecido la clase..., lo que habíamos trabajado, y después lo pegamos en la pizarra, y yo iba leyendo algunos..., y después decidimos hacerlo levantando la mano y enfocándonos más en el trabajo en grupo, no a la experiencia en sí en la clase entera, sino ¿te gustó trabajar en grupo?, ¿por qué?, ¿cómo te gustaría trabajar la próxima clase? (D, 3° B, E1)

Al contrastar las referencias a la mejora de la respuesta educativa a la diversidad que las docentes señalan en sus reportes escritos del EC, estas muestran alta consistencia con los hallazgos que se desprenden del análisis de las entrevistas, en especial con relación a las categorías: variadas estrategias y recursos didácticos, conocimiento de alumnos e interacciones entre estudiantes en el aula, como se puede apreciar en la siguiente narrativa:

Las actividades utilizadas facilitaron la participación de todo el curso ya que escogimos diferentes estrategias para favorecer la participación y promover el trabajo en grupo. Los estudiantes estaban motivados y con ganas de trabajar. Las actividades propuestas fueron lúdicas y planteadas para poder trabajar los diferentes estilos de aprendizaje”.

Ejemplos de las actividades referidas:

“Los estudiantes después de completar el mapa del personaje pudieron escoger diferentes materiales para representar al personaje que más les gustó o les llamó la atención.

Los estudiantes trabajaron en grupos de cinco integrantes.

Los estudiantes escogieron libremente el personaje de acuerdo a sus gustos y habilidades.

Confeccionaron máscaras de los personajes utilizando diferentes materiales en la clase de educación artística.

Leyeron la obra y la presentaron frente al curso utilizando las máscaras que confeccionaron.

Las preguntas de metacognición las podían responder oralmente o escritas.

Escribieron en un post it la respuesta de la siguiente pregunta: ¿Cómo te gustaría trabajar en la próxima clase? (voces de los estudiantes). (Informe EC, Equipo N° 1)

4.9. Factores facilitadores del proceso de EC:

Las apreciaciones de las docentes respecto de los factores tanto personales como del contexto que facilitan el proceso de EC, remiten en primer lugar al “Trabajo Colaborativo”, referido anteriormente. Le sigue en importancia una “Actitud favorable hacia el aprendizaje y el desarrollo profesional”, esto es, un cuerpo de creencias, sentimientos y conductas que trasuntan una predisposición personal favorable hacia la experiencia del EC, y que se expresa en apertura al aprendizaje, motivación para abordar y superar dificultades, dedicación de tiempos personales, involucración en el proceso, deseo de obtener resultados positivos en beneficio de los alumnos.

Yo creo que la disposición de las dos..., porque también tuvimos que juntarnos, para hacer el trabajo tuvimos que utilizar tiempo aparte. (ED, 4° B, E2)

Otro facilitador dice relación con el “Aporte técnico”, es decir, con las competencias y experiencia acumulada en las trayectorias profesionales de las participantes, que se pusieron en juego en el transcurso del proceso. Se incluye aquí la preparación previa en la metodología del EC, el dominio de contenidos disciplinares o de diversas técnicas y recursos metodológicos que facilitan la participación y expresión de los alumnos, así como la capacidad para observar y visibilizar las particulares habilidades de los estudiantes. A la base de esto se encuentra un reconocimiento de los propios saberes (lo que yo sé o no sé hacer) y de los del otro y, por tanto, también una estimación de lo que puedo enseñar o aprender del otro.

E. me enseñó, yo igual sabía un poco de los estilos, pero ella conoce mucho mejor que yo, trabajar con diferentes estilos de aprendizaje en la misma clase, porque yo también lo trato de hacer pero, por ejemplo, en una clase vemos un video, en otra clase hacemos una representación, en otra clase hacemos una lectura, yo creo que eso también fue lo que aprendí, o sea, como a hacer todo en la misma clase.... (D, 3° B, E1)

Por otra parte, las docentes refieren al “Apoyo Institucional” como un facilitador de contexto relevante para el proceso de EC. Al respecto contar con el apoyo de los directivos en términos de la disponibilidad de tiempo, coordinación de horarios, entre otras actividades cotidianas. Esto se relaciona con cierta cultura del establecimiento educacional proclive a facilitar instancias de perfeccionamiento profesional.

4.10. Factores obstaculizadores del proceso de EC

Las participantes perciben como principal obstáculo para la implementación del proceso del EC la “Falta de Tiempo”, aludiendo a escasa disponibilidad de oportunidades para reunirse y trabajar en las tareas propias de las distintas etapas del proceso, debido a la estricta organización del tiempo en que transcurre la vida escolar, a jornadas laborales de las docentes que no coinciden en los horarios. También significa una cierta vivencia de exigencia y apremio, manifestándose la sensación que con más tiempo hubieran podido conseguir mejores resultados, ya sea debido a una mejor retroalimentación, o a una planificación más acabada de las clases.

Acá fue el tiempo, o sea la época en la que lo hicimos..., fue como a final de semestre. Estábamos evaluando, estábamos haciendo ensayos de graduación, estábamos en mil cosas..., porque quizás habría sido más enriquecedor que nos juntáramos con más tiempo, que lo analizáramos a profundidad... (EP, Kinder, E2)

Otro obstaculizador es el desconocimiento de los alumnos, de la dinámica del curso, o del nivel (si son párvulos, o de primer ciclo básico). Lo es en tanto el conocimiento de los estudiantes del curso y su forma de funcionamiento es un aspecto que entienden crucial para una práctica pedagógica inclusiva. De hecho, es definido como un importante facilitador.

Al contrastar estos resultados con lo referido en los informes del EC, se aprecia una correspondencia que los reafirma. Por ejemplo, sostienen que las desventajas o dificultades encontradas en el proceso de EC giran en torno al saber previo con el que enfrentan la planificación, así como la gestión del tiempo y recursos:

La más importante es que como equipo de aula no teníamos conocimientos acerca del Diseño Universal de Aprendizaje, sus principios y aportes.

Planificábamos para el curso en general.

Disponer de los tiempos o hacerlos coincidir para realizar la observación de las clases y la retroalimentación.

Que este estudio de clases no se realizó en el mejor periodo de año escolar, puesto que, éste está destinado a las evaluaciones, informes, graduación y término del semestre en general.

Problemas de salud de un miembro del equipo. (Informe de EC, Equipo N° 3)

4.11. EC favorece el desarrollo profesional

Los discursos de las participantes aportan evidencias de que el EC posibilitó su desarrollo profesional docente, particularmente en lo que respecta a la mejora de las prácticas pedagógicas involucradas en el diseño e implementación curricular con foco en la diversidad. Ello, en la medida que los procesos de reflexión acción colaborativos, llevados a cabo desde los propios saberes y prácticas de atención a la diversidad, les permitieron revisarlas y perfeccionarlas de una clase a otra, a la luz de la retroalimentación derivada de la observación entre pares.

Yo creo que lo voy a instaurar, porque me pareció entretenido..., más coherente, entonces también fue un enganche decir cosas súper concretas..., porque uno habla, habla de cosas, pero a ver, cómo llevamos toda esta teoría a la práctica, y eso es súper difícil también... (ED, 3° B, E1)

De esta forma, se desprende que la dinámica del EC favorece el desarrollo de habilidades relevantes para la formación de profesionales reflexivos y, por consiguiente, contribuye a la construcción de un pensamiento y práctica pedagógica inclusiva.

Aprender a analizar la práctica educativa, buscar retroalimentación, tener apertura a trabajar colaborativamente para la mejora de la misma, todo en beneficio del aprendizaje de los alumnos. (ED, 4° B, E2)

...porque después de las observaciones que hicimos de nuestras clases pudimos determinar cuáles fueron las cosas en que fallamos y cuáles fueron las cosas que resultaron exitosas para poder después repetirlas o modificarlas. (D, 4° B, E2)

Al mismo tiempo, incide en la visión de sí mismo en términos profesionales y personales, lo que se relaciona con la sensación de mayor eficacia que manifiestan algunas docentes, así como a una disposición a seguir aprendiendo. También se expresa en la visión de sí mismos como reflejo de las relaciones con los pares, y que aluden a intentos de ser más

tolerantes con los otros y establecer relaciones de confianza, de mayor apertura y disposición a los demás, habilidades necesarias para el trabajo colaborativo en el que se sustenta el EC y que consecuentemente contribuye a desarrollar.

... la disposición, el querer escuchar, el querer preguntar y que uno pudiese preguntar cosas técnicas, "oye, ¿cómo se hace la metacognición?", que siempre me dicen cuándo van al aula "está mala", y digo mira, sabes qué, yo creo que esto y esto otro podría ser, ¿te parece que lo probemos, ya? me dijo, porque todos me hablan..., mis cierres no son buenos, pero nunca nadie me ha dicho cómo hacer un cierre. (ED, 3° B, E1)

En la triangulación de las apreciaciones de las participantes en relación a EC y Desarrollo Profesional, con el análisis documental, se aprecian significaciones similares, tal como lo ilustra el siguiente texto sobre las ventajas experimentadas por un equipo:

Ventajas:

- Las planificaciones las realizamos colaborativamente.*
- Las actividades fueron planificadas en conjunto, analizadas y evaluadas.*
- Las observaciones realizadas sirvieron para retroalimentar y mejorar las actividades y estrategias utilizadas.*
- Pudimos compartir nuestros conocimientos y así mejorar nuestras prácticas pedagógicas.*
- Pudimos retroalimentar gracias a la observación, conociendo nuestras debilidades y fortalezas.*
- Evaluamos las actividades en equipo, tomando en cuenta nuestro trabajo y el de los estudiantes.*
- Dialogamos para resolver conflictos y ponernos de acuerdo.*
- Intercambiamos opiniones y puntos de vista. (Informe EC, Equipo N°1)*

A propósito de los hallazgos hasta aquí expuestos, en las docentes se aprecia una opinión favorable respecto de posibilidades de aplicación futuras del EC, en la perspectiva de expandir esta metodología en sus propias escuelas, o a otros establecimientos de la comuna:

Nosotros lo queremos aplicar acá..., o sea que yo vaya a la clase de otra colega..., de mí mismo ciclo, y hacer algo muy parecido a lo que se hace acá, o sea, una retroalimentación, aunar criterios..., sacar ideas, conversar, eso se quiere hacer acá, yo creo que es muy factible que se haga..., que si tuviéramos el tiempo, y todo lo que necesitamos, yo creo que lo haríamos encantadas de la vida, tenemos mucha motivación..., siempre queremos innovar, tratamos de conversar entre nosotras, y siempre es voluntariamente, porque no hay tiempo para hacerlo y yo creo que si se podría implementar algo como esto acá. (D, 3° B, E1)

Adicionalmente, algunas docentes, junto con desear que el EC se amplíe y llegue a más docentes, a la luz de la experiencia vivida y de la realidad de sus escuelas, aluden a dos tipos de consideraciones que sería recomendable tener presente en futuras aplicaciones.

Aquellas que se relacionan con la acción formativa propiamente tal: contar con conocimientos básicos sobre la metodología de EC y su vinculación con desarrollo curricular y la práctica inclusiva, aumentar el número de clases del ciclo EC, elegir el periodo del año más apropiado para su implementación.

Yo creo que sí podría resultar, pero primero habría que capacitar a la gente, tiene que conocer de lo que estamos hablando, por ejemplo, nosotros pudimos encontrar soluciones, nuevas estrategias, incorporar, pero en base a lo que habíamos aprendido. (EP, Kinder, E2)

Aquellas que se vinculan con las facilidades y apoyos institucionales que un proceso colaborativo de reflexión acción como este requiere: disponibilidad de tiempo, organización de horarios que sean compatibles con el proceso, apertura del aula a otros profesionales, equipos de EC conformados por profesionales que tengan conocimiento previo de los alumnos del curso donde se llevará a cabo el EC.

Lo fundamental es dar el tiempo para poder hacerlo, planificarlo y hacer después la retroalimentación, todo va en el tiempo (...) el tiempo de la retroalimentación es súper importante después de la observación de clase, cosa que por lo general no se puede hacer, netamente por un tema de colegio, de horas, de tiempo. (D, 4° B, E2)

5. Discusión

Este estudio se enmarca dentro de la línea de investigación relacionada con la formación y desarrollo profesional docente, específicamente en el ámbito de la práctica inclusiva y la respuesta a la diversidad en el aula.

En relación a hallazgos previos, que han fundamentado los aportes de las distintas expresiones internacionales del EC para el aprendizaje en diversas materias (Soto y Pérez, 2015), esta investigación añade evidencia específica de la pertinencia del EC respecto de la mejora de la respuesta educativa a la diversidad en el aula en el contexto específico de escuelas públicas de Santiago de Chile, tal como también fue demostrado por Messiou y colaboradores (2016) en algunos países europeos.

Según Soto y Pérez (2015), los distintos formatos del EC se componen tanto de un proceso de trabajo para la mejora de la práctica pedagógica (el diseño, desarrollo, comprobación, crítica y mejora de una propuesta didáctica experimental), como de un sistema de aprendizaje de los docentes. Estos elementos se develan fundamentales en las significaciones y alta valoración de las participantes, en tanto sostienen por un lado que les ha ayudado a explorar nuevas estrategias para atender la diversidad, independientemente de los contenidos curriculares abordados por cada equipo. Por otro lado, el reconocimiento de un sistema de aprendizaje esencialmente colaborativo, una relación dialógica exotópica entre sujetos “iguales y diferentes” según las formulaciones de Torodov (1981, citado en Molina y Serrano, 2016), que surge desde sus diversos saberes y experiencias, y responde a sus necesidades o problemas identificados conjuntamente. Según Gallego, Jiménez y Corujo (2018), para que se produzca un aprendizaje entre iguales en relación a un objetivo conocido y compartido, las tareas deben ser significativas y conectar con las necesidades de las personas implicadas otorgándole un sentido y constituyendo un recurso que atiende a aquellas necesidades.

Desde otra perspectiva, los hallazgos respecto de la valoración y los aportes del trabajo colaborativo del EC focalizado en la respuesta a la diversidad, se corresponden con el conocimiento ya sólidamente fundamentado sobre la importancia de la colaboración y apoyo entre los distintos agentes educativos para la construcción de una educación inclusiva (Gallego, Jiménez y Corujo, 2018), así como de las variadas formas en que esta colaboración puede expresarse, incluyendo las distintas versiones del EC (Soto y Pérez, 2015), el *Learning Study* (Holmqvist, 2015), los Grupos de Ayuda Mutua (Gallego, Jiménez y Corujo, 2018), las Parejas Pedagógicas (Cotrina, García y Caparrós, 2017), entre otros. Expresiones todas que contrarrestan el habitual aislamiento con que el docente lleva a cabo la enseñanza, planificada individualmente y realizada en la soledad del aula, bajo el supuesto de un saber experto. Sin embargo, en el caso de la atención a la

diversidad, la generalidad de los docentes informan insuficiente preparación y capacitación para responder adecuadamente a las diferentes necesidades de todos los alumnos (Cisternas y Lobos, 2019; Duk, 2014; Zárata-Rueda, Díaz-Orozco y Ortiz-Guzmán, 2017), una necesidad a la que el proceso de EC aquí realizado dio una respuesta colaborativa.

Un punto que merece atención en los hallazgos del trabajo colaborativo, es la mayor valoración de la práctica colaborativa vivenciada en el proceso de EC que de la que resulta de la habitual relación de colaboración interdisciplinaria entre docentes y educadoras diferenciales o psicopedagogas, a propósito de la implementación del enfoque de coenseñanza impulsado por el Ministerio de Educación en el marco de los Programas de Integración Escolar (PIE) cuyo principal objetivo es apoyar la inclusión de los estudiantes con NEE en la escuela común. Esta apreciación crítica parece deberse en buena parte a que la tendencia ha sido a que las acciones de apoyo que estos profesionales ejercen se dirijan preferentemente a los estudiantes con NEE, beneficiarios directos de los PIE. El enfoque del EC, por el contrario, facilita la construcción de una relación profesional más horizontal, donde ambas partes se co-responsabilicen del proceso educativo del grupo/curso, en vez de funciones predefinidas que conllevan ciertas tensiones, y que no necesariamente adquieren sentido y responden a las necesidades de ambos profesionales. Las implicancias de este hallazgo, de corroborarse en estudios dirigidos específicamente al tema de la coenseñanza, podrían ser de interés para un mejor desarrollo de esta relación profesional promovida desde la política educacional chilena.

En tal sentido, el aprendizaje profesional que promueve la práctica del EC contribuye a superar el enfoque centrado en el alumno individual y sus dificultades. Como plantea Durán y Giné (2011), desde el enfoque inclusivo:

No son tan importantes las condiciones de los alumnos cuanto la capacidad del centro educativo de acoger, valorar y responder a las diversas necesidades que plantea el alumnado; capacidad que debe reflejarse en el pensamiento del profesorado, en las prácticas educativas y en los recursos personales y materiales disponibles. (p. 165)

Con relación a la mejora de la respuesta a la diversidad, los hallazgos en su conjunto, dan cuenta de las oportunidades que proporciona el EC a los equipos implicados para detenerse a repensar y replantear conjuntamente las prácticas educativas, sacando a la luz el conocimiento (evidencias) de que disponen respecto de las condiciones del contexto de aula, las formas de enseñanza que habitualmente utilizan (Pérez, Soto y Serván, 2015), y en qué medida estas promueven la participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

En consonancia con otras investigaciones publicadas por Ainscow y Messiou (2018) y Simón, Echeita y Sandoval (2018), una actividad clave que marca el punto de partida del proceso de reflexión acción, es el dialogo inicial en torno a la diversidad y sus expresiones en el curso donde se llevará a efecto el EC. Esta instancia es uno de los elementos distintivos de la propuesta de estos investigadores, tomando como referente la metodología de *Lesson Study* para el desarrollo de prácticas inclusivas situadas en contextos reales (Pérez y Soto, 2011; Simón, Echeita y Sandoval, 2018). Los hallazgos muestran la relevancia de este espacio de conversación que permite develar las concepciones de los docentes en relación a las nociones de diversidad e inclusión y compartir significados que ayuden a la construcción de un lenguaje común sobre la práctica inclusiva.

Previo a planificar colaborativamente la primera clase (lección experimental siguiendo a Pérez y Soto, 2011), las evidencias relevan la importancia de consensuar al interior del

equipo el foco que guiará el diseño e implementación de la actividad curricular. En el caso de las escuelas chilenas los tres equipos estudiados optaron por concentrar la atención en el grado y calidad de participación de los estudiantes, fundado en la estrecha interrelación existente entre participación y aprendizaje (Ainscow et al., 2012) bajo la premisa de que una mayor y más activa participación en las actividades favorece mejores aprendizajes.

Otros dos elementos que destacan las investigaciones mencionadas y que tienen puntos de encuentro con los resultados del presente estudio, se relacionan con un cambio de mirada hacia los estudiantes y la consideración de sus voces dentro del ciclo de mejora del EC. Respecto del primer punto, los distintos estudios revisados que utilizan la metodología de EC, muestran que la reflexión sobre las concepciones y la práctica con foco en la diversidad, permite ampliar y afinar la mirada en torno las diferencias y visibilizar a estudiantes que no participaban, estaban ocultos o suelen pasar desapercibidos (Messiou et al, 2016; Simón, Echeita y Sandoval, 2018; Pérez y Soto, 2011).

Con relación al segundo aspecto, existen sólidas evidencias en relación al impacto que tiene un mayor protagonismo de los estudiantes en los procesos de mejora, al considerar sus puntos de vista en distintas fases del proceso de EC (Messiou et al, 2014). Estos aportes sumados a la positiva valoración de los equipos estudiados que exploraron de manera incipiente esta posibilidad, en tanto el EC objeto de este estudio no enfatizó en las voces de los estudiantes, llevan a considerar seriamente la posibilidad de intencionar el uso de este recurso en futuras experiencias de EC. Las evidencias de la investigación internacional al respecto, así como las reflexiones de las participantes ponen de relieve el valor que revisten las opiniones de los estudiantes acerca de la enseñanza y su utilidad para la revisión y mejora de la propia práctica, así como para propiciar un mayor involucramiento y compromiso de los estudiantes con su aprendizaje (Ainscow y Messiou, 2018; Susinos, Rojas y Lázaro, 2011).

Si bien los hallazgos de esta investigación aportan al conocimiento respecto de una formación docente orientada a la inclusión, desde una perspectiva sistémica se hace necesario considerar su contribución en un contexto más amplio. Por muy positiva que sea una experiencia formativa, sus repercusiones finales en los cambios culturales que se necesitan para cimentar las bases que faciliten un tránsito más seguro y prometedor hacia comunidades auténticamente inclusivas, dependen de la interacción de múltiples factores internos y externos a las comunidades educativas, tal como lo sostiene el concepto de “ecología equitativa” de Ainscow y otros (2013), para referirse al conjunto de procesos interrelacionados que inciden en la vida de la escuela.

6. Conclusiones

Los resultados derivados del análisis de los discursos de los docentes participantes, dan luces respecto de los significados y sentidos que le atribuyen al proceso de EC para el desarrollo de prácticas inclusivas, que den respuesta a la diversidad en el aula. Esta experiencia innovadora en el ámbito del desarrollo profesional docente en Chile, es valorada positivamente a propósito de los atributos que la distinguen de otras acciones formativas tradicionales, y de los beneficios que las docentes perciben que les aporta a su desarrollo personal y profesional.

En este sentido, la información recabada tanto de las voces de los participantes como de los antecedentes de la investigación internacional revisada, permite sostener que el EC es

una estrategia con gran potencial para promover el desarrollo de un pensamiento y práctica pedagógica coherente con los principios de inclusión y el valor de la diversidad, toda vez que intenciona procesos colaborativos de reflexión acción situados en contextos reales, a partir de problemáticas vinculadas a la enseñanza definidas colectivamente para la mejora de la práctica educativa con foco en el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Se concluye, que lo máspreciado por los docentes en su primera incursión en un proceso acotado de EC, es el “trabajo colaborativo real”, significado como reciprocidad, reconocimiento, complementariedad, y un proceso de reflexión y construcción conjunta a partir de la práctica pedagógica, que involucra retroalimentación entre pares a partir de la observación de clases planificadas colaborativamente con foco en la atención a la diversidad y en la participación de todos/as. Cabe destacar que estos espacios de dialogo y reflexión pedagógica, orientados al enriquecimiento y diversificación curricular mediante un trabajo en triadas, son instancias privilegiadas para gatillar cambios a nivel de la organización del aula como de las estrategias y recursos didácticos, tal como se evidencia en esta experiencia.

Todo lo anterior permite concluir que el EC facilita el desarrollo profesional, en los términos específicos de aprendizajes y adquisición de nuevos recursos vinculados al saber y el saber hacer y, por tanto, al desarrollo de competencias profesionales, así como cambios favorables en la visión de sí mismo, la propia valoración y sentimiento de eficacia personal, aspectos relevantes para el quehacer profesional. En este caso, para una mejor respuesta a la diversidad en el aula.

Por otra parte, la investigación permitió identificar algunos factores críticos que a juicio de los participantes es necesario de tener en cuenta para el éxito de futuras acciones formativas en base a esta metodología y que resultan orientadoras. Con relación a la acción formativa propiamente tal destacan: la importancia de contar con conocimientos previos sobre la metodología de EC y su vinculación con desarrollo curricular y la práctica inclusiva, aumentar el número de clases del ciclo EC, considerar el periodo del año escolar más apropiado para su implementación. Un segundo tipo de consideraciones se asocian al apoyo institucional que un proceso colaborativo de reflexión acción requiere: disponibilidad de tiempo, organización de horarios que sean compatibles con el proceso, apertura del aula a otros profesionales, equipos de EC conformados por profesionales que tengan conocimiento previo del grupo/cursos donde se llevará a cabo el ciclo de EC y que estén dispuestos a participar de un trabajo colaborativo.

Una limitación de la presente investigación, es que estuvo acotada a un grupo de docentes y a las textualidades derivadas de entrevistas y registros escritos. La consideración de otros actores relevantes, como los directivos y, en particular, los estudiantes en tanto destinatarios directos de la experiencia, podrían aportar a una visión más amplia y completa de la contribución del EC y sus implicancias para el desarrollo de prácticas inclusivas. En este sentido, sería recomendable para futuras investigaciones incluir a otros actores clave como los aquí señalados. En la misma línea, aplicar la metodología del EC en otros niveles y contextos, por ejemplo, docentes de educación media o de educación superior. Ello permitiría apreciar cuáles son los alcances y limitaciones en estos otros escenarios.

Por otra parte, la incorporación de los puntos de vista de los estudiantes en las distintas fases del ciclo del EC es un desafío pendiente, que se proyecta como una interesante línea

de investigación e innovación destinada a fortalecer los procesos de reflexión para la mejora de la enseñanza. Esta propuesta se asienta en el interés que esta acción despertó en los docentes que experimentaron algunas estrategias para recoger las voces de sus estudiantes, concluyendo que se trata de una práctica novedosa muy poco habitual, pero muy necesaria si entendemos que una práctica inclusiva se preocupa de fomentar la participación de todos/as.

Complementariamente, sería importante explorar otras versiones de EC que consideren más ciclos de planificación, observación/implementación, y retroalimentación, o más permanencia en el tiempo, podrían aportar conocimiento sobre cuánto más pueden favorecer los resultados, o sobre lo mínimo que se requiere para consolidar aprendizajes y cambios en la práctica, todo ello en favor de la utilización más eficiente de los recursos educativos.

Finalmente, los resultados de la presente investigación aportan desde las voces de los propios actores, al ámbito específico de los modelos o estrategias que promueven el desarrollo profesional docente, de cara a los desafíos actuales que demandan las políticas públicas de inclusión y el nuevo sistema nacional de desarrollo profesional docente, recientemente implementado en Chile en el marco de la reforma educacional, elementos relevantes en el tránsito hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos y todas.

Referencias

- Ainscow, M. (enero, 2005). El próximo gran reto: La mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura del *Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar*. Universitat de Barcelona, España. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.669648>
- Ainscow, M. y Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 1-17
- Ainscow, M., Dyson, A., West, M. y Goldrick, S. (2013). Promoviendo la equidad en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: Caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp.11-35). Fundación MAPFRE.
- Barboza, J. y Zapata, A. (2013). El estudio de clase: Estrategia y escenario para la cualificación del profesor de matemáticas. *Formación Universitaria*, 6(4), 49-62. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062013000400006>
- Cisternas, T. y Lobos, A. (2019). Profesores nóveles de enseñanza básica: Dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 37-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>

- Cotrina, M., García, M. y Caparrós, E. (2017). Ser dos en el aula: Las parejas pedagógicas como estrategia de coenseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, 46, 57-64. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.57-64>
- Chong, W. H. y Kong, C. A. (2012). Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of lesson study. *The Journal of Experimental Education*, 80(3), 263-283. <https://doi.org/10.1080/00220973.2011.596854>
- Duk, C. (2014). La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Ed.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 61-70). Fundación MAPFRE.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- García, C., Herrera-Seda, C. y Vanegas, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149-167. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- Gallego, C., Jiménez, A. y Corujo, C. (2018). Otra forma de desarrollar el apoyo inclusivo: Los grupos de apoyo mutuo. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 106-120.
- Hadfield, M. y Jopling, M. (2016). Problematizing lesson study and its impacts: Studying a highly contextualised approach to professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 60, 203-214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.001>
- Hernández, F., Vöhringer, C. y Espinoza, M. (2004). Trabajo con familias en dependencia a drogas y vulnerabilidad social desde el modelo de comunidad terapéutica: Orientaciones teórico técnicas. Fundación CREDHO-CONACE.
- Holmqvist, M. (2015). Learning study. Del estudio de la enseñanza al estudio del aprendizaje. El movimiento de learning study en Suecia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(3), 47-59.
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simón, C. y Vitorino, T. (2014). Escuchar las voces de los estudiantes y planificar juntos. Formación permanente y desarrollo profesional del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 446, 46-49.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C. y Vitorino, T. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *Journal School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
- Molina, V. y Serrano, Z. (2016). Capítulo 31: Notas sobre la dimensión semiótico-dialógica de la docencia. En G. Padilla (Ed.), *Aulas virtuales: Fórmulas y prácticas*. McGraw Hill Education.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>

- Olfos, R., Estrella, S. y Morales, S. (2015). Clase pública de un estudio de clases de estadística: Una instancia de cambio de creencias en los profesores. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.21>
- Pérez, A. y Soto, E. (2011). Lesson study. La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 64-67.
- Ramos-Rodríguez, E. y Reyes-Santander, P. (2017). Favoreciendo la reflexión del docente: Un estudio de clases sobre cálculo integral usando tecnología. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 67-85. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.245691>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233.
- Saito, E. (2012). Strategies to promote lesson study in developing countries. *International Journal of Educational Management*, 26(6), 565-576. <https://doi.org/10.1108/09513541211251398>
- Simón, C., Echeita, G. y Sandoval, M. (2018). La incorporación de la voz del alumnado a la 'Lesson study' como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Cultura y Educación*, 30(1), 205-225. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>
- Soto, E. y Pérez, A. I. (2015). Lesson studies: Un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(3), 15-28.
- Pérez, Á. I., Soto, E. y Serván, M. J. (2015). Lesson studies: Re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(3), 81-101.
- Susinos, T., Rojas, S. y Lázaro S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: Aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 83-99.
- Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. y Ortíz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica EDUCARE*, 21(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.15>

Breve CV de los autores

Cynthia Duk

Profesora de Estado en Educación Diferencial en la Universidad de Chile. Master en Integración de Personas con Discapacidad por la Universidad de Salamanca y Magíster en Docencia para la Educación Superior por la Universidad Central de Chile. Es Directora del Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva y del programa de Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile. Además, es Directora/Editora de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva que publica la Facultad de Educación en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación RINACE. Su línea principal de desarrollo e investigación es la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales. Lideró un Proyecto de investigación y desarrollo FONDEF de Conicyt, fruto del cual se construyó el Modelo INCLUSIVA para evaluar y mejorar la respuesta de la escuela a la diversidad; así como el Estudio del Mineduc sobre "Criterios y orientaciones para flexibilizar el currículo en los distintos niveles y modalidades de enseñanza". Tiene varias publicaciones y ha diseñado numerosos programas y materiales de apoyo a la formación y desarrollo profesional docente, entre ellos destacan el material de formación docente Educar en la Diversidad para los países

del MERCOSUR y el Diplomado e-learning de la OEI, “Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad” para los países de Iberoamérica. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8443-0707>. Email: cduk@ucentral.cl

Francisco Hernández-Ojeda

Psicólogo por la Universidad de Chile. Terapeuta Familiar por el Instituto Chileno de Terapia Familiar. Coach Ontológico por Newfield Network. Magíster en Docencia para la Educación Superior por la Universidad Central de Chile. Docente del Magíster en Drogodependencias y de la Carrera Técnico en Rehabilitación en Drogas, del Programa Académico en Drogas que imparte la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Central de Chile. Dirige y gestiona proyectos de consultoría, capacitación, formación académica e intervención en salud psicológica, temáticas psicosociales y calidad de vida en empresas, instituciones educativas, del área social y del estado. Posee formación y ejerce práctica clínica de psicoterapia y terapia familiar, especializada en prevención y tratamiento del uso problemático de drogas, y en violencia infanto-adolescente grave. Entre otros textos, es coautor del libro “Trabajo con familias en dependencia a drogas y vulnerabilidad social desde el modelo de comunidad terapéutica: Orientaciones Teórico-técnicas”, Fundación CREDHO y CONACE, 2004. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0665-7647>. Email: franhero@gmail.com



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Análisis de Prácticas Inclusivas de Aula desde la Investigación-Acción Participativa. Reflexiones de una Comunidad Educativa

Analysis about Inclusive Practice in Classroom from the Participatory Action Research. Reflections of an Educational Community

Aida Sanahuja *
Lidón Moliner
Alicia Benet

Universitat Jaume I, España

Las prácticas docentes que fomentan una pedagogía inclusiva deben sustentarse en una evaluación que implique a todos los agentes que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo analiza el proceso de reflexión y revisión de prácticas inclusivas de aula desarrollado en un colegio rural agrupado para problematizar y mejorar, a nivel comunitario, dichas prácticas implementadas por los docentes. El estudio se enmarca en los parámetros de una investigación acción participativa y concretamente en un diseño de estudio de caso. Las prácticas sobre las que se ha indagado han sido: lápices al centro, rincones, leemos en pareja y Puzzle de Aronson y en el análisis han intervenido docentes, alumnado, familias y equipo de investigación. Se han realizado observaciones de aula, entrevistas, diarios de campo y documentos y se ha llevado a cabo un análisis de contenido de la misma. La revisión de las prácticas ha generado pequeñas transformaciones hacia una educación más inclusiva, de mayor calidad y más equitativa donde las voces de toda la comunidad educativa han contribuido a la mejora de las prácticas.

Descriptores: Participación comunitaria; Educación comunitaria; Método de enseñanza; Educación rural; Educación universal.

Teaching practices that foster inclusive pedagogy must be supported by authentic assessment that involves all the agents participating in the teaching-learning processes. The paper analyzes the process of reflection and review of inclusive classroom practices that has been developed in a rural school to problematizing and improving teachers' practices at the community level. The study is framed within the parameters of a participatory action research and a case study design is used. The investigated practices were: pencils in the school, hideouts, we read in pairs and Aronson's Puzzle. Teachers, students, families and the research team participated in the analysis. The information has been collected through classroom observations, interviews, field diaries and documents and an analysis of the content has been carried out. The revision of the practices has generated small transformations towards a more inclusive, higher quality and more equitable education where the voices of the entire educational community have contributed to the improvement of the practices.

Keywords: Community participation; Community education; Teaching methods; Rural education; Universal education.

*Contacto: asanahuj@uji.es

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 20 de septiembre 2019
1ª Evaluación: 11 de noviembre 2019
2ª Evaluación: 7 de diciembre 2019
Aceptado: 15 de enero 2020

1. Prácticas inclusivas desde la investigación-acción participativa: Una mirada compartida¹

La educación inclusiva es una cuestión de derechos humanos, se entiende que la ciudadanía tiene derecho a participar en todas las situaciones y contextos (Marchesi et al., 2009). Ofrecer una definición exacta y generalizable de la educación inclusiva es tarea compleja, ya que como señala Echeita (2006) es un poliedro con muchas caras más que una figura plana. Siguiendo con este autor, el término tendría tres acercamientos: la educación inclusiva como educación para todos y todas, como participación y como valor. Todas ellas convergen en la necesidad de comprometerse en una educación de calidad para todo el alumnado aumentando su participación y minimizando las barreras al aprendizaje. Por tanto, se trataría de un proceso para abordar y responder a la diversidad de todo el alumnado desde la cultura, las políticas y las prácticas educativas. En este artículo nos centraremos en esta tercera dimensión.

Tal y como apuntan Orozco y Moriña (2019), las prácticas docentes, que fomentan una pedagogía inclusiva en el aula de educación primaria, deben sustentarse en: 1) múltiples y variadas estrategias metodológicas, 2) una evaluación y autoevaluación auténtica, y 3) el cambio de rol, es decir, el docente debe asumir un rol de acompañante y el alumnado debe ser el protagonista de su propio aprendizaje. Las prácticas inclusivas tratan de asegurar que las actividades que se llevan a cabo en el aula o en el centro faciliten y promuevan la participación de todo el alumnado partiendo de sus saberes formales y no formales. El profesorado movilizará los recursos del centro y la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos y todas (Booth y Ainscow, 2015). La escuela inclusiva, a través de sus procesos participativos, puede convertirse en uno de los motores con mayor fuerza para potenciar la transformación hacia una educación inclusiva de equidad y calidad a través del análisis de las prácticas docentes en los centros (Lledó y Arnaiz, 2010). Este análisis puede ser llevado a cabo por todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo al estudiantado. Este último, cobra un papel relevante en todo este proceso, ya que se convierte en un agente activo y competente con capacidad de decisión de todo aquello que afecta a sus vidas (Simón, Echeita y Sandoval, 2018). Pero, ¿cómo podemos hacer partícipes a todos y todas las protagonistas a lo largo de todo este proceso?

Según señala Pérez-Van-Leenden (2019), a través de una revisión sistemática de la literatura, la investigación acción es una de las modalidades más utilizadas por el profesorado en el contexto educativo para lograr una transformación de las prácticas docentes. Además, la investigación acción también nos permite avanzar hacia postulados más incluidos (Armstrong y Moore, 2004; O'Hanlon, 2003). Pero si queremos ir un poco más allá y generar un conocimiento compartido a través de una investigación con o una investigación más colaborativa (Parrilla, 2010), la Investigación-Acción Participativa (IAP) resulta una buena herramienta. En palabras de McMillan y Schumacher (2005, p. 51), "La investigación colaborativa y participativa introduce la noción de participación activa por parte del investigador y el compartimento del papel de investigador con los participantes".

¹Proyecto I+D+I financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), con referencia EDU2015-68004-R: "La escuela incluida: planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio" (MINECO/FEDER, UE)

Por ende, la IAP integra a los investigadores-educadores en un proceso colectivo de producción y reproducción de conocimientos necesarios para la transformación social (Rodríguez-Gabarrón y Hernández, 1994). Siguiendo a Bisquerra (2009), podemos decir que, la investigación participativa y colaborativa adopta una dimensión colectiva en la que al investigador no se le concibe como un experto externo que realiza una determinada investigación, sino que se trata de una investigación más “emancipadora” trazando una relación de horizontalidad entre investigadores y sujetos investigados. Su origen se lo debemos a Lewin (1946), el cual planteó combinar la teoría y la práctica mediante el análisis del contexto, la categorización de prioridades y la evaluación. Si bien es cierto que se trata de un término paraguas (Kendon, Pain y Kesby, 2007) se puede concretar como “un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar” (Alberich, 2008, p. 139).

Ander-Egg (2003) señala tres elementos esenciales de la IAP que coinciden con la denominación de este método. Por una parte, la investigación, la cual se concibe como un proceso que requiere de una reflexión sistemática y crítica y cuyo objetivo es adentrarse en algún aspecto de la realidad. Por otra parte, la acción o manera de llevar a cabo el estudio, ya se trata en sí, de una forma de intervención orientada a la acción y que, además, ella misma genera conocimiento. Y, finalmente, la participación involucra a todas las personas que forman parte de la investigación y que tienen un papel esencial a la hora de transformar su realidad. Este mismo autor nos sugiere una serie de características básicas de la IAP. Destacamos cómo aquello que va a estudiarse (objetivos) se consensua a partir de los intereses y motivaciones de las personas involucradas y de las cuestiones que afectan a sus vidas. Por tanto, la finalidad del estudio es la transformación de la situación-problema que afecta a los y las participantes. Además, requiere no solo de conocer en profundidad una realidad, sino que pretende actuar sobre la misma contando con la participación activa de todos los agentes implicados de una forma no jerárquica y a partir de la comunicación y del diálogo democrático. La experiencia de todas las personas es valiosa y contribuye en el proceso independientemente de su posición social y su educación (Freire, 1970). En toda IAP se requiere del compromiso de los y las investigadoras con las personas participantes como herramienta intelectual al servicio del pueblo. Desde esta perspectiva ha emergido dentro de la corriente de la investigación-acción un nuevo nicho, de índole más crítico. Esto es, lo que denominan Kemmis, McTaggart y Nixon (2014) una investigación-acción participativa crítica.

Estos rasgos de la IAP requieren de una serie de fases para su desarrollo y que, a continuación, señalamos de una forma sintetizada (Alberich, 2008; Martí, 2000):

- Fase cero: Pre-investigación. Síntomas, demanda y elaboración del proyecto.
- Primera fase: Autodiagnóstico. Recogida de información, comisión de seguimiento, grupo de IAP, elementos analizadores, trabajo de campo, primer informe.
- Segunda fase: Trabajo de campo y primeras propuestas. Trabajo de campo, análisis del discurso, segundo informe, talleres.
- Tercera fase: Conclusiones y propuestas de acción y elaboración del informe final.

- Fase post-investigación: Puesta en práctica y evaluación, detección de nuevos síntomas.

De estas etapas se derivan tres actividades centrales de la IAP y que Balcazar (2003) ejemplifica en la figura 1.

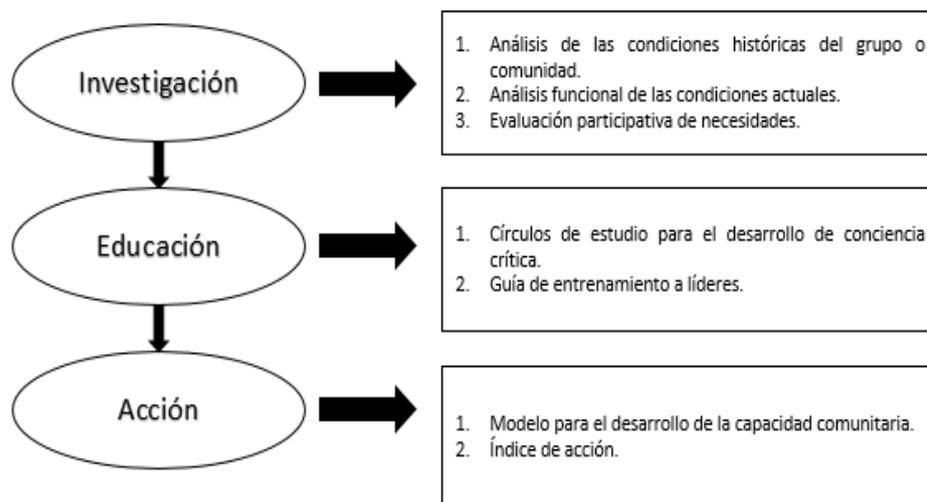


Figura 1. Actividades centrales de la IAP

Fuente: Recuperado de Balcazar (2003).

Así pues, la IAP, dadas sus características e implicaciones, se erige como el método más adecuado para llevar a cabo el objetivo de nuestro estudio, ya que este tipo de enfoque ayuda a superar la brecha que tradicionalmente ha existido entre la investigación y la práctica (Ainscow, 2002). De esta manera, los hallazgos derivados de la investigación tienen una repercusión directa en el terreno educativo (Moliner, Arnaiz y Sanahuja, 2020). Encontramos diversas investigaciones que demuestran cómo la IAP resulta una buena herramienta para problematizar y dar respuesta a las demandas y necesidades del aula desde la práctica (Colmenares y Piñero, 2008; Melero, 2012; Sales, Moliner y Traver, 2019).

Nuestro objetivo de investigación es describir y analizar el proceso de reflexión y revisión de prácticas inclusivas en el aula a través de la investigación- acción participativa.

2. Método

El trabajo se enmarca en los presupuestos que guían y caracterizan a la investigación cualitativa. Se trata de una actividad encauzada a la comprensión profunda y detallada del fenómeno educativo abordado (Sandín, 2003). En este trabajo se ha escogido un diseño de estudio de caso (Simons, 2011; Stake, 1998) a partir del cual se ha tratado de conocer y comprender el proceso de investigación-acción participativa que se ha llevado a cabo con el propósito de problematizar, revisar y mejorar, a nivel comunitario, las prácticas educativas de los docentes.

Contexto

El centro de este estudio se enmarca en un colegio rural agrupado (CRA), situado en la provincia de Valencia, España. Se trata de un CRA constituido por dos aularios; uno

situado en una localidad de unos 632 habitantes y el otro en otro pueblo de unos 1.083 habitantes aproximadamente. El centro, con el propósito de optimizar los recursos, se constituyó como CRA en el curso escolar 2005/2006. Las principales actividades económicas de la zona se caracterizan por la agricultura de cítricos y el sector servicios. Las dos localidades cuentan con diferentes asociaciones que están presentes en la vida de la escuela. La población es oriunda de las localidades vecinas, aunque en los últimos años ha habido algunos casos de inmigración (alrededor del 2%). En el centro acuden 150 alumnos y cuenta con una plantilla de 15 docentes.

Des del curso académico 2013/14 el centro está inmerso en un proyecto de construcción de escuela intercultural, inclusiva y democrática. Por este motivo, camina para materializar en sus aulas los principios recogidos en su proyecto educativo de centro (PEC). En este artículo nos centramos en el análisis de las prácticas educativas desarrolladas en una clase de infantil y siete clases de primaria.

Participantes

En el análisis de las prácticas han intervenido los propios docentes, el alumnado, las familias y el equipo de investigación. En el cuadro 1 se recogen los diferentes participantes que han intervenido en cada una de las fases del proceso de investigación- acción participativa.

Es importante señalar cómo las familias han realizado el proceso de observación y además han participado en el análisis de las prácticas. Por su parte, el alumnado, según sus posibilidades, también ha participado en el proceso.

Instrumentos de recogida de la información

En el cuadro 1 se han adelantado algunos de los instrumentos utilizados en cada una de las fases, a continuación, se abordan de forma sistematizada:

- Observación. Es una estrategia primordial de todo método científico, se trata de una “conducta deliberada del observador, cuyos objetivos van en la línea de recoger datos en base a los cuales poder formular o verificar hipótesis” (Fernández- Ballesteros, 1980, p.135). En este caso se ha utilizado una rejilla de observación adaptada de la guía para la Construcción de la Escuela Intercultural Inclusiva (CEIN) (Sales, Moliner y Traver, 2010). Concretamente, se han realizado cuatro sesiones de observación de 60 minutos, una para cada práctica analizada: lápices al centro, rincones, leemos en pareja y Puzzle de Aronson.
- Entrevistas. El objetivo de este instrumento es “captar las representaciones e impresiones subjetivas, más o menos elaboradas de los participantes, desde su misma perspectiva” (Pérez, 2008, p.72). En esta investigación se han utilizado tres guiones de entrevistas semiestructurados (uno para las familias, otro para el alumnado y otro para los docentes). Las entrevistas tuvieron una duración aproximada entre 30-45 minutos y se realizaron después de las observaciones.
- Diario de campo. Este instrumento permitió registrar aquellos acontecimientos e impresiones que el investigador observaba y experimentaba en el campo, en este caso el aula y la sesión comunitaria de revisión de las prácticas. Para ello, se asignaron a tres investigadores que realizaron esta tarea.

Cuadro 1. Distribución de los participantes en cada fase de la investigación

Fases	Participantes
1. Demanda por parte del claustro de la necesidad de analizar sus prácticas a los y las investigadoras.	9 maestros hacen la demanda
2. Diseño y planificación del proceso de análisis y revisión de las prácticas educativas.	12 investigadores
	Lápices al centro 3 observadores externos: registro narrativo. 2 madres (observaciones en el aula y posterior entrevista). 2 alumnos entrevistados. 1 docente tutor entrevistado.
	Rincones 3 observadores externos: registro narrativo. 1 madre y 1 padre (observaciones en el aula y posterior entrevista). 2 alumnos entrevistados.
3. Acción: recogida de evidencias para el análisis y revisión de las prácticas de aula.	1 docente tutor entrevistado.
	Lectura en pareja 3 observadores externos: registro narrativo. 6 madres (observación en el aula y entrevistas). 9 docentes entrevistados (maestros tutores y maestro de apoyo, docentes que realizan tareas de apoyo no siendo de pedagogía terapéutica o audición y lenguaje). 10 alumnos entrevistados (2 por cada aula).
	Puzzle de Aronson 3 observadores externos: registro narrativo. 2 madres (observaciones en el aula y posterior entrevista). 2 alumnos entrevistados. 2 docentes entrevistados. 1 tutora y 1 maestra de apoyo entrevistadas.
4. Jornada de devolución de la información y propuestas de mejora.	Aulario A 4 madres 4 maestros Alumnado implicado (leemos en pareja y Puzzle de Aronson) 4 investigadores
	Aulario B 6 madres 4 maestros Alumnado implicado (leemos en pareja, rincones, lápices al centro) 3 investigadores

Fuente: Elaboración propia.

- Análisis material o documental. El análisis de documentos consiste en un rastreo en materiales en formato papel, video o audio que permiten apoyar las observaciones realizadas en el campo (Álvarez, 2008). En cada una de las prácticas abordadas se han recogido documentos o materiales creados por los docentes. Por ejemplo: hoja de actividades (lápices al centro), fichas operaciones, numeración, resolución de problemas, expresión escrita, comprensión lectora (rincones de trabajo), fichas de lectura y actividades, guía con los pasos, hoja de

detección de errores, hoja con elogios y felicitaciones, pautas de autoevaluación (leemos en pareja) y hojas de problemas matemáticos (Puzzle de Aronson).

No obstante, conviene apuntar que se ha realizado un análisis de contenido tomando como referencias los siguientes elementos propios de las prácticas educativas: 1) agrupamientos, 2) objetivos, 3) metodología, 4) actividades, 5) evaluación, 6) gestión del aula, 7) competencias comunicativas del docente y 8) desarrollo profesional y comunitario.

3. Resultados

Para facilitar la lectura de este apartado se desarrollan y describen cada una de las fases que conforman el proceso de investigación-acción participativa de este estudio. Además, en las fases 3 y 4 se incluyen los resultados obtenidos y las propuestas de mejora a llevar a cabo a partir de la recogida de información respectivamente.

3.1. Fase 1: *Demanda por parte del claustro*

En el claustro de profesores, se acuerda iniciar un proceso de análisis y revisión de las prácticas de aula que ya se estaban llevando a cabo en diferentes niveles educativos del centro, como por ejemplo la lectura en pareja u otras técnicas de aprendizaje cooperativo. Asimismo, se acordó observar algunas prácticas que se estaban implantando en el centro por primera vez. El equipo directivo de la escuela hizo llegar la demanda a los y las investigadoras, como equipo que acompaña y asesora al centro. Cada docente interesado en que alguna de sus prácticas fuera revisada relleno una ficha proporcionada por los y las investigadoras en la que se recogían datos de interés sobre la práctica: breve descripción de la práctica, curso, el motivo de elección de la misma, si se fomenta la participación democrática del alumnado, que propósitos se pretenden alcanzar con la observación de la práctica, qué se pretende observar...Las prácticas para revisar, propuestas por los docentes, fueron las siguientes:

- **Lápices al centro:** Consistente en la resolución de problemas orales a través del cálculo mental (método Quinzet). Esta práctica se propuso para ser analizada en infantil (3, 4 y 5 años). Uno de los principales motivos por los que se escogió observar esta práctica fue porque la habían acabado de introducir en las aulas y querían conocer si funcionaba o cómo mejorarla.
- **Rincones:** El alumnado se programaba, cada lunes en asamblea, su trabajo para toda la semana. Este trabajo se realizaba de forma autónoma en los rincones de clase. Hay diferentes rincones por los que pueden pasar, la única condición es que no puede haber más de dos niños o niñas en el mismo rincón. Esta práctica se propuso desde el 1r ciclo de educación primaria. La principal razón de proponer esta práctica fue para evaluarla de una forma externa y recibir las propuestas de mejora necesarias para poder llevarla a cabo en otros niveles educativos. El docente propuso analizar, desde su propio rol como maestro, el comportamiento de los niños y las niñas a la hora de afrontar una nueva tarea o un nuevo reto.
- **Lectura en pareja:** Basado en el programa de tutoría entre iguales *Llegim en parella* (Duran, et al. 2009). Una de las principales razones que dio el claustro a la hora de proponer esta práctica fue porque se realizaba prácticamente en todas las aulas de primaria, específicamente en 2.º, 3.º y 4.º de primaria de un aula y

3.º-4.º y 5.º y 6.º de primaria del otro aula. Concretamente, les preocupaba observar: las interacciones entre el alumnado, el intercambio de roles, la estructuración del aula y que se realizaran todos los pasos correctamente.

- **Puzzle de Aronson:** Cada alumno del grupo, formado por cuatro miembros, tiene un problema diferente; intenta resolverlo individualmente, se junta con los alumnos de los otros grupos que tienen el mismo problema que él y lo resuelven entre todos. Vuelven al grupo original y exponen su problema al resto del grupo. Esta actividad fue propuesta por la tutora de 3r ciclo de primaria (5.º y 6.º). Se planteó la revisión de la práctica para ver si se podía mejorar y sobre todo les interesaba conocer si con ella se fomentaba la participación.

3.2. Fase 2: Diseño y planificación del proceso de análisis y revisión de las prácticas educativas

Los y las investigadoras, una vez recibida la demanda, diseñaron y planificaron el proceso de análisis y revisión de las prácticas, para posteriormente pasar a la acción. Así pues, se elaboró un protocolo de actuación para el análisis de las prácticas. En dicho protocolo se recogieron los datos más relevantes a tener en cuenta, como: contactar con el docente para fijar las fechas de la observación de la práctica con antelación para convocar a las familias, firmar el consentimiento informado con los participantes, breve explicación de los instrumentos a utilizar, materiales de apoyo a la observación de aula (grabadoras de vídeo, audio...) o planificación de la devolución de la información. En esta fase también se elaboraron los instrumentos para la recogida de los datos. Concretamente, se confeccionó una hoja registro para apoyar la observación, y un guión para realizar una entrevista semiestructurada diferente y adaptada a cada colectivo (docentes, alumnado, familiares). Además, se realizaron equipos de trabajo formados por unos 3 o 4 investigadores (alternando investigadores seniors e investigadores en formación), de esta manera cada uno de los equipos se focalizó en una práctica en concreto.

3.3. Fase 3: Acción: Recogida de evidencias para el análisis y revisión de las prácticas de aula

Observación y recogida de la información

Cada equipo de trabajo investigador se desplazó al centro la fecha y hora acordada con el tutor/a del aula, en la cual se iba a desarrollar la práctica objeto de estudio. Las prácticas observadas, tal y como ya se ha mencionado anteriormente, fueron: lápices al centro, leemos en pareja, rincones y Puzzle de Aronson. En la sesión, los familiares y los investigadores adoptaron el rol de observadores no participantes, y utilizaron la hoja de observación elaborada por el grupo de investigación en la fase anterior. El docente y el alumnado adoptaron un rol de observadores participantes. Durante la sesión también se recogieron fichas, documentos... elaborados por los docentes y utilizados en la práctica de aula. Finalizada la sesión de observación, se procedió a efectuar las diferentes entrevistas planificadas, un investigador realizó una entrevista a los familiares participantes, otro al docente y un tercero a dos alumnos.

Tratamiento de los datos

Una vez recogidos todos los datos relativos a cada una de las prácticas el equipo de investigación procedió con la transcripción literal. Para ello se utilizó un protocolo de transcripción elaborado por los y las investigadoras. Asimismo, también se elaboró una

tabla de doble entrada (una para cada práctica) para el vaciado de toda la información. En la tabla se recogían cada uno de los elementos abordados: 1) agrupamientos, 2) objetivos, 3) metodología, 4) actividades, 5) evaluación, 6) gestión del aula, 7) competencias comunicativas del docente y 8) desarrollo profesional y comunitario; y las voces: docente, alumnado, familiares y de los y las investigadoras. De esta manera se elaboraron un total de 8 tablas con toda la información vaciada, una por cada una de las aulas analizadas.

Resultados obtenidos

En el siguiente mapa relacional se presentan los principales elementos a destacar de cada una de las prácticas a partir del vaciado de la información literal de todos los instrumentos de evaluación utilizados.

A continuación, detallamos los aspectos más relevantes presentados en la figura 2 según la práctica observada:

- **Lápices al centro:** el docente confecciona los grupos de forma heterogénea y los cambia según el día. Considera que, aunque se haga en equipo, se trata de un trabajo individual donde los alumnos deben resolver tareas de cálculo. Las familias destacan que es una buena técnica y que ayuda a sus hijos e hijas a prepararse para primaria. La evaluación se hace en gran grupo donde el docente es quien marca la respuesta correcta. Tanto el docente, como las familias y los observadores destacan la importancia de las normas y el buen clima que existe en el aula. El maestro desarrolla una comunicación efectiva, gesticulando y volviendo a explicar si es preciso.
- **Rincones:** se trabaja a nivel individual. Esta práctica permite un aprendizaje más individualizado que respeta los ritmos de cada alumno/a. Sin embargo, se puede observar que no hay interacción entre el alumnado y que estos dependen de la aprobación del docente. Este se preocupa mucho por fomentar la autonomía del alumnado, más que por el contenido en sí. Sin embargo, las familias están preocupadas por el nivel de aprendizaje de sus hijos, se muestran angustiadas por si esta metodología hace que sus hijas e hijos no aprendan todo lo que tienen que aprender. Por otro lado, destacan el estilo del docente y el respeto que muestra al alumnado.
- **Lectura en pareja:** se puede destacar que se sigue una misma pauta para la selección de parejas y esta es por nivel de competencia y velocidad lectora. Al inicio de la implementación de esta práctica los docentes hicieron una formación y a la vez estos formaron a las familias para poder desempeñar la actividad en sus distintas fases. Las parejas son fijas a lo largo del curso, pero todos hacen el rol de tutor y tutorado. En algunas clases hay dos docentes en el aula (es una medida de apoyo a la diversidad instaurada a nivel de centro). El papel de las familias es muy importante y su participación en la práctica es más o menos fluida dependiendo de la clase observada, no todas las familias tienen claro cuál es su papel. Al ser una práctica que se realiza en varios cursos, los docentes aprovechan para compartir material de lectura, fichas y las normas. El alumnado que lleva tiempo realizando la práctica tiene muy interiorizado cuál es la estructura de la misma y no necesita apoyo, por otro lado, los alumnos de menor edad disponen de fichas donde les indican los pasos a seguir. Los docentes observan las distintas parejas para ver cómo van desempeñando cada rol y les ayudan si lo necesitan.



Figura 2. Resumen de los principales elementos a destacar de cada una de las prácticas
 Fuente: Elaboración propia.

- *Puzzle de Aronson*: el alumnado está agrupado en grupos de cuatro. Las familias están satisfechas con la práctica pues consideran que se aprende mucho, no solo contenidos, sino otras competencias y es muy participativa. La docente se asegura con las intervenciones del alumnado que entienden la tarea. La evaluación se realiza entre iguales. Las familias no tienen claro este aspecto, ya que consideran que a veces la corrección no es correcta y que faltaría que el docente hiciera una revisión final. Se destaca un buen clima en el aula, aunque se puede mejorar la colaboración e interacción entre el alumnado, este sigue dependiendo demasiado del docente.

3.4. Fase 4: Jornada de devolución de la información y propuestas de mejora.

Preparación de la jornada comunitaria

Se realizó una reunión a la cual asistieron los maestros participantes en el proceso de revisión de las prácticas y diferentes investigadores/as para acordar cómo se haría la sesión plenaria con todos los colectivos para cerrar el proceso de revisión de las prácticas. En esta sesión se abordaron los siguientes puntos: 1) se realizó una breve introducción sobre el procedimiento del vaciado de datos efectuado por los y las investigadoras, 2) en pequeños grupos, se llevó a cabo un intercambio entre los maestros y los observadores (investigadores/as) de cada práctica sobre el vaciado (elementos más relevantes del vaciado y cómo se podía compartir la práctica con el resto de colectivos: alumnado y familias) y 3) en gran grupo, todos los maestros participantes y los integrantes asistentes del grupo de investigación organizan la *Jornada de Análisis* (objetivo, participantes, quienes convocan, dinámica de desarrollo, temporalización, propuestas de mejora de las prácticas en relación con el proyecto de investigación). Se acordó realizar una sesión previa con cada uno de los colectivos para preparar la sesión plenaria. Concretamente se efectuaron: i) una sesión con las familias dinamizada por 2 investigadores y ii) una sesión con el alumnado dinamizada por los docentes.

Jornadas comunitarias

El proceso de revisión se cerró con dos jornadas comunitarias de revisión de las prácticas, una en cada uno de los aularios que conforman el CRA.

a) Jornada en el aulario A. El director del centro explicó la dinámica que se iba a llevar a cabo en la sesión de devolución y revisión de las prácticas. Concretamente, se abordaron las prácticas de *leemos en pareja* y el *Puzzle de Aronson*, llevadas a cabo en este aulario. Dos alumnos comenzaron a explicar, apoyándose en una presentación visual, cómo realizaron la práctica de *Leemos en pareja*. Posteriormente, se les dio el turno de palabra a los docentes, a las madres y a los representantes de los y las investigadoras presentes en la sesión. Cada colectivo expuso las propuestas de mejora a incorporar a la práctica de *leemos en parejas*. Seguidamente se abordó la práctica del *Puzzle de Aronson* siguiendo la misma dinámica que la anterior, esto es, presentación del alumnado, propuesta de mejora y comentarios. Las propuestas de mejora por colectivos de las prácticas revisadas se recogen en el cuadro 2.

El proceso de revisión de las prácticas está muy bien valorado por los diferentes colectivos. La participación de los alumnos en esta sesión ha sido muy importante, puesto que han llevado la voz principal, aportando unas valoraciones muy positivas de las prácticas realizadas. Las familias participantes también han valorado las prácticas utilizadas, y quieren que se les den a conocer aquellos aspectos que desconocen de dichas prácticas para

contribuir a la mejora de la educación de sus hijos e hijas. Los y las maestras intentan justificar, a lo largo de cada sesión, el porqué de las prácticas. Los investigadores presentes aportan una buena compilación de propuestas de mejora que pueden contribuir a la efectividad y enriquecimiento de las prácticas en futuras sesiones.

b) Jornada en el aula B: La jefa de estudios coordina la sesión explicando cuál es su objetivo y la dinámica a seguir. En un primer momento, el alumnado presenta la práctica y comenta su percepción de la misma y su propuesta de mejora. Posteriormente y siguiendo un mismo procedimiento intervienen las familias, los docentes y los investigadores. El alumnado presenta los pasos seguidos para llevar a cabo el cálculo mental con el método del Quinzet y la dinámica de lápices al centro. El docente, al tratarse de alumnado de infantil, completa la explicación de la práctica seleccionada. También intervienen las familias y los investigadores. Se continúa con la práctica de leemos en parejas, los alumnos de 2.º ciclo explican la dinámica mediante una presentación visual y los de 3er ciclo hacen las propuestas de mejora. Los y las investigadoras valoran muy positivamente esta práctica puesto que hay una persona de coordinación la cual tiene una visión general de la práctica en los diferentes niveles. Para finalizar se abordan los rincones de trabajo. La presentación es en forma de diálogo: unos preguntan y otros van dando la explicación, con el apoyo de una presentación visual. Una madre valora el hecho de respetar los diferentes ritmos de aprendizaje, ya que no tienen que hacer todo lo mismo a la vez. Los miembros del grupo de investigación destacan que el docente propicie la reflexión en la resolución de dudas.

Las propuestas de mejora por colectivos de las prácticas revisadas se recogen en el cuadro 2 y cuadro 3. Se concluyó la sesión valorando positivamente este tipo de dinámicas de compartir prácticas y analizarlas de manera comunitaria, especialmente reforzando el protagonismo del alumnado y lo positivo de que compartan con un auditorio de esta envergadura sus conocimientos y opiniones.

Cuadro 2. Propuestas de mejora de las prácticas analizadas en el aula A

Lectura en pareja	
Alumnado	Cambio de pareja cada mes o cada dos semanas.
	Realizar menos preguntas.
	Cambiar el orden de los pasos que hacen en la lectura por parejas.
	Revisar la evaluación.
	Critican que no les ayuda escuchar la lectura del tutor primero.
Familias	Si la lectura es larga realizar sólo dos pasos.
	Cambiar los ítems de evaluación para cada uno de los ciclos.
	Animar a las familias, que no lo hagan todavía, a que lean con el hijo/a para que conozcan las pausas, la entonación, el significado, entre otros.
Docentes	Adecuar los ítems a cada uno de los ciclos para hacer la evaluación.
	Cambio de parejas.
	Que la calificación para cada miembro de la pareja sea conjunta, consensuada y objetiva.
	Tener encima de la mesa las pautas a seguir en la lectura en pareja.
	Realizar reuniones con los padres para controlar cómo se está haciendo.
Grupo de investigación	Saber qué harán después de la lectura, por ejemplo, actividades de ampliación.
	Hay que hacer mejor: la 2ª lectura, la evaluación y el cambio de parejas.
	Formar parejas mixtas.
	Revisar con el alumnado las lecturas para detectar los errores.
	Que el profesorado revise aquello que más ha costado.
	Cambiar parejas una vez al trimestre.
	Invitar a un padre/madre a las sesiones, entre otras.

Puzzle de Aronson	
Alumnado	Les gustaría cambiar de grupo. Hace falta que el niño/a comunique la duda a la docente para poder resolverlo. No les gustan los problemas, pero si la técnica: buscar otro tipo de problemas matemáticos, más variedad...
Familias	Manifiestan la necesidad de conocer la técnica para poder ayudarles en casa. Plantean que tal vez el grupo se sienta demasiado condicionado por el miembro más listo.
Docentes	Proponen otras prácticas o procesos para mejorar la técnica. Dan importancia a la persona que tiene que resolver el problema, como guía y facilitadora de las herramientas para resolverlo. Trabajar con 21 alumnos es una dificultad, debido a que las aulas son pequeñas. Observan que hace falta un mayor conocimiento de la técnica en los padres /madres.
Grupo de investigación	Necesidad de tener una rúbrica de evaluación para revisar el trabajo realizado. Revisión por parejas o técnica 1, 2, 4. Hace falta más interacción de los especialistas con el grupo de iguales. Se propone primero el trabajo en grupo e individual, y después con los maestros, recursos, padres, entre otros. Necesidad de una mejora de la distribución del espacio para no interferir en el desarrollo de las tareas. El maestro de apoyo tiene que tener la misma función que la maestra. Que el alumnado sea más autónomo. Empezar los problemas haciéndolos en casa y las dudas resolverlas en clase.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Propuestas de mejora de las prácticas analizadas en el aulario B

Lápices al centro	
Alumnado	NOTA: Al tratarse de alumnado de infantil no emiten propuestas de mejora sólo explican, junto al docente, como realizan la práctica en su aula.
Familias	NOTA: Las madres asistentes manifiestan estar satisfechas con la técnica ya que sus hijos/as no solo aprenden contenidos, sino otras competencias como la cooperación y además permite la participación de todos y todas.
Docentes	Darle más protagonismo a la cooperación más allá de los requerimientos del método del Quinzet. Poder comprobar la respuesta correcta manipulando materiales.
Grupo de investigación	Mejorar su aplicación dándole su componente cooperativo: que piensen primero qué quiere decir la pregunta, plantear las soluciones y después también poder argumentar las respuestas para hacer una evaluación menos competitiva (¿cuántas respuestas correctas han tenido?) y más colaborativa.
Leemos en pareja	
Alumnado	Hacer lecturas más cortas y fáciles. Cambiar las parejas más a menudo. La 2ª lectura se pueda hacer juntos, no consecutiva. Menos ruido en el aula (bajar el volumen de voz al leer todas las parejas).
Familias	Mayor colaboración de las familias en casa, sobre todo de aquellas que no ayudan a los hijos e hijas a preparar la lectura. Lecturas de literatura española (por ejemplo: Platero y yo).
Docentes	Guardar todas las lecturas en una base de datos para tener un banco de recursos para futuros cursos. Ajustar la dificultad de las lecturas y las temáticas. Ampliar el tiempo de la sesión con actividades de refuerzo.

Grupo de investigación	<p>Revisar periódicamente con el alumnado la ficha de detección de errores, dar ejemplos y pistas para su uso.</p> <p>Revisar la gestión del tiempo, ¿qué pueden hacer las parejas que han terminado antes?</p> <p>Aprovechar las reuniones de cada trimestre para resolver dudas con las familias sobre cómo elaborar y llevar a cabo el leemos en pareja.</p> <p>Incidir más en la evaluación, sobre todo en los niveles inferiores, argumentar el porqué de una cualificación.</p> <p>Uso de las Tablets a través de una actividad de búsqueda de la información como elemento motivador (sobre todo en los cursos superiores).</p>
Rincones	
Alumnado	<p>Tener otros rincones con otras temáticas.</p> <p>Disponer de más espacio (un aula más grande).</p>
Familias	<p>Establecer más cooperación entre el alumnado para que se ayuden y no dependan tanto de la atención del maestro.</p>
Docentes	<p>Fomentar las interacciones entre iguales en la práctica.</p> <p>Mejorar la dotación de nuevos espacios y materiales.</p> <p>Ampliar la oferta de actividades a realizar y así poder graduar niveles de dificultad y objetivos curriculares.</p>
Grupo de investigación	<p>Que el maestro pueda tener un seguimiento más personalizado del alumnado y que gradúe las fichas y el trabajo del alumno de forma que vaya aumentando su dificultad.</p> <p>Utilizar un código de colores de más fácil a más difícil para que sea muy visual la mejora del alumnado y que se tenga en cuenta su ritmo en las diferentes actividades.</p> <p>Propiciar la interacción entre el alumnado para que sea una ayuda a la hora de resolver las actividades y de compartir sus reflexiones.</p>

Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

La finalidad de este trabajo residía en conocer y comprender el proceso de investigación-acción participativa con el propósito de problematizar, revisar y mejorar, a nivel comunitario, las prácticas educativas de los docentes. A lo largo del proceso de reflexión de las prácticas inclusivas de aula que se ha llevado a cabo se ha podido detectar cómo los docentes, a través de sus demandas, han movilizado los recursos del centro y de su comunidad inmediata para revisar las prácticas educativas en pro de la mejora del aprendizaje del alumnado (Booth y Ainscow, 2015). El rol del docente se ha caracterizado por su implicación en la transformación de su aula en un espacio de respeto, diálogo y de trabajo compartido con los diferentes agentes educativos. De este modo, se ha propiciado que toda la comunidad educativa haya reflexionado sobre las prácticas educativas con la finalidad de generar pequeñas transformaciones hacia una educación más inclusiva, de mayor calidad y más equitativa (Lledó y Arnaiz, 2010). Siguiendo los principios y fundamentos sobre los cuales se asienta el modelo educativo del CRA, en la acometida de la revisión de las prácticas, se ha intentado visibilizar aquellas voces más silenciadas, siendo estas las del estudiantado (Simón, Echeita y Sandoval, 2018), además de la incorporación de las familias a la vida escolar (Simón, Giné y Echeita, 2016). Las diferentes miradas permiten avanzar hacia una escuela más democrática e inclusiva dado que el alumnado toma sus propias decisiones y ejerce un mayor control sobre su propio aprendizaje (Ainscow, 2017). Por su parte, las familias se implican de una forma más activa en las actividades educativas de la escuela y no se centran en tareas exclusivamente lúdicas o festivas. Así mismo, con las propuestas de mejora emitidas por parte de todos los

implicados a lo largo de este proceso se ha producido conocimiento práctico de gran utilidad para que los docentes puedan reflexionar y mejorar en su día a día en el aula (Reason y Bradbury, 2001) y de esta manera se ha podido superar la brecha, que a menudo existe entre la investigación y la práctica (Ainscow, 2002; Moliner, Arnaiz y Sanahuja, 2020).

Por otro lado, para poder reflexionar sobre las diferentes prácticas y el grado de cumplimiento, es necesario que abordemos individualmente cada una de ellas. En el caso de *lápices al centro* los docentes tenían interés en revisar dicha práctica, puesto que era una técnica implementada recientemente en el CRA. Del proceso se ha desprendido que esta se puede mejorar dándole mayor protagonismo al componente cooperativo e introduciendo más materiales manipulativos tan adecuados para las primeras etapas educativas. No debemos olvidar que *lápices al centro* es una estructura cooperativa simple centrada en la colaboración y la ayuda mutua (Pujolàs, Riera, Pedragosa y Soldevila, 2005). Además, detectamos en esta práctica la dificultad de recoger las voces del alumnado cuyas edades están comprendidas entre los 3 y 5 años.

Continuando con los rincones de trabajo, al docente le preocupaba analizar el comportamiento de los niños y las niñas a la hora de afrontar una nueva tarea, además se quería extender la práctica a otros niveles educativos del CRA. En relación a los resultados se acordó que se debía incrementar y fomentar la cooperación y la ayuda entre iguales, ya que las actividades propuestas eran de índole más individual. Los rincones deben asumir los principios de las aulas inclusivas en las que cada niño/a pertenece y puede aprender en un aula ordinaria con la ayuda y el apoyo de sus compañeros gracias a la diversidad del alumnado, ya que esta ofrece a todos mayores oportunidades de aprendizaje (Benet, Sanahuja y Moliner, 2016). Así mismo, también se consideró de importancia dotar de nuevos espacios y materiales para mejorar esta práctica.

En cuanto a la lectura en parejas, se propuso con el objetivo de focalizar en las interacciones entre el alumnado, el intercambio de roles, la estructuración del aula y los pasos de la dinámica. Por lo que se refiere a los roles señalar que el alumnado propuso cambiar más a menudo las parejas. En referencia a la estructuración del aula subrayar que se debería fomentar que hubiese menos ruido en el aula y que la segunda lectura se pudiera hacer juntos, no consecutiva (revisar los pasos de la dinámica). Además, se demandó una mayor colaboración de las familias en casa, sobre todo de aquellas que no ayudan a los hijos e hijas a preparar la lectura. Tal y como señalan Valdebenito y Duran (2010) la eficacia de los aprendizajes proviene no solo de los apoyos que el alumnado recibe del docente, sino que es crucial el papel de las familias en este sentido.

Por último, en cuanto al *Puzzle* de Aronson, decir que esta práctica se quería revisar con el propósito de conocer cómo mejorarla y si la técnica fomentaba la participación. De la revisión se concluyó que se precisaba de un mejor conocimiento de la técnica por parte de todos los implicados (alumnado y familias), cambio de grupos, buscar otro tipo de problemas matemáticos, utilizar otros espacios (debido a que las aulas son pequeñas), introducir alguna rúbrica de evaluación para revisar el trabajo realizado. Al tratarse de una técnica cooperativa compleja requiere de una mayor elaboración y en este sentido sería interesante realizar una programación conjunta entre todos los agentes implicados.

En referencia a la validez de los procesos participativos a favor, sobre todo, de potenciar aquellas voces que suelen estar más silenciadas (alumnado u otros agentes), se ha podido detectar, que la experiencia de todas las personas se ha considerado valiosa y ha

contribuido en la mejora de las prácticas (Freire, 1970). No obstante, hay que apuntar que no es hasta la fase 3 y 4 donde empiezan a tener un papel relevante el alumnado y sus familias. Por tanto, aún queda mucho camino que recorrer para conseguir una verdadera investigación-acción participativa crítica (Kemmis, McTaggart y Nixon, 2014) donde las voces silenciadas estén presentes y sean tomadas en cuenta.

Al hilo de lo anterior se pasa a comentar una de las principales limitaciones que encontramos en este estudio y que justamente radica en la dificultad a la hora de recoger y dar voz al alumnado de las etapas de educación infantil. Resulta necesario crear estrategias o herramientas que permitan conocer sus percepciones para que después las puedan compartir con el resto de la escuela. Tal y como se viene referenciando, la educación inclusiva debe poner en un lugar principal de su agenda estas cuestiones sobre cómo dar voz, esto es, cómo sacar a la luz las voces silenciadas (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Somos conscientes de que el trabajo posee, en ocasiones y en ciertas secciones, un carácter descriptivo. Por ello proponemos avanzar en el análisis de los motivos, los procesos psicosociales/educativos o relativos a la gestión de la mejora de las prácticas educativas planteadas como inclusivas de manera conjunta con la comunidad educativa.

Para terminar, es necesario remarcar que como continuación del proceso iniciado que aquí se ha presentado, en la actualidad se está llevando a cabo un proceso más complejo de revisión de las prácticas que pasa por la planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio, lo cual nos permite avanzar hacia los principios de la escuela incluida (Sales et al., 2018; Traver et al., 2018). Si bien es cierto que el desafío es emprender la inclusión educativa desde una perspectiva holística, de este modo su conquista real exige transformaciones tanto a nivel del sistema educativo, de la escuela y del aula (Duk y Murillo, 2011).

Referencias

- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos, *Revista de educación*, 327, 69-82.
- 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.
- Alberich, T. (2008). IAP, redes y mapas sociales. Desde la investigación a la intervención social. *Portularia*, 8(1), 131-151.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), art. 1.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción participativa*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Armstrong, F. y Moore, M. (2004). *Action research for inclusive education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203596012>
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa: Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, 4(8), 59-77.
- Benet, A., Sanahuja, A. y Moliner, L. (noviembre, 2016). Rincones, from the teachers' perspectives: A reflection on a primary education practice. *9th International Conference of Education*,

- Research and Innovation*. Universidad de Sevilla, España.
<https://doi.org/10.21125/iceri.2016.0704>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI-FUHEM.
- Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008) La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus. Revista de Eudcación*, 14(27), 96-114. <https://doi.org/10.18356/1458bfa5-es>
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: La necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200011>
- Duran, D. (2009). *Llegim en parella: Tutoria entre iguals, a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Institut de Ciències de l'Educació.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Fernández-Ballesteros, R. (1980). *Psicodiagnóstico. Concepto y metodología*. Cincel.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Kemmis, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Kindon, S., Pain, R. y Kesby, M. (Eds.). (2007). *Participatory action research approaches and methods: Connecting people, participation and place*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203933671>
- Lewin, K. (1946). *Resolving social conflicts*. Harper.
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C. y Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. OEI.
- Martí, J. (2000). La investigación participativa. Estructura y fases En T. Villasante y J. Martí, *La investigación social participativa: construyendo ciudadanía* (pp. 73-118). El viejo topo.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355.
- Moliner, O., Arnaiz, P. y Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XXI*, 23(1), 173-195.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.23753>
- O'Hanlon, C. (2003). *Educational inclusion as action research: An interpretive discourse*. Open University Press.
- Orozco, I. y Moriña, A. (2019). Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria: Escuchando las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338.
<https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>

- Parrilla, A. M. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1) 11-20.
- Pérez, Á.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez-Van-Leenden, M. J. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 12(24), 177-192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.ncev>
- Pujolàs, P., Riera, G., Pedragosa, O. y Soldevila, J. (2005). *Aprender juntos alumnos diferentes. El "qué" y el "cómo" del aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro.
- Reason, P. y Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Sage.
- Rodríguez-Gabarrón, L. y Hernández L. (1994). *Investigación participativa*. CIS.
- Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. A. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J. F. y Lozano, J. (2018). Escuela incluida: Recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 433-458.
- Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. A. (2019). Estrategias de investigación-acción participativa para la transformación. En B. Ballesteros (Ed.) *Investigación social desde la práctica educativa* (pp.225-266). UNED.
- Sandín. M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Simón, C., Echeita, G. y Sandoval, M. (2018). La incorporación de la voz del alumnado a la lesson study como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Cultura y Educación*, 30(1) 215-225. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>
- 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación, *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 70(1), 15-30.
- Traver, J. A., Sales, A., Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: Análisis de una práctica comunitaria. *Edetania*, 53, 99-116
- Valdebenito, V. y Durán, D. (2010). Implicación familiar en un programa de tutoría entre iguales para la mejora de la comprensión y la velocidad lectora. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez (Ed.), *Investigación en convivencia familiar. Variables relacionadas* (pp. 433-438). GEU.

Breve CV de las autoras

Aida Sanahuja

Profesora Ayudante Doctora Tipo II en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Doctora en Educación (Mención Doctorado Internacional). Máster universitario en Profesor/a de Educación secundaria: especialidad de orientación educativa (Universidad de Valencia). Máster universitario en Intervención y Mediación Familiar, Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Magisterio,

especialidad de educación Infantil (Universidad Jaume I). Forma parte del Grupo de Investigación de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI) y colabora con el Laboratoire International sur l'inclusion scolaire (LISIS). Sus líneas de investigación actuales son las prácticas de aula inclusivas y democráticas, la escuela incluida en el territorio y los procesos de investigación-acción participativa. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3581-8801>. Email: asanahuj@uji.es

Lidón Moliner

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universitat Jaume I, psicóloga y psicopedagoga. Profesora contratada doctora del área de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universitat Jaume I de Castellón. Forma parte del equipo IUDESP (Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz) y del grupo EDARSO (Educación, Arte y Sociedad). Entre sus líneas de investigación actuales se encuentra la educación para la diversidad sexual, la educación para la ciudadanía, el aprendizaje cooperativo/entre iguales o la educación para la paz. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0143-898X>. Email: mmoliner@uji.es

Alicia Benet

Doctora en Educación. Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria, especialidad: Orientación Educativa y Licenciada en Pedagogía. Profesora asociada del área de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universitat Jaume I de Castellón. Forma parte del Grupo de Investigación de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI). Sus líneas de investigación actuales se centran en el DUA (diseño universal del aprendizaje) y en la universidad intercultural e inclusiva. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6143-6292>. Email: abenet@uji.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Analysis of Accompaniment Situations for the Improvement of Inclusive Teaching

Análisis de Situaciones de Acompañamiento para la Mejora de la Enseñanza Inclusiva

Claudia Méndez ^{1*}
Rosa Colomina ²

¹ University Catholic of Maule, Chile

² University of Barcelona, España

Improving teacher training processes is one of the essential challenges for the improvement of inclusive practice. Despite numerous efforts, the results show the need to seek new training strategies such as accompaniment in the classroom. This study analyzes the assistance offered in a training program based on the accompaniment of in-service teachers through situations of modeling practice inclusive in the classroom. Those who act as trainers are fellow teachers from the same school who are more trained in inclusive practice. A qualitative methodology is used through the study of three cases of collaboration between support teachers and teachers throughout an academic year. The joint management between participants on participation, task, and meanings was analyzed in planning sessions, development, and assessment of the practice in the classroom held during an academic year. The results presented empirical evidence of sustained assistance in the construction of collaboration and shared meanings during complete accompaniment processes in the classroom. The results show differences in attendance, in all the three cases, as well as changes in the teacher's behavior.

Keywords: Accompaniment; Training assistance; Construction of meanings; Teacher training in service; Inclusive teaching practice.

Mejorar los procesos de formación docente es uno de los desafíos esenciales para la mejora de la práctica inclusiva. A pesar de numerosos esfuerzos, los resultados muestran la necesidad de buscar nuevas estrategias de capacitación como el acompañamiento en el aula. Este estudio analiza la asistencia ofrecida en un programa de capacitación basado en el acompañamiento de maestros en ejercicio a través de situaciones de práctica de modelado inclusivo en el aula. Los que actúan como formadores son compañeros docentes de la misma escuela que están más capacitados en la práctica inclusiva. Se utiliza una metodología cualitativa a través del estudio de tres casos de colaboración entre maestros de apoyo y maestros a lo largo de un curso académico. El manejo en conjunto entre los maestros participantes, la tarea y los significados se analizó en sesiones de planificación, desarrollo y evaluación de la práctica en el aula durante el desarrollo de la investigación. Los resultados muestran evidencias empíricas de asistencia sostenida en la construcción de colaboración y significados compartidos durante los procesos completos de acompañamiento en el aula. Los resultados muestran diferencias en la asistencia, en los tres casos, así como cambios en el comportamiento del maestro.

Descriptores: Acompañamiento; Asistencia de formación; Construcción de significados; Formación de docentes en servicio; Práctica docente inclusiva.

*Contacto: cmendez@ucm.cl

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 28 de septiembre 2019
1ª Evaluación: 26 de noviembre 2019
2ª Evaluación: 19 de febrero 2020
Aceptado: 2 de marzo 2020

1. Literature review

The urgency of reversing poverty, violence, and inequality worldwide are some of the aspects that guide the 2030 agenda in favor of sustainable development (UNESCO, 2015). All of these become challenges for teacher training, among which it is possible to overcome the difficulties of training that are not closely linked to classroom experiences to promote inclusive practices (Booth, Ainscow, & Kingston, 2006; Rappoport & Echeita, 2018; Rojas, López, & Echeita, 2019).

The decision making on the teaching action from the exchange between teachers on the elements of their practice is one of the processes that can generate changes in the classroom. In the workplace, peer collaboration is an opportunity to support each other identify actions that could create barriers to learning and the participation of some of their students. Accurately, observation, joint reflection, and "spoken thinking" about what they are going to do, what they do, and what they did in the classroom, modify the practices of teachers, which support them develop practices increasingly inclusive teachers (Ainscow & Miles, 2008; Rappoport & Echeita, 2018). The collaboration between professionals stands out in successful teacher training programs (Fernández-Blázquez & Echeita, 2018), practice modeling (Keiser, 2016), and reflection (Rojas, López, & Echeita, 2019). The results of other studies suggest that the quality of collaboration among teachers in the workplace is related to their levels of reflection (Ávalos, 2011; Imants, Wubbels, & Vermunt, 2013).

In this context, in recent years, there have been proposals to accompany teachers' incomplete processes of their practice for the improvement of professional knowledge. Accompaniment is understood as a training strategy in a general context of continuous training (Pirard, Camus, & Barbier, 2018). The accompaniment focuses on analyzing and reflecting on the learning process based on practical experience and should take the form of integrated assistance in the teacher's activities. The main objective of the accompaniment is to support teachers in building their identity as competent professionals through the transformation of their practice and to represent an opportunity for professional development both for the teacher who receives the accompaniment and for the accompanying professional (Pirard, 2013; Venet, Correa, & Saussez, 2016).

The objective of this paper is to analyze collaborative situations among professionals in the classroom to build meanings related to the practice of inclusive teaching in a contextualized way. In the following, the two fundamentals of the study are briefly reviewed: perspective accompaniment and analysis of the construction of meanings and the transfer of control in the interactivity model.

1.1. Accompaniment during teaching practice

In order to initially support the improvement in the teaching practice of early childhood care teachers, "accompaniment can be associated with functions of "coaching" "mentoring" or "counseling" both individually and collectively. The accompaniment is understood as a personalized, open, continuous, and interactive support process that is carried out between two professionals who jointly carry out the planning, development, and assessment of the educational practice in the classroom that is to be improved. In other words, accompaniment does not imply a "pre-established" trajectory (Pirard, Camus, & Barbier, 2018, p. 414). The assistance process is configured and maintained progressively through the interaction between the accompanying teacher and the

accompanied teacher in a collaborative context. Table 1 presents the principles of accompaniment in the initial and continuous teacher training (Méndez, 2016; Mayoral & Castelló, 2015; Paul, 2009; Pirard, Camus, & Barbier, 2018).

Table 1. Principles of accompaniment

I. It establishes a collaborative relationship.	Unlike other traditional counseling frameworks based on a vertical relationship whereby the trainer occupies a position in the hierarchy superior to that of the teacher. The accompaniment based on the development of horizontal relationships between accompanying and accompanied. Both share a mastery of the activity, but not of the specialization that motivates the accompaniment.
II The joint activity is configured "on, during, and for practice."	Accompanying and accompanied develop skills and at the same time, transform their practices from the joint activity of both. The accompanied person has the primary responsibility for his or her learning, and they are the one who determines his accompaniment requirements. The accompanying provides assistance tailored to the needs of the accompanied through reflection processes on, during, and for teaching practice.
III. An inverse relationship between theory and practice.	The action-oriented approach in professional experience. Support from an accompanying to an accompanied to build personal and professional meanings on the experience.
IV. It contributes to the joint construction of meanings.	Through discursive and non-discursive interventions, they contribute to the construction of shared meanings between accompanying and accompanied. Their meanings are contextualized in the action of practical situations and professional experiences.
V. It is a temporary process.	Personalized and transitory support process. It has a beginning, a duration, and an end, whose purpose is that the accompanied can achieve autonomy.
VI. It takes place within a community of practice.	It takes place in a community of practice (in the classroom and school) to which both accompanying and accompanied belong.
VII. It is a systemic process.	Process of global and systemic transformation, which involves the accompanying, accompanied, students of the accompanied, the parents of those students, other teachers, and their community.

Note: Elaborated by the authors based on Méndez (2016), Mayoral & Castelló (2015), Paul (2009) and Pirard, Camus and Barbier (2018).

In short, accompaniment is a personalized support process. As an expert, the accompanying's role is to make use of a series of resources in the joint activity with the accompanied; and the accompanied who has less specialization, but he/she is the actor in the construction of his/her professional identity.

In the accompaniment, the joint activity among the professionals involves the planning, development, and joint assessment of teaching and learning processes in the classroom. Modeling situations are a type of activity relevant to the accompaniment in practice (Keiser, 2016). The modeling allows, on the one hand, to model the practice in the classroom during the joint action sessions and, on the other, to model the reflection through the joint discussion on the practice in the planning and assessment sessions (see Méndez & Colomina, 2015).

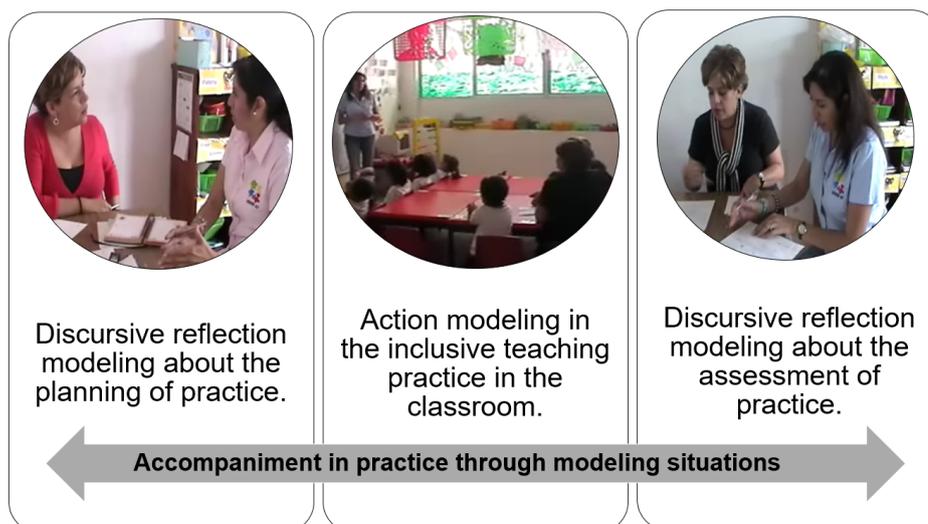


Figure 1. Accompaniment in practice through modeling situations

Note: Elaborated by the authors.

1.2. Joint activity in learning situations

From a sociocultural perspective, collaboration can be understood as a joint activity between a trainee and the assistance provided by a trainer about the object of learning (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992). In the same context, learning is a process of building culturally and socially shared meanings. As such, learning requires a modification of the mental representation of the meanings to which meaning and meaning are attributed and which require the support of other more experts (Coll, 2014).

In this paper, the notion of support refers to two processes: the transfer of control based on the "scaffolding" metaphor used by Wood, Bruner and Ross (1976); and the construction of shared meanings, through which plots of meaning are shared between the subjects, expanding intersubjectivity levels between the trainer and the apprentice (Wertsch, 1984). These forms of support have been studied within the teaching and learning processes in assistance and virtual environments through the dimensions of these two processes: participation assistance and task management (i.e., assistance for the construction of collaboration) and assistance for the construction of meaning (Coll & Engel, 2018; Coll, Onrubia & Mauri, 2008).

Participation management refers to discursive interventions made by participants that facilitate the definition of intervention roles, responsibilities, and rules in terms of who, how, when, with whom, and how often to participate. Task management refers to discursive interventions regarding instructions on what should be done, how it should be done, and the objective, and the nature of the task (Erickson, 1982). Therefore, participation and task management have the primary function of the building and maintaining the collaborative process for learning purposes.

The process of meaning construction will be possible from the limitations and opportunities of the collaboration. The meaning management consists of the discursive interventions used to present, create, recreate, and advance the representations of the participants about the learning content and the tasks to be performed.

In summary, from a sociocultural constructivist perspective. We will analyze the assistance provided for the construction of collaboration, and the meanings shared between support teachers and teachers, in situations of modeling practices that focus on improving the inclusive teaching practice. To carry out an in-depth study of the accompaniment as an interactive support process among teachers.

The purpose of the study is to define effective assistance for accompaniment in training situations, which involve collaboration between teachers in authentic activities in the classroom to improve inclusion. Next, the research questions:

- What forms of assistance to the construction of collaboration - participation and tasks - and to the construction of meaning on inclusive practice do the support teacher and the teacher use in the accompanying cases studied? Is there a greater focus on one or another type of assistance?
- Can the relationship between the management of shared meaning on inclusive practice and the level of shared experience between teacher and support teacher be identified in the training program on inclusion?

2. Method

The work uses the case study methodology (Stake, 1995; Yin, 2006, 2013). The general context of the study was a training program conducted by a USAER (Regular Education Support Services Unit) in early childhood education institutions with at least 19 years of operational history. In this program, training on inclusive skills is proposed through support teachers who are also special education teachers with an inclusive approach.

The selection of this training program was based. On one hand, in its results to promote the autonomy of teachers and centers. As an essential element for the training in inclusion: the teachers who participated in the first years of the program, subsequently, have become the teachers supporting their peers in improving the inclusive practice in which they specialized (see Méndez & Colomina, 2015). On other hand, the basic approaches of the program are consistent with the three principles of accompaniment (Pirard, Camus, & Barbier, 2018). 1) The support teacher assists the teacher during the teaching practice in the classroom through collaborative activities based on observation, dialogue, and reflection. 2) Early childhood teachers establish their needs and the number of training sessions on inclusive practice. 3) The training context is the school in which the child education teacher and support teacher worked.

The teachers differ from each other in their time of collaborative experience with the support teacher. In case 1, there is no previous collaborative work, in case 2, they have previous experience of one year, and in case 3, previous experience of the collaboration of six years. All professionals gave their informed consent to participate (table 2).

Data collect

Audio and video recordings were made of the natural training situations in the classroom throughout an academic year. Each couple decided the number of situations. In which to work together during the course was not determined in advance. The situations included sessions of planning, development, and assessment of teaching practice, which constitute a unit of analysis identified as "formative sequence" (table 3).

Table 2. Study participants

Case 1	
<i>Support Teacher 1</i>	<i>Child Education Teacher 1</i>
More than ten years of experience in the training program.	There is no experience in inclusive practice.
No shared work experience with the teacher.	More than twenty years in advisory functions in early childhood education.
	She attends a third-grade group of early childhood education (between 5 and 6 years old), including a student with Intellectual Disability (Down Syndrome).
Case 2	
<i>Support Teacher 2</i>	<i>Child Education Teacher 2</i>
Four years of experience in the training program.	One-year experience in inclusive practice.
With a year of shared experience working with the teacher.	Nineteen years of service in early childhood education.
	She attends a third-grade group of early childhood education (between 5 and 6 years of age), including a student with Outstanding Skills in the intellectual area.
Case 3	
<i>Support teacher 1</i> (same as case 1)	<i>Child Education Teacher 3</i>
More than ten years of experience in the training program.	Six years of experience in inclusive practice.
With six years of shared experience working with the teacher.	Twenty years of service in early childhood education.
	She attends a third-grade group of early childhood education (between 5 and 6 years old), including a student with Autism Spectrum Disorder and two students with language and communication difficulties.

Note: Elaborated by the authors.

Table 3. Duration of the data (minutes) collected from audio and video recordings

	CASE 1				CASE 2				CASE 3				
	Sep	Feb	Mar	Mar	May	May	Jun	Feb	Mar	May	Oct	Jun	Jun
P	6	16	19	14	23	9	10	11	8	9	3	3	1
D	29	55	39	17	69	35	24	61	49	46	38	55	44
A	22	24	63	25	16	34	31	11	15	12	11	5	6

Note: P: Planning, D: Development, A: Assessment.

Data preparation involved the transcription of the conversations between the participants in the planning and assessment sessions. For the development sessions, the actions of the participants during the collaborative instruction activity were also described.

Data analysis

The data presented are part of a more extensive study in which the interactivity analysis model proposed by Coll et al. (1992). This analysis model comprises two levels of analysis. The first is a macro-level to identify the structure of collaboration between the support teacher and the teacher, which reports on the scaffolding and transfer of control processes. The second is a micro-level to identify forms of assistance that allow participants to build and reconstruct meanings on inclusive. There are two first-level analysis units: Formative Sequence (FS) and Formative Interactivity Segment (FIS). FS is a micro training process that involves planning, development, and assessment. Each session in the FS is analyzed using the FIS, a unit that corresponds to session fragments that have different training purposes (for more information, Méndez & Cololina, 2015).

In the second level, the unit of analysis is the Conversational Turn Fragment (CTF). By nature, this fragment is within a conversational turn, but the latter is not the unit of

analysis; instead, it is the fragment of the discourse that corresponds to one of the categories of analysis.

The analysis addressed the joint management of the structure of social participation and task, as well as the joint management of the meanings¹, dimensions of analysis that were adapted to account for the formative situation, studied (Coll, Onrubia & Mauri, 2008; Coll & Engel, 2018). The same categories were used for both participants since, following the principles of accompaniment (consider the contribution of the teacher taking into account their experience, horizontal relationship, transitory nature of attendance, among others). On one hand, it allows identifying the assistance provided by the support teacher and that provided by the assistance teacher himself /herself to the construction of collaboration and shared knowledge. On other hand, it allowed to identify differences in participation that were related to the experience of the teacher in early childhood education, and with him/her previous experience with the support teacher for the improvement of their competencies in inclusive practice.

For the dimensions and categories, a content analysis was performed (Krippendorff, 1990) with the support of Atlas.ti (version 7), identifying and coding the participants' discursive interventions. Of the 43 categories of analysis used in the three dimensions of analysis, a representative sample is presented in table 4 (Méndez & Colomina, 2020).

Table 4. Analysis categories

DIMENSION: JOINT MANAGEMENT OF SOCIAL PARTICIPATION (P)		
Category definition	Code	Example
1. Proposes the rules of participation for himself/herself and/or the other participant.	P_p	ST ² : <i>This Thursday I'm going to make an intervention in the group [...].</i>
2. Accepts the rules of participation proposed or reiterated by the other participant.	P_ap	T: <i>Yes.</i>
3. Expresses doubt or confusion concerning the agreed rules of participation.	P_ed	ST: <i>It'll just be one day, right? Thursday.</i> (The trainer had previously agreed that all of the development and assessment sessions would take place on the same day) T: <i>Learning, the participation of the children, taking notes, and what else?</i> (Previously, the trainer had asked about the three aspects that the teacher should observe)
4. Assesses the other's participation in terms of compliance with the agreed rules.	P_vco	ST: <i>You were kind enough to approach the children, when they're working in pairs, to go to those who are struggling the most [...].</i>
DIMENSION: JOINT MANAGEMENT OF THE TASK (T)		
1. Proposes the objectives, characteristics or requirements of the task.	T_p	ST: <i>We're going to do our assessment of how we got on in this activity.</i> T: <i>Look, I just want to show you the plan.</i>
2. Reiterates the task objectives, characteristics or requirements.	T_r	ST: <i>When you put together the ACP (Adapted Curricular Proposal) you stated that you aimed to develop investigative, reflective and analytical skills in</i>

¹ Categories took from a project funded by the Ministry of Science and Innovation of Spain (EDU2009-08891) and carried out by the Educational Interaction and Influence Research Group (GRINTIE) led by Dr. César Coll of the University of Barcelona (see <https://grintie.psyed.edu.es/>).

² In all future examples the support teacher will be labelled with an "ST" and the teacher with a "T". References to children in the teaching group will be labelled "N".

		<i>the students using a variety of digital information sources.</i> T: [...] <i>I don't know whether you remember, but I did this same planning and development of the activity in January [...].</i>
3. Requests clarification and/or adds requirements to the task objectives, characteristics or requirements.	T_rq	ST: <i>Which field are you working on? What activities? What subjects?</i> T: <i>Do you have the ACP (Adapted Curricular Proposal) folder here?</i>
4. Responds to the other participant's requirements and/or requests clarification as to task objectives, characteristics or requirements.	T_rrq	ST: <i>I'm working in the field of artistic expression and appreciation at the moment, but it's important that priority be given to mathematical thought [...].</i>
DIMENSION: JOINT MANAGEMENT OF SHARED MEANINGS (S)		
1. Explains his/her own meanings or meanings presented as his/her own regarding teaching practice.	S_sp	ST: <i>I observe that the children's records contain the elements needed for an observation, because very specific details are recorded during each of the experiments. You can see the difference when they pay attention, observe and register.</i> T: <i>So, what were Kalep and Alejandro's results? Well, Alejandro didn't pass, but I could see that he recognises the colours. The fact is that his level was very low, but he recognised the colour all by himself [...].</i> Example of a rhetorical S_sp.
2. Refers to meanings shared previously by the participants.	S_rs	T: [...] <i>I don't know whether you remember, but I did this same planning and development of the activity in January. I wanted to do (the activity) again to see how far the children have advanced. The adaptation in January was that I was going to give simple sequences to Kalep and Alejandro.</i>
3. Remembers literally or almost literally the meanings presented previously by the other participant.	S_re	ST: <i>Ask Alán to do the activity.</i> T: <i>Ask Alán to go to the blackboard.</i> N: <i>The child stands up and walks over to the blackboard.</i>
4. Assesses favourably the meanings contributed previously by the other participant.	S_vf	T: <i>As a teacher, I find that part very interesting: how not to give (answers to the children).</i> ST: <i>Sure, yes, very good; so, if it is something that enables you to learn and you see it as a benefit, as it were [...].</i>
5. Requires the other participant to contribute meanings relating to a subject.	S_rq	ST: <i>This activity is about visual attention: which children with which special educational needs would it support us with?</i>
6. Responds to a requirement to contribute meanings relating to a subject.	S_rrq	T: <i>With those with ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder).</i>
7. Requests acceptance and/or acknowledgement regarding meanings contributed previously by him/her.	S_pm	ST: <i>Do you have any questions?</i>
8. Expresses or shows doubts, questions, failures to understand or insecurities regarding one or more of the subjects being discussed.	S_ed	T: <i>So, we don't give them the answers, right?</i>

Note: Elaborated by the authors based on Coll, Onrubia and Mauri (2008) and Coll and Engel (2018).

The reliability of the analysis was assessed by parallel coding by two researchers of 30% of the total data analyzed. Once the discrepancies in the coding were identified, a Cohen Kappa coefficient was calculated using SPSS (version 21), which gives a percentage of 0.934. A quantitative analysis was also carried out using the Chi-square test using SPSS to study differences in the results of the three cases according to the "previous experience of teacher training in the practice of inclusive teaching"

3. Results

The results organized in three sections are presented: the assistance for the construction of the collaboration and the construction of the meaning, the assistance in the construction of the collaboration and the meanings in the three types of sessions (planning, development, and assessment of the practice), and assistance in the construction of meaning according to the most frequent types of actions.

3.1. Assistance construction of collaboration and construction of meaning

The results are based on the analysis of the joint collaborative activity and the discursive content on the assistance managed by the participants. The analysis of the collaborative joint activity in the three cases shows that in Case 1, seven training sequences were carried out throughout the academic year, while in Cases 2 and 3, they performed three each. The dimensions on the management of collaboration and the meanings analyzed through the "fragment" unit show that 56% of the assistance provided by the participants refers to the construction of meaning, while 44% corresponds to the construction of the collaboration (table 5).

Table 5. Frequency of assistance construction of collaboration and construction of meaning in three cases in training sequences.

		TOTAL	PERCENTAGE
Assistance construction of collaboration	Joint management of social participation (P)	649	16%
	Joint management of the task (T)	1,096	28%
Assistance construction of meaning	Joint management of shared meaning (S)	2,190	56%

Note: Elaborated by the authors.

The results show that of two types of assistance for the construction of the collaboration. Task management is the most often given, which can be interpreted in terms of the need to agree on the concretion of the inclusive practice that is the object of training while participation management needs less explanation because both participants share teaching experience in early childhood education.

The following example shows how, through task assistance and participation, the collaboration between the support teacher and the teacher is built during a class planning session (Case 1; planning session 4):

ST: So, playing store; Do we start? We will start to play, OK? I can start so you can continue, and I can see how you apply (the activity) (T_p) (P_p).

T: OK, it sounds good to me. Will it be like a project? (P_ap / T_ve) (S_ed / T_ed).

ST: [...] we will plan it. Have you worked on that? (T_p / P_p) (T_rq).

T: Buy (as a project) about 11 or 12 years ago [...] (T_rrq).

ST: [...] When will the activity take place? (P_rq).

T: I will start, we will do it [together] because the project will also be good for other activities, okay? (T_rrq / P_rrq) (T_p / P_p) (T_pa / P_pa).

In the conversation, it is established what action corresponds to each one of them during the lesson planning and the next teaching practice. In addition, it is illustrated how the support teacher investigates, recognizes the experience of the teacher (on project-based instructional activities), and proposes new objectives (“will be good for other activities”) to favour the interest in working on what is selected.

Regarding the joint management of the shared meanings in the three cases, the results show a high percentage of assistance with the management of meanings, which varies between 40% and 70% in the training sequences (figure 2).

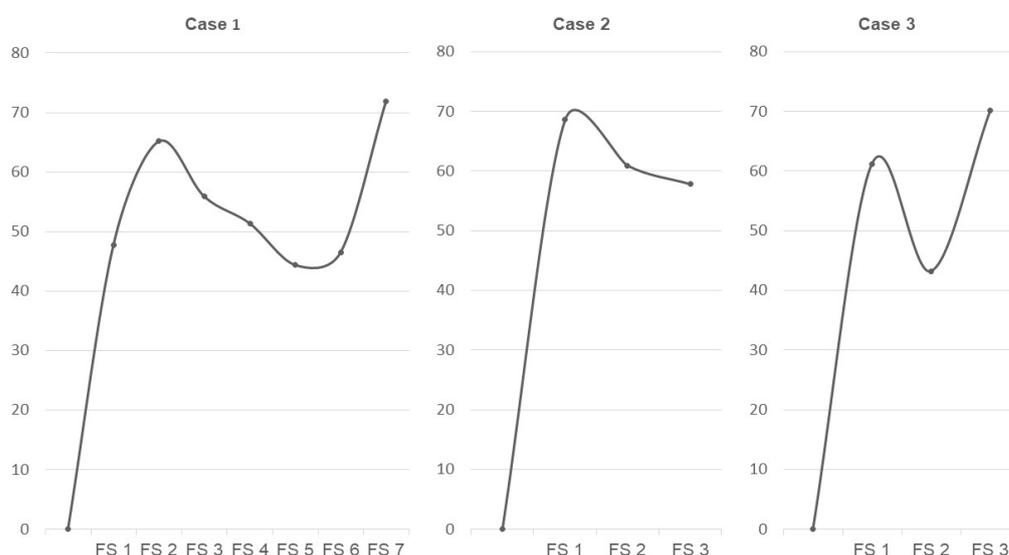


Figure 2. Assistance construction of meaning in each training sequence

Note: Elaborated by the authors.

It can be seen in Figure 2, in all three cases, more than 40% assistance is given to the construction of meaning on inclusion in all Formative Sequences. What underpins the objective is to improve skills in this aspect. In every session, new learning challenges arise for the teacher regarding her inclusive practice (the teaching of mathematics for all children and the child with Intellectual Disability, thinking skills for all children and the child / a with outstanding skills, Autism, among others). On other hand, the similarity between cases 1 and 3 stands out despite the difference in the number of Formative Sequences. At the beginning and the end of the accompaniment, joint dedication to the shared meaning of inclusive practice increases. The support teacher 1 performs a similar pattern of action in modeling the reflection through the joint discussion in the first and last Formative Sequences. The analysis of the contents of the sequences provides information about the first sequence. In this sequence, the support teacher assists the teacher in detecting her training needs regarding inclusive teaching practice. Furthermore, in the last sequence, the support teacher assists the teacher in the

identification of the learning of the set of Formative Sequences carried out during a school year, as the following example shows (Case 3; assessment session 3).

ST: [...] What are your learning regarding inclusive teaching practices that were made? (S_srq)

T: You know, what pleases me is that there must be a follow-up. We had to apply these three moments [of the teaching practice], to know how the children were moving forward. See how their learning processes were in each of them [...]. The activity you did was classified, but not in the way I set it. (S_srrq)

ST: Sure, that is, did you give it to him? (S_vf) (S_srq)

T: A variant! [adequacy]. (S_srrq)

ST: A variant. (S_sp)

T: Because you had already told me that it was essential to give the variant. Here, I could tell you about it right now. From January to this moment, I saw their progress [in children], so it is good to do [activity tracking]. (S_evp / T_ve)

The example shows how the support teacher scaffolds the teacher to identify learning about a particular type of diversity and instructional content.

3.2. Assistance construction of collaboration and meanings in the three types of sessions: Planning, development, and assessment of the practice

Regarding the role of the type of sessions of planning, development, and assessment of the teaching practice, which form the training sequences, Table 6 presents the results of assistance to the management of participation and tasks (collaboration), and the construction of meaning by type of session and by type of participant.

Table 6. Percentage of assistance in each type of training session for each participant

	PLANNING						DEVELOPMENT						ASSESSMENT					
	1		2		3		1		2		3		1		2		3	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
P	56	44	64	36	54	46	67	33	50	50	0	10	49	51	58	42	46	54
T	59	41	61	39	57	43	54	46	50	50	42	58	62	38	64	36	59	41
S	63	37	64	36	67	33	64	36	50	50	47	53	58	42	61	39	58	43

Note: A: Sesion training. B: Task.

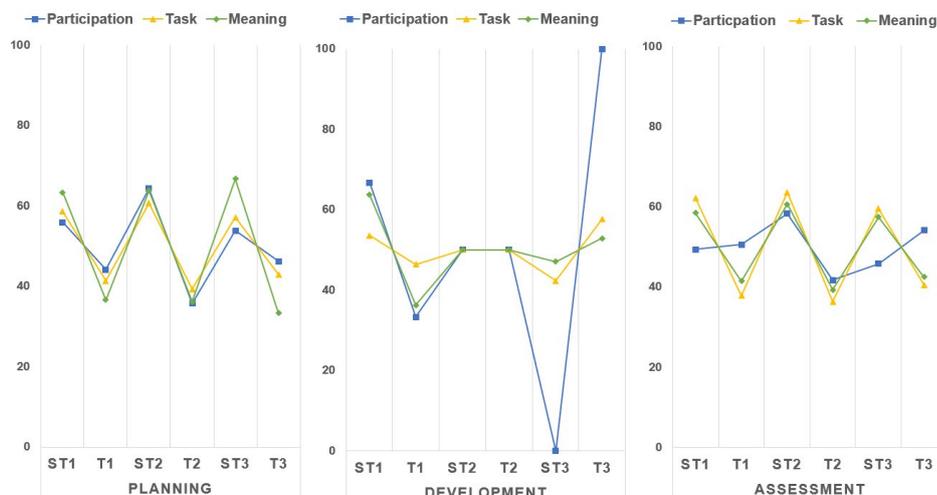


Figure 3. Chi-square. Assistance in each type of training session for each participant

Note: Elaborated by the authors.

The Chi-square test showed significant differences in the comparison between the three cases in relation to the assistance performed by the support teachers and those provided by the teachers: in the planning sessions (Chi-square 203.808 and $p = 0.000$ ($p < 0.01$), development (Chi-square 18.245 and $p = 0.003$ ($p < 0.01$), and assessment (Chi-square 167.810 and $p = 0.000$ ($p < 0.01$).

Figure 3 “visualizes,” the difference between the assistance of the practice development sessions in the classroom by support teachers and teachers and the planning and assessment sessions that have similarities to each other. Development sessions show the evolution in terms of the transfer of control of the assistance provided by the support teachers. In case 1, the support teacher gives more assistance. In case 2, the support teacher and teacher contribute the same degree of assistance frequency, and in case 3, the support teacher gives less assistance (or none in participation). In the same way, the results confirm the increased autonomy of teachers in the action of classroom practice as it progresses its participation in joint work on inclusion. This aspect is evidenced in her teaching performance rather than in her discursive performance in the practice reflection sessions (planning and assessment), where the support teacher maintains a high level of assistance.

3.3. Actions to assist the construction of meaning according to the most frequent types of actions

For a deeper understanding of the joint construction of shared meanings on the practice of inclusive teaching, we will focus on the most frequent actions of assistance in meaning management (see table 7. The highlighted percentages are the most frequent actions of assistance in meaning management.).

Table 7. Frequency of categories of assistance given for management of meaning

	CASE 1		CASE 2		CASE 3	
	ST	T	ST	T	ST	T
1.Explains his/her own meanings or meanings presented as his/her own regarding teaching practice (S_sp).	39.4%	41%	23.2%	24%	22.7%	27%
2.Refers to meanings shared previously by the participants (S_rs).	1.3%	0.1%	10.4%	0%	2.9%	2.7%
3.Remembers literally or almost literally the meanings presented previously by the other participant (S_re).	4.8%	11.2%	0%	5%	0%	9.4%
4.Assesses favourably the meanings contributed previously by the other participant (S_vf).	12.4%	11.2%	8%	11.3%	10.8%	6.7%
5.Requires the other participant to contribute meanings relating to a subject (S_rq).	9.8%	3.7%	20%	0%	27.7%	1.3%
6.Responds to a requirement to contribute meanings relating to a subject (S_rrq).	2.5%	10.4%	0%	31.6%	0.9%	36.4%

Note: Elaborated by the authors.

The following trends are observed: "Explanation of own meanings about practice" (category 1) doubles the frequency in case 1 in relation to the other two. "Reference to shared meanings" (category 2) stands out in case 2. Moreover, "requirements to provide meanings and the responses to these requirements" (categories 5 and 6 respectively) show that support teachers require more teachers to contribute their meanings on inclusive practice as more knowledge is shared between them, and the teachers respond accordingly.

The most frequent types of assistance in Case 1 are: "Explain your meanings" (S_sp), "Remember the meanings previously presented by the other participant" (S_re), and "Favorably evaluate the meanings previously provided by the other participant" (S_vf). The first two stand out concerning the other cases. Probably, in case 1 there is a greater need to explain and remember meanings to build shared knowledge about inclusion since it is the first course in which participants collaborate on the subject (Case 1; planning session 3):

T: Sometimes, when I am creating an adaptation, I feel it should be very complicated. For example, perhaps, an adaptation of a specific activity would be to accompany Valeria, pass by the girl sitting next to her and support her with what she is doing. (T_ve) (S_sp / T_p)

ST: Exactly. (S_vf)

T: Is that an adaptation? (S_pm)

ST: Yes. (S_rpm)

T: Sometimes, you think the adaptations [...] or at least I thought they were very complicated. (S_sp / T_ve)

This example shows how the teacher explains her meanings, and the support teacher evaluates them favourably. However, the teacher requests and receives comments from the support teacher about their meanings. For this example, the interventions of support teachers are straightforward, but sufficient for the teacher to explain and review him/her meanings about what for her is a technical element of the teaching practice (adaptations).

The most frequent types of assistance in Case 2 are: "Explain their meanings or meanings presented as their own concerning teaching practice" (S_sp), "Remember meanings previously shared by the other participant" (S_rs), "Requires that the other participant contributes to the meanings related to a topic" (S_rq), and "Responds to a requirement to provide meanings" (S_rrq). This case allows us to identify that these assists are provided differently: more previously shared meanings are used than in the other case. Participants share this second year of joint activity: It is not so necessary to explain meanings about inclusive teaching practice (more necessary in case 1). However, it is still necessary to remember them, not to take them for granted (which is no longer necessary in case 3). Also, more requirements are used than in case 1 and less than in case 3 for the teacher to be the one who provides him/her meanings about the shared teaching practice (Case 2: assessment session 3).

ST: As part of the assessment, I have another question: Could you develop or apply some of these learning strategies? What would it be? Furthermore, how could you continue? (S_it) (S_srq / T_p)

T: I consider that if I can continue working with this kind of playful strategies. I have already scheduled activity with the children. The activities consist of watching a video with the children, and then I will ask questions for them to reflect. The intention is that they can make comparisons between a real situation and a non-real one [...].

Also, the activity will continue because I plan to work in the next session with my colleague, the teacher of the other group [to whom she provides support in inclusive teaching practice]. (S_srrq / T_p / P_p)

The previous example shows how, based on a requirement, the support teacher assists the teacher in contributing ideas on objectives and planned activities. On the usefulness of what has been learned in the development of this shared experience: she will use these lessons in her practice and also in modeling situations with another teacher from the same educational center to whom she, in turn, is offering accompaniment to improve inclusive practice.

The most frequent types of assistance in Case 3 are: "Explain their meanings concerning teaching practice" (S_sp), "It requires the other participant to contribute to the meanings related to a topic" (S_rq), "Respond to a requirement to provide meanings related to a topic" (S_srrq), and "Evaluate the meanings favourably previously contributed by the other participant" (S_vf). In this case, in which the participants have shared six years of joint activity, the teacher intervenes with greater prominence in response to the requirement of the support teacher (Case 3; assessment session 3).

ST: Support teacher has already applied the activity; now we are going on the assessment. (T_vc) (S_it / T_p)

T: Very good. (S_vf / T_ap)

ST: Let's see what were the results that Kalep [student with Autism Spectrum Disorder] and Alejandro [student with support needs in language and communication]. Let me tell you that Alejandro did not pass (to carry out the activity on the board), but I could observe something: he already recognizes colours, the truth is that he came very low, and he recognized the color. What are we going to do? Since there are 20 children, it was difficult to pass them all because they had to follow a sequence, and reflections were made during the process that was taking place. So, I told the children that the children who did not participate today would pass tomorrow. Kalep today did happen. It was a pleasant surprise because I asked him: Kalep, do you want an easy or difficult sequence? Then, I could see that he manages to make sequences, of course, the last colour did not precisely put it, but when I took it to reflection, he managed to put it. (T_p) (S_sp)

In the previous example, we see the prominence and the assumption of the teacher's control to share meanings about the inclusive teaching practice carried out by him/herself (results in children's learning, about him/her performance "I took it to reflection").

Overall, these results seem to point to a relationship between the experience of joint work on inclusive practice and the joint construction of meaning when the specific analysis of specific categories of meaning management is deepened. The lower the experience of shared work between support teacher and teacher, the more need for both to explain their meanings and to ensure understanding of those expressed by the other (case 1), through the need to remember previously shared meanings (case 2). This result shows a more significant dedication to creating an intersubjectivity that allows progress in shared knowledge at the beginning of the collaborative relationship. As progress is made, also, the support teacher increases him/her requirements for the teacher to express him/herself about the shared knowledge constructed (case 3).

4. Discussion and conclusions

Together, the study offers empirical evidence on how to approach the analysis of situations of the accompaniment of the teaching practice in the classroom based on a model of analysis on educational assistance in the joint activity (Coll et al., 1992). This model has been reinterpreted for the analysis of training situations based on sharing and reflecting on the usual teaching task of teachers: the planning, development, and assessment of the teaching and learning processes of their students in the classroom.

Regarding the first objective, meet the support for collaboration among teachers to share meanings about inclusive practice are developing together in the classroom. First, the results identify differences between the types of assistance to the collaboration and the need to keep them in joint activity throughout training processes to enable learning about practice.

The meaning, in this case on inclusive practice, is constructed at the same time as the joint activity is built, in this case, the collaboration between professionals (Coll Onrubia & Mauri, 2008; Coll et al., 1992). The analysis carried out has linked the dimensions of participation and tasks with the construction of the collaboration. However, creating a collaborative relationship within which the construction of shared meanings can take place is not a rapid or direct process (Ávalos, 2011; Imants, Wubbels, & Vermunt, 2013). The collaboration is not a process that can be considered definitively constructed. Even in the case in which the support teacher and teacher have worked together for six consecutive academic courses, assistance is required to maintain the collaboration process as an essential requirement for the construction of shared meanings from practical action (Paul 2009; Pirard, Camus, & Barbier, 2018).

Secondly, differences in the role of session types in teacher learning opportunities have been identified. The planning and assessment sessions are configured as spaces for negotiation, construction, and reconstruction of shared meanings due to their high concentration of assistance in this dimension. On other hand, the practice development sessions in the classroom, with little discourse that shows assistance, reveal a privileged space to observe the transfer of control in the performance of the teachers. Indeed, by its nature, meaning management is lower for conducting practice sessions and more in planning and assessment of it (although the assessment shows more significant time commitment). It is in these two types of sessions that modeling takes place on how to "reflect on practice."

Regarding the second objective, the results show a relationship between the degree of previous joint work experience on the inclusion of support teacher and teacher, and the construction of collaboration and meaning. Indeed, the convergence of indicators analysed (collaboration and meaning management, types of sessions, types of assistance for meaning management) point to differences in the three cases. Despite being a small number of cases, it is possible to point trends in the cases analysed. In case 1, without previous experience of collaboration, there is a higher number of training sequences to improve inclusion: longer session duration, the higher frequency of assistance in the three types of sessions, higher frequency of assistance linked to the explanation of their meanings, and lower frequency of requirements to explain meanings. In short, the differences in the three cases support the conception of accompaniment as a personalized, interactive, and adjusted support process in quantity and types of assistance for the

construction of shared meanings in the joint activity. The assistance provided by the support teacher to respond to the needs of the teacher builds a learning experience located at the same time that favours a perception of competence over inclusion by influencing professional identity (Mayoral & Castelló, 2015; Pirard, Camus, & Barbier, 2018).

As for the analysis performed, one of the limitations of the work of this type of study is the small number of case studies that prevents the possibility of generalizing the results. However, some of the results allow raising issues of interest to further deepen the understanding of the construction of meaning in practice. On one hand, it is possible to study the regularities or patterns of the performance of the trainers. This inquiry is based on the results of one of the support teachers. Although, the support teacher acts differently with the two teachers she accompanies while presenting regularities in meaning management. For example, she assists with more than twice the training sequences in one case than in the other, and she assists with greater the meaning in the first and last formative sequence of the course.

On other hand, it is necessary to complete this study on the management of the process analysed with the study of the specific contents on inclusion involved. Finally, we propose to review and enrich the notion of assistance in accompanying situations. Methodologically we want to underline. The notion of assistance used in the study is concretized with the use of categories. The same categories are used for the support teacher and teacher because they allow collecting similarities and differences in the contribution of the accompanying and the accompanied. The original sense of the concept of assistance used in asymmetric situations (teacher/student; advisor/adviser, among others) requires a reinterpretation to collect the support offered in a more horizontal collaboration situation and completely located in the transformation of the practice into the teacher's classroom. This situation, the voice, skills, priorities, and decisions of the apprentice are recognized in their training process and their classroom. Thus, the teacher contributes in a relevant way to the construction of collaboration and meanings. On the other hand, the accompanying, in addition to being an expert in the challenge facing the teacher, must-have resources to support the conscious use of joint reflection.

To conclude, this study provides empirical evidence of one of the critical principles of accompaniment: the inversion of the theory-practice relationship in training situations. The main focus of the training is "practice," the construction of meaning through contextualized joint reflection processes located in and about the action in the teacher's classroom. This approach is relevant to overcome one of the difficulties expressed by teachers who consider the training received on inclusion through courses is excessively theoretical and far from the reality of the classroom. They define this lack of connection between theoretical and practical training as the main barrier they have to effectively improve their skills on inclusion (González-Gil, Martín-Pastor, & Poy, 2019).

Respond to these challenges; it would be possible to insert joint work into continuous training processes. Processes to be carried out during several consecutive academic courses at the request of the teacher's priorities, and consider that these priorities are changing. To imply maintaining support to build collaboration and above all, to build new meanings on inclusive practice. In light of the cases studied when the collaboration relationship is projected over time, evidence of professional development appears. Reasonable proof of this is that the autonomy achieved in some aspects allows the teacher to execute a new role as a support teacher for her classmates. It is the objective of inclusive

training capable of transforming the practice and providing resources that generate autonomy in the teaching staff to improve equity in schools.

References

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38, 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*. Centro de Estudios para la Educación Inclusiva.
- Coll, C. (2014). El sentido del aprendizaje hoy: Un reto para la Innovación educativa. *Aula de Innovación Educativa*, 232, 12-17.
- Coll, C. (2018). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. In C. Coll (Coord.), *Personalización del aprendizaje* (pp. 14-18). Editorial Graó.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: Una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59, 189-232. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822356>
- Coll, C., & Engel, A. (2018). El modelo de influencia educativa distribuida. Una herramienta conceptual y metodológica para el análisis de los procesos de aprendizaje colaborativo en entornos digitales. *Revista de Educación a Distancia*, 58(1), 1-37. <https://doi.org/10.6018/red/58/1>
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio de influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure. In L. C. Wilkinson (Comp.), *Communicating in the classroom* (pp. 153-181). Academic Press.
- Fernández-Blázquez, M., & Echeita, G. (2018). Un departamento de orientación singular en un centro educativo que tiene la colaboración como seña de identidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 161-183. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7719>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Imants, J., Wubbels, T., & Vermunt, J. D. (2013). Teachers' enactments of workplace conditions and their beliefs and attitudes toward reform. *Vocations and Learning*, 6(3), 323-346. <https://doi.org/10.1007/s12186-013-9098-0>
- Keiser, D. (2016). Teacher education and social justice in the 21st century: Two contested concepts. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 25-35. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.002>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Paidós.

- Mayoral, P., & Castelló, M. (2015). Profesorado novel y feedback del tutor. Un estudio de casos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 346-362.
- Méndez, C. (2016). *Los procesos de ayuda de los formadores a través del acompañamiento en la práctica docente inclusiva a profesores expertos en educación infantil* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Méndez, C., & Colomina, R. (2015). Una propuesta de análisis de las ayudas formativas en un programa basado en actividades de modelado en educación infantil. *Perspectiva Educacional*, 54(1), 34-54.
- Méndez, C., & Colomina, R. (2020). Modelo de análisis de la actividad conjunta entre profesores en servicio para estudiar procesos de formación mediante acompañamiento en el aula. *Revista Inclusiones*, 7, 244-267.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et Formation*, 62, 91-108.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Pirard, F. (2013). Construction practice on evolutionary knowledge in ECEC. *Nordisk Barnehageforskning*, 6(28), 1-7. <https://doi.org/10.7577/nbf.458>
- Pirard, F., Camus, P., & Barbier, J. (2018). Professional development in a competent system: An emergent culture of professionalization. In M. Fleer, & B. Van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education* (pp. 409-426). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_17
- Rappoport, S., & Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: Aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional*, 5(3), 3-27.
- Rojas, C., López, M., & Echeita, G. (2019). Significados de las prácticas escolares que buscan responder a la diversidad desde la perspectiva de niñas y niños. Una aproximación a la justicia educacional. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 23-46.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equidad de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Venet, M., Correa, E., & Saussez, F. (2016). Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education*, 19(1), 1-12.
<https://doi.org/10.7202/1040660ar>
- Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. In B. Roggoff, & J. V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the zone of proximal development. New Directions for child development* (pp. 7-18). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/cd.23219842303>
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yin, R. K. (2006). Case Study Methods. In J. L Green, G. Camilli, & P.B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp.111-122). American Educational Research Association.
- Yin, R. K. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, 19(3), 321-332. <https://doi.org/10.1177/1356389013497081>

Brief CV of the authors

Claudia Méndez Alarcón

Ph.D. in Educational Psychology. Professor at the Department of Education Foundations at the Catholic University of Maule, Chile. He has participated in several research projects on the study of educational influence mechanisms in situations of interaction formal between teachers' and students' teaching and learning situations. His work has focused on issues related to the analysis of joint activity between experienced trainers and teachers, training support processes, and accompaniment to inclusive teaching practice. Currently, her research is focused on the study of assistance to reflective practice through the dialogue of experiences for the construction of the teaching professional identity. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6327-934X>. Email: cmendez@ucm.cl

Rosa Colomina Álvarez

Ph.D. in Psychology. Full Professor of Educational Psychology at the University of Barcelona. He has investigated the mechanisms of educational influence in situations of interaction between adults and children in family contexts and between teachers and students form teaching and learning situations formal. His work has focused on discourse and joint analysis activity, evaluation learning, and study influence ICT in knowledge construction educational situations. Currently, her research is focused on the study of reflection processes on practice situations to improve teacher training (in initial training practicum, expert teacher training, etc.). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7110-8364>. Email: rosacolomina@ub.edu



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Estudio Exploratorio sobre las Barreras y Apoyos a la Pertenencia en Educación Secundaria

Exploratory Study on Barriers and Supports to Sense of Belonging in Secondary Education

Isabel Fernández Menor *

Universidad de Vigo, España

Las altas tasas de fracaso y abandono escolar que preocupan al sistema educativo español no siempre han ido encaminadas con las acciones apropiadas para la reducción. Los centros educativos pueden desplegar una serie de actuaciones que modifiquen el desenganche educativo de nuestros estudiantes. En este trabajo se entiende que el sentimiento de pertenencia y la conexión escolar son predictores de fracaso y abandono, por lo que es preciso cuidar las relaciones de nuestros estudiantes, el currículum o la metodología para fortalecer una educación inclusiva. Este estudio es un micro-proyecto perteneciente al gran proyecto Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social, en el que se aplica el cuestionario ¿Qué funciona para ti? Barreras y apoyos en el centro. Se realiza un análisis descriptivo y otro comparativo. Los resultados muestran sentimientos positivos en diferentes momentos y lugares del centro, ante las distintas formas de trabajo de aula y un buen sentido de pertenencia y orgullo. El análisis comparativo indica diferencias significativas en la pertenencia en cuanto al género y en todos los factores estudiados en cuanto al número de cursos en el centro y la existencia o no de dificultades socio-familiares. En conclusión, se ofrece un estudio exploratorio que sirve como punto de partida hacia mejoras y actuaciones que nazcan desde el propio centro.

Descriptor: Enseñanza secundaria; Enseñanza para todos; Bienestar; Afectividad; Fracaso escolar.

The high rates of school failure and dropout that concern Spanish education system have not always been aimed at appropriate actions for reduction. It is considered that schools can display a series of actions that modify the educational disengagement of our students. In this work, it is understood that the feeling of belonging and the school connection are predictors of school failure and drop out, so it is necessary to take care of the relationships of our students, the curriculum or the methodology in order to strengthen a more inclusive education. This study is a micro-project belonging to a big one: Innovation Networks for Educational and Social Inclusion project, in which the questionnaire What works for you? Barriers and supports at school is applied. A descriptive and comparative analysis is performed. The results show positive feelings at different times and places in the center, given the different forms of classroom work and a good sense of belonging and pride towards the center. The comparative analysis indicates significant differences in membership in terms of gender and in all the factors studied in terms of the number of courses in the center and the existence or not of socio-family difficulties. In conclusion, this exploratory study is offered like a starting point towards improvements and actions that are born from the school itself.

Keywords: Secondary education; Education for all; Welfare; Emotions; Academic failure.

*Contacto: isfernandez@uvigo.es

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 15 de septiembre 2019
1ª Evaluación: 16 de diciembre 2019
2ª Evaluación: 29 de enero 2020
Aceptado: 2 de marzo 2020

1. Introducción

El fracaso y el abandono escolar suponen en la actualidad un reto para el sistema educativo español, el cual ronda el 18% de estudiantes que dejan tempranamente sus estudios. De este modo, nos encontramos a la cola de Europa, siendo superados únicamente por Malta. Las variables, factores o indicadores de este fenómeno han sido ampliamente estudiados, no obstante, todavía no se ha conseguido reducir esta elevada tasa. La adolescencia es la etapa vital en la que se desarrollan con mayor asiduidad estos procesos de escape, coincidente con la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO). El cambio de etapa educativa, el deseo de autonomía por parte de los jóvenes, la búsqueda de la identidad o la importancia que cobran las relaciones con iguales ante las relaciones familiares son solo algunos de los rasgos definitorios de esta conflictiva fase vital. En el caso de los centros educativos, los jóvenes transitan por un sistema propedéutico con dificultades de atención a la diversidad, mínima formación docente, escasa atención a las características individuales y focalizado estrictamente en los resultados (Fielding, 2011).

En el momento en que nuestros adolescentes emprenden este camino de desenganche académico, la exclusión se hace latente. El cuidado y apoyo a los estudiantes por parte de las instituciones educativas ha de ser la hoja de ruta de nuestro sistema (Hargreaves, Earl y Ryan, 1996), entendiendo que las comunidades precisan que sus miembros encuentren respuesta a sus necesidades, se sientan integrados, existan relaciones de influencia y el sentido de conexión sea elevado (McMillan y Chavis, 1986).

El desenganche escolar es el hilo conductor de este texto, debido a que las investigaciones lo sitúan como un relevante predictor de fracaso y abandono escolar. Se trata de un concepto multidimensional que se hace visible a través del absentismo, una pobre conexión escolar o la expresión de conductas disruptivas. En esta línea, cuando hablamos de inclusión educativa, como se ha señalado reiteradamente, no solo podemos focalizarlo en dificultades del aprendizaje, alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo o estudiantes extranjeros, sino que la inclusión es un derecho para todo el estudiantado y un deber para nuestro sistema.

Contando con la inclusión educativa como telón de fondo, se abordan aquí los procesos de enganche y desenganche escolar y la influencia que sobre estos conceptos tiene el sentimiento de pertenencia y la conexión escolar. En este artículo se presentan los resultados de la parte cuantitativa de un micro-proyecto de investigación perteneciente al proyecto nacional “Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social”. Este micro-proyecto ha sido bautizado con el nombre “En conexión”, el cual resume a la perfección el cometido del mismo: conocer el sentimiento de pertenencia de nuestros estudiantes y realizar propuestas de mejora sobre el mismo.

2. Enganche escolar, sentido de pertenencia y conexión escolar

Desenganche y desconexión escolar son dos fenómenos que aluden de forma clara a la exclusión educativa y social del alumnado. No obstante, esta cuestión no ha sido abordada con la intensidad que merece, por lo que se estima pertinente la vinculación de los conceptos inclusión y conexión escolar. Tal y como indica Terigi (2014), el análisis de esta

conexión es necesaria para construir trayectorias escolares que no excluyan a los estudiantes.

Los “desenganchados” son estudiantes que se sitúan en zona de riesgo (García, 2015), ya que personalmente no encuentran su lugar a pesar de que a nivel legal sí forman parte del centro educativo. Es de vital importancia descubrir qué factores pueden mediar este proceso, siendo la literatura recurrente en señalar una serie de elementos tales como la inflexibilidad curricular, la desatención de las relaciones (docente-discente o discente-discente), una metodología de enseñanza-aprendizaje ancestral y una exclusiva atención a los resultados en desfavor del proceso.

Si hablar de desenganche es hablar de desconexión, hablar de enganche escolar implica compromiso, a todos los niveles, con la institución escolar. El enganche comprende la implicación en el propio proceso de aprendizaje, la participación, la adquisición de un sentimiento de pertenencia positivo hacia el centro o unas sólidas relaciones entre los diferentes miembros (González González, 2015).

El enganche escolar se compone de tres elementos que permiten avanzar en la conceptualización del término. Así, existe un factor comportamental visible en la atención que el estudiante pone en el docente, la asistencia al centro, la realización de preguntas o la entrega de trabajos, entre otros. En este sentido, el factor comportamental está vinculado con la participación de los estudiantes en el centro. El segundo factor es de carácter emocional y se vincula con la identificación del alumnado con su institución. Este tipo de enganche se manifiesta a través de las relaciones interpersonales, los sentimientos de pertenencia al centro o el estado anímico. El tercer factor es de tipo cognitivo y se refleja en el uso efectivo de estrategias y resolución óptima de problemas, una buena tolerancia al fracaso y la capacidad autorreguladora del aprendizaje (Mahatmya et al., 2012).

El cuadro 1 muestra comportamientos previsibles en función del objeto y dominio del enganche escolar y que nos permite perfilar en distintos ámbitos algunas manifestaciones.

Cuadro 1. El desenganche académico en función del objetivo y dominio de enganche

	DOMINIOS DEL ENGANCHE		
	Comportamental	Emocional	Cognitivo
Sistema educativo	Abandono	Poca valoración de la educación	La educación es vista como algo irrelevante
Centro educativo	Absentismo	Baja conexión con el centro y sus docentes	Poca disposición hacia el trabajo
Aula	Faltar a clases	Bajo interés y aburrimiento	Falta de atención a las tareas
Contenido	Comportamientos disruptivos	Ansiedad	Escasa autorregulación del aprendizaje

Fuente: Elaboración propia a partir de Hancock y Zubrick (2015).

El enganche escolar funciona a diferentes niveles, pudiendo encontrarnos estudiantes con un gran rendimiento académico, pero bajo enganche personal con la institución y, en el extremo opuesto, estudiantes cuyas relaciones son fructuosas pero su nivel curricular y de enganche con el aprendizaje es bajo. En este sentido, Hancock y Zubrick (2015) indican que el desenganche suele asociarse a un pobre rendimiento académico y que estas relaciones se fraguan con el tiempo resultando ser recíprocas y cíclicas.

Ante esta desvinculación que sufren algunos estudiantes, el sistema en general y el centro en particular, tiende a culpabilizar exclusivamente al alumnado, omitiéndose las diferentes variables que determinaron esta situación. Siendo múltiples y variados los contextos influyentes, existe una ineludible responsabilidad por parte del estudiante con su propia educación, pero esta responsabilidad es compartida con el centro, que debe dar respuesta a las necesidades, inquietudes y problemáticas que puede presentar su alumnado. Asimismo, la situación social, familiar o el contexto de procedencia de cada individuo es único y las oportunidades que le son brindadas son diferentes, lo que revierte sobre el enganche o desenganche del sujeto.

A raíz de esta situación, la investigación en este campo se ha focalizado en dos vertientes, una sobre factores de riesgo que conducen al desenganche (Hancock y Zubrick, 2015; Thompson et al., 2006) y otra sobre las consecuencias de la desafección (Bond et al., 2007).

Dentro del denominado enganche emocional, tratado con anterioridad, se encuentra el sentido de pertenencia, como el sentimiento de formar parte de algo. El sistema educativo ha olvidado por completo este concepto, descuidando el bienestar emocional de sus estudiantes. Una de las primeras estudiosas sobre la pertenencia fue Carol Goodenow, quien definió el término como el grado en que los estudiantes se sienten personalmente aceptados, respetados, incluidos y apoyados por los demás en el ambiente escolar (Goodenow, 1993). Posteriormente, Baumeister y Leary (1995) comprendieron que la falta de pertenencia, como elemento de la motivación humana, desencadena problemas de salud mental, tales como estrés o psicopatías. Asimismo, la pertenencia a las diferentes comunidades (familiares, escolares, sociales, culturales...) es un factor de protección ante las mencionadas problemáticas (Resnick et al., 1997). Otro autor destacado en el campo de la pertenencia es Finn (1989), que desarrolla el modelo de identificación-participación. Este modelo se basa en la premisa de que cuanto mayor es la participación, mayores son las posibilidades de éxito académico y también de identificarse con el centro educativo; al contrario, una baja participación repercutiría en el rendimiento escolar y provocaría el abandono. En esta línea, la participación se muestra a través de la atención, de la realización de cuestiones o la participación en tareas extracurriculares; la identificación se refleja en los sentimientos de formar parte de la comunidad. La trayectoria más frecuente sería encontrarnos con alumnado con una buena valoración de la educación que se siente parte del centro, pero esto no siempre es así. Existen estudiantes participativos a nivel académico que no acaban de encontrar su lugar a nivel social y, también, alumnado con unas grandes dotes sociales pero un rendimiento bajo. Por este motivo, el modelo de Finn ha sido modificado en diferentes ocasiones: Appleton, Christenson y Furlong (2008) indicaron que los elementos que deberían componer el modelo son el académico, el comportamental, el cognitivo y el afectivo. Por su parte, Skinner y otros (2008) entendían que debía estar compuesto por únicamente dos componentes, el comportamental y el emocional. Por otro lado, Martín (2007) entendía que la división debía realizarse en función a la cognición y comportamientos adaptativos o no adaptativos.

Los resultados no son el único elemento mediador, sino que existen diferentes variables influyentes, tales como las características del centro, las relaciones con los docentes, las relaciones con iguales, el ambiente de aula, el currículo y las necesidades particulares de cada estudiante.

En relación con las características del centro, cuestiones como el tamaño, la configuración escolar o la situación geográfica son clave (Anderman, 2002). Así, los centros con menor

tamaño, los que abarcan más etapas educativas y los centros de entorno rural favorecen en mayor medida la pertenencia, ya que tienen más posibilidades de conocer a todos los integrantes y transitan por el mismo durante más tiempo (Eisner, 2001; Freeman, Hughes y Anderman, 2001).

Las relaciones con los docentes impactan sobremanera en la experiencia educativa de los estudiantes. De este modo, el apoyo que el profesorado ofrece a los estudiantes fortalece su seguridad (Luckner y Pianta, 2011), mientras que los conflictos empobrecen la motivación y el rendimiento (Canales y Peña, 2014). Existen también relaciones de dependencia docente-discente que se van perdiendo a medida que se avanza en el sistema, lo que implica unas relaciones menos próximas afectando a la pertenencia.

En un momento como la adolescencia, en el cual las relaciones se vuelven significativas, la amistad y el rechazo son cuestiones relevantes para la pertenencia. Resulta evidente que las relaciones de amistad fortalecen la pertenencia, aumentando la adaptación, el bienestar y el ajuste social. En el otro extremo, el rechazo produce baja autoestima y una reducción considerable de la participación (Canales y Peña, 2014).

Otra variable destacada es el ambiente de clase. El clima que se promueva en el aula determina el ajuste comportamental y emocional del alumnado (Shochet y Smith, 2014). Por su parte, Loukas, Suzuki y Horton (2006) entienden que los sentimientos de pertenencia y el ambiente de aula se encuentran vinculados en función a cuatro variables: fricción, cohesión, competición y satisfacción. Un ambiente de cohesión y satisfacción promueve la pertenencia, mientras que un ambiente competitivo y con tensión la disminuye.

El currículo propuesto también interviene en la pertenencia. Su estructuración en bloques le confiere un carácter parcelario y academicista que facilita el desarrollo de metodologías pasivas que no solventan las necesidades particulares de nuestros alumnos y alumnas.

Finalmente, las características personales de cada individuo son cruciales en la pertenencia, ya que la necesidad de pertenecer no es la misma para todos. La autonomía, la competencia, la percepción de control o la forma en la que se despliegan las estrategias de resolución de problemas son cuestiones imprescindibles en nuestros sentimientos de pertenecer.

3. Método

Enfoque metodológico

El enfoque metodológico empleado en el ámbito del estudio que se presenta es de tipo cuantitativo ya que se trata de un problema concreto y delimitado, buscándose la afirmación o rechazo de una serie de hipótesis de trabajo. Para ello se emplean instrumentos de medición cuyos resultados son posteriormente analizados mediante métodos estadísticos. Su carácter más objetivo permite extraer una serie de generalizaciones posiblemente aplicables al contexto social (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En este sentido, el objeto de este estudio es analizar el sentido de pertenencia del alumnado de educación secundaria de los centros públicos de Pontevedra ciudad con respecto a su centro.

Variables

En este trabajo, las variables dependientes se corresponden con los factores extraídos a través del análisis factorial del cuestionario; en este caso se trata de: “dinámicas escolares colectivas”, “confort y seguridad emocional”, “actividades académicas individuales” y “sentimiento de pertenencia”.

Por otro lado, las variables independientes son las destacadas como variables sociodemográficas en el cuestionario y con las que se ha decidido realizar el análisis comparativo: género, número de cursos que los estudiantes llevan en el centro y, en último lugar, la existencia o no de circunstancias socio-familiares adversas. En cuanto al género, se dan tres opciones de respuesta: hombre, mujer u otro. En relación con el número de cursos, se refiere a la cantidad de años que el estudiante lleva en el centro, ya que puede ser nuevo/a, seguir la trayectoria normal o estar repitiendo. En cuanto a las circunstancias socio-familiares adversas, se refiere a una situación social o familiar complicada: problemáticas económicas, desarrollo en zonas sociales desfavorables, familias desestructuradas, etc.

Población, muestra y muestreo

El universo de este estudio son los centros educativos públicos de Educación Secundaria de la ciudad de Pontevedra (Galicia, España). El muestro es de tipo no probabilístico, “donde las unidades muestrales son elegidas mediante criterios subjetivos y no mediante una selección aleatoria” (Boza, Pérez y de León, 2016, p.14). Se trata de un muestreo intencional en el que interesan los estudiantes del 2º curso de ESO, por ser un momento crucial dada la edad de los estudiantes, en el que comienzan muchos procesos de enganche o desenganche escolar, como se ha venido tratando en la revisión de literatura de este artículo. En total, el universo está compuesto por los siete centros públicos existentes en la ciudad de Pontevedra, por ser un número reducido y de fácil acceso. La muestra de estudiantes participantes es de 331, desglosándose como se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2. Número de participantes por centro en la primera fase del estudio

CENTRO	Nº DE PARTICIPANTES
Centro nº1	19
Centro nº2	57
Centro nº3	39
Centro nº4	59
Centro nº5	37
Centro nº6	58
Centro nº7	62
<i>Total</i>	<i>331</i>

Fuente: Elaboración propia.

Estos centros están situados en zona urbana o periurbana y abarcan las etapas educativas de ESO, Bachillerato y Formación Profesional. El número de alumnos y alumnas oscila entre los 600 y los 1100 y el número de docentes entre 60 y 107. Las diferencias en el número de estudiantes de los centros vienen dadas por su situación, ya que dos de las instituciones están situadas a escasos metros de distancia, por lo que el número de estudiantes es menor. Tras el contacto con los siete centros que componen el estudio, todos aceptan la participación y se da comienzo a la aplicación del cuestionario “¿Qué funciona para ti? Barreras y apoyos a la pertenencia en los centros” (Porter et al., 2010).

Instrumentos de obtención de información

La aplicación del cuestionario ha sido extensiva en cuanto a que implica a todos los centros públicos de educación secundaria de la ciudad de Pontevedra. El instrumento empleado ha sido el cuestionario “*What works for you? Barriers and supports at school*”, diseñado por la profesora Jill Porter de la Universidad de Reading (Reino Unido). La versión original es en inglés y su soporte es online. Consta de tres bloques de preguntas, siendo 38 el número total. El primer bloque trata los sentimientos de los estudiantes en diferentes momentos y lugares; el segundo, versa sobre diferentes formas de trabajar en el aula y, finalmente, el tercero trata sobre los sentimientos de los estudiantes en el instituto.

No obstante, este cuestionario ha sido traducido y adaptado en su aplicación al contexto gallego. Una vez traducido, el cuestionario se aplicó a 50 estudiantes de 2º curso de ESO de un instituto de características similares a los de la muestra. Tras la realización de esta prueba piloto se modifican determinados aspectos del cuestionario:

- Cambio en el número de preguntas, de 38 a 46.
- Se añaden cuestiones sociodemográficas.
- Se añade una pregunta sobre relaciones con iguales.
- Se ajustan cuestiones de difícil comprensión.

Esta prueba piloto, así como el análisis factorial que posteriormente se presenta, se realizan con el objetivo de ofrecer validez y fiabilidad al instrumento traducido. Tras las adaptaciones, se procede a la aplicación del instrumento final, el cuestionario “¿Qué funciona para ti? Barreras y apoyos en el centro”. Atendiendo a las peculiaridades del contexto educativo y social de Pontevedra, el cuestionario online se ofreció en dos idiomas, gallego y castellano.

Trabajo de campo

El trabajo que aquí se presenta es el resultado de un proyecto más amplio, denominado “En conexión” perteneciente al gran proyecto “Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social”. De este modo, el proyecto “En conexión” es de corte mixto, ya que la primera de las fases (presentada en este trabajo) es de tipo cuantitativo a pesar de que el resto es de corte cualitativo. Asimismo, esta primera fase es extensiva, mientras que el resto son intensivas por haber sido desarrolladas como un estudio de caso. A continuación, se presenta la figura 1, que esquematiza el proyecto general para facilitar la comprensión del mismo.

Análisis de datos

El análisis de datos ha sido doble: análisis descriptivo y análisis comparativo. Para el análisis descriptivo se han tenido en cuenta cada una de las variables de los tres bloques del cuestionario, trabajando con un total de veinticuatro variables, de las cuales seis se corresponden con el primer bloque, seis con el segundo y doce con el tercero. Estas variables se muestran en el cuadro 3. Su análisis ha sido realizado mediante el software estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* en su versión 25 (en adelante SPSS).

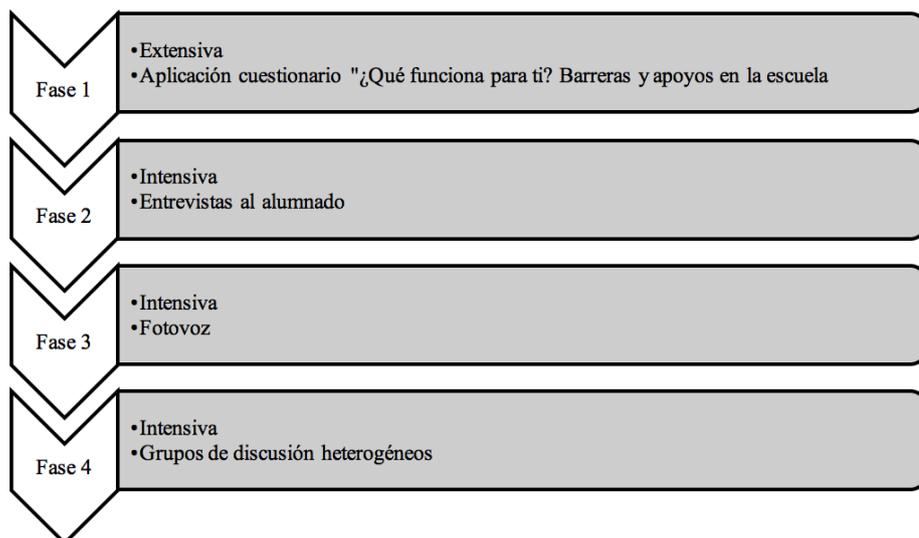


Figura 1. Fases del proyecto "En conexión"

Fuente: Elaboración propia.

Para ofrecer validez y consistencia interna al cuestionario se ha hecho un análisis factorial, para el que nuevamente es útil el software SPSS. Para ello, se ha comprobado la interrelación de los ítems a través de la prueba Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett. Para conocer la normalidad de la muestra se emplea la prueba Kolmogorov-Smirnov. La extracción de los factores se realiza por medio de la factorización de ejes principales y la prueba Oblimin directo para la rotación factorial. Finalmente, la consistencia interna de los factores es realizada con Alpha de Cronbach.

Los factores obtenidos con la dimensionalidad del instrumento son los siguientes: "dinámicas escolares colectivas", "confort y seguridad emocional", "actividades académicas individuales" y "sentimiento de pertenencia". Estos factores están constituidos por las variables que se muestran en el cuadro 4.

Una vez identificados los factores, tiene lugar el análisis comparativo, en el que se realiza un estudio de contraste para el género, el número de cursos y la existencia o no de circunstancias socio-familiares adversas. Tras el análisis de normalidad de las distribuciones de respuestas y la homogeneidad de las varianzas dentro de los grupos, se comprueba que la muestra no es normal, por lo que se emplean pruebas no paramétricas (Kruskall-Wallis o prueba de la mediana de Mood). Para el análisis comparativo del género, se empleó la mediana de Mood para los factores "dinámicas escolares colectivas" y "confort y seguridad emocional"; por otro lado, se empleó la prueba Kruskall-Wallis para los factores "actividades académicas individuales" y "sentimiento de pertenencia". Para el análisis de los cursos que los estudiantes llevan en el centro, se aplica nuevamente la prueba de Kruskall-Wallis. En último lugar, para el análisis de la existencia o no de circunstancias socio-familiares adversas se emplea la prueba U de Mann Whitney, ya que se trata de una pregunta dicotómica.

Cuadro 3. Nomenclatura de las variables en función del bloque

BLOQUE	NOMENCLATURA ABREVIADA	NOMENCLATURA COMPLETA
Sentimientos en diferentes momentos y lugares	SMLCLAS	Sentimientos durante las clases
	SMLREC	Sentimientos durante el recreo
	SMLCOMI	Sentimientos durante la comida
	SMLCAMB	Sentimientos en los cambios de clase
	SMLEVEN	Sentimientos en eventos especiales
	SMLEXC	Sentimientos en excursiones y viajes escolares
Sentimientos según las diferentes formas de trabajar en el aula	STACLASTIP	Sentimientos en una clase típica
	STAIND	Sentimientos trabajando individualmente
	STACLASPRAC	Sentimientos en las clases prácticas
	STADEP	Sentimientos en clases de deporte
	STAEXA	Sentimientos ante exámenes
	STADEB	Sentimientos ante deberes
Sentimientos en el instituto	SIPARTE	Sentirse parte del centro
	SIAMABLE	La gente es amable conmigo
	SIRESP	Soy tratado/a con respeto
	SIYOMISM	Puedo ser yo mismo/a
	SIPROF	Los profesores/as me respetan
	SIORGULLO	Estoy orgulloso/a de pertenecer a este centro
	SISEGCLAS	Me siento seguro/a durante las clases
	SISEGDES	Me siento seguro/a durante los descansos
	SIAMIGOS	Puedo estar con mis amistades en este centro
	SISOLO	Puedo pasar tiempo solo/a si quiero
SIFUERA	Fuera del centro, no encuentro difícil hacer lo que quiero hacer	
SIASIST	Existen o no circunstancias para mi asistencia al centro	

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Factores y variables que los componen

FACTORES	VARIABLES
Dinámicas escolares colectivas	SMLCLAS, SMLREC, SMLCOMI, SMLEVEN, SMLEXC, SMLCLASPRAC
Confort y seguridad emocional	SIAMABLE, SIRESP, SIYOMISM, SIPROF, SISEGCLAS
Actividades académicas individuales	STACLASTIP, STAIND, STAEXA, STADEB
Sentimiento de pertenencia	SIPARTE, SIORGULLO, SIFUERA, SIASIST

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

4.1. Análisis descriptivo

Para mostrar de forma descriptiva los resultados del cuestionario, se presenta la media, mediana y moda de los ítems de cada bloque, donde el primero de los bloques hace referencia a los sentimientos en diferentes momentos y lugares, el segundo a los sentimientos según las diferentes formas de trabajar en el aula y, finalmente, el tercero, a los sentimientos en el instituto.

Los resultados obtenidos en relación con el primer bloque, sentimientos en los diferentes momentos y lugares, son los recogidos en el cuadro 5. La forma de respuesta a estas cuestiones es tipo Likert de uno a seis, donde uno significa “muy bien” y seis “muy mal”,

las medias aritméticas que tienden a uno son más favorables que las que tienden a seis. Los resultados obtenidos son positivos debido a que la media es inferior a tres en todos los casos, siendo este número el divisor entre los sentimientos positivos y los negativos. El valor que más se repite, es decir, la moda, es uno en todos los casos a excepción de los sentimientos en las clases, que es tres. Se ha obtenido una desviación típica baja todos los casos por lo que los datos tienden a agruparse en torno a la media aritmética.

Cuadro 5. Número de sujetos, media, moda y desviación típica obtenidas en los ítems sobre diferentes momentos y lugares en el centro

	N	MEDIA	MODA	DESV. TÍPICA
Sentimientos durante las clases	328	2,66	3	1,10
Sentimientos durante el recreo	327	1,61	1	0,91
Sentimientos durante la comida	104	2,12	1	1,27
Sentimientos en los cambios de clase	329	2,18	1	1,09
Sentimientos durante eventos del centro	317	1,97	1	1,22
Sentimientos durante las excursiones	312	1,75	1	1,13

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2 se presentan los resultados agrupados en sentimientos positivos y negativos. Los positivos hacen referencia a la suma de los porcentajes obtenidos con las respuestas “muy bien”, “bastante bien” y “bien”. Los negativos se componen de la suma de los porcentajes obtenidos con las respuestas “regular”, “mal” y “muy mal”:

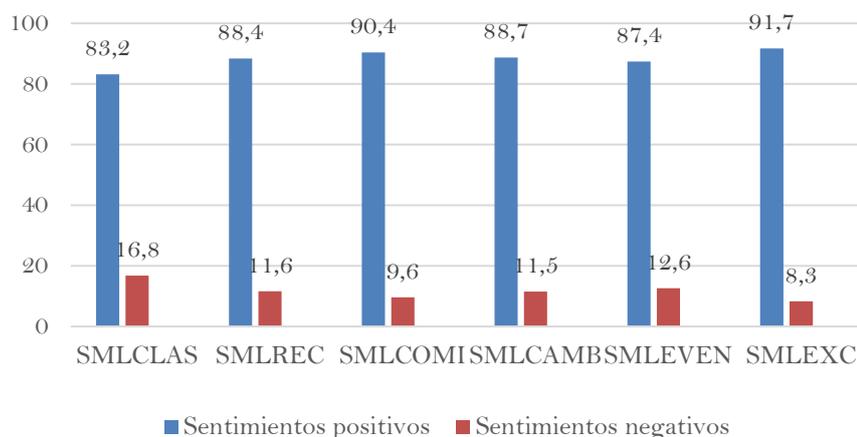


Figura 2. Porcentaje de sentimientos positivos y negativos por ítem

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como muestra la figura anterior, un 91,7% de los estudiantes consideran positivos sus sentimientos durante las excursiones, siendo el ítem más valorado, seguido por los sentimientos durante la comida (90,4%), los cambios de clase (88,5%), el recreo (88,4%), los eventos especiales (87,4%) y, en último lugar, las clases (83,2%). En contraposición, el 16,8 % de los estudiantes tienen sentimientos negativos durante las clases, seguido de los eventos (12,6%), el recreo (11,6%), los cambios de clase (11,5%), la comida (9,6%) y, por último, las excursiones (8,3%).

El segundo bloque, relativo a las diferentes formas de trabajar en el aula, muestra los resultados presentados en el cuadro 6. En este caso, los resultados varían con respecto al bloque anterior. Las medias tienden a tres en los dos primeros ítems y lo superan en los dos últimos. La moda indica que los sentimientos hacia las clases típicas, el trabajo

individual y los deberes es bueno, siendo regular en el caso de los exámenes. No obstante, las clases prácticas y los sentimientos durante la realización de deporte son muy buenos. Nuevamente, una baja desviación típica nos muestra la agrupación de las respuestas en torno a la media aritmética.

Cuadro 6. Número de sujetos, media, moda y desviación típica obtenidas en los ítems relativos a los sentimientos ante las diferentes formas de trabajar en el aula

	N	MEDIA	MODA	DESV. TÍPICA
Sentimientos en una clase típica (magistral)	327	2,76	3	1,03
Sentimientos ante el trabajo individual	325	2,65	3	1,20
Sentimientos en las clases prácticas	327	2,02	1	1,07
Sentimientos mientras se realiza deporte	329	2,05	1	1,23
Sentimientos ante los exámenes	330	3,65	4	1,25
Sentimientos ante los deberes	328	3,45	3	1,20

Fuente: Elaboración propia.

La figura 3 muestra los resultados positivos y negativos sobre los sentimientos ante las diferentes formas de trabajar en el aula:

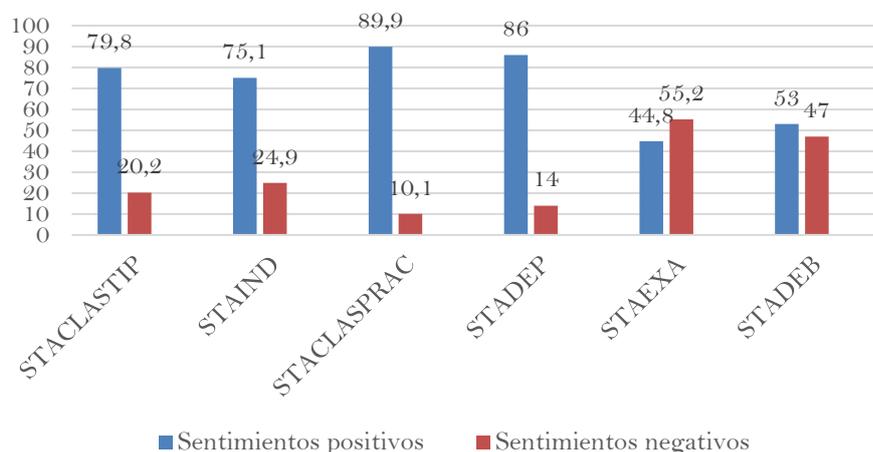


Figura 3. Porcentaje de sentimientos positivos y negativos por ítem

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, las clases prácticas alcanzan los sentimientos más favorables, con un 89,9% de estudiantes que los identifican como muy buenos, bastante buenos o buenos. A este porcentaje le siguen los sentimientos durante las clases donde se practica deporte (86%), las clases típicas (79,8%), el trabajo individual (75,1%), los deberes (53%) y, en última posición, los exámenes (44,8%). Es congruente que el porcentaje mayor en sentimientos negativos se alcance en los exámenes, con un 55,2%, seguido de los deberes (47%), el trabajo individual (24,9%) y las clases típicas (20,2%). Estos porcentajes muestran la inclinación hacia el trabajo práctico y el rechazo hacia la evaluación.

Con relación al bloque de sentimientos en el instituto, los resultados son los reflejados en el cuadro 7. En esta ocasión, la respuesta a los diez primeros ítems se formula en escala tipo Likert de uno a cinco, significando uno “nunca” y cinco “siempre”. Por el contrario, los dos últimos ítems también se formulan en escala tipo Likert, pero en orden de uno a seis; en este caso, uno significa “sí, siempre” y seis “nunca”. En esta línea, la media aritmética resulta positiva en todos los casos, tendiendo hacia las opciones “normalmente”

o “siempre”, lo cual indica que los sentimientos del alumnado para estos ítems son buenos. En el caso de las dos últimas variables, la tendencia hacia el cinco indica que los estudiantes “casi nunca” tienen dificultades para hacer las cosas que desean realizar, ni existen circunstancias que les obliguen a faltar al centro.

La moda, situada en torno al cinco, nos indica que la mayor parte del alumnado considera que se siente parte del centro, que la gente del instituto es amable con ellos/as, que son tratados con tanto respeto como el resto de estudiantes, que pueden ser ellos/as mismos/as en el centro, que el profesorado les respeta, se sienten orgullosos de pertenecer al instituto, se sienten seguros/as durante los descansos y las clases, pueden estar con sus amistades en muchos lugares del centro y, finalmente, pueden pasar tiempo solos/as si así lo desean. Además, los estudiantes “casi nunca” tienen dificultades para hacer lo que desean hacer. Finalmente, en cuanto a las circunstancias que les obliguen a faltar, el valor más repetido es “nunca”, lo que indica que no existen circunstancias que obliguen a faltar al alumnado. La desviación típica nos indica que los datos se agrupan alrededor de la media aritmética.

Cuadro 7. Número de sujetos, media, moda y desviación típica obtenidas en los ítems relativos a los sentimientos en el instituto

	N	MEDIA	MODA	DESV. TÍPICA
Sentirse parte del centro	329	3,93	4	1,11
Son amables conmigo	328	4,03	4	0,69
Me siento respetado	328	4,22	5	0,84
Puedo ser yo mismo/a	325	4,22	5	1,03
Los profesores/as me respetan	326	4,28	5	0,82
Siento orgullo por pertenecer a este centro	328	4,09	5	1,07
Me siento seguro/a en las clases	326	4,48	5	0,77
Me siento seguro/a en los descansos	318	4,62	5	0,67
Puedo estar con mis amistades en el centro	324	4,22	5	0,90
Puedo pasar tiempo solo/a si quiero	325	3,63	5	1,28
Fuera de centro existen dificultades para hacer lo que quiero hacer	323	4,66	5	1,29
Existen circunstancias que me obligan a faltar al centro	325	4,91	6	1,34

Fuente: Elaboración propia.

La figura 4 muestra la agrupación de los sentimientos positivos (suma de porcentajes de las opciones de respuesta positivas) y negativos (suma de porcentajes de las opciones de repuesta negativa) en el instituto.

La seguridad en las clases y descansos alcanza porcentajes muy satisfactorios (92% y 94,3%). Por otro lado, el 85,6% del alumnado se siente respetado por sus docentes y el 83,9% considera que en el instituto son amables con ellos/as. El 72,2% de los estudiantes se sienten parte de su centro y un 76,2% se sienten orgullosos/as de pertenecer al mismo. Por su parte, en las dos últimas variables de este bloque, referentes a hacer lo que se quiere hacer fuera del centro y la existencia o no de circunstancias que los obliguen a faltar (figura 5), los resultados son positivos, con un 80,8% y un 84,9% respectivamente.

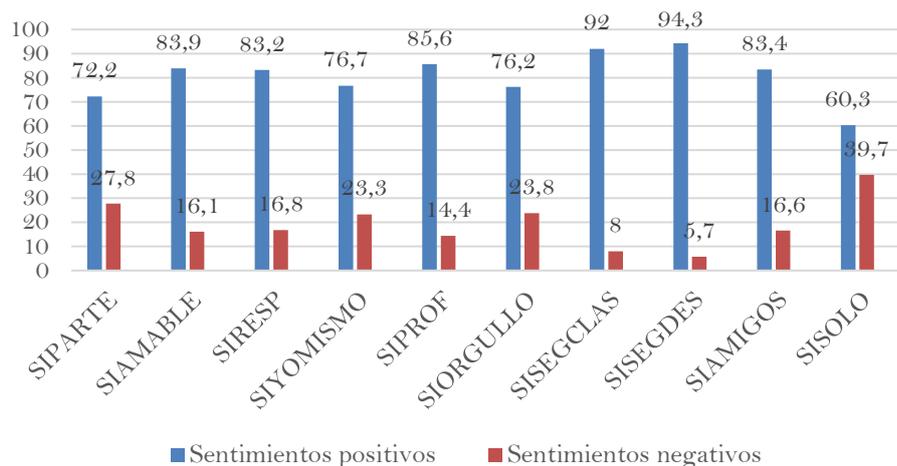


Figura 4. Porcentaje de sentimientos positivos y negativos por ítem
Fuente: Elaboración propia.

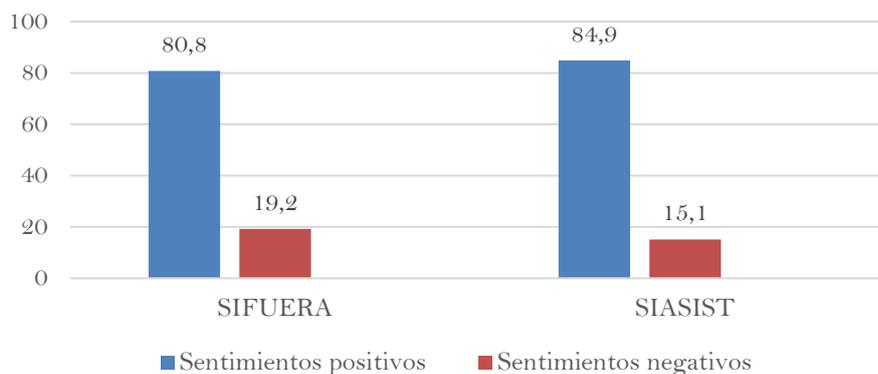


Figura 5. Porcentaje de sentimientos positivos y negativos por ítem
Fuente: Elaboración propia.

4.2. Análisis comparativo

Para la realización de este análisis comparativo se han cruzado las tres variables sociodemográficas del cuestionario (género, número de cursos en el centro y existencia o no de circunstancias socio-familiares adversas) con las cuatro variables creadas a partir del análisis factorial efectuado (dinámicas escolares colectivas, actividades académicas de tipo individual, confort y seguridad emocional en el centro y sentimiento de pertenencia).

En los siguientes apartados figuran los resultados obtenidos en función de cada variable.

4.2.1. Género

En la variable género se permitía marcar tres opciones: hombre, mujer u otro. Los resultados se reflejan en el cuadro 8.

Teniendo en cuenta una significatividad menor o igual a 0,05, se entiende que la pertenencia es significativa para el género. En el cuadro 9 se muestran el número de sujetos, la media, mediana y desviación típica de mujeres, hombres y otros, para mejorar la interpretación de los resultados.

Cuadro 8. Grado de significatividad. Cruce de la variable “género” con las variables de los factores obtenidos

DINÁ.ESCOLARES	ACTIVINDIVIDUAL	CONFORTSEGUR	PERTENENCIA
0,067	0,226	0,180	0,004

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 9. Cantidad de sujetos, media, mediana y desviación típica para la variable significativa del género

	N	MEDIA	MEDIANA	DESV. TÍPICA
Mujeres	158	4,51	4,50	0,742
Hombres	152	4,31	4,50	0,866
Otros	6	3,62	3,62	0,379

Fuente: Elaboración propia.

Es preciso tener en cuenta que el número de personas identificadas bajo el género “otros” es mucho más reducido (seis únicamente) que el de las personas identificadas como “hombre” o “mujer”.

Siendo la variable “pertenencia” significativa, se muestra la figura 6, que permite ver que la distribución de las respuestas para la pertenencia en relación con el género es homogénea. La mediana de las mujeres y de los hombres es de 4,50 lo cual indica buenos sentimientos de pertenencia, a pesar de los tres casos atípicos que se pueden encontrar en las mujeres y de los ocho casos atípicos y un caso extremo que se detectan en los hombres. La mediana de las personas identificadas como “otros” es de 3,62, lo que indica sentimientos menos positivos que el género “hombre” o “mujer” en relación con la pertenencia.

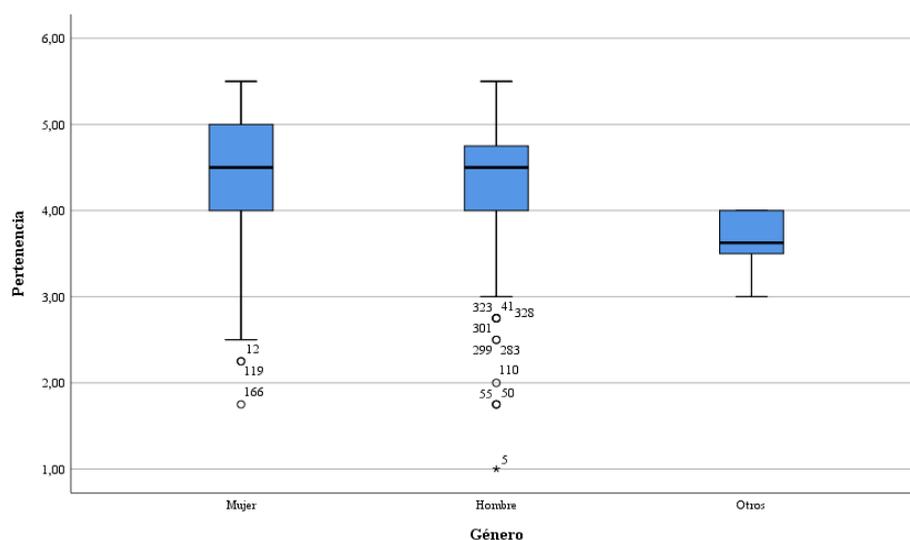


Figura 6. Gráfica sobre la pertenencia en su relación al género

Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias significativas existentes se dan entre el género “otros” y los géneros “hombre” y “mujer”, como se puede observar en el cuadro 10.

Cuadro 10. Comparativa entre grupos de género

		SIGNIFICATIVIDAD	SIGNIFICATIVIDAD AJUSTADA
Mujer	Hombre	0,081	0,244
Mujer	Otros	0,002	0,007
Hombre	Otros	0,010	0,030

Fuente: Elaboración propia.

La figura 7 refleja las diferencias existentes entre el género “otros” con los géneros “hombre” y “mujer”.

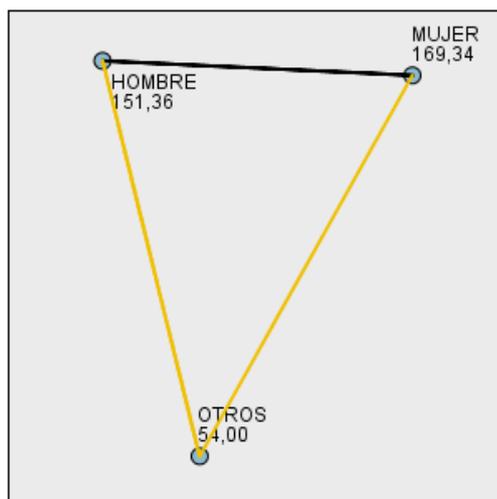


Figura 7. Comparación entre parejas de género

Fuente: Elaboración propia.

Se ha decidido tener en cuenta esta diferencia significativa, a pesar de la existencia de únicamente seis sujetos amparados bajo el género “otros” debido a la intencionalidad de esta opción de respuesta en el cuestionario. Es preciso destacar que las personas que no se sienten hombre o mujer experimentan una pertenencia menor con su centro.

4.2.2. Número de cursos en el centro

Asumiendo que el número de cursos que los estudiantes llevan en el centro es un factor primordial en la pertenencia al centrar la muestra en el 2º curso de la ESO, el alumnado podía llevar un curso en el centro si era nuevo; dos cursos si estaba en el mismo centro desde que entró en el instituto o, tres cursos si era repetidor/a.

Los resultados indican que existen diferencias significativas en función del número de cursos para las variables estudiadas, tal y como se muestra en el cuadro 11:

Cuadro 11. Grado de significatividad. Cruce de la variable sociodemográfica “número de cursos” con las variables estudiadas

DINÁMICAS ESCOLARES	ACTIV. INDIVIDUAL	CONFORT. SEGUR.	PERTENENCIA
0,019	0,027	0,009	0,000

Fuente: Elaboración propia.

Siendo todas las variables inferiores a 0,05, son significativas. En el cuadro 12 se puede observar que el mayor número de estudiantes se sitúa en dos cursos, debido a que es la trayectoria normal de los sujetos.

Cuadro 12. Número de sujetos, media, desviación típica y mediana en función al número de cursos

CURSO	DESCRIP.	DINÁMICAS ESCOLARES	ACTIV. INDIVIDUAL	CONFORT. SEGUR.	PERTENENCIA
1	N	3	10	9	10
	Media	2,43	3,48	3,86	3,67
	Desv. Tip.	0,377	0,342	0,692	1,099
	Mediana	2,57	3,50	4,20	4
2	N	81	266	258	260
	Media	1,95	3,07	4,31	4,52
	Desv. Tip.	0,843	0,847	0,619	0,731
	Mediana	1,71	3,00	4,40	4,75
3	N	9	30	30	30
	Media	2,49	3,43	4,10	4,10
	Desv. Tip.	0,759	0,953	0,527	0,652
	Mediana	2,43	3,25	4,00	4,25

Fuente: Elaboración propia.

Las figuras presentadas a continuación (figuras 8, 9, 10 y 11), se corresponden con cada una de las variables estudiadas en relación con el número de cursos en la institución.

Las dinámicas escolares ofrecen una amplia dispersión de los resultados para las personas que llevan tres cursos y reducida en los que llevan un curso. La mediana más baja se corresponde con las personas que llevan dos cursos, por lo que estas personas se sienten mejor en lo que a dinámicas escolares se refiere, a pesar de la existencia de dos casos atípicos y dos extremos; es decir, las personas que siguen la trayectoria estipulada por curso son los que mejor se sienten en las clases y cambios de clase, los recreos, durante la comida, los eventos, las excursiones y durante las clases prácticas.

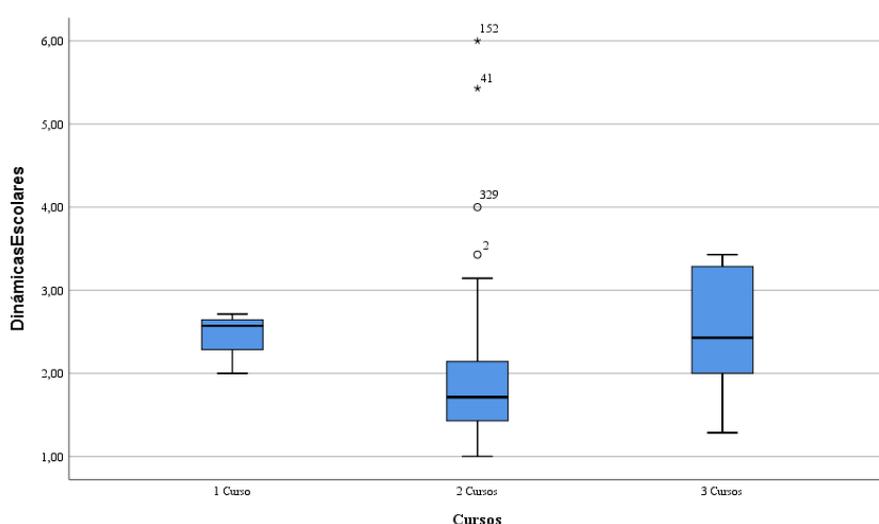


Figura 8. Dinámicas escolares en función al número de cursos en el centro

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a las actividades de tipo individual, la distribución es más amplia en los estudiantes que llevan tres cursos en el centro, siendo, por el contrario, más homogénea en los que llevan un curso. Nuevamente, con una mediana de 3 para los estudiantes que llevan dos cursos, son los que mejor se sienten en las clases típicas, trabajando individualmente y durante la realización de exámenes y deberes.

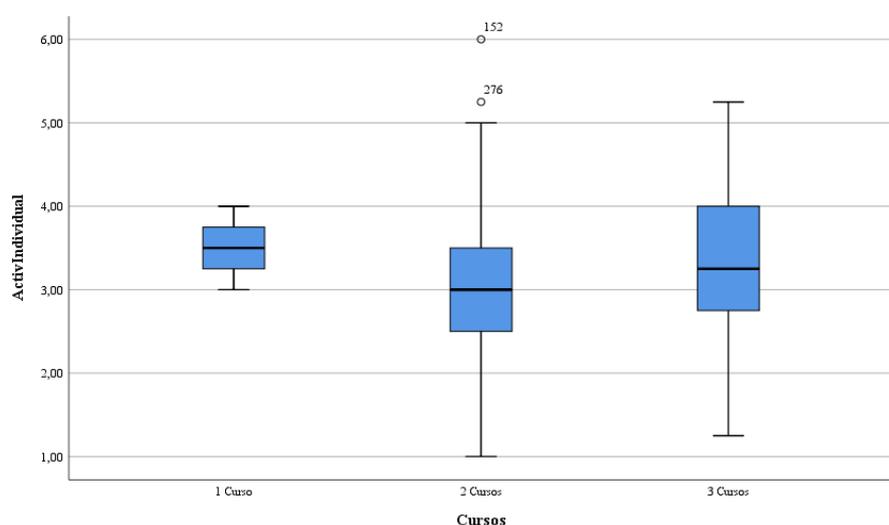


Figura 9. Actividad individual en función al número de cursos en el centro
Fuente: Elaboración propia.

Confort y seguridad es un factor que presenta una distribución homogénea. Con una mediana de 4,40, los estudiantes que llevan dos cursos son los que consideran en mayor medida que las personas del centro son amables, que son tratados/as con respeto por sus profesores/as y compañeros/as, que pueden ser ellos/as mismos/as y se sienten seguros/as durante las clases.

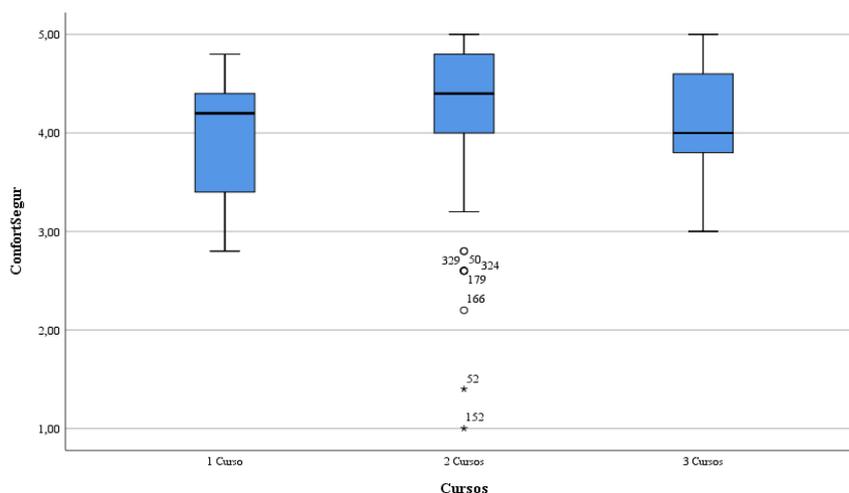


Figura 10. Confort y seguridad emocional en función al número de cursos en el centro
Fuente: Elaboración propia.

El factor pertenencia adquiere una distribución muy dispersa en las personas que llevan un único curso, resultando más homogénea en los otros dos grupos. Una vez más, el alumnado con mejores sentimientos de pertenencia es el que lleva dos cursos, con una

mediana de 4,75, a pesar de la existencia de ocho casos atípicos y tres extremos. Estos sentimientos más positivos implican mayor sentido de pertenencia y orgullo y menores dificultades para asistir al centro y realizar fuera de él lo que desean hacer.

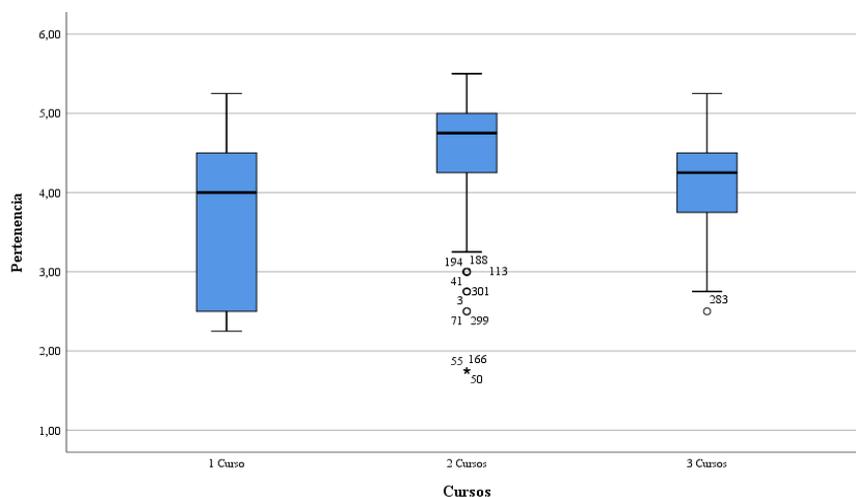


Figura 11. Pertenencia en función al número de cursos en el centro

Fuente: Elaboración propia.

Tras este análisis, se aplica la prueba post-hoc de Kruskal-Wallis que permite la comparación de parejas. Posteriormente, se realiza la corrección de Bonferroni ($p \geq 0,017$) y se detecta que el único factor significativo para esta variable es la pertenencia, tal y como se recoge en el cuadro 13.

Cuadro 13. Comparativa entre grupos en función al número de cursos

		SIGNIFICATIVIDAD	SIGNIFICATIVIDAD AJUSTADA
1 curso	3 cursos	0,595	1
1 curso	2 cursos	0,008	0,025
3 cursos	2 cursos	0,001	0,002

Fuente: Elaboración propia.

Se puede establecer la existencia de diferencias significativas entre el alumnado que lleva un curso y el que lleva dos cursos (0,025) y también entre el que lleva dos y tres cursos (0,002). De este modo, los estudiantes que llevan dos cursos tienen una pertenencia mayor que los que llevan un curso, por su reciente llegada al centro, y los que llevan tres cursos, ya que estarían repitiendo el curso en el que se encuentran, lo que puede justificar la falta de pertenencia con el mismo.

4.2.3. Circunstancia socio-familiar

En el caso de la existencia o no de circunstancias socio-familiares que supongan una dificultad en el centro, todas las variables han resultado significativas ($p \leq 0,05$), como se recoge en el cuadro 14,

Cuadro 14. Grado de significatividad. Cruce de la variable sociodemográfica “circunstancia socio-familiar” con las variables de los factores obtenidos

DINÁMICAS ESCOLARES	ACTIV. INDIVIDUAL	CONFORT. SEGUR.	PERTENENCIA
0,016	0,046	0,002	0,000

Fuente: Elaboración propia.

Para facilitar la comprensión de estos datos, se muestra el cuadro 15 con las medias, medianas y desviación típica obtenidas para cada factor:

Cuadro 15. Número de sujetos, media, desviación típica y mediana en función a la tenencia de circunstancias socio-familiares adversas

CIRCUNSTANCIA ADVERSA	DESCRIPTIVOS	DINÁMICAS ESCOLARES	ACTIVIDADES INDIVIDUALES	CONFORT Y SEGURIDAD	PERTENENCIA
Si	N	6	6	6	6
	Media	3,33	3,55	3,73	3,66
	Desv. Tip.	1,75	0,875	0,902	0,911
	Mediana	2,71	3,50	3,90	3,50
No	N	78	78	78	78
	Media	1,93	3,12	4,30	4,46
	Desv. Tip.	0,628	0,857	0,578	0,766
	Mediana	1,86	3,00	4,40	4,50

Fuente: Elaboración propia.

Con una mediana de 1,86, las personas sin circunstancias adversas presentan unos mejores sentimientos para el factor dinámicas escolares. Como se puede observar en la figura 12, la dispersión en las respuestas es mayor para las personas con dificultades socio-familiares.

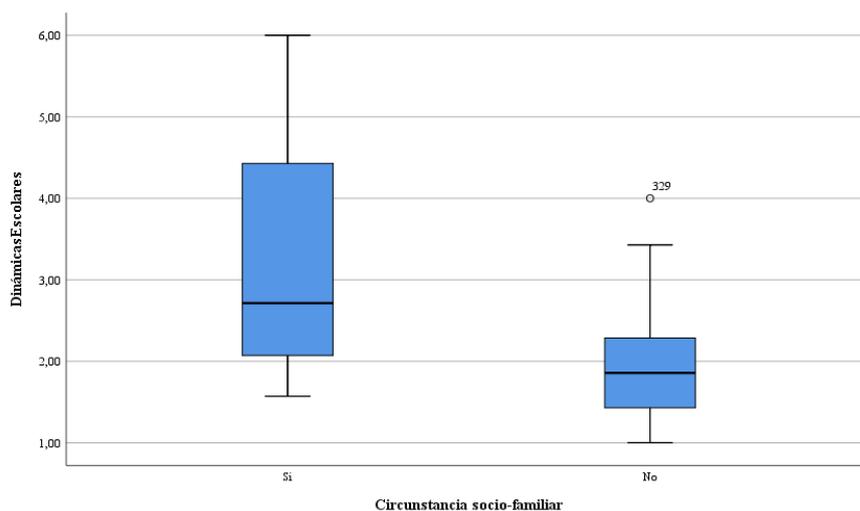


Figura 12. La circunstancia socio-familiar en relación a las dinámicas escolares

Fuente: Elaboración propia.

Para la variable actividades académicas de tipo individual, la mediana de las personas que sí tienen dificultades socio-familiares es mayor, por lo que sus sentimientos son peores que los que no las tienen. No obstante, la dispersión es bastante homogénea tal y como muestra la figura 13.

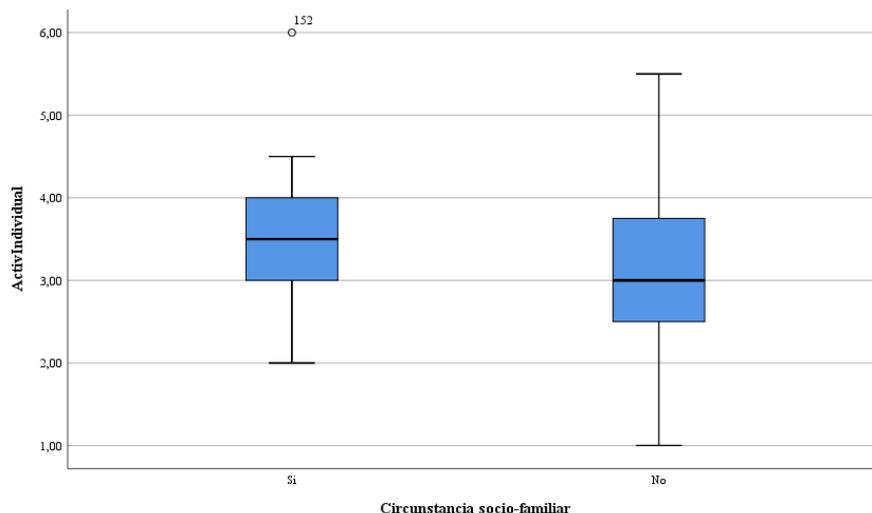


Figura 13. La circunstancia socio-familiar en relación a la actividad individual
Fuente: Elaboración propia.

En relación con el confort y la seguridad, las personas sin situaciones complejas se sienten mejor para este factor que las que sí las tienen. La dispersión es homogénea en las respuestas a pesar de existir casos atípicos y extremos, como puede observarse en la figura 14.

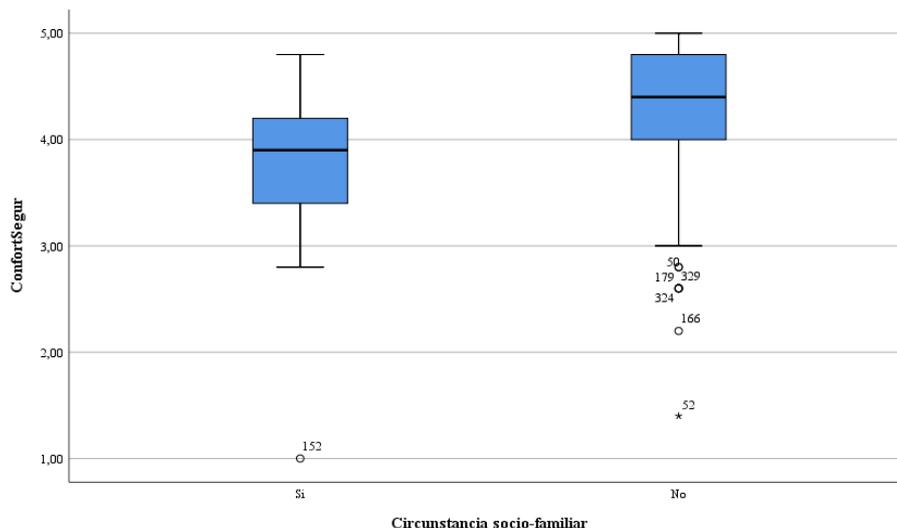


Figura 14. La circunstancia socio-familiar en relación al confort y la seguridad
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la pertenencia, el alumnado sin dificultades socio-familiares experimenta unos sentimientos más positivos hacia las variables de este factor. Asimismo, la dispersión en las respuestas es mayor en el alumnado con dificultades, como muestra la figura 15.

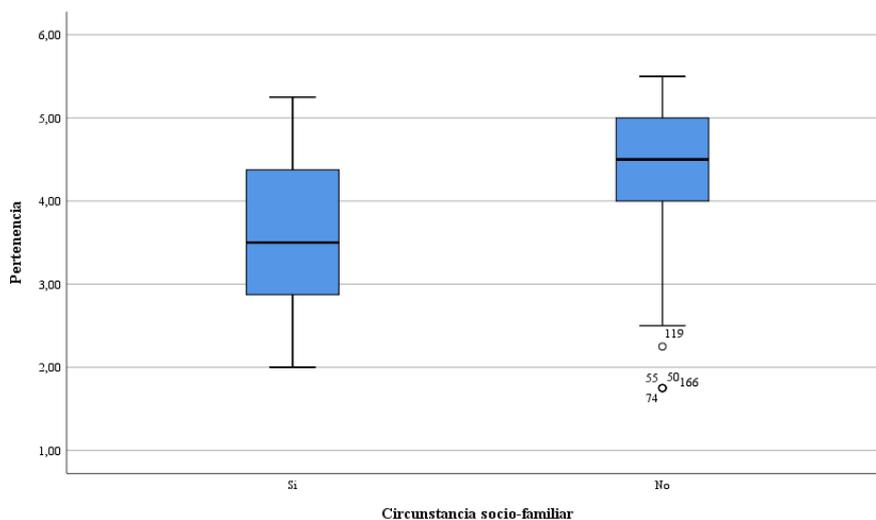


Figura 15. La circunstancia socio-familiar en relación a la pertinencia
Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

Son múltiples las evidencias de mejora en el terreno educativo, en el que cuestiones como las nuevas metodologías de aprendizaje, la extensión de la tecnología en la educación o una mayor preocupación por la educación inclusiva han ido ganando peso. No obstante, este esfuerzo no parece corresponderse con los altos índices de abandono y fracaso escolar que nos asolan, a pesar de la autonomía pedagógica que los centros educativos tienen sobre este hecho (Domingo y Martos, 2017).

Para paliar y reducir los puntos negros del sistema educativo, es preciso abordar el campo de trabajo de forma directa. Así, el marco de actuación se sitúa en las instituciones, donde docentes, estudiantes y demás personal desarrollan su actividad cotidiana (Amores y Ritacco, 2012).

Es indiscutible que nos encontramos ante un gran reto cuyos cambios tomarán tiempo en ofrecer resultados. En este sentido, no se trata tanto de grandes inversiones como de buenas ideas que favorezcan acciones. Por este motivo, este trabajo presenta una serie de conclusiones a raíz de un estudio exploratorio en el que se pretendía conocer el ámbito para, posteriormente, pensar y aplicar esas “buenas ideas” que dentro del propio centro se pueden desarrollar.

Estas conclusiones sobre el análisis descriptivo se concretan en las a continuación formuladas:

- Existen sentimientos positivos por parte de los estudiantes en los diferentes momentos y lugares de sus centros educativos, a pesar de que las clases siguen siendo las menos valoradas.
- Exámenes y deberes son el talón de Aquiles de nuestros estudiantes, ya que suponen casi el 100% de la evaluación que se realiza sobre el alumnado. Es por este motivo por el que los sentimientos ante las diferentes formas de trabajo en el aula se encuentran empobrecidos por estos dos condicionantes.

- En general, existen buenos sentimientos de pertenencia y orgullo con el centro en todos los casos.

En relación con las conclusiones sobre el análisis comparativo, se presentan las siguientes:

- Las personas que se identifican con un género diferente a hombre o mujer adquieren una menor pertenencia que el resto.
- Las personas que siguen la trayectoria normal de número de cursos en el centro, es decir, no son nuevos/as ni están repitiendo, presentan mejores sentimientos para todos los factores estudiados.
- Las personas con dificultades socio-familiares presentan unos sentimientos más pobres para todos los factores estudiados.

A la vista de estas conclusiones, los centros tienen la posibilidad de virar hacia un horizonte más favorable. Entendiendo que las clases son poco valoradas y que los métodos de evaluación son repudiados, una posibilidad sería el trabajo por proyectos, el incremento del trabajo grupal, la conexión de los aprendizajes con la realidad, el fomento de la participación, el trabajo con los grupos que se han destacado como “en riesgo” y, también, favorecer la coordinación, apertura y formación de los profesores/as, así como la observación entre docentes y entre centros, como forma de captar ideas que a otros colegas les están funcionando.

Tras este análisis es importante reconocer este trabajo como un punto de partida de lo que el micro-proyecto supone a nivel general; es decir, este estudio ha permitido conocer y asentar los sentimientos de los estudiantes para después profundizar y trabajar sobre las fortalezas y debilidades de la conexión escolar. El análisis descriptivo y comparativo realizado es de carácter exploratorio, ya que en las siguientes fases del proyecto se trata, de forma cualitativa, de abordar cuestiones particulares que se focalicen en la mejora de los centros a nivel concreto partiendo de las premisas expuestas en el marco teórico.

De esta forma este trabajo explora descriptivamente las variables recogidas en el cuestionario y confirma, mediante el análisis comparativo, el riesgo de ciertos grupos a una menor pertenencia, hecho que puede resultar obvio, pero ha decidido asentarse. El hecho de contar con centros de similares características y, por tanto, alumnado homogéneo, impide valorar la extensión de estos resultados a otros contextos. En esta línea, se encuadra este hecho como propuesta de mejora y extensión de este estudio. Asimismo, la traducción y adaptación del cuestionario original también ha sido una limitación.

Agradecimientos

El presente artículo ha sido desarrollado en el marco del proyecto “Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social (RIIES)”, financiado por el Plan Nacional de Investigación (EDU2015-68617C4-1-R) y dirigido por la profesora Ángeles Parrilla Latas (Universidad de Vigo). Asimismo, este estudio es posibilitado por el contrato predoctoral de la autora para la formación de doctores 2016 del Ministerio de Economía y Competitividad.

Referencias

- Amores, J. y Ritacco, M. (2012). Prácticas inclusivas ante el riesgo de exclusión socio-educativa. Estructuras de trabajo colaborativo en centros escolares situados en zonas de privación social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 153-178. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795>
- Anderman, E. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795-809.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. y Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Journal of School Psychology*, 45, 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Boza, J. Pérez, J. y de León, J. (2016). *Introducción a las técnicas de muestreo*. Pirámide.
- Baumeister, R. y Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 487-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. y Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40, 9-18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Canales, D. y Peña, L. (2014). *Factores que impactan en el sentido de pertenencia en la escuela: Dibujos y relatos de estudiantes de séptimo básico en cuatro escuelas municipales*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Domingo, J. y Martos, J. (2017). Prevención del fracaso escolar en educación secundaria en Andalucía desde la voz del profesorado. Estudio de caso. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 329-347. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.019>
- Eisner, C. (2001). *Making the grade: A report on SAT I results in the nation's urban schools*. Council of the Great City Schools.
- Fielding, M. (2011). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Freeman, T., Hughes, H. y Anderman, L. H. (abril, 2001). Changes in students' school belonging in rural and urban middle schools. Poster presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Seattle.
- García, J. (2015). *El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana*. Universitat de València.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- González González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y el abandono escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176.
- Hancock, K. J. y Zubrick, S. (2015). *Children and young people at risk of disengagement from school*. Telethon Kids Institute.

- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1996). *Schooling change: Reinventing education for early adolescents*. Falmer.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Loukas, A., Suzuki, R. y Horton, K. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 491-502. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00504.x>
- Luckner, A. y Pianta, R. (2011). Teacher-student interaction in fifth grade classrooms: Relation with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>
- McMillan, D. W. y Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I)
- Mahatmya, D., Lohman, B., Matjasko, J. y Feldman, A. (2012). Engagement across developmental periods. En S. L. Chistenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 45-63). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_3
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Education Psychology*, 77(2), 413-440. <https://doi.org/10.1348/000709906X118036>
- Porter, J., Daniels, H., Martin, S., Hacker, J., Feiler, A. y Georgeson, J. (2010). *Testing of disability identification tool for schools*. University of Bath Department of Education.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J. ..., y Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm. Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823-832. <https://doi.org/10.1001/jama.1997.03550100049038>
- Shochet, I. y Smith, C. (2014). A prospective study investigating the links among classroom environment, school connectedness and depressive symptoms in adolescents. *Psychology in the Schools*, 51(5), 480-491. <https://doi.org/10.1002/pits.21759>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. y Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa. Del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco, y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). OEI.
- Thompson, D., Iachan, R., Overpeck, M., Ross, G. y Gross, L. (2006). School connectedness in the health behaviour in school-aged children study: The role of student, school, and school neighborhood characteristics. *Journal of School Health*, 76(7), 379-386. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00129.x>

Breve CV de la autora

Isabel Fernández Menor

Graduada en Pedagogía por la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela y Máster en Dificultades de Aprendizaje y Procesos Cognitivos en la Universidad de Vigo. En el año 2016 inicia sus estudios de doctorado en la Universidad de Vigo (Campus Pontevedra) en el programa de Equidad e Innovación en Educación y

obtiene un contrato predoctoral del Ministerio de Economía y Competitividad para la realización de la tesis doctoral. Su tesis versa sobre la pertenencia y los procesos de enganche y desenganche escolar desde una perspectiva inclusiva en educación secundaria. Desde el año 2017 imparte docencia en los Grados de Maestro en Educación Primaria e Infantil de la Universidad de Vigo en materias como Educación Inclusiva, Tutoría y Orientación con las Familias y Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación Primaria. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2873-6952>. Email: isfernandez@uvigo.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Estudio de las Aulas Abiertas Especializadas como Medida Específica de Atención a la Diversidad

Study of Specialized Open Classrooms as a Specific Measure of Attention to Diversity

Pilar Arnaiz *
Carmen M. Caballero
Universidad de Murcia, España

En el presente estudio se muestra el análisis del funcionamiento de las aulas abiertas especializadas, como medida de atención a la diversidad, llevado a cabo en siete centros que atienden tanto Educación Infantil y Primaria como Secundaria de la Región de Murcia (España). Los participantes de este estudio han sido 608 profesionales y alumnos involucrados en su desarrollo y funcionamiento. Se ha llevado a cabo un diseño de corte cuantitativo, no experimental y descriptivo. El objetivo principal ha sido analizar el funcionamiento de esta medida específica desde la perspectiva de los profesionales y del alumnado de las aulas abiertas y de sus compañeros de las aulas ordinarias. Los resultados muestran que los profesionales poseen una perspectiva de la inclusión aun centrada en el modelo del déficit pues, a pesar de que afirman que esta medida favorece la inclusión y la sociabilización del alumnado, siguen prefiriendo que los estudiantes con necesidades educativas especiales que precisan un apoyo extenso y generalizado en la mayoría de áreas del currículo no sean incluidos en las aulas ordinarias a tiempo completo. Por su parte, tanto el alumnado del aula abierta como el de referencia muestran su deseo de participar juntos y de compartir tiempos y espacios comunes.

Descriptor: Educación inclusiva; Aula abierta especializada; Atención a la diversidad; Participación; Acogida.

In the present study, we show the analysis of the operation of specialized open classrooms, it has been carried out in seven centers that attend both Infant and Primary and Secondary Education of the Region of Murcia (Spain). The participants of this study have been 608 professionals and students. A quantitative, non-experimental and descriptive design has been carried out. The main objective has been to analyze the operation of this specific measure from the perspective of professionals and students in open classrooms and their classmates in ordinary classrooms. The results show that professionals have a perspective of inclusion centered on the deficit model, because although they claim that this measure favors the inclusion and socialization of students, they continue to prefer that students with special educational needs who need extensive support in most areas of the curriculum are not included in the full-time regular classrooms. On the other hand, students of the open classroom and students of the reference classroom show their desire to participate together and to share common times and spaces.

Keywords: Inclusive education; Specialized open classroom; Attention to diversity; Participation; Reception.

*Contacto: parnaiz@um.es

1. Introducción

En los últimos años la educación inclusiva se ha establecido como paradigma fundamental por el cual debería regirse la respuesta educativa en los centros escolares, siendo considerada la vía óptima para garantizar la equidad, la justicia y la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, evitando así la segregación y la exclusión social de algunos colectivos desfavorecidos (Ainscow et al., 2016; Arnaiz, 2019a; Belavi y Murillo, 2016). De esta forma, uno de los principales desafíos del sistema educativo es lograr una educación de calidad para todos los escolares, sin excepción alguna, en un contexto lo más normalizado posible (Arnaiz, Escarbajal y Caballero, 2017).

En las escuelas inclusivas todas las personas son igualmente valoradas, ofreciendo oportunidades de participación gracias a las redes de apoyo que habilitan al alumnado para participar en la vida y en el trabajo de centros de educación regular (Gallego, Rodríguez-Gallego y Corujo, 2016). Se trata de un proceso en el que los individuos con (dis)capacidad aprenden juntos y de forma cooperativa con el resto de sus compañeros sin dificultades de aprendizaje (Arnaiz, 2019b; Echeita, 2017). Las escuelas inclusivas consideran la diversidad como algo positivo y enriquecedor, favoreciendo una escolarización conjunta en la que todos los alumnos pueden desarrollar su proceso de aprendizaje en centros de enseñanza ordinaria en un marco de justicia social (Fernández Enguita, 2019).

Considerando las aportaciones de Echeita y Ainscow (2011), se establecen tres elementos que deben caracterizar al sistema educativo bajo el paradigma de la Educación Inclusiva: la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. El término “presencia” haría mención al lugar en el que son escolarizados los estudiantes, considerándose al aula ordinaria como la localización óptima para ubicar a todo el alumnado. El término “participación” alude a la calidad de las experiencias que se producen en la escuela, siendo necesario considerar el punto de vista y las “voces” de los alumnos y la valoración de su bienestar en el entorno educativo. Finalmente, el término “éxito” se refiere a los resultados de aprendizaje teniendo en cuenta los elementos curriculares de cada país o territorio.

La medida específica de las Aulas Abiertas Especializadas consiste en el desarrollo de unidades de Educación Especial en centros ordinarios destinadas al alumnado con necesidades educativas especiales que requieren de un apoyo extenso y generalizado en la mayoría de las áreas curriculares (Decreto 359/2009). Estos alumnos habitualmente han estado escolarizados en centros de educación especial, pero, desde la creación de esta medida específica, existe la posibilidad de que asistan a centros ordinarios si la familia lo desea o por lejanía de los centros específicos de sus localidades. A este respecto, en el Artículo 2 de la Orden de 24 de mayo (2010, p. 29335) se afirma que:

Las aulas abiertas son aulas especializadas que constituyen una medida de carácter extraordinario, tendente a conseguir los principios de normalización e inclusión, destinada a determinados alumnos y alumnas, con necesidades educativas especiales graves y permanentes, que precisen de apoyo extenso y generalizado en todas las áreas del currículo.

A pesar de que la legislación vigente afirma que el objeto de las Aulas Abiertas Especializadas es garantizar los principios de normalización e inclusión del alumnado escolarizado en las mismas, diversos autores han realizado una crítica hacia al desarrollo

de este tipo de medida al considerar que la atención educativa en el seno de unidades “especializadas” conlleva la exclusión y la segregación de los discentes destinatarios de las mismas (Arnaiz, 2009; Echeita y Ainscow, 2011; Escudero y González, 2011). Cabe señalar que el término de alumnado con necesidades educativas especiales “graves y permanentes” empleado en la normativa vigente (Orden 24 de mayo, 2010), ha sido utilizado y mantenido desde la creación de las aulas abiertas especializadas en la Región del Murcia en el año 1996 para designar al alumnado destinatario de esta medida específica. Sin embargo, después de casi un cuarto de siglo desde el inicio de la misma, pensamos que este término queda obsoleto y reproduce una terminología asociada al modelo del déficit hoy ya en desuso, y no en consonancia con la educación inclusiva, por lo que consideramos que debería ser cambiado.

En este sentido, Ainscow (2012) expone que las prácticas destinadas al alumnado con necesidades educativas especiales, a pesar de sus buenas intenciones, han creado frecuentemente barreras a la comunicación y al aprendizaje que han interferido en el avance y progreso hacia una educación inclusiva. Considera que una educación eficaz es aquella que responde adecuadamente a las necesidades de todo el alumnado, independientemente de sus características y condiciones individuales en centros regulares. De igual forma, Davis y Florian (2004) ponen de manifiesto que las medidas destinadas a la intervención de los estudiantes con necesidades especiales en entornos separados del resto de compañeros tienen poco sustento desde un planteamiento inclusivo. Así, Norwich y Lewis (2005) afirman que la existencia de pedagogías específicas, dirigidas a un grupo de alumnado con una discapacidad concreta, favorece la segregación y la exclusión.

Por tanto, reflexionando desde la perspectiva defendida por estos autores, las unidades “especializadas” desarrolladas en contextos ordinarios no estarían garantizando la creación de entornos educativos plenamente democráticos, pues la intervención con alumnos con discapacidad u otras dificultades de aprendizaje en aulas distintas a las regulares, estaría configurando un doble sistema educativo que no responde a los planteamientos de una verdadera educación inclusiva. A este respecto, López (2011) considera que la consolidación de una sociedad democrática no radica en ofrecer programas “especiales” para colectivos o personas con características diferentes, sino en establecer propuestas y medidas que palien cualquier forma de exclusión o marginación educativa. Dicho de otra forma, se trataría de defender el derecho de que todos los alumnos aprendan juntos, realizando esta defensa ya no solo porque sea justa, sino porque garantiza que alumnos con diversas capacidades obtengan conjuntamente mayores posibilidades para progresar en su conocimiento (Marchesi, 2014).

Por último, se estima necesario resaltar que una escuela inclusiva requiere procesos de evaluación de las prácticas y medidas desarrolladas con el fin de recoger información, analizarla y tomar decisiones de cambio o de mejora. Como apuntan Giné y Piqué (2007), esta evaluación debe ser realizada tanto por el profesorado implicado, que actuará como encargado de tomar decisiones para regular los procesos de enseñanza, como por parte del propio alumnado que realizará procesos de autorregulación encaminados a mejorar su propio aprendizaje. En definitiva, la evaluación debe servir para tomar decisiones que provoquen efectos constructivos para toda la comunidad escolar. Igualmente, se señala que los procesos de recogida y análisis de la información propias de una investigación, fomentan la participación de la comunidad educativa y un

sentimiento de pertenencia necesario para el óptimo funcionamiento de las mejoras planteadas (Sandoval et al., 2002).

2. Las aulas abiertas especializadas

Con el objeto de responder a la heterogeneidad del alumnado desde los principios de inclusión, calidad y equidad, en el territorio nacional se han establecido una serie de medidas específicas para la atención a la diversidad, con el fin de facilitar el éxito educativo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Como se ha mencionado, se ha suscitado un debate interesante acerca de dichas medidas al no quedar claro si cumplen el fin para el que fueron propuestas o si propician la exclusión en lugar de la inclusión social y educativa (Arnaiz, 2009; Escudero y González, 2011).

En el presente trabajo analizaremos una de estas medidas, en concreto, las aulas de educación especial en centros ordinarios, dirigidas al en alumnado con adaptaciones significativas en la mayoría de áreas durante toda su escolarización. Esta medida recibe diversos nombres dependiendo de las distintas comunidades autónomas españolas: «Unidades de Educación Especial» en Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, La Rioja, Castilla la Mancha y Castilla y León o «Aulas Específicas de Educación Especial en centros ordinarios» en Andalucía y Aragón (Martínez y Porto, 2019). Concretamente, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia esta medida se denomina «Aulas Abiertas Especializadas», y escolariza a alumnos con Necesidades Educativas Especiales que precisan adaptaciones significativas del currículo que no puedan ser atendidas en el aula ordinaria (Decreto 359/2009, de 30 de octubre).

Tal y como se expone en la legislación vigente, Orden de 24 de Mayo (2010), estas aulas tienen por objeto ofrecer un contexto educativo que garantice los principios de normalización e inclusión para un grupo de alumnos determinado, los cuales pueden presentar necesidades educativas especiales derivadas de: Autismo y otros Trastornos Generalizados del Desarrollo; Discapacidad psíquica severa y Pluri-discapacidad (discapacidad auditiva severa y profunda asociada a discapacidad psíquica, discapacidad motora grave asociada a discapacidad psíquica y discapacidad psíquica con alteraciones graves de comunicación). Además, cabe resaltar que la escolarización del alumnado en estas aulas se realiza después de la realización, por parte de profesionales en el campo de la orientación educativa, de una evaluación psicopedagógica y de un dictamen de escolarización en el que se considere que esta modalidad es la más idónea para su desarrollo integral. Con el fin de fomentar la participación y la presencia en las dinámicas y actividades regulares, los centros que tienen estas aulas deben favorecer, siguiendo la normativa mencionada, que los alumnos que asistan a ellas compartan actividades y espacios con sus compañeros de las aulas ordinarias. Por ello, cada alumno del aula abierta especializada tiene asignada un aula ordinaria de referencia a la que va para recibir Música, Educación Artística, Educación Física, Religión o, en su caso, Alternativa.

Fernández (2013) corrobora que el buen funcionamiento de una medida educativa relacionada directamente con la atención a la diversidad depende de diversos factores, pero hay dos que son fundamentales: la formación del profesorado, aspecto necesario para garantizar una óptima respuesta educativa a la diversidad de necesidades presentes en un aula (Woodcock y Hardy, 2017) y la actitud del profesorado. Desde esta

perspectiva, la escuela es entendida como un lugar de formación y enseñanza de conocimientos y como un espacio para promover actitudes y valores encaminados hacia una convivencia pacífica entre los distintos colectivos, respetando las condiciones individuales. En este sentido han sido diversas las investigaciones que han tenido como objetivo conocer las actitudes del profesorado hacia la inclusión (Gebhardt et al., 2015; González-Gil et al., 2016). A este respecto, destacan las contribuciones de Garzón, Calvo y Orgaz (2016) que ponen de manifiesto que la mayoría de docentes poseen una actitud favorable hacia la inclusión educativa en las aulas ordinarias de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. Pegalajar y Colmenero (2017) señalan que el profesorado muestra valoraciones bastante positivas hacia la inclusión y que estiman la atención a la diversidad como un deber de la escuela y del sistema educativo.

De igual modo, destacamos tres requisitos fundamentales que a nuestro juicio deben producirse en el sistema educativo para garantizar la inclusión en las aulas regulares de alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en las aulas abiertas. El primero de ellos aludiría a la existencia de actitudes favorables por parte de toda la comunidad escolar hacia la inclusión de este tipo de alumnado. Se trataría de lograr una comunidad educativa comprometida con la valoración de las diferencias individuales y en la que la discapacidad sea considerada como un aspecto enriquecedor para la formación de todo el alumnado (Arnaiz, 2019a). Particularmente, se destacaría la actitud del profesorado ya que este influye directamente en el aprendizaje de los alumnos, bien de forma directa o bien a través de su motivación hacia el aprendizaje (Sales, Moliner y Sanchiz-Ruiz, 2001).

El segundo requisito sería garantizar un adecuado proceso de socialización por parte del alumno con diversidad funcional en el centro y en el aula ordinaria, entendiendo esta como una óptima interacción del discente en el medio en el que se encuentra y con el resto de compañeros. Para ello, se estima fundamental la interiorización, mantenimiento y reproducción de las normas, de los valores y de las pautas cognitivas que caracterizan al entorno educativo favoreciendo, de este modo, una formación idónea que capacite al discente con discapacidad para vivir en sociedad. A este respecto, Luque y Luque-Rojas (2011) indican que el cumplimiento de valores y normas en el contexto educativo va a tener una gran repercusión en las relaciones sociales y en el trabajo educativo del alumnado que presente necesidades educativas especiales. Los autores manifiestan que un apoyo oportuno y el establecimiento de un medio accesible para el discente -tanto en lo urbanístico, arquitectónico y de servicios, como en la relación personal- va a reducir la percepción hacia la discapacidad, pasando a considerar al alumno como un miembro más, sin que sus características individuales sean valoradas como un hecho negativo. Por tanto, cuando en un aula particular, o en un centro educativo en general, se produce una adecuada sociabilización que suponga un conocimiento extenso hacia la persona con discapacidad y hacia sus características individuales, se insta un desarrollo justo y democrático que mejora la calidad del proceso educativo y la adquisición de los valores de respeto, colaboración, ayuda y tolerancia por parte de todo el alumnado. A este respecto Artiles, Rodríguez y Bolaños (2018) afirman que las aulas especializadas en centros ordinarios poseen, entre sus ventajas, la posibilidad de convivencia y sociabilización en el centro regular, pues los alumnos que se encuentran en ellas comparten actividades con otros alumnos, siendo estas positivas siempre que hayan sido planificadas por los profesionales educativos.

El tercer requerimiento hace alusión a que una medida de atención a la diversidad debe asegurar el aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado según sus necesidades específicas y capacidades individuales. En este sentido, sería preciso romper con la norma tradicional de que todos los alumnos deben hacer lo mismo, de la misma forma y con los mismos recursos. Se trataría de organizar situaciones de enseñanza que permitan personalizar el proceso de aprendizaje, fomentando la interacción y participación entre alumnos, pero sin perder de vista las necesidades concretas de cada discente. A este respecto, las aulas específicas en centros ordinarios ofrecen la posibilidad de que el alumnado con necesidades educativas especiales cuente con una enseñanza “a medida” en relación a sus posibilidades de aprendizaje (Alemán-Santana, 2008). Además, la autora señala que estas aulas favorecen la confianza del alumno en sí mismo al priorizar los aprendizajes curriculares funcionales referidos a las habilidades de comunicación y de autonomía personal y social, siendo desarrollados estos aprendizajes en un espacio social normalizado.

Es necesario exponer que son múltiples los especialistas que consideran la escucha de la voz de todos los actores educativos como el medio óptimo para concretar, de forma holística, cómo se está desarrollando el proceso de inclusión en las aulas de centros ordinarios (Moliner et al., 2016; Suria, 2012). De este modo, para que una investigación sea democrática y participativa, debe tener el sustrato teórico y la fundamentación metodológica que garantice la participación de las distintas voces implicadas en la realidad objeto de estudio (Messiou, 2018; Murillo e Hidalgo, 2018). En este sentido, en los últimos años se han publicado distintas investigaciones sobre la escucha de la voz del alumnado para llegar a una concreción profunda del proceso inclusivo que se está llevando a cabo en los contextos escolares normalizados (Pearlman y Michaels, 2019; Saiz, Ceballos y Susinos, 2019). Galván y García (2017) realizaron una investigación en la que consideraron la voz de estudiantes de infantil y primaria con el fin de conocer las actitudes hacia los compañeros con discapacidad, concluyendo que estos poseen una actitud neutra, considerando esta valoración como aquella que percibe al objeto de forma indiferente. De igual modo, Suria (2012) llevó a cabo un estudio con estudiantes con discapacidad donde se afirma que estos no se sienten plenamente acogidos en los entornos educativos ordinarios, acrecentándose esa percepción en la etapa de formación universitaria.

Por consiguiente, tendiendo en consideración las críticas mencionadas hacia las medidas dirigidas a intervenir con los alumnos en entornos separados del aula ordinaria y, dado que se ha constatado que las Aulas Abiertas Especializadas no han sido objeto de estudio para comprobar si su desarrollo responde a un planteamiento inclusivo, el presente trabajo se plantea como objetivo principal valorar el funcionamiento de esta medida específica desde la perspectiva de los profesionales y alumnos implicados.

Para dar respuesta al objetivo general se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la valoración que los profesionales otorgan a las aulas abiertas como medida específica de atención a la diversidad.
- Estudiar la participación y acogida del alumnado participe de esta medida en el aula de referencia.

3. Método

El diseño escogido para la realización de este estudio es cuantitativo, de corte descriptivo. Para la obtención de la muestra participante, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia en el que han participado 7 centros situados en diferentes localidades de Murcia, estos son: 2 CEIP de Educación Infantil y Primaria, 2 IES de Educación Secundaria y 3 Centros Concertados que atienden tanto a Educación Infantil y Primaria como a Secundaria. La muestra invitada fue de 830 personas, siendo finalmente la muestra participante de 608 personas vinculadas con el desarrollo de las Aulas Abiertas Especializadas. Esto supone un tamaño muestral con un nivel de confianza del 99% ($Z = 2,575$) y un margen de error inferior al 5.0%.

Entre los 608 participantes, 268 pertenecientes a la etapa de Primaria y 340 a la de Secundaria, podemos distinguir distintos colectivos: Equipo Directivo, Equipo Docente y otros profesionales del aula abierta (profesores de Audición y Lenguaje, Música, Educación Física, Educación Artística, Religión o Alternativa, Auxiliar Técnico Educativo y Fisioterapeuta), Tutores del Aula Abierta Especializada, Tutores del Aula de Referencia; Alumnado del aula abierta y Alumnado del aula de referencia (cuadro 1).

Cuadro 1. Distribución de participantes según etapa educativa y colectivo al que pertenecen

ETAPA	N	EQUIPO DIRECT.	DOCENTE Y OTROS PROFESL.	TUTOR AA	TUTOR AR	ALUMN AA	ALUMN AR	%
Primaria	268	8	13	7	10	30	200	44,1
Secundaria	340	10	20	5	7	25	273	55,9
<i>Total</i>	<i>608</i>	<i>18</i>	<i>33</i>	<i>12</i>	<i>17</i>	<i>55</i>	<i>473</i>	<i>100,0</i>

Nota: AA: Aula abierta. AR: Aula de referencia.

Fuente: Elaboración propia.

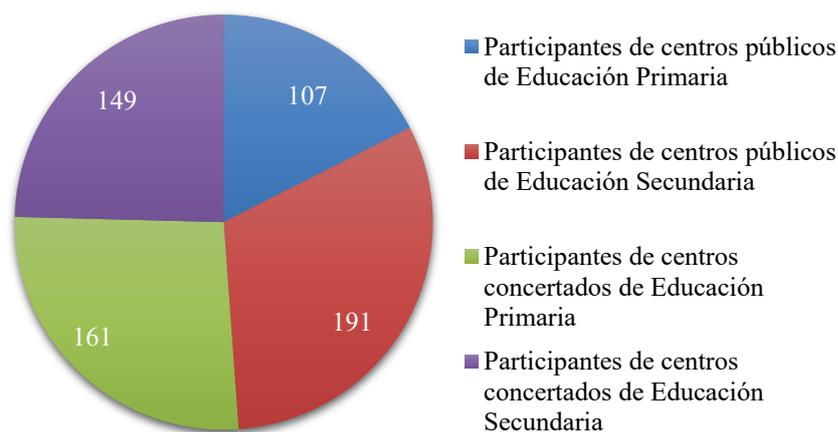


Figura 1. Distribución de participantes según titularidad de centro y etapa educativa

Fuente: Elaboración propia.

Como se expone en la figura 1, de los 608 participantes, 107 pertenecen a centros de titularidad pública donde se imparte la enseñanza de Educación Primaria; 191 a centros públicos de Educación Secundaria; 161 a centros concertados en la Etapa de Educación

Primaria; y, por último, 149 a centros concertados en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Instrumentos

Para la recogida de información se utilizaron un total de seis cuestionarios:

- “Cuestionario equipo docente y otros profesionales del aula abierta”. Este instrumento consta de 17 ítems, distribuidos en las siguientes dimensiones: siete ítems sobre datos identificativos, experiencia y formación; seis referidos a la planificación y desarrollo de la intervención; y cuatro a la valoración. Este cuestionario incorpora ítems dicotómicos e ítems con escala Likert dependiendo de la variable objeto de estudio.
- “Cuestionario equipos directivos”. Este instrumento está compuesto por 22 ítems, distribuidos en las siguientes dimensiones: siete ítems sobre datos identificativos de la persona que cumplimenta el cuestionario; cinco ítems referidos a información general relativa a las aulas abiertas especializadas; y diez ítems sobre información relativa a la organización y al funcionamiento del aula abierta. Este cuestionario incorpora ítems dicotómicos e ítems con escala Likert dependiendo de la variable objeto de estudio.
- “Cuestionario tutor aula abierta”. Este instrumento está formado por 24 ítems, distribuidos en las dimensiones: diez ítems sobre datos identificativos del tutor, experiencia y formación; nueve ítems sobre planificación y desarrollo de la intervención; y cinco ítems sobre valoración. Este cuestionario incorpora ítems dicotómicos e ítems con escala Likert dependiendo de la variable objeto de estudio.
- “Cuestionario tutor del aula de referencia”. Este instrumento consta de 23 ítems, distribuidos en las dimensiones: siete sobre datos identificativos del tutor/a o profesor/a del aula de referencia, experiencia y formación; nueve sobre planificación y desarrollo de la intervención; y siete sobre colaboración y valoración. Este cuestionario incorpora ítems dicotómicos e ítems con escala Likert dependiendo de la variable objeto de estudio.
- “Cuestionario para valorar las Aulas Abiertas desde la perspectiva de su alumnado”. Este instrumento está compuesto por 31 ítems, distribuidos en las dimensiones: aula abierta; aula de referencia; y participación/relación social. Respecto a las características de este cuestionario, debemos destacar que posee una letra adecuada para la lectura de los menores a los que va dirigido y que presenta pictogramas con colores para favorecer su comprensión. Este cuestionario incorpora ítems dicotómicos e ítems de respuesta múltiple.
- “Cuestionario dirigido al alumnado de referencia de Educación Primaria y de Educación Secundaria en relación a las aulas abiertas”. Este instrumento está integrado por 14 ítems en los que se valora la participación; la acogida y la labor de los docentes en las aulas ordinarias hacia el alumnado de las aulas abiertas especializadas. Este cuestionario incorpora ítems con respuesta en escala de tres puntos.

Análisis de los datos

En primer lugar, se ha procedido a calcular los estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems de los diferentes cuestionarios utilizados en este estudio (media, moda y desviación típica) y frecuencias. En segundo lugar, se realizaron pruebas inferenciales para determinar la existencia de diferencias significativas entre las variables: centro de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria y centro de titularidad pública y concertada. Para ello, se aplicó la prueba estadística no paramétrica U de Mann-Whitney y la prueba Chi-Cuadrado de Pearson, estableciendo un valor de significancia $p < 0.05$. Para el análisis de los datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS (versión 25 para Windows).

4. Resultados

4.1. Analizar la valoración que los profesionales otorgan a las aulas abiertas como medida específica de atención a la diversidad

Para dar respuesta a este objetivo específico se han empleado ocho ítems que hacen mención a las valoraciones que los profesionales tienen hacia la medida específica de las Aulas Abiertas Especializadas (cuadro 2). Los primeros dos ítems han sido contestados por los participantes pertenecientes a los Equipos Docentes y otros profesionales, por los tutores de Aula de Referencia y por los tutores de Aula Abierta. El tercer, cuarto y quinto ítem han sido cumplimentados por miembros de los Equipos Docentes y otros profesionales y por los tutores de Aula Abierta. Por último, los tres ítems finales han sido respondidos por los miembros de los Equipos Docentes u otros profesionales, por los tutores de Aula de Referencia, tutores de Aula Abierta y por los miembros de los Equipos Directivos.

El ítem que ha obtenido la mayor puntuación ha sido el 1.6. ($M = 3,65$). El 69,6% de los profesionales están en total de acuerdo y el 25,3% de acuerdo con esta medida, lo que supone el 94,9% de valoraciones positivas hacia esta afirmación. Le sigue en puntuación el ítem 1.8. ($M = 3,57$), valorado con un 94,9% de respuestas para los valores de acuerdo y totalmente de acuerdo. El ítem 1.3. también, ha sido bien valorado ($M = 3,50$), ya que el 97,7% de los profesionales se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo. El ítem 1.1. también obtiene una buena puntuación, ($M = 3,37$), puesto que el 91,7% alcanza valoraciones positivas. De igual modo, con una valoración media-alta ha sido valorado el ítem 1.2. ($M = 2,82$).

Cabe destacar asimismo los valores obtenidos por el ítem 1.4. ($M = 1,90$) que muestra solo un 21,4% de los profesionales de acuerdo, frente a un 78,6% que no lo está. En cambio, en el ítem 1.5. ($M = 1,70$), se observa que solo el 7% de los profesionales está de acuerdo con la afirmación frente a un 93% que está en total desacuerdo o en desacuerdo. Por último, cabe destacar que el ítem 1.7. ha obtenido una puntuación media baja ($M = 1,46$) y próxima al valor “totalmente en desacuerdo”, siendo el 64,6% de los participantes los que han respondido esta opción.

En relación a la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los profesionales de primaria y secundaria (cuadro 3), la prueba U de Mann-Whitney ha mostrado diferencias en los siguientes ítems: 1.7., ($p = 0,000$), siendo la puntuación más baja y positiva para los profesionales de Secundaria ($Me = 1,00$); 1.3, ($p = 0,003$), siendo la mediana mayor en Secundaria ($Me = 4,00$); 1.4, ($p = 0,005$), con un valor de la mediana

más bajo y positivo en Secundaria ($Me = 1,00$); y, por último, 1.8, ($p = 0,017$), siendo la diferencia a favor de Secundaria ($Me = 4,00$).

Cuadro 2. Estadísticos descriptivos y frecuencias para los ítems del objetivo específico 1

	TOTAL. EN DESACUERDO	EN DESACUER.	DE ACUERDO	TOTAL DE ACUERDO	M	MD.	DESV.TIP.
1.1. La escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje.							
Frq.	60	-	5	28	27	3,37	3,00
%	100	0	8,3	46,7	45,0		0,637
1.2. El alumnado del aula abierta se beneficia de la sociabilización en el aula de referencia.							
Frq.	60	4	19	21	16	2,82	3,00
%	100	6,7	31,7	35,0	26,7		0,911
1.3. El alumnado se beneficia a nivel social de los tiempos comunes y espacios que comparte con el alumnado del centro.							
Frq.	44	1	-	19	24	3,50	4,00
%	100	2,3	0	43,2	54,5		0,629
1.4. El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en el centro específico de educación especial.							
Frq.	42	15	18	7	2	1,90	2,00
%	100	35,7	42,9	16,7	4,7		0,850
1.5. El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en un aula ordinaria a tiempo completo.							
Frq.	43	17	23	2	1	1,70	2,00
%	100	39,5	53,5	4,7	2,3		0,674
1.6. ¿Considera que el alumnado del/las aulas/s abierta/s enriquece al centro educativo?							
Frq.	79	-	4	20	55	3,65	4,00
%	100	0	5,1	25,3	69,6		0,578
1.7. ¿Considera que la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado?							
Frq.	79	51	22	4	2	1,46	1,00
%	100	64,6	27,8	5,1	2,5		0,712
1.8. ¿En qué medida considera que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica?							
Frq.	79	1	3	25	50	3,57	4,00
%	100	1,3	3,8	31,6	63,3		0,634

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las diferencias entre las valoraciones de los profesionales de centros públicos y concertados, únicamente se ha obtenido diferencias significativas en el ítem 1.8, ($p = 0,008$). En este caso el valor de la mediana más alto y positivo ha sido obtenido por los profesionales de los centros concertados ($Me = 4,00$).

4.2. Analizar la participación y la acogida en el aula de referencia del alumnado partícipe de esta medida

Para dar respuesta a este objetivo específico, se han analizado las respuestas de los alumnos de las aulas abiertas mediante la valoración que realizaron de 6 ítems y aquellas otras de sus compañeros de las aulas de referencia, que cumplieron 7 ítems. En primer lugar, se expondrán los resultados obtenidos por el alumnado de las aulas de referencia.

Como se puede observar en el cuadro 4, en general los valores son altos ya que todos están próximos a la puntuación máxima que es 3. En el ítem 2.4., la puntuación media es de $M = 2,82$, habiendo contestando el 85,2% de forma positiva. De igual forma, el ítem 2.1. posee una valoración media de 2,72, habiendo contestado el 75,2% del alumnado de

referencia que sí. El ítem 2.7., con una puntuación media de $M = 2,61$, arroja que el 68,3% ha respondido de forma positiva. El ítem 2.2 alcanza una media de $M = 2,46$, con un 58,1% que lo valoran afirmativamente. El resto de ítems indican valores positivos ya que obtienen medias de 2,34; 2,32 y 2,22 (ítems 2.5., 2.6. y 2.3. respectivamente).

Cuadro 3. Prueba U de Mann-Whitney para el objetivo específico 1

	PROFESIONALES DE PRIMARIA Y DE SECUNDARIA		PROFESIONALES DE CENTRO PÚBLICO Y CENTRO CONCERTADO	
	U Mann-Whitney	Mediana	U Mann-Whitney	Mediana
1.1. La escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje.	0,175	P: 3,00 S: 4,00	0,172	Públ: 3,00 Con: 4,00
1.2. El alumnado del aula abierta se beneficia de la sociabilización en el aula de referencia.	0,115	P: 3,00 S: 3,00	0,353	Públ: 3,00 Con: 3,00
1.3. El alumnado se beneficia a nivel social de los tiempos comunes y espacios que comparte con el alumnado del centro.	0,003	P: 3,00 S: 4,00	0,589	Públ: 4,00 Con: 4,00
1.4. El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en el centro específico de educación especial.	0,005	P: 2,00 S: 1,00	0,298	Públ: 2,00 Con: 2,00
1.5. El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en un aula ordinaria a tiempo completo.	0,372	P: 2,00 S: 1,00	0,335	Públ: 1,00 Con: 2,00
1.6. ¿Considera que el alumnado del/las aulas/s abierta/s enriquece al centro educativo?	0,332	P: 4,00 S: 4,00	0,083	Públ: 4,00 Con: 4,00
1.7. ¿Considera que la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado?	0,000	P: 2,00 S: 1,00	0,258	Públ: 1,00 Con: 1,00
1.8. ¿En qué medida considera que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica?	0,017	P: 3,50 S: 4,00	0,008	Públ: 3,00 Con: 4,00

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la existencia de diferencias estadísticamente significativas (cuadro 5), se hallaron diferencias entre los alumnos de primaria y secundaria en los ítems: 2.2, ($p= 0,001$); 2.3, ($p= 0,001$); 2.6, ($p= 0,001$); 2.5, ($p= 0,002$) y 2.7, ($p= 0,033$), siendo estas diferencias a favor de los alumnos de Educación Primaria. Entre los alumnos de centro público y de centro concertado, se hallaron diferencias en los ítems: 2.2, ($p= 0,000$); 2.3, ($p= 0,000$); 2.6, ($p= 0,000$); 2.5, ($p= 0,000$) y 2.7, ($p= 0,012$), siendo estas diferencias a favor de los alumnos de centros concertado, a excepción del ítem 2.7. Seguidamente, se exponen los resultados para los seis ítems cumplimentados por los alumnos de las aulas abiertas sobre su acogida y participación en las aulas de referencia. Como se puede observar en el cuadro 6, el 94,5% de los alumnos del aula abierta afirma que les gusta ir al aula de referencia, al igual que el 90,9% muestra satisfacción respecto a estar con los compañeros del aula de referencia. La asignatura donde más participan con los compañeros del aula de referencia es Educación Física (74,5%) y la que menos Religión o Valores (50%).

Cuadro 4. Estadísticos descriptivos para las preguntas cumplimentadas por el alumnado del aula de referencia

	NO	A VECES	SÍ	M	MD.	DESV.TIP.
2.1. Me gusta que el compañero del aula abierta venga a mi clase.						
Frq.	472	16	101	355	2,72	3,00
%	100	3,4	21,4	75,2		0,520
2.2. Estar con el compañero/a del aula abierta nos ayuda a tratarnos todos mejor.						
Frq.	472	58	140	274	2,46	3,00
%	100	12,3	29,7	58,1		0,704
2.3. En clase me relaciono con el compañero/a del aula abierta.						
Frq.	473	99	173	201	2,22	3,00
%	100	20,9	36,6	42,5		0,767
2.4. Ayudamos a nuestros compañeros del aula abierta si es necesario.						
Frq.	473	16	54	403	2,82	3,00
%	100	3,4	11,4	85,2		0,466
2.5. El compañero del aula abierta participa en las actividades que hacemos en el aula.						
Frq.	471	47	219	205	2,34	2,00
%	100	10,0	46,5	43,5		0,651
2.6. Realizamos actividades de grupo con el compañero/a del aula abierta.						
Frq.	473	78	165	230	2,32	3,00
%	100	16,5	34,9	48,6		0,741
2.7. Los compañeros/as de las aulas abiertas participan en las actividades organizadas por el colegio como festivales o excursiones.						
Frq.	471	36	112	323	2,61	3,00
%	100	7,6	23,7	68,3		0,626

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5. Prueba U de Mann-Whitney para los ítems contestados por los alumnos de las aulas de referencia

	ALUMNADO DE PRIMARIA Y DE SECUNDARIA		ALUMNADO DE CENTRO PÚBLICO Y CENTRO CONCERTADO	
	U Mann-Whitney	Me	U Mann-Whitney	Me
2.1. Me gusta que el compañero del aula abierta venga a mi clase.	0,235	P: 3,00 S: 3,00	0,836	Públ.: 3,00 Con:: 3,00
2.2. Estar con el compañero/a del aula abierta nos ayuda a tratarnos todos mejor.	0,001	P: 3,00 S: 2,00	0,000	Públ: 2,00 Con: 3,00
2.3. En clase me relaciono con el compañero del aula abierta.	0,001	P: 3,00 S: 2,00	0,000	Públ: 2,00 Con: 3,00
2.4. Ayudamos a nuestros compañeros/as del aula abierta si es necesario.	0,231	P: 3,00 S: 3,00	0,060	Públ: 3,00 Con: 3,00
2.5. El compañero del aula abierta participa en las actividades que hacemos en el aula.	0,002	P: 3,00 S: 2,00	0,000	Públ: 2,00 Con: 3,00
2.6. Realizamos actividades de grupo con el compañero del aula abierta.	0,001	P: 3,00 S: 2,00	0,000	Públ: 2,00 Con: 3,00
2.7. Los compañeros/as de las aulas abiertas participan en las actividades organizadas por el colegio como festivales o excursiones.	0,033	P: 3,00 S.: 2,00	0,012	Públ: 3,00 Con: 3,00

Fuente: Elaboración propia.

En último lugar, en relación a las diferencias entre los alumnos de primaria y secundaria (cuadro 7), se han hallado diferencias significativas únicamente en el ítem 2.13, ($p=0,041$), habiéndose obtenido una puntuación más alta y positiva por los alumnos de aulas abiertas de Secundaria ($M = 1,73$). No han sido halladas diferencias significativas entre el alumnado de aula abierta de centros de titularidad pública y concertada.

Cuadro 6. Estadísticos descriptivos para las preguntas contestadas por el alumnado del aula abierta

		TOTAL	NO	SI
2.8. Me gusta ir al aula de referencia	Frq.	55	3	52
	%	100	5,5	94,5
2.9. Me gusta estar con los compañeros del aula de referencia	Frq.	55	5	50
	%	100	9,1	90,9
2.10. Participo con los compañeros de Educación Física	Frq.	47	12	35
	%	100	25,5	74,5
2.11. Participo con los compañeros de Educación Plástica	Frq.	28	8	20
	%	100	28,6	71,4
2.12. Participo con los compañeros de Música	Frq.	34	12	22
	%	100	35,3	64,7
2.13. Participo con los compañeros de Religión/Valores	Frq.	24	12	12
	%	100	50,0	50,0

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 7. Prueba Chi-Cuadrado para las preguntas contestadas por el alumnado del aula abierta

	ALUMNADO DE PRIMARIA Y DE SECUNDARIA		ALUMNADO DE CENTRO PÚBLICO Y CENTRO CONCERTADO	
	Chi-Cuadrado de Pearson	Media	Chi-Cuadrado de Pearson	Media
2.8. Me gusta ir al aula de referencia.	0,104	P: 1,90 S: 2,00	0,060	Públ: 2,00 Con: 1,88
2.9. Me gusta estar con los compañeros del aula de referencia.	0,231	P: 1,87 S: 1,96	0,550	Públ: 1,93 Con: 1,88
2.10. Participo con los compañeros de Educación Física	0,210	P: 1,67 S: 1,83	0,354	Públ: 1,68 Con: 1,80
2.11. Participo con los compañeros de Educación Plástica.	0,227	P: 1,62 S: 1,83	0,227	Públ: 1,83 Con: 1,62
2.12. Participo con los compañeros de Música.	0,761	P: 1,67 S: 1,62	0,664	Públ: 1,62 Con: 1,69
2.13. Participo con los compañeros de Religión/Valores	0,041	P: 1,31 S: 1,73	1,000	Públ: 1,50 Con: 1,50

Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión

En relación a la valoración que los profesionales implicados otorgan sobre el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas, como medida específica de atención a la diversidad, se ha constatado que estos consideran favorable que existan aulas abiertas especializadas en los centros ordinarios, valorándolas como una riqueza para los mismos. Indican que esta medida favorece la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en entornos regulares y muestran su desacuerdo hacia el hecho de que el aprendizaje de estos alumnos se vería beneficiado si fuesen escolarizados en

centros de Educación Especial. Este resultado se vincula estrechamente con lo afirmado en el trabajo de Garzón et al. (2016) y en el de Pegalajar y Colmenero (2017), quienes ponen de manifiesto que la mayoría de docentes poseen una actitud favorable hacia la escolarización en los centros ordinarios de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, estimando la atención a la diversidad como un deber del sistema educativo regular.

Además, los profesionales consideran que las aulas abiertas favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos que se encuentran escolarizados en las mismas y que, a su vez, su presencia no disminuye el rendimiento académico del resto de compañeros presentes en el aula ordinaria. Este dato ratifica lo expuesto por Alemán-Santana (2008) al afirmar que las aulas específicas en centros ordinarios ofrecen la posibilidad al alumnado que requiere apoyo extenso y generalizado a causa de sus adaptaciones del currículo, de recibir una enseñanza adecuada a sus posibilidades de aprendizaje. De este modo, la atención del alumnado en este tipo de unidades de Educación Especial estaría asegurando una atención individual y específica en centros regulares para alumnos que, hasta la puesta en funcionamiento de esta medida, habrían sido escolarizados en centros de Educación Especial separados del resto de discentes (Martínez y Porto, 2019). Este hecho nos lleva a plantear el importante avance que se ha producido en el campo de la atención a la diversidad con la aplicación de este tipo de medidas específicas ya que su aplicación, aunque no haya garantizado la total presencia en el aula ordinaria de los alumnos con necesidades educativas especiales, sí ha asegurado que todos el alumnado - independientemente de sus condiciones personales- tenga el derecho de aprender en el seno de un sistema normalizado y de asistir regularmente al aula ordinaria.

Por otro lado, llama la atención que un porcentaje bastante alto de los profesionales asegure que el aprendizaje del alumnado de las aulas abiertas no se vería favorecido si estuvieran en el aula ordinaria a tiempo completo, hecho que nos lleva a afirmar que estos se muestran a favor de que el alumnado del aula abierta sea escolarizado en unidades especializadas dentro de los centros ordinarios. Ante estas opiniones, cabe preguntarse si realmente estas percepciones responden a un planteamiento inclusivo y de justicia social, pues como afirman diversos especialistas, la intervención en unidades “especializadas” produce la segregación y la exclusión del alumnado destinatario si se tienen en cuenta los principios inclusivos de presencia, participación y éxito en las aulas normalizadas (Echeita y Ainscow, 2011; López, 2011; Marchesi, 2014). De igual modo, este hecho nos lleva al debate de si estos profesionales conocen el significado de la educación inclusiva o si, por el contrario, tienen un concepto reduccionista acerca de la misma y llaman inclusión a lo que es una concepción tradicional de la educación especial enmarcada en el modelo del déficit (Arnaiz, 2009).

En relación a la sociabilización, los profesionales manifiestan que, al estar en centros ordinarios, los alumnos de las aulas abiertas se benefician de los procesos sociales en los tiempos comunes y en los espacios que comparten con los compañeros de las aulas ordinarias. Este hecho se relaciona con lo expuesto por Artiles y otros (2018), cuando señalan que las aulas especializadas en centros ordinarios poseen, entre sus ventajas, la posibilidad de convivencia y sociabilización en todos los estudiantes. De este modo, se estaría fomentando un mayor conocimiento, por parte de toda la comunidad educativa, sobre las características y necesidades de las personas con discapacidad, lo que supone eliminar la concepción negativa hacia el déficit y la instauración de un sistema educativo

justo en el que se desarrollen los principios democráticos de tolerancia y valoración hacia las diferencias (Luque y Luque-Rojas, 2011).

Si nos centramos en la existencia de diferencias significativas entre las valoraciones de los profesionales de primaria y de secundaria, se han encontrado diferencias entre las puntuaciones obtenidas en algunos ítems. Los profesionales de secundaria se muestran más en desacuerdo cuando se opina acerca de si el alumnado del aula abierta perjudica el rendimiento académico del resto de estudiantes. Además, estos muestran una valoración más positiva hacia que el alumnado del aula abierta se beneficia a nivel social de los tiempos y espacios que comparte con el resto de compañeros y hacia que las aulas abiertas benefician al proceso de inclusión de estos alumnos. En referencia a las diferencias significativas entre los profesionales de centros públicos y concertados, los profesionales de centros concertados poseen una valoración más positiva hacia que el aula abierta es una medida específica que favorece la inclusión del alumnado, dato que se relaciona con los resultados obtenidos por González-Gil et al. (2016) que ratifican que los profesionales de centros concertados obtienen mayor puntuación en cultura inclusiva y en la valoración hacia la inclusión.

En relación a la acogida y participación del alumnado, los alumnos de las aulas de referencia expresan una alta valoración hacia la presencia de los compañeros de las aulas abiertas en su aula, tanto en lo referido a su acogida como a su participación. Se muestran muy receptivos a ayudarles en las tareas en las que sea necesario y declaran que estar con los compañeros del aula abierta les ayuda a tratarse todos mejor en el aula, lo que guarda relación con el desarrollo de procesos de sociabilización y acogida. Estos resultados difieren de lo establecido en la investigación de Galván y García (2017) cuando concluyen que los estudiantes de aulas ordinarias sin necesidades educativas especiales presentan una actitud neutra e indiferente hacia los pares con discapacidad u otras dificultades de aprendizaje.

Aunque los alumnos del aula de referencia indican que sus compañeros del aula abierta participan bastante en las actividades organizadas por el centro (festivales, salidas o excursiones), afirman que no siempre se relacionan con ellos cuando trabajan en grupo en el aula o realizan otras actividades. De estas afirmaciones se deduce que, si bien los alumnos de las aulas de referencia se muestran positivos hacia que sus compañeros del aula abierta compartan determinadas materias con ellos y en ayudarles, este deseo no siempre se transforma en una participación tan activa como sería deseable.

Cabe señalar la existencia de valoraciones más positivas en el alumnado de las aulas de referencia perteneciente a la etapa de Educación Primaria y en los estudiantes de centros de titularidad concertada que en los de Educación Secundaria en aspectos referidos a la acogida y participación del alumnado del aula abierta en el aula de referencia.

Los alumnos de las aulas de abiertas confirman su agrado a la hora de asistir a las aulas de referencia y estar con los compañeros de las mismas. De igual forma, la mayoría afirma participar en las asignaturas en las que son incluidos, siendo las asignaturas en las que más participan la Educación Física y la Religión o Valores donde menos participan. Sin embargo, llama la atención que un porcentaje considerable de alumnos afirma no participar en las asignaturas, lo que lleva a deducir que la participación en las aulas regulares no queda garantizada para todos. Este dato se vincula con lo señalado por Suria (2012) cuando afirma que los estudiantes con discapacidad no se sienten integrados ni participan mucho en los entornos educativos ordinarios.

Por último, señalamos que solamente se han hallado diferencias significativas entre los alumnos de aulas abiertas de primaria y de secundaria, en el ítem referido a su participación en la asignatura de Religión o Valores, siendo los alumnos de Secundaria los que afirman tener una mayor participación en la misma. No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de aula abierta de centros públicos y concertados.

En definitiva, tal y como han indicado los profesionales que han participado en el estudio, las Aulas Abiertas Especializadas constituyen una Medida Específica de Atención a la Diversidad que favorece la escolarización de los alumnos en los centros regulares, apoya el aprendizaje de los mismos, fomenta su sociabilización y enriquece a la totalidad del centro educativo. Este hecho supone un gran avance respecto a la presencia en centros ordinarios de alumnado con adaptaciones curriculares significativas en la mayoría de áreas curriculares, puesto que habitualmente estos han sido escolarizados en centros de Educación Especial. El alumnado con y sin discapacidad muestra su deseo de estar juntos en los espacios y tiempos comunes, aunque no siempre estos se relacionen y participen entre sí. Por tanto, podríamos afirmar que esta medida, a pesar de sus mejoras y beneficios, no cumple en su totalidad con los postulados de la inclusión educativa al no garantizar la presencia a tiempo completo, aunque sí parcial, ni la participación total de los discentes destinatarios en las aulas regulares de enseñanza. A este respecto, se estima necesario seguir avanzando y trabajando hacia la consecución de un sistema plenamente inclusivo en la que todo el alumnado, independientemente de su condición, aprendan juntos sin excepción.

6. Conclusiones

A continuación, se señalan las principales conclusiones del presente estudio:

- Los profesionales consideran favorable la existencia de Aulas Abiertas Especializadas en los centros regulares. Además, estiman que estas enriquecen a la totalidad del centro educativo y que no perjudican el rendimiento académico del resto del alumnado. Cabe indicar que los docentes de Educación Secundaria se muestran más disconformes que los docentes de Primaria hacia la afirmación de que el alumnado del aula abierta perjudica el rendimiento del resto de compañeros.
- Los profesionales afirman que los alumnos ven favorecido su proceso de aprendizaje al estar escolarizados en las Aulas Abiertas Especializadas en centros ordinarios y muestran su desacuerdo con la idea de que estos alumnos tendrían un mayor aprendizaje si se encontrasen escolarizados en centros de Educación Especial. De igual modo, consideran que el aprendizaje de estos alumnos no se vería beneficiado si se encontrasen en el aula regular a tiempo completo.
- Los profesionales estiman que los alumnos de las aulas abiertas se ven beneficiados a nivel social de los tiempos y espacios comunes que comparten con el resto de sus compañeros. A este respecto, los docentes de Secundaria muestran opiniones más favorables que los docentes de Primaria.
- Los alumnos de las aulas de referencia muestran su agrado ante la acogida y presencia de los alumnos de las aulas abiertas en las aulas regulares. Sin

embargo, un alto porcentaje de los participantes afirma que solo a veces se relaciona o participa con estos compañeros. Los alumnos de las aulas de referencia de Educación Primaria obtienen puntuaciones más positivas que los alumnos de Secundaria en aspectos referidos a la relación y participación con los compañeros del aula abierta. Sucede lo mismo con los alumnos de los centros concertados frente a los alumnos de centros públicos.

- Los alumnos de las aulas abiertas especializadas muestran su agrado por asistir a las aulas de referencia y compartir tiempo con sus compañeros y, generalmente, afirman una alta participación en las asignaturas ordinarias a las que asisten. Sin embargo, esta participación no siempre queda garantizada.
- A pesar de las mejoras que ofrecen las aulas abiertas con respecto a los centros de Educación Especial, se concluye que esta medida específica no garantiza plenamente el derecho a una educación inclusiva para el alumnado escolarizado en la misma, ya que la presencia en el aula ordinaria de estos alumnos es a tiempo parcial y no a tiempo completo, tal y como sería deseable. Además, otro hecho que interfiere en ello es que la participación con el resto de alumnado en el aula regular no se produce en la mayoría de los casos.

Como limitación del estudio, se reconoce la necesidad de analizar otras variables que posibiliten una comprensión holística y profunda del desarrollo de la medida. Entre estas se señalan: la disponibilidad de recursos materiales y personales en las aulas ordinarias para atender al alumnado procedente de las aulas abiertas; los motivos por los que los profesionales consideran que los alumnos de las aulas abiertas no verían favorecido su aprendizaje en las aulas ordinarias a tiempo completo; y, por último, las causas por las que no siempre se produce la participación y la relación con los compañeros en las aulas regulares. De igual modo, se considera de interés complementar los análisis cuantitativos con cualitativos.

Agradecimientos

Esta investigación pertenece al Proyecto de Investigación EDU2016-78102-R “Medidas Específicas de Atención a la Diversidad: Evaluación de las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia” financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Referencias

- Ainscow, M. (2012). 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., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2016). *Creating the conditions for school improvement: A Handbook of staff development activities*. Routledge.
- Alemán-Santana, D. G. (2008). *Estudio sobre las ventajas e inconvenientes que presentan las aulas enclave en relación con los centros específicos*. Biblioteca Universitaria.
- Arnaiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-223.

- Arnaiz, P. (2019a). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Lección magistral Acto académico de Santo Tomás de Aquino*. Editum.
- Arnaiz, P. (2019b). La educación inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 51, 39-51.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C. M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Artiles, J., Rodríguez, J. y Bolaños, G. (2018). El aula de educación especial como modalidad de atención educativa en centros ordinarios. *MENDIVE*, 16(4), 651-664.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Davis, P. y Florian, L. (2004). Searching the literature on teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: Knowledge production and synthesis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 142-147. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00029.x>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(0), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rife.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Escudero, J. M. y González, M. T. (2011). Alumnos en situación de riesgo escolar y programas de atención a la diversidad. *Organización y Gestión Educativa*, 19(5), 30-31.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Fernández Enguita, M. (2019). La educación, la inclusión y la profesión. *Gaceta Sindical: Reflexión y Debate*, 32, 291-302.
- Gallego, C., Rodríguez-Gallego, M. R. y Corujo, C. (2016). La perspectiva comunitaria en educación inclusiva. *Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales*, 16, 60-110.
- Galván J. L. y García, I. (2017). Actitudes de los pares hacia niños y niñas en situación de discapacidad. *Revista Actualidades Educativas en Educación*, 2, 1-25.
- Garzón, P., Calvo, M. A. y Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M. y Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teachers' perceptions of team work in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for Educational Research*, 7(2), 129-146.
- Giné N. y Piqué, B. (2007). Evaluación para la inclusión. Siete propuestas en forma de tesis. *Aula de Innovación Educativa*, 163, 7-11.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: Estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Luque, D. J. y Luque-Rojas, M. J. (2011). Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5461640>

- Marchesi, A. (2014). Retos y dilemas de la inclusión educativa. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 37-46). OEI.
- Martínez, R. y Porto, M. (2019). Aulas de educación especial en España: Análisis comparado. *Siglo Cero*, 50(3), 89-120. <https://doi.org/10.14201/scero201950389120>
- Messiou, K. (2018). Using primary school children's voices to promote inclusive education. *Voces de la Educación*, Núm. Especial, 11-27.
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. A. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2018). Concepciones de estudiante sobre enseñanza socialmente justa. Un estudio fenómeno gráfico. *Revista Fuentes*, 20(2), 75-89. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.05>
- Norwich, B. y Lewis, A. (2005). How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties? En A. Lewis y B. Norwich (Eds.), *Special teaching for special children? Pedagogies for Inclusion* (pp. 1-16). Open University Press.
- Pegalajar, M. C. y Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Pearlman, S. y Michaels, D. (2019). Hearing the voice of children and young people with a learning disability during the educational health care plan. *Support for Learning*, 34(2), 148-161. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12245>
- Saiz, A., Ceballos, N. y Susinos, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 713-728. <https://doi.org/10.5209/rced.58883>
- Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz-Ruiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7.
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238. <https://doi.org/10.18172/con.514>
- Suria, R. (2012). ¿Se sienten integrados los estudiantes con discapacidad en su centro educativo? Análisis en función del tipo de discapacidad y etapa formativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 341-356.
- Woodcock, S. y Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. *International Journal of Educational Research*, 83, 43-54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.008>

Breve CV de las autoras

Pilar Arnaiz

Catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Murcia. Directora del Grupo de Investigación Educación inclusiva: escuela para todos (E073-02) en esta misma Universidad. Imparte materias tanto en los estudios de Grado como de Postgrado relacionadas con la Educación Inclusiva en la Facultad de Educación de la

citada Universidad. Cabe destacar, asimismo, su participación en Master y Cursos de Doctorado en diferentes Universidades Europeas, de Estados Unidos y de Latinoamérica. Sus líneas de investigación se centran en la Educación inclusiva y los procesos de mejora educativa. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0839-891X>. Email: parnaiz@um.es

Carmen María Caballero

Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Murcia con mención en Audición y Lenguaje. Actualmente es Contratada Predoctoral FPI-2017 (BES-2017-079833) en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Forma parte del grupo de investigación “Educación Inclusiva: Escuela para Todos (EDUIN)” y realiza su tesis doctoral en el marco del proyecto de investigación “Medidas Específicas de Atención a la Diversidad: Evaluación de las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia (EDU2016-78102-R)”. Sus líneas de investigación se centran en la Atención a la Diversidad, la Educación Inclusiva y la Voz del Alumnado. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3966-1546>. Email: carmenmaria.caballero2@um.es

Consideraciones Conceptuales en la Investigación sobre Inclusión Educativa dentro del Contexto Latinoamericano

Conceptual Considerations about Research on Inclusive Education in the Latin American Context

Alma Arcelia Ramírez Íñiguez*

Universidad Autónoma de Baja California, México

La realidad educativa y social latinoamericana demanda aportes críticos sobre las formas de definir la inclusión en los procesos educativos. Este artículo presenta un análisis exploratorio de las perspectivas conceptuales que han prevalecido en la investigación académica sobre la inclusión educativa en América Latina durante los últimos diez años, específicamente aquellas perspectivas orientadas hacia la diversidad cultural, racial y/o socioeconómica. A partir del enfoque de la inclusión para la transformación social, se analiza el desarrollo conceptual que ha tenido la investigación sobre el tema. La metodología utilizada es el análisis de contenido cualitativo de 35 artículos de investigación publicados en revistas indexadas dentro de bases de datos especializadas durante el periodo 2009-2019. Los resultados y la discusión de los mismos demuestran que la investigación sobre inclusión educativa ha tenido un fundamento conceptual relacionado con la interculturalidad, la participación y la ciudadanía, el trabajo integrado, los recursos y las estrategias pedagógicas; la formación, el ejercicio y la autonomía docente, así como la calidad educativa.

Descriptor: Derecho a la educación; Educación inclusiva; Oportunidades educativas; Democratización de la educación; Inclusión social.

The Latin American educational and social reality demands critical contributions on the ways of defining inclusion in educational processes. This article presents an exploratory analysis of conceptual perspectives that have persisted in academic research in educational inclusion in Latin America for the past ten years. From an approach of inclusion for social transformation, this article analyzes the conceptual development this research has undergone as a whole, discussing different conceptions around educational inclusion and exploring the possibilities of offering an educational perspective that will contribute to changes in the conditions that generate social exclusion. The methodology utilized is the analysis of qualitative content found in 35 research articles published between 2009 and 2019 in indexed journals from specialized databases. The results demonstrate that research on inclusive education is related to intercultural, participation and citizenship, integrated work, resources and pedagogical strategies; teachers' education and teaching autonomy, and education quality.

Keywords: Right to education; Inclusive education; Educational opportunities; Democratization of education; Social inclusion.

*Contacto:
alma.arcelia.ramirez.iniguez@uabc.edu.mx

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 3 de septiembre 2019
1ª Evaluación: 16 de noviembre 2019
2ª Evaluación: 14 de febrero 2020
Aceptado: 3 de marzo 2020

1. Introducción

La inclusión en los procesos educativos de los últimos 30 años ha tenido un amplio marco de referencia internacional en el que se han establecido lineamientos de acción orientados a evitar la segregación dentro de los espacios escolares. Los análisis al respecto (Duk y Murillo, 2018; Sharma, 2015) reconocen a la Conferencia Mundial de Salamanca, celebrada en 1994, como uno de los principales fundamentos para impulsar la creación de políticas educativas referentes a la atención de la diversidad. Dicha conferencia ofreció las bases conceptuales para definir a la educación inclusiva más allá de la atención de las diferentes capacidades físicas o intelectuales como única categoría de necesidad especial de aprendizaje, abriendo el espectro de significados de lo que implica incluir en educación. Cabe señalar que la Conferencia Mundial de Salamanca tuvo su antecedente en la Conferencia Mundial de Jomtien sobre Educación para Todos, realizada en 1990, la cual reivindicó, en la agenda política internacional, el derecho de todas las personas a recibir una educación que atienda sus necesidades, independientemente de sus condiciones físicas, sociales, económicas o culturales.

Estos análisis (Duk y Murillo, 2018; Sharma, 2015) también reconocen que, a partir de la Declaración de Salamanca, se han establecido otros acuerdos y programas internacionales que resignifican a la inclusión en el ámbito educativo. Entre estos, destaca la iniciativa de Educación para Todos del año 2000, la cual estableció como objetivo asegurar el acceso a la educación de las poblaciones con mayores desventajas sociales, expandiendo las posibilidades de fomentar el pleno desarrollo de todas las personas. Igualmente, en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se menciona a la inclusión y a la equidad como los ejes para lograr una educación de calidad que reconozca las diferentes necesidades en los procesos de formación.

Así, el concepto de inclusión, de manera progresiva, ha dejado de asociarse exclusivamente a los estudiantes con diversidad funcional para referirse a la necesidad de atender a otros sectores en desigualdad social, con la finalidad de lograr mayor equidad en el acceso a procesos educativos de calidad, eliminando cualquier tipo de discriminación hacia poblaciones indígenas, afrodescendientes, desplazadas por la violencia o aquellas que desertan del sistema escolar por cualquier otro motivo (Blanco, 2014).

En consecuencia, actualmente se identifican tres formas de entender la inclusión en el ámbito educativo (Kiuppis, 2014). La primera, se refiere a la perspectiva que postula que la inclusión significa establecer una base mínima de educación para todos, atendiendo la heterogeneidad de los aprendizajes, independientemente de las características de raza, religión, género o discapacidad. La segunda, se relaciona con la atención educativa a todas las personas, pero enfocada a los grupos más vulnerables a la exclusión o a la marginación social, entre los que se incluyen a las personas dentro de la categoría de diversidad de capacidades físicas o intelectuales, pero que no se reduce a esta. Por último, la inclusión es entendida como un concepto acotado a la atención de las personas con diferencias físicas o intelectuales dentro de espacios educativos normalizados y homogéneos, y que requieren una atención especializada. De esta manera, la inclusión es un concepto que se ha transformado y que se enfoca a la diversidad de poblaciones que están en riesgo de segregación.

En el caso de América Latina, las políticas educativas dirigidas a la inclusión se han conceptualizado a partir de la desigualdad socioeconómica que prevalece en la región, así

como de su heterogeneidad cultural y lingüística, dimensiones que manifiestan distintos procesos de exclusión tanto dentro como fuera de los sistemas educativos. Dichos procesos se evidencian en los altos niveles de pobreza e indigencia (CEPAL, 2015), así como en la cantidad de personas con desnutrición (FAO, 2015), y los altos porcentajes de inasistencia escolar y bajo rendimiento académico (UNESCO, 2015), problemáticas condicionadas por factores étnicos, socioeconómicos y geográficos, que afectan principalmente a las poblaciones indígenas y afrodescendientes. De este modo, las políticas educativas dirigidas a la inclusión se han centrado en los siguientes aspectos (Payá, 2010): la atención a la diversidad en casi todos los niveles educativos, especialmente, los niveles más básicos; la alfabetización a través de programas que consideran las diferencias culturales, lingüísticas y socioeconómicas de la población; la utilización y el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, y a becas económicas; la formación docente, y los procesos de retención y prevención del abandono, así como la educación especial, la discapacidad y la atención a la población rural e indígena.

Los análisis sobre los alcances de dichas políticas (Blanco, 2014) han enfatizado la necesidad de eliminar los procesos discriminatorios en los sistemas educativos, la rigidez curricular, las barreras que impiden el acceso a la apropiación del conocimiento y la ampliación de los sistemas de evaluación más allá de las pruebas estandarizadas como única fuente de valoración de resultados de aprendizaje. Igualmente, destacan la necesidad de fortalecer la formación del profesorado, desarrollar sistemas de apoyo y colaboración, y aumentar la inversión en educación.

No obstante, a pesar de los propósitos de inclusión en la política educativa a nivel regional, las acciones al respecto no han rebasado la idea de expandir el sistema para abarcar la escolarización de todos los sectores, sin establecer alternativas para atender a la población más excluida tanto en lo educativo como en lo social (Rodríguez y Contreras, 2017). En este sentido, se destaca la relevancia de enfoques conceptuales de la inclusión que retomen la complejidad de la desigualdad que prevalece en América Latina y que planteen desafíos a los procesos educativos que se proponen contribuir a la inclusión social. Una mirada hacia esta cuestión implica la consideración de las estructuras sociales y económicas que generan las condiciones de marginación y en las que no se reconoce la diversidad cultural y lingüística, ni la heterogeneidad de condiciones sociales y económicas que impactan en el desarrollo de las personas y en el pleno ejercicio de sus derechos ciudadanos. Se trata de analizar la inclusión desde una perspectiva que supera las acciones encaminadas únicamente a acrecentar los niveles de retención y logro académico para encaminar acciones hacia la transformación de las estructuras que propician la exclusión.

La realidad educativa y social latinoamericana demanda aportes críticos sobre las formas de definir la inclusión en los procesos educativos, con la finalidad de contextualizar dichos procesos en marcos de referencia que guíen reflexiones analíticas sobre las realidades de marginación que permean las estructuras de las sociedades de esta región. Por lo tanto, en este trabajo se propone una revisión de las perspectivas que han orientado la investigación académica en el tema, dentro de la cual se han establecido los fundamentos del estado del conocimiento en esta materia, así como los proyectos de intervención que se sustentan en las contribuciones que se realizan desde la investigación. La perspectiva desde la que se hace el análisis considera a la inclusión como un proceso que coadyuva a la transformación de las condiciones que originan la desigualdad educativa y social, y que cuestiona las relaciones intrínsecas en dichos procesos dentro y fuera del sistema escolar.

Desde este marco conceptual, se busca reestructurar aquellas prácticas que mantienen a determinados sectores en condiciones de exclusión social, es decir, al margen del bienestar.

2. Incluir en educación desde una perspectiva transformadora

A partir de lo anterior, se establece que la inclusión dentro del ámbito educativo se enfoca a la atención de los procesos y necesidades formativas de todas las personas, especialmente de aquellas más vulnerables a la exclusión por sus características físicas, intelectuales, culturales o socioeconómicas. No obstante, la inclusión para la transformación social tiene determinadas características en relación con otras concepciones.

Desde una perspectiva transformadora, la inclusión educativa considera tanto los procesos escolares como los que se desarrollan desde el entorno, con el propósito de eliminar las condiciones que originan la exclusión (Ramírez Iñiguez, 2016a; Simón y Barrios, 2019; Simón, Giné y Echeita, 2016). Desde el ámbito escolar, se reconocen como factores de inclusión la atención a la diversidad de formas de aprendizaje de acuerdo con las características individuales, culturales y lingüísticas del alumnado, así como sus condiciones sociales y económicas. Del mismo modo, se considera fundamental la participación de las familias en la toma de decisiones, así como la flexibilidad en la organización escolar y la forma en la que se utilizan los recursos disponibles. Por otra parte, la articulación de las acciones escolares con aquellas que desarrollan otros agentes del entorno como las organizaciones sociales y las autoridades locales es un factor que favorece la inclusión de los sectores más vulnerables a la segregación.

Específicamente, se identifican principios fundamentales en estos procesos educativos (Echeita, 2017) como son la responsabilidad en el cambio de las condiciones que producen discriminación o un trato desigual, lo cual implica una reflexión constante por parte de todos los involucrados en las acciones formativas. Asimismo, involucra el desarrollo de un liderazgo participativo hacia el logro de la justicia social, prácticas colaborativas, altas expectativas en el aprendizaje del alumnado, formación inicial y permanente del profesorado, así como planes institucionales sostenibles en el tiempo. En este sentido, la inclusión no se consolida como un proceso exclusivamente escolar condicionado por las iniciativas individuales que se llevan a cabo dentro de esta institución, sino que se comprende desde el trabajo compartido y participativo. Estos principios forman parte de los procesos de escolarización y de aquellos que se realizan desde los ámbitos no formales de la educación, así como desde las acciones que fortalecen el desarrollo personal y social de los más desventajados dentro del contexto en el que se desenvuelven.

Cabe señalar que los proyectos que se desarrollan bajo esta perspectiva consideran tres aspectos (Ainscow et al., 2013). El primero, se refiere a los procesos de enseñanza-aprendizaje en donde se valora su pertinencia para todo el alumnado, el tipo de relaciones entre los participantes, así como el apoyo educativo. El segundo, se relaciona con la colaboración entre escuelas, a partir de la cual se posibilita la atención de la diversidad, y la ampliación de las oportunidades de aprendizaje. Por último, se trata de una mirada de la educación que vislumbra las acciones que rebasan lo escolar, para enfatizar la necesidad de desarrollar acciones desde las dimensiones políticas, económicas y comunitarias, las cuales son necesarias por conformar la estructura que sustenta los procesos de formación que afectan el desarrollo individual y social de todas las personas.

Por lo tanto, la educación inclusiva se enfoca a contribuir en la construcción de condiciones sociales más justas y sustentables; se relaciona con las experiencias de las personas dentro su entorno; propicia la interrelación entre individuos de diferentes orígenes culturales y la reducción de los prejuicios fomentando el respeto y el diálogo. Igualmente, vincula los ámbitos de la educación formal y no formal estableciendo acuerdos de participación entre diferentes agentes socioeducativos (Ramírez Iñiguez, 2016b).

Por otra parte, los aportes críticos de la educación contribuyen a la reflexión de la inclusión educativa desde un enfoque transformador, ya que redefinen la educación, cuestionando la relación tradicional entre la escuela y la comunidad, enfatizando la necesidad de valorar los saberes y analizar las relaciones de poder entre los grupos que han sido invisibilizados, y el sistema social, cultural y económico en el que se sitúan, el cual los ha mantenido en una condición de subalternidad (Dietz, 2019). Al respecto, el trabajo hacia la inclusión demanda el análisis de la problemática de segregación existente en las sociedades latinoamericanas e implica pensar la educación para modificar las estructuras en su conjunto, “de lo contrario, puede estar escondiendo nuevas formas de subalternización” (Rodríguez y Contreras, 2017, p. 18). Por ello, una perspectiva transformadora de la inclusión requiere de una reflexión crítica y sistemática sobre las estructuras que determinan cómo se establecen los procesos educativos.

Bajo esta mirada, se reconoce la complejidad de las relaciones entre los sujetos, la escuela y el entorno, y las posiciones de poder en las que se encuentran los agentes educativos, delineando las pautas de resistencia y cambio hacia relaciones más equitativas, donde las personas en mayor exclusión social logren una plena participación en la toma de decisiones sobre los aspectos que impactan en su vida.

En este sentido, la inclusión puede entenderse como la posibilidad de ejercer los derechos individuales y sociales (Ochoa y Garzón, 2019). De acuerdo con esta idea, se trata de una condición en la que se desmontan las jerarquías que causan las desigualdades entre los grupos, las cuales anulan su existencia física y simbólica en la mayor parte de los espacios de relación, estableciendo condiciones marginales de subsistencia. De este modo, se entiende que la exclusión es aquel proceso continuo de anulación de determinados sectores de la población a los que se les impone “quién, cómo y desde dónde se tiene la validez para hablar, ser, estar y saber en el mundo” (Adlbi Sibai, 2016, p. 19). De manera contraria, la inclusión educativa involucra las diversas formas de conocimiento de los grupos que han sido minorizados, reconociendo sus resistencias para no ser integrados dentro de una estructura hegemónica que limita sus acciones e injerencias en los diversos componentes del sistema social.

Incluir en educación desde este enfoque implica, entonces, transformar las prácticas tanto escolares como del entorno no sólo para que los grupos sociales en condiciones de mayor desigualdad logren las expectativas establecidas por el modelo escolar dominante, sino que conlleva una reconfiguración de las concepciones y las prácticas de todos los procesos de formación, en donde dichos grupos se involucran en las decisiones sobre cómo quieren ser educados, y qué aspectos de sus saberes y formas de vida deben ser considerados.

Dicho sentido de transformación posibilita que los procesos educativos inclusivos construyan acciones más allá del desarrollo de competencias para que las personas logren insertarse en el sistema social, estableciendo mecanismos para que los grupos subalternizados se conviertan en agentes con capacidad de intervenir en el mundo (Giroux, 2017). En síntesis, una perspectiva transformadora de la educación inclusiva:

- Establece acciones educativas en donde se estimula la participación de las personas que han estado más invisibilizadas dentro y fuera del sistema escolar. En las dinámicas en la educación formal, se reconoce y atiende la diversidad cultural y de aprendizajes mediante estrategias de enseñanza colaborativas, formación docente y apoyo constante.
- Trabaja de forma integrada con agentes del entorno social para coordinar acciones que cambian las estructuras educativas dominantes. Parte de una mirada en la que se identifican los límites de la educación escolar para transformar las causas que originan la desigualdad. Del mismo modo, considera la importancia del vínculo entre lo escolar y lo social para trabajar de manera conjunta hacia sociedades más justas en las que todos tengan la posibilidad de ejercer sus derechos.
- Analiza críticamente los vínculos entre la escuela y el medio social, cuestionando las relaciones de poder entre los grupos. A partir de ello, reestructura las acciones formativas con base en su reconocimiento e incentivando la participación de aquellos que se encuentran en condiciones de mayor desigualdad.
- Busca la transformación de las condiciones de vida de los sectores más excluidos mediante el diálogo, la responsabilidad compartida y los procesos de colaboración entre el ámbito escolar y los agentes del entorno.
- Desarrolla acciones dentro de la educación formal y no formal que contribuyen a la atención de la diversidad cultural, lingüística, social y de aprendizajes, destacando el desarrollo de capacidades para la autodeterminación y el ejercicio de los derechos. Para ello, cuestiona los contenidos escolares y las estrategias pedagógicas, analizando su pertinencia en relación con las demandas de los grupos más desfavorecidos.

Por lo tanto, la inclusión educativa se desmarca de los propósitos integradores de adaptación y se enfoca a la transformación de las condiciones que originan la desigualdad dentro del ámbito escolar y fuera de este. Asimismo, se aleja de las perspectivas que reducen este concepto a la atención de necesidades educativas únicamente intelectuales y físicas, comprendiendo la complejidad de las relaciones de poder predominantes que colocan a ciertos sectores en desventaja sin posibilidades de decisión sobre sus formas de vida. La búsqueda de soluciones a la problemática de la desigualdad en el contexto latinoamericano requiere investigaciones e intervenciones basadas en una perspectiva transformadora de la inclusión, que parta del análisis crítico de las estructuras económicas, sociales, educativas y culturales que son jerárquicas y que establecen barreras para la participación y el pleno desarrollo de las personas.

3. Método

El presente estudio está basado en el análisis de contenido cualitativo de las concepciones sobre educación e inclusión en las que se basan los artículos seleccionados. Esta metodología permitió la identificación de los significados y las características (Prasad, 2008) que componen la fundamentación teórica que sustenta cada uno de dichos trabajos. El proceso siguió una lógica inductiva (Boyatzis, 1998) mediante la cual se identificaron los componentes de las concepciones sobre inclusión, valorando las posibilidades de

contribuir a una educación que cuestione y modifique las condiciones de desigualdad de los grupos más desfavorecidos en la región latinoamericana. Esto desde las experiencias de investigación que se han documentado en el periodo 2009-2019.

3.1. Selección documental

La búsqueda de los artículos se realizó en las principales bases de datos especializadas dentro de las áreas de ciencias sociales y educación en el ámbito latinoamericano. Específicamente, se utilizaron las siguientes: Scielo, Scopus, EBSCO, Dialnet y ERIC, las cuales contienen revistas que han sido evaluadas a partir de rigurosos criterios de calidad y que concentran trabajos de investigación relevantes en el contexto de América Latina. Los criterios de búsqueda y selección se basaron en tres aspectos: 1) la identificación de artículos que explicaran un sustento teórico sobre el vínculo entre la inclusión y la educación; 2) un enfoque hacia la diversidad cultural, racial y/o socioeconómica, y 3) trabajos que contextualizan la problemática de la inclusión educativa en uno o varios países latinoamericanos, o bien, en toda la región. Se incluyeron únicamente artículos arbitrados y se descartaron capítulos de libro, tesis o ponencias no publicadas en las revistas de las bases de datos seleccionadas. Las palabras clave de búsqueda fueron: inclusión, educación inclusiva, América Latina y atención a la diversidad. Estas fueron utilizadas en inglés y en español.

A partir de los descriptores "educación inclusiva y América Latina", se identificó un total de 53 artículos. Posteriormente, se eligieron aquellos dirigidos a la "diversidad cultural, racial y/o socioeconómica". Este criterio se estableció con la finalidad de analizar artículos que abordaran la inclusión educativa más allá de su concepción tradicional, es decir, el enfoque hacia la atención de la diversidad física y/o intelectual como única aproximación. Con base en estos criterios se seleccionaron 35 artículos de investigación científica.

3.2. Delimitación de casos documentales

La categorización de los artículos se realizó con base en los siguientes elementos: enfoque del estudio, propósito y problemática que se aborda. Así, los trabajos se caracterizaron de la siguiente manera.

Cuadro 1. Descripción de los casos documentales

ENFOQUE	PROPÓSITOS DE LOS ESTUDIOS	PROBLEMÁTICA QUE ATIENDEN	ARTÍCULOS
Niñez, adolescentes y jóvenes en condiciones de desigualdad económica y sociocultural	Estrategias para lograr que los jóvenes y adolescentes concluyan la educación	Limitaciones para ingresar a la educación	Vargas (2019); Hanne (2017); García (2017); Aparicio (2016);
	Participación de los jóvenes en el ámbito educativo y laboral	Limitaciones de las reformas políticas para mejorar las condiciones de vida	López (2016); Rivera (2016); Rueda y Ríos (2016); Mato (2015); Chan, García y Zapata (2013); Chávez (2013); Didou (2013); Chiroleu (2013, 2012); Vaillant (2011);
	Disyuntivas entre inclusión y calidad en las políticas de educación superior	Dificultades para responder a las necesidades educativas de todos	Bello (2009); Perazza (2009); Terigi (2009)
	Desafíos del profesorado para atender la diversidad de necesidades del alumnado	Dificultades para el cumplimiento de los derechos educativos	
	Políticas de atención educativa a las poblaciones en exclusión social y cultural	Deserción, abandono y repetición escolar	

	Componentes que definen las trayectorias escolares de los jóvenes Desafíos de la equidad educativa en América Latina	Acceso y permanencia en la universidad Proyectos educativos asimilacionistas Desigualdad y retos en la expansión de oportunidades	
Grupos minoritarios en sectores en pobreza y marginación	Recursos y estrategias novedosas de inclusión Reflexionar en torno a la situación educativa en Latinoamérica desde un enfoque de derechos Pensar propuestas educativas de carácter emancipatorio hacia la justicia social. Mejorar los mecanismos de acceso y permanencia en la educación	Falta de incorporación de las TIC en las prácticas educativas Dificultades para ingresar y permanecer en la educación Desigualdad educativa, exclusión y falta de cohesión social	Cabrero y Valencia (2019); Durantini (2018); Rodríguez y Contreras (2017); Mainieri (2017); Ramírez Iñiguez (2016a); Lugo y Brito (2015); Opertti (2015); Chan, García y Zapata (2013); Reiter y Lezama (2013); Blanco y Duk (2011); Santibáñez (2010)
Reconocimiento de la diversidad física, cognitiva, cultural, económica y social	Retos de la formación docente en relación con la inclusión educativa Desafíos de la equidad educativa en América Latina Inclusión socioeducativa de estudiantes indígenas Atención a la diversidad cultural y lingüística Atención a la diversidad desde el curriculum	Formación docente en materia de inclusión educativa Obstáculos para el logro de la educación Acceso y permanencia Proyectos educativos asimilacionistas Compleja relación entre los contenidos curriculares y la diversidad	Hurtado, Mendoza y Viejó (2019); Vargas (2019); Silva, et. al. (2018); Ibañez, et. al. (2018); Hanne (2017); Mendoza (2018); Espinosa y Valdebenito (2016); López (2016); Didou (2013); Calvo (2013); Santibáñez (2010); Bello (2009)
Calidad educativa en contextos de desigualdad	Procesos de acreditación como promotor de la inclusión social Estrategias para lograr que los jóvenes y adolescentes concluyan la educación media Disyuntivas entre inclusión y calidad en las políticas de educación superior Análisis de la equidad en la calidad educativa	Altos niveles de pobreza, desigualdad y exclusión social en la región Desigualdad en la calidad educativa Falta de vínculo entre la inclusión y la calidad en las políticas educativas Falta de equidad en el tránsito entre niveles educativos Desigualdad entre cobertura y calidad	Cabrero y Valencia (2019); Durantini (2018); De la Cruz (2017); García (2017); Rubaii (2016); Chiroleu (2012); Espinoza y González (2010); Santibáñez (2010)

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que la categorización de artículos, a partir de su enfoque, no fue excluyente, es decir que un trabajo pudo ubicarse en uno o más enfoques de acuerdo con su propósito y con la problemática que abordan. Posteriormente, mediante un análisis inductivo del

contenido de la fundamentación teórico-conceptual sobre la relación entre inclusión y educación, se elaboraron seis categorías que explican las perspectivas de las que parten cada uno de los artículos seleccionados. Dichas categorías integran diferentes características de las perspectivas teórico-conceptuales que fundamentan los estudios. Por lo tanto, no hay una relación lineal entre el enfoque de los artículos, las características de su perspectiva teórica y las categorías elaboradas. Estas últimas interrelacionan distintos rasgos que definen a la inclusión educativa.

Cuadro 2. Elaboración de categorías analíticas

ENFOQUE DE LOS ARTÍCULOS	CARACT. DE LA PERSPECTIVA TEÓRICO-CONCEPTUAL	CATEGORÍAS ELABORADAS
Niñez, adolescentes y jóvenes en condiciones de desigualdad económica y sociocultural	Atención a la diversidad sociocultural y de aprendizajes. Reconocimiento de las diferencias con tolerancia y respeto. Transversalidad de las acciones educativas con otras de carácter social. Corresponsabilidad y colaboración entre todos los agentes educativos.	Interculturalidad como proceso para transformar prácticas de desigualdad.
Grupos minoritarios en sectores en pobreza y marginación	Formación para el ejercicio de los derechos ciudadanos en un contexto complejo y desigual. Participación de los sectores más excluidos en las decisiones educativas. Reconocimiento de los factores de la estructura social que generan la desigualdad y que se convierten en barreras para la inclusión.	Participación y logro de aprendizajes para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Trabajo integrado por parte de diferentes agentes educativos, políticos y sociales.
Reconocimiento de la diversidad física, cognitiva, cultural, económica y social	Desarrollo de capacidades integrales en todo el alumnado. Formación docente para atender la diversidad del alumnado y tomar decisiones en el ejercicio de su profesión.	Recursos y estrategias pedagógicas pertinentes a las necesidades del alumnado. Formación, ejercicio y autonomía docente.
Calidad educativa en contextos de desigualdad	Desarrollo de las competencias necesarias para vivir plenamente. Pertinencia de los contenidos curriculares, las estrategias de enseñanza y la organización educativa. Cumplimiento de determinados estándares. Asignación de recursos y materiales, así como creación de espacios para favorecer el acceso y la permanencia.	Inclusión como proceso para el logro de la calidad educativa

Fuente: Elaboración propia.

Los artículos seleccionados demuestran enfoques específicos en relación con el énfasis que cada investigación ha puesto en determinada problemática. Sin embargo, desde su perspectiva teórico-conceptual, los trabajos vinculan diversas características de la inclusión educativa, independientemente de su enfoque. De esta manera, las investigaciones analizadas realizan aportes tanto para resolver los problemas identificados como para retroalimentar el campo de estudio. Igualmente, establecen una orientación sobre cómo estudiar los factores implicados en los procesos de inclusión y exclusión tanto

educativa como social. A partir de esta identificación, a continuación, se presentan los resultados del análisis documental.

4. Resultados

En los trabajos analizados se reconocen seis rasgos que vinculan la inclusión y la educación: 1) interculturalidad, 2) participación y ciudadanía, 3) trabajo integrado, 4) recursos y estrategias pedagógicas, 5) formación, ejercicio y autonomía docente, y 6) calidad educativa.

4.1. Interculturalidad como proceso para transformar prácticas de desigualdad

El reconocimiento de la diversidad de códigos de comunicación, referentes culturales y formas de vida es uno de los aspectos fundamentales que se evidencian como condición indispensable para el logro de la inclusión en los artículos analizados. Al respecto, destacan la necesidad de reconocer y valorar las diferencias entre el alumnado para el enriquecimiento mutuo y la creación de oportunidades, especialmente para aquellas personas más desventajadas (Hurtado, Mendoza y Viejó, 2019; Silva et al., 2018). Esto con la finalidad de no reproducir, en los espacios educativos, las acciones de discriminación que se establecen en la estructura social (Bello, 2009; Blanco y Duk, 2011; Cabrero y Valencia, 2019; Chávez, 2013; López, 2016). Para ello, enfatizan en la heterogeneidad de las sociedades y la necesidad de analizar, dentro del ámbito escolar, que los contenidos curriculares deben recuperar los conocimientos de los grupos históricamente más excluidos, reconociendo sus demandas (Chiroleu, 2013; Hanne, 2017; Mato, 2015; Mendoza, 2018).

En el contexto de América Latina, las condiciones de exclusión de las poblaciones indígenas y afrodescendientes exigen procesos educativos en los que se reconozca la desventaja sociocultural de dichos sectores y que se privilegien sus epistemologías y saberes (Rueda y Ríos, 2016; Vargas, 2019;). La finalidad es la búsqueda de una relación de conocimientos más horizontal, en la que toda la comunidad educativa se sienta representada. De acuerdo con algunos estudios (Chiroleu, 2012; Espinosa y Valdebenito, 2016; Ramírez Iñiguez, 2016a; Santibáñez, 2010) esta reconsideración de los contenidos curriculares es un factor fundamental para el propiciar la permanencia escolar hasta el egreso. Además, la atención a la diversidad implica la modificación en las acciones educativas, estableciendo distintas formas de relación entre los integrantes de la institución escolar (Vaillant, 2011). Dicha relación estará mediada por estrategias educativas pertinentes a las necesidades del alumnado y a las características de su desarrollo en los procesos formativos.

Desde la perspectiva transformadora de la inclusión, este es un proceso inacabado. En este sentido, la interculturalidad se concibe como una búsqueda constante de responder a las necesidades de los estudiantes de acuerdo con sus características tanto individuales como sociales. La incorporación del conocimiento no hegemónico en las propuestas educativas favorece el desarrollo de las competencias para convivir en un contexto complejamente diverso, en el que las desigualdades sociales, económicas y culturales han sido una problemática histórica. Al respecto, algunos autores (Didou, 2013; Espinoza y González, 2010; Hanne, 2017) destacan la importancia del establecimiento de programas focalizados en el alumnado con mayor riesgo de rezago educativo; sin embargo, también reflexionan en torno a su insuficiencia. El logro de la inclusión requiere una modificación de las

estructuras escolares, de tal manera que las acciones compensatorias, afirmativas o específicas a la población más vulnerable tiene como resultado, y no de manera muy eficiente, la adaptación al sistema más que a la inclusión con base en la atención a los requerimientos y demandas de este sector, transformando las estructuras que generan la desigualdad.

La interculturalidad es un aspecto que ha sido considerado de manera constante en el periodo seleccionado para la revisión documental, evidenciando la necesidad de eliminar los problemas asociados a la desigualdad como la discriminación y los procesos educativos inadecuados a las necesidades y características del alumnado. De esta manera, la interculturalidad es un factor que propicia el cambio de las estructuras que originan la desigualdad mediante la reestructuración de los proyectos y las acciones educativas, donde los grupos en mayor desventaja sociocultural son prioritarios. Así, se tiene la finalidad de crear interacciones más igualitarias entre los integrantes de una comunidad.

4.2. Participación y logro de aprendizajes para el ejercicio pleno de la ciudadanía

Las condiciones económicas, educativas y sociales que prevalecen en la región latinoamericana han propiciado que los estudios y análisis sobre las posibilidades de inclusión se enfoquen en la generación de conocimiento, políticas y acciones hacia el logro de la equidad y el ejercicio de los derechos ciudadanos. En este sentido, algunos de los trabajos analizados (Blanco y Duk, 2011; Cabrero y Valencia, 2019; De la Cruz, 2017; Hanne, 2017; López, 2016; Ramírez Iñiguez, 2016a) son contundentes presentando una perspectiva de la inclusión como un derecho a recibir una educación que posibilite el desarrollo de las competencias necesarias para vivir plenamente. Se trata de una concepción de la inclusión en la que los procesos escolares enfatizan la participación de los sectores más excluidos en las decisiones educativas y en las políticas de accesibilidad para todas las personas, con la finalidad de fortalecer las oportunidades educativas, tanto para garantizar el acceso como para mejorar su sustentabilidad.

La inclusión como un proceso que incentiva la participación de todos en la construcción de los proyectos educativos involucra una mirada hacia la construcción de ciudadanía mediante la generación de experiencias en las que todas las personas formen parte de las decisiones que se establezcan. Bajo esta perspectiva, las escuelas se convierten en espacios para la cultura y la práctica de la democracia (Silva et al., 2018).

Asimismo, esta característica de la inclusión implica que todos los sectores tengan la posibilidad de desarrollar los aprendizajes necesarios a partir de la atención de sus características individuales y de los diversos puntos de vista sobre las acciones que se emprenden (Chiroleu, 2013; Espinosa y Valdebenito, 2016). Es decir, los procesos educativos contribuyen a hacer efectivo el derecho al aprendizaje de las competencias básicas para que las personas logren incidir en las decisiones que les afectan individual y socialmente, eliminando las barreras que limitan el desarrollo integral de las más desaventajadas.

Por otro lado, la construcción de una cultura democrática contribuye a la generación de aprendizajes no sólo académicos sino aquellos que favorecen la cohesión social (Bello, 2009; Chávez, 2013), es decir, la educación orientada a la inclusión propicia las capacidades de autonomía, colaboración y solidaridad. De esta manera, se establecen las condiciones en las que se retroalimentan los procesos socioeducativos para acrecentar las posibilidades de intervención por parte de los diferentes integrantes de la comunidad.

De este modo, la inclusión se concibe como el proceso a través del cual se establecen las medidas que permiten a las personas incorporarse a las tareas educativas mediante la atención de las necesidades de todo el alumnado, utilizando estrategias de enseñanza y organizativas pertinentes que garanticen el aprendizaje. Se parte de la idea de que la educación formal proporciona las herramientas necesarias para vivir y convivir plenamente. Específicamente, los trabajos que retoman esta perspectiva postulan que la inclusión educativa permitirá el desarrollo de competencias para el acceso a los espacios de participación educativa, laboral y social, alcanzando un desarrollo integral, y eliminando progresivamente las condiciones que generan la exclusión social.

Al retomar la inclusión como un derecho, algunos trabajos (Aparicio, 2016; García, 2017; Terigi, 2009) enfatizan en la responsabilidad del Estado para establecer las condiciones que garanticen una educación efectiva en la generación de aprendizajes relevantes. Por lo tanto, son trabajos que reflexionan críticamente sobre las políticas públicas dirigidas a la ampliación de oportunidades, las cuales no consideran el resto de aspectos que propician la inclusión más allá de la cobertura del sistema escolar. En este sentido, se requiere el tránsito de prácticas educativas homogéneas hacia aquellas que atienden la diversidad, tomando en cuenta las necesidades de los que, en la estructura social, se mantienen invisibilizados. Así, de acuerdo con los sustentos teóricos de los artículos en esta línea, sin políticas integrales que establezcan los lineamientos y estrategias para eliminar las condiciones que originan la desigualdad, el resto de las acciones son insuficientes. Por lo tanto, se reconoce la necesidad de una atención multidimensional de la complejidad de factores intervinientes en la exclusión.

4.3. Trabajo integrado por parte de diferentes agentes educativos, políticos y sociales

Uno de los aspectos que destacan varios de los trabajos analizados es la insuficiencia de las acciones educativas para el logro de la inclusión social, es decir, la educación es un factor de inclusión, pero no es suficiente. En consecuencia, algunos de los artículos enfatizan en la necesidad de un trabajo corresponsable en el que tanto los agentes educativos como otros de carácter político y social integren las acciones que se emprenden para eliminar las condiciones que limitan el pleno desarrollo de las personas.

En un primer término, estos trabajos reconocen que la desigualdad es una problemática multifactorial (Cabrero y Valencia, 2019; Chan, García y Zapata, 2013; Espinosa y Valdebenito, 2016; Mainieri, 2017) que se reproduce en los ámbitos educativos y que requiere una atención a partir de acciones coordinadas de distintos agentes. En este sentido, el trabajo integrado parte de la identificación de los factores que generan la marginación y el fracaso escolar, así como los sectores que, por su condición social, cultural, económica o de género, se encuentran en más riesgo de exclusión.

De esta manera, el trabajo integrado se basa en la comprensión de la desigualdad como una problemática compleja que no se soluciona desde propuestas focalizadas en una de sus dimensiones. Por lo que las acciones compensatorias son insuficientes (Durantini, 2018; Rivera, 2016) y simplifican las múltiples causas de la exclusión educativa y social (Terigi, 2009). De este modo, algunos análisis destacan la transversalidad de las acciones para el logro de la inclusión (Blanco y Duk, 2011; Chiroleu, 2012; Lugo y Brito, 2015; Operti, 2015; Ramírez Iñiguez, 2016a; Terigi, 2009), así como la colaboración entre los agentes educativos dentro de la educación formal y no formal, y con el resto de agentes sociales y políticos. En este sentido, se privilegia la cooperación como un eje en las actividades

escolares dentro y fuera del aula, y como un principio de trabajo integral entre los agentes escolares con los del entorno.

Igualmente, el trabajo integrado requiere del compromiso de las personas que inciden en los procesos educativos (Espinosa y Valdebenito, 2016), lo cual facilita la participación, la atención a la diversidad, y la integración de las actividades educativas y comunitarias (Cabrero y Valencia, 2019; Durantini, 2018).

De acuerdo con las perspectivas conceptuales analizadas, el trabajo integrado es una característica de la inclusión que se enfatiza cada vez más en los últimos años. A partir de los mínimos avances que ha habido en el logro de los sistemas educativos latinoamericanos y la prevalencia de la desigualdad social, las investigaciones y reflexiones al respecto destacan la necesidad de mirar más allá de las acciones remediales, únicas y compensatorias, para implementar acciones corresponsables y transversales.

4.4. Recursos y estrategias pedagógicas pertinentes a las necesidades del alumnado

Dentro del ámbito escolar, la disposición y la pertinencia de los recursos, así como el diseño de estrategias pedagógicas para atender la diversidad son aspectos que tradicionalmente han sido parte de la concepción de la educación inclusiva. En la revisión documental (García, 2017; Mendoza, 2018; Ramírez Íñiguez, 2016a) se identificó que se requiere infraestructura, equipamiento y materiales adecuados a las características del alumnado que se atiende. Asimismo, en los últimos cinco años, se destaca el uso de la tecnología como un recurso relevante en el acceso a los conocimientos y para el apoyo al aprendizaje (Lugo y Brito, 2015). Los análisis al respecto puntualizan en la necesidad de estrategias para optimizar la disposición de la tecnología para toda la población, así como la eficiencia en su uso con fines educativos.

Además de la concepción tradicional sobre la disposición de recursos para apoyar el desarrollo educativo, algunos autores (Reiter y Lezama, 2013) mencionan las políticas sociales como las de transferencia de dinero condicionadas como una medida para apoyar la permanencia escolar de los sectores en condiciones de mayor marginación. También, hacen referencia a otras políticas dirigidas a la asignación de recursos financieros para la orientación psicopedagógica, el aumento de centros escolares, así como personal docente. No obstante, los análisis al respecto (Aparicio, 2016) especifican que estas acciones son necesarias pero insuficientes para transformar las condiciones de desigualdad.

Aunado a lo anterior, las estrategias pedagógicas deben comprender distintas formas de planear y conducir las actividades educativas, donde se atienda la diversidad de estilos de aprendizaje, flexibilizando la organización de los grupos y diversificando las formas de evaluación (Santibáñez, 2010). De esta manera, se reflexiona sobre las posibilidades para atender la heterogeneidad en el logro de los objetivos educativos, así como en el aprovechamiento de la diversidad como un recurso para el aprendizaje mutuo.

4.5. Formación, ejercicio y autonomía docente

La formación docente para la atención efectiva de la diversidad es uno de los aspectos que se considera en la literatura de la inclusión educativa tanto desde la perspectiva compensatoria como en aquella orientada a la transformación de los sistemas. Los casos analizados se refieren a esta como un proceso necesario para desarrollar las competencias pedagógicas requeridas para atender la diversidad cultural y de aprendizajes. Para algunos autores (Ibáñez et al., 2018; Opertti, 2015; Silva et al., 2018) la formación docente debe

vincular la teoría y la práctica dentro del aula, reconociendo la capacidad transformadora de los docentes a partir de sus saberes y la construcción pedagógica con base en la experiencia reflexiva.

Es una formación que posibilita un desempeño autónomo para la toma de decisiones de acuerdo con las características del entorno educativo en el que se desenvuelve y las del alumnado que atiende. Esta perspectiva considera importante el desarrollo de competencias para la investigación como un elemento esencial en el desempeño del profesorado (De la Cruz, 2017), lo cual le posibilita el desarrollo de un pensamiento creativo e innovador en el desarrollo de su profesión.

Igualmente, el ejercicio autónomo del profesorado implica su intervención en el diseño del proyecto curricular (Silva et al., 2018). Por lo tanto, su injerencia no se circunscribe al aula, sino que debe formar parte de las decisiones sobre el proyecto educativo en el que se desempeña. De este modo, su formación debe dirigirse a la atención de la diversidad (Didou, 2013) como un proceso constante que requiere reflexión sobre la práctica y competencias para la indagación sistemática. Siguiendo esta lógica, algunos estudios (Santibáñez, 2010) enfatizan el desempeño del profesorado como una acción de guía en la construcción de conocimientos respetando las diferencias entre el alumnado a su cargo.

Por lo tanto, los trabajos revisados conciben al profesorado como un agente de transformación que requiere el ejercicio del pensamiento crítico para la atención a la diversidad. No obstante, es una tarea que no puede hacer de manera aislada, sino que necesita un apoyo a su práctica (Terigi, 2009), que contribuya a un eficiente desempeño en la complejidad de los contextos latinoamericanos.

4.6. Inclusión como proceso para el logro de la calidad educativa

Otros estudios destacan a la inclusión como un proceso que propicia el logro de la calidad educativa. Los artículos al respecto (Chiroleu, 2012; Hurtado, Mendoza y Viejó, 2019; Perazza, 2009; Rubaii, 2016) conciben a la calidad como la realización de prácticas educativas de excelencia en las que se alcanzan los objetivos de aprendizaje planteados; el desarrollo de capacidades integrales, así como de actitudes de reconocimiento de las diferencias, de tolerancia y de respeto. Son planteamientos que se refieren a la formación para el ejercicio de la ciudadanía en un entorno complejo, diverso y socialmente desigual.

Los artículos en esta categoría se enfocan a describir a la inclusión como un mecanismo que posibilita el cumplimiento de determinados estándares atendiendo las necesidades de aprendizaje a partir de las características personales, culturales y socioeconómicas de los estudiantes (De la Cruz, 2017; Rubaii, 2016). La mirada de estos trabajos (Cabrero y Valencia, 2019) está centrada en el ámbito escolar, específicamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya sea a través del desempeño docente, la colaboración entre los agentes educativos o los procesos de acreditación que evalúan las condiciones que propicia el sistema escolar para atender los aprendizajes de todos.

5. Conclusión

Las investigaciones analizadas concuerdan en que la exclusión educativa y social son problemáticas estructurales complejas que no se solucionan con una sola acción, y que requieren del estudio y la implementación de diversos lineamientos y tareas que contribuyan a la eliminación de las condiciones que causan dicha exclusión y la reproducen.

Sin embargo, los enfoques conceptuales de la documentación analizada varían en relación con sus líneas de fundamentación y con las estrategias que proponen.

En las posturas revisadas es posible identificar tres énfasis en la manera de concebir la inclusión. La primera se refiere a un proceso necesario para que los grupos socialmente excluidos consoliden su trayectoria dentro del sistema escolar. La segunda destaca la necesidad de transformar tanto las relaciones pedagógicas dentro del ámbito escolar como las estructuras institucionales y organizativas que las sostienen, dando prioridad a la participación de los actores intervinientes, y privilegiando las necesidades de los grupos más vulnerables. La tercera resalta la necesidad de establecer vínculos colaborativos y corresponsables entre la escuela y el entorno, siendo esta última una concepción frecuente en los trabajos analizados.

En la primera postura, las posibilidades de transformación de las prácticas educativas se orientan a las acciones dentro del sistema escolar. Así, la inclusión educativa se centra en la creación de estrategias para evitar la discriminación, propiciar la pertinencia de los contenidos curriculares a la diversidad cultural, social e individual; y la implementación de estrategias y recursos para atender la diversidad de aprendizajes. Asimismo, las políticas educativas están enfocadas a brindar el apoyo socioeconómico para que los sectores más excluidos no abandonen la escolarización.

En el segundo enfoque, las relaciones entre el profesorado y el resto de agentes educativos son un factor de transformación de las prácticas que generan la exclusión. La consideración de un ejercicio autónomo de la docencia y la formación del profesorado son aspectos que inciden en una atención efectiva de la diversidad con base en el análisis crítico de la propia práctica y en la participación de las decisiones institucionales.

En ambas tendencias, es dentro de las dinámicas de la educación formal donde es posible analizar críticamente las prácticas hegemónicas que impiden el pleno desarrollo educativo de las personas en mayor desigualdad. En este sentido, las concepciones de la inclusión analizadas coinciden con la perspectiva de la inclusión hacia la transformación social de referencias teóricas fuera del contexto latinoamericano (Ainscow et al., 2013; Simón y Barrios, 2019; Simón, Giné y Echeita, 2016). Específicamente, se relacionan en lo referente a la atención a la diversidad, el replanteamiento de la organización curricular, el establecimiento de estrategias para el respeto de la diferencia, la valoración de los conocimientos de los grupos minorizados, la participación de los sectores más excluidos, y en el vínculo de las acciones escolares con la vida comunitaria, aspectos esenciales en este proceso.

Por otra parte, a pesar de que continúa una tendencia a conceptualizar la inclusión como un mecanismo para fomentar la permanencia escolar de los grupos socialmente más excluidos, está cada vez más presente la idea de la inclusión como un proceso que posibilita el cuestionamiento de las relaciones de poder y de la reproducción de las jerarquías sociales y culturales dentro del ámbito escolar (Dietz, 2019; Ochoa y Garzón, 2019). De esta manera, la inclusión se concibe como un proceso donde las personas puedan intervenir en aquellas acciones que les impactan, siendo agentes de cambio de su propio proceso educativo. Es una perspectiva centrada en consolidar prácticas que respondan a las necesidades de todas las personas tomando en cuenta su participación en las decisiones al respecto.

Las concepciones de la inclusión educativa analizadas en este trabajo proponen elementos desde la perspectiva transformadora, observando una tendencia a ubicar las acciones dentro del ámbito escolar, pero precisando la necesidad de políticas integrales, acciones colaborativas y participativas por parte de los sectores más desventajados, y reconociendo los límites de la educación formal para eliminar las desigualdades. En este sentido, las investigaciones revisadas concuerdan con el desarrollo teórico que ha tenido la inclusión educativa a nivel internacional, identificando la complejidad de los factores involucrados en las condiciones que generan la exclusión, y retomando las acciones que se potencian desde lo político, lo comunitario y lo social.

Con base en lo anterior, es importante analizar en qué medida el propósito de incluir desde la escuela cuestiona los modelos hegemónicos de educación en donde la atención a la diversidad y a las necesidades de todas las personas está predeterminada, sin considerar las demandas de aquellos que han permanecido al margen de las decisiones educativas y del bienestar social. Es decir que no es posible cambiar dicha condición sin una mirada transformadora de la inclusión. Esta idea implica no solamente establecer las características del este proceso relacionadas con la atención a la diversidad, la flexibilidad de la organización escolar o la pertinencia de los contenidos, sino que es necesario tener presente que transformar las condiciones que originan la exclusión requiere cuestionar cómo se reflexiona sobre dichas características. Para ello, el concepto de inclusión educativa debe tener como ejes centrales la participación, el vínculo con la comunidad y el reconocimiento no sólo de la diversidad sino también de las resistencias a la adaptación a un sistema al que los sectores menos privilegiados se sienten ajenos.

La investigación en el contexto latinoamericano ha tenido un avance en las formas de concebir la inclusión educativa, aceptando que la desigualdad requiere prácticas escolares no discriminatorias, acciones de atención a la diversidad, así como estrategias de enseñanza efectivas que desarrollen las capacidades de todo el alumnado. Sin embargo, la transformación de dichas prácticas requiere su reconfiguración en donde el diálogo con los sectores más excluidos sea fundamental, de tal manera que no se les considere como meros receptores de las actividades planteadas de manera externa sino como creadores de las propias prácticas que les impactan.

De este modo, incluir desde una perspectiva transformadora involucra cuestionar quiénes deciden los mecanismos de atención educativa, de organización escolar, de establecimiento de contenidos y de reconocimiento de la otredad. Si en estos procesos no se involucran los sectores más desventajados difícilmente se podrán modificar las condiciones que los mantienen en la exclusión educativa y social. Así, el proceso de inclusión conlleva un análisis crítico de las construcciones conceptuales de este término, con la finalidad de destacar los componentes que dan protagonismo a quienes se encuentran en mayor desigualdad.

Referencias

- Adlbi Sibai, S. (2016). *La cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento islámico decolonial*. Akal Ediciones.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.

- Aparicio, P. C. (2016). La inclusión de las nuevas generaciones en contextos de desigualdad e incertidumbre: Perspectivas educativas y laborales en América Latina y el Caribe. *Revista Histedbr*, 70, 5-29. <https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8649167>
- Bello, A. (2009). Diversidad cultural y políticas públicas para una educación superior inclusiva en Chile y América Latina. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 5, 13-26.
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: Caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-36). OEI.
- Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37-55.
- Boyatzis, R. (1998). *Thematic analysis and code development. Transforming qualitative information*. SAGE.
- Cabrero, J. y Valencia, R. (2019). TIC para la inclusión: Una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48(2), 139-146. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.139-146>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 1-22.
- CEPAL. (2015). *Panorama social de América Latina*. CEPAL.
- Chan, J., García, S. y Zapata, M. (2013). Inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior de América Latina. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 13, 129-146.
- Chávez, J. (2013). Universidad nacional agraria La Molina-Perú: Inclusión social y discriminación social. *Revista Lusófona de Educación*, 24, 141-155.
- Chiroleu, A. (2012). Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿Inclusión o calidad? *Archivos Analíticos de Políticas Públicas*, 20(13), 1-16. <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n13.2012>
- Chiroleu, A. (2013). ¿Ampliación de las oportunidades en la educación superior o democratización? Cuatro experiencias en América Latina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12028>
- De la Cruz, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: Retos para una América Latina en transición. *Educación*, 26(51), 159-178. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.010>
- Didou, S. (2013). Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: Constitución de un campo de acción. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(11), 83-99. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2013.11.101>
- Dietz, G. (2019). Prólogo. En A. Melo, I. J. Espinosa, L. Pons y J. I. Rivas (Eds.), *Perspectivas decoloniales sobre la educación* (pp. 9-14). Uma Editorial.
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>
- Durantini, C. (2018). Miradas a las alternativas educativas al fracaso escolar. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(13), 121-141.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Espinoza, O. y González, L. E. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en educación superior en América Latina: Experiencias y resultados. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 7, 21-35.

- Espinosa, J. y Valdebenito, V. (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 195-213. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100010>
- FAO. (2015). *Panorama de la Inseguridad Alimentaria en América Latina y el Caribe*. FAO.
- García, P. (2017). El desafío de educar en contextos de desigualdad. Un viaje por los caminos de la inclusión educativa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 4(6), 39-48.
- Giroux, H. (2017). La promesa de la pedagogía crítica y la política terrenal del terror. En J. C. Buenaventura (Ed.), *La educación sitiada. Entre la política y el mercado* (pp. 143-165). Eón Ediciones.
- Hanne, A. V. (2017). Estudiantes indígenas y universidad: Realidades y retos ante la diversidad cultural. Caso de la universidad nacional de Salta. *Alteridad. Revista de Educación*, 13(1), 14-29. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.01>
- Hurtado, Y. M., Mendoza, R. S. y Viejó, A. B. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto Latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110.
- Ibáñez, N., Figueroa, M., Rodríguez, M. y Aros, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 225-239. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100225>
- Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the 'Salamanca process'. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 746-761. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.826289>
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 35-52. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15034>
- Lugo, M. T. y Brito, A. (2015). Las políticas TIC en la educación de América Latina. Una oportunidad para saldar deudas pendientes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 9, 1-16.
- Mato, D. (2015). Pueblos indígenas, estados y educación superior. *Cuadernos de Antropología Social*, 41, 5-23.
- Mainieri, A. (2017). Innovaciones en modelos de admisión. Estudio de casos y estrategias de inclusión en educación superior. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 5-41. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30215>
- Mendoza, R. G. (2018). Inclusión como política educativa: Hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 50, 1-16.
- Ochoa, K. y Garzón, M. T. (2019). Introducción. En K. Ochoa (Ed.), *Miradas en torno al problema colonial. Pensamiento anticolonial y feminismos descoloniales en los sures globales* (pp. 5-32). Akal Ediciones. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpv50fz.3>
- Operti, R. (2015). La educación inclusiva: Perspectiva internacional y desafíos en América Latina. *Diálogos Pedagógicos*, 13(25), 165-182.
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Perazza, R. (2009). Notas para reflexionar sobre las políticas de inclusión educativa en los países de América Latina. La experiencia de los programas de aceleración de aprendizajes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 265-276.

- Prasad, B. D. (2008). Content analysis. A method in social science research. En D. K. Lal Das y V. Bhaskaran (Eds.), *Research methods for social work* (pp. 173-193). Brooks/Cole.
- Ramírez Íñiguez, A. (2016a). Repensar la inclusión social desde la educación: Algunas experiencias en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 177-194.
- Ramírez Íñiguez, A. (2016b). El significado de la ciudadanía en contextos de desigualdad social: Pautas para una educación incluyente. *Revista Española de Educación Comparada*, 28, 161-182. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17093>
- Reiter, B. y Lezama, P. (2013). Transferencias condicionales y políticas de acción afirmativa en Latinoamérica: La diferencia que políticas de inclusión pueden hacer. *Investigación y Desarrollo*, 21(2), 453-478.
- Rivera, M. L. (2016). Interseccionalidad e inclusión en la educación superior: Consideraciones sobre la universidad nacional de Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 44, 105-118. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys105.118>
- Rodríguez, L. M. y Contreras, S. (2017). América Latina y políticas de inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 17-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200002>
- Rubaii, N. (2016). Promoting social equity, diversity, and inclusion through accreditation. Comparing national and international standards for public affairs programs in Latin America. *Quality Assurance in Education*, 24(4), 541-561. <https://doi.org/10.1108/QAE-02-2016-0007>
- Rueda, R. y Ríos, M. (2016). Doctorados en ciencias sociales: Epistemologías y políticas de inclusión. *Nómadas*, 44, 45-63. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n44a3>
- Santibáñez, V. (2010). La educación para la diversidad en Latinoamérica: Caso Perú. *Cultura*, 24, 1-20.
- Sharma, A. (2015). Perspectives on inclusive education with reference to United Nations. *Universal Journal of Educational Research*, 3(5), 317-321. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030502>
- Silva, M., Llaña, M., Maldonado, F. y Baeza, A. (2018). Algunos desafíos curriculares de la formación ciudadana y la diversidad en Chile. *Educación*, 27(53), 155-173. <https://doi.org/10.18800/educacion.201802.009>
- Simón, C. y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Terigi, F. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 29-47.
- UNESCO. (2015). *La educación para todos. 2000-2015: Logros y desafíos. Panorama regional para América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Vaillant, D. (2011). Preparing teachers for inclusive education in Latin America. *Prospects*, 41, 385-398. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9196-4>
- Vargas, P. A. (2019). Estrategias en disputa: Educación superior y poblaciones indígenas en la construcción de los estados-nación latinoamericanos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 13(26), 97-128. <https://doi.org/10.28965/2019-26-05>

Breve CV de la autora

Alma Arcelia Ramírez Íñiguez

Profesora e investigadora en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (México). Pedagoga por la Universidad Nacional Autónoma de México, Máster en Investigación en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona y Doctora en Educación por la Universidad de Barcelona. Durante su trayectoria profesional, se ha desempeñado en el área de la evaluación educativa en el ámbito de la educación superior. En investigación, se ha enfocado al estudio de la educación inclusiva e intercultural y la relación entre la educación y la inclusión social en Latinoamérica y España. Además, ha participado en distintos grupos de investigación como el Grupo de Investigación en Educación Intercultural de la Universidad de Barcelona y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO Buenos Aires). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3171-2417>. Email: alma.arcelia.ramirez.iniguez@uabc.edu.mx

Estudio Bibliométrico de las Publicaciones Científicas sobre la Percepción de las Familias de Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

Bibliometric Study of Scientific Publications on the Perception of Families of Students with Specific Educational Support Needs

Diego Navarro ^{1*}
Laura Sánchez ²
Teresa Gómez ¹

¹ Universidad Católica de Valencia, España
² Universidad Internacional de Valencia, España

Se presenta un análisis bibliométrico con mapas de contenido sobre publicaciones científicas acerca de la percepción de las familias de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo sobre el sistema educativo. El análisis se enmarca en la descripción de la evolución de la participación de las familias en la escuela, tanto a nivel legislativo como a nivel práctico. Los resultados se centran en los últimos 5 años (2015 a 2019), y extraídos los artículos de revistas indexadas en la Web of Science-WOS, muestran que el autor más prolífico es Burke de la Universidad de Illinois, con 3 artículos. Se aprecia una evolución creciente en el número de artículos publicados. Las dos revistas con mayor número de publicaciones, sobre la temática, son Child Care Health and Development y Journal of Autism and Developmental, con 8 artículos cada una de ellas. En cuanto a los países de procedencia, USA con 77 artículos, destaca muy por encima del resto de países. Por último, destacamos que el término autismo aparece en 22 artículos, lo que implica que muchas de las investigaciones que estudian este fenómeno se centran en el Trastorno del Espectro del Autismo.

Descriptor: Estudio bibliométrico; Familias; Percepción; Necesidades específicas de apoyo educativo; Educación.

A bibliometric analysis with content maps on scientific publications about the perception of the families of students with specific needs of educational support about the educational system is presented. The analysis is framed in the description of the evolution of the participation of families in the school, both at the legislative and practical levels. The results focused on the last 5 years (2015 to 2019), and extracted from journal indexed in the Web of Science-WOS, show that the most prolific author is Burke from the University of Illinois, with 3 articles. There is an increasing evolution in the number of articles published. The two journals with the largest number of publications on the subject are Child Care Health and Development, and Journal of Autism and Developmental, with 8 articles. As for the countries of origin, the USA with 77 articles, stands out well above the rest of the countries. Finally, we highlight that the term autism appears in 22 articles, which implies that many of the investigations that study this phenomenon focus on Autism Spectrum Disorder.

Keywords: Bibliometric study; Families; Perception; Specific educational support needs; Education.

*Contacto: diego.navarro@ucv.es

1. Revisión de la literatura

Nos encontramos inmersos en un proceso de transformación social en el que, cada vez más, se reconoce el derecho a una participación significativa y satisfactoria de todos los ciudadanos. Este derecho se ha ido concretando en todas las esferas y dimensiones de la sociedad. Una de ellas, quizás la que mayor importancia tenga, sea el ámbito educativo, pues ofrece la oportunidad de sentar las bases de una convivencia, que recoja y cree los valores que posteriormente puedan reflejarse en nuestra sociedad.

En este sentido, la atención a los alumnos que presentan cualquier tipo de vulnerabilidad, debe ser un tema nuclear de cualquier comunidad educativa. Los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, en adelante NEAE, están definidos en la LOMCE (2013), como aquellos alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar. El concepto de NEAE implica una concepción más amplia de lo que, hasta ahora, eran consideradas las necesidades educativas especiales, más acorde con la actual concepción del concepto de educación inclusiva y de calidad para todos.

Desde una aproximación normativa y legislativa se contempla el derecho de los padres a participar en los centros escolares en la educación de sus hijos. Esta idea está recogida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como en el conjunto de normativas de carácter tanto nacional como internacional: Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las NEE (1994), Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), vigente y plenamente aplicable en España desde mayo de 2008; Estrategia Europea sobre Discapacidad (2010-2020), Ley Orgánica para la Mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013).

El proyecto para contribuir al desarrollo de una educación más inclusiva requiere, necesariamente, la promoción de una relación activa y positiva entre todos los agentes implicados en la educación: centros escolares, familia y comunidad, lo que implica una apuesta definitiva por la evaluación de las relaciones establecidas entre el centro escolar y las familias, especialmente aquellas cuyos hijos presenten NEAE.

Se encuentra establecido y regulado que a las familias de alumnos con NEAE se les deben prestar servicios de información y orientación que permita el desarrollo de una acción complementaria y multiplicativa con las acciones desarrolladas e impulsadas desde el centro escolar, para lograr una educación de calidad para todos.

La importancia de la calidad de esta colaboración de los profesionales con los padres y su impacto en la calidad de vida de las familias ha sido objeto de distintas investigaciones en los últimos años (Balcells-Balcells, 2011; Turnbull et al., 2006). Todo ello nos lleva a resaltar la importancia de que los centros educativos, y en particular el profesorado, deben reflexionar sobre la naturaleza de la relación que mantienen con las familias y la conveniencia de valorar hasta qué punto la colaboración con las familias responde a los principios de calidad, que la investigación ha puesto de relieve en los últimos años (Turnbull et al., 2006).

Es en este contexto donde se enmarca el interés de este trabajo por conocer las investigaciones recientes en materia de la relación entre las familias de alumnos con NEAE y la escuela, centrada en la percepción que las familias tienen sobre esa relación.

Desarrollaremos a continuación el contexto teórico sobre el que se sustenta esta relación, así como las temáticas abordadas en la investigación reciente y, por otro lado, la descripción de la técnica del análisis bibliométrico y las bondades de esta para hacer un mapa descriptivo del estudio de esta temática a nivel internacional.

La institución escolar ha sido percibida por la sociedad de forma diferente a lo largo de la historia: en los años cincuenta, el rol desarrollado por la escuela era asumido con total confianza por parte de las familias y la sociedad, no se cuestionaba ni el contenido ni la forma en que los aprendizajes eran transmitidos. El acceso a la educación era considerado un privilegio. Con el paso del tiempo, se ha ido adquiriendo conciencia de que la educación de los niños en la escuela concierne, también, a las familias (Maeztu, 2004). A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, se empieza a considerar la educación como un derecho. Posteriormente, con la Ley General de Educación de 1970 se plantea que la escuela, además de obligatoria, es de todos

En relación con la investigación más reciente sobre la relación escuela y familia, los resultados de la revisión bibliográfica de Sánchez, Navarro y Gómez (2018), que analizan la relación de las familias de alumnos con NEAE con el entorno escolar, a partir de los artículos publicados en las bases de datos PsycINFO, y ERIC, durante el periodo 2009 y 2018, establecen las siguientes temáticas de investigación, que se describen en el cuadro 1, a partir del análisis de contenido.

Cuadro 1. Temáticas de investigación familia-escuela

Familia como factor clave para el logro educativo, la adaptación escolar y el bienestar emocional
Relaciones entre la escuela y la familia
Análisis sobre la legislación y las políticas reguladoras de la atención NEAE
Formación de los profesionales de atención a niños con NEAE y su familia
Análisis de las percepciones y proceso de toma de decisiones de familias de niños con NEAE
Efectos de los niños con NEAE en sus hermanos, otros compañeros...
Otros

Fuente: Elaborado a partir de Sánchez y otros (2018).

La cooperación entre la familia y la escuela y cómo las familias perciben esa cooperación son dos de los tópicos que más interés despiertan en la investigación sobre la temática familia-escuela. Partiendo del principio de que la educación debe ser una tarea compartida entre la familia y escuela, debemos conocer cuáles son las vías de comunicación existentes entre ambas partes, y abrir otras nuevas que respondan a la actual realidad de las familias. En palabras de García y otros (2010), “vías de participación que no se limiten exclusivamente a la dimensión pasiva del concepto, donde los profesores son el órgano decisorio y los padres el eslabón ejecutivo” (p. 160).

Montero, Etxabe y López (2017) afirman que para la que la relación entre la familia y los profesionales se produzca de una forma adecuada estos deben cuidar: cómo, cuándo, qué decir, quién comunica... Afirman que esto puede hacerse desde diversos modelos que pueden ir de los más directivos, en los que los profesores actúan frente a los padres como expertos, a otros modelos más colaborativos, caracterizados por una igualdad en el estatus, modelo este último que fomenta que la familia se sienta protagonista y agente de la intervención con sus hijos. Este último modelo ha sido ampliamente investigado y

difundido por Turnbull y sus colaboradores del Beach Center on Disability de la Universidad de Kansas (Blue-Banning y Summers, 2004; Turnbull et al., 2006; Turnbull, Turnbull y Kyzar, 2009), quienes a partir de la investigación proponen un modelo de seis componentes en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales y los factores asociados a cada uno de esos componentes. Los seis componentes son: competencia profesional, que implica la formación de los profesionales en los acuerdos de cooperación profesional, comunicación que supone poner a disposición de los padres y los profesionales el conocimiento existente y guiarles para crear y poner en práctica decisiones que se apoyen en la evidencia, respeto que implica desarrollar acuerdos que respondan a los valores culturales de cada familia, compromiso implica trabajar con las familias para desarrollar y hacer realidad una visión inclusiva, equidad que supone aplicar un enfoque que se fija en la familia como el centro de atención, maximizando la elección de las familias y resaltando los puntos fuertes de éstas y confianza que sale a la luz cuando las familias y los profesionales aprenden a pensar y actuar con sabiduría, siendo capaces de sopesar intereses y adaptarse a los distintos entornos.

Centrándonos, específicamente, en la percepción que las familias tienen de esta relación, podemos afirmar, a partir del análisis de contenido de los artículos de nuestra búsqueda, que no existen muchas investigaciones encaminadas a recoger la voz de los padres de alumnos con NEAE en referencia a su relación con el sistema escolar. Muchos de los estudios que analizan la percepción de los padres en su relación con la escuela se centran en analizar la percepción de una educación inclusiva frente a una escolarización en entornos protegidos. Así Duhane y Salend (2000) indican que los padres de niños con discapacidades suelen tener percepciones positivas sobre la educación inclusiva, principalmente porque creen que la educación inclusiva puede fomentar la aceptación de sus hijos, mejorar el autoconcepto de sus hijos y prepararlos mejor para la vida real, además de proporcionarles acceso a modelos apropiados. Las preocupaciones de los padres, con respecto a la inclusión, están más relacionadas con la disponibilidad o no de servicios especializados y de personal calificado, incluso aunque expresen un alto grado de satisfacción con el progreso de sus hijos y con las relaciones con los maestros (Leyser y Kirk, 2011).

En la misma línea, Vianello y Lanfranchi (2015) indican que la escolarización inclusiva, en comparación con la escolarización segregada, generalmente, reduce las conductas disruptivas, produce resultados académicos más positivos, aumenta las interacciones sociales con los compañeros de clase y promueve un mejor autoconcepto en niños con discapacidades intelectuales leves y severas.

Para Zanobini y otros (2017), la percepción de los padres hacia la educación inclusiva es variada, multifacética y depende de la forma en que se implementa la inclusión en los diferentes países. Los resultados de este estudio indican una alta satisfacción familiar con la educación inclusiva descrita a partir de cuatro variables: prácticas educativas inclusivas; medio ambiente y equipamiento especial; aceptación de compañeros y familias e integración entre las actividades de educación y las de rehabilitación.

Otros estudios (Al Jabery et al., 2014; Starr y Foy, 2012) sugieren, también, que la satisfacción de los padres con la educación inclusiva es multidimensional. Los factores, destacados por estos autores, relacionados con la satisfacción son: la capacidad de los profesores para manejar eficazmente los comportamientos de los niños, la comprensión de

los maestros, el conocimiento de la discapacidad por parte de los profesores y la comunicación efectiva entre profesores y padres.

Un aspecto importante, que cabe destacar, es que la mayoría de los estudios abordan la percepción de familias de niños con una discapacidad en general, aunque muchos de ellos se han centrado específicamente en un trastorno, concretamente en el Trastorno del Espectro del Autismo, en adelante TEA. Así, Slade y otros (2018) han estudiado la satisfacción de los padres con los programas de educación individualizada de sus hijos, con TEA, destacando la importancia de las buenas relaciones entre padres y escuela para una adecuada satisfacción de las familias.

Syriopoulou-Delli y Polychronopoulou (2019) han estudiado las relaciones entre maestros y padres de niños con TEA y los sistemas para establecer una colaboración más eficiente, afirmando que la participación y colaboración de las familias en las escuelas debía formar parte de los planes de mejora de las mismas. Afirman que la participación de los padres debe ser una parte imprescindible y crucial de los programas educativos de los niños con TEA, porque puede conducir a mejorar los resultados escolares de los niños. Estos autores plantean una colaboración familia-escuela más allá del derecho parental legislativo a participar en la evaluación y educación de sus hijos con TEA.

También Schenker y otros (2017) analizan la colaboración entre la familia y los profesionales, como un aspecto principal del enfoque centrado en la familia, y concluyen que la participación y colaboración familiar influye positivamente en el bienestar psicológico de los padres y en su satisfacción con la intervención con sus hijos, al tiempo que mejora los resultados de los niños, el desarrollo de sus habilidades y el ajuste psicológico.

Destacamos, también, del análisis realizado, que la gran parte de las investigaciones destinadas a analizar la percepción de las familias lo hacen a partir de técnicas de carácter cualitativo, principalmente con entrevistas semiestructuradas y grupos focales o de discusión: Woods, Morrison y Palincsar (2018), Ryan y Quinlan (2017), Hu y otros (2015), Lalvani (2015) y Rizvi (2015). Las investigaciones que recogen la voz de los padres a partir de cuestionarios son minoritarias: Syriopoulou-Delli y Polychronopoulou (2019) y Zanolini y otros (2017) destacando la ausencia de un instrumento utilizado de forma general para medir la satisfacción familiar.

Es evidente que cada vez es mayor la producción científica, en ésta y otras temáticas, lo que implica que las tradicionales técnicas de extracción de conocimiento como ha sido la lectura están dejando paso a otras formas de análisis (Filippov y Servey, 2014).

Así pues, el objeto de este estudio es la realización de un análisis bibliométrico para conocer el estado actual en referencia a la investigación sobre la percepción que las familias de alumnos con NEAE tienen del sistema escolar y los apoyos que reciben por parte de este, al tiempo que identificar las áreas temáticas de estudio en este campo y los autores, revistas e instituciones más productivos en este tópico de investigación, para identificar las principales tendencias de investigación.

Para cumplir con el objetivo del estudio se ha utilizado la técnica del análisis bibliométrico que nos va a permitir realizar un análisis de las publicaciones científicas tomando como base una serie de indicadores que se utilizan como parámetros para la evaluación de la actividad científica. De Filippov y Fernández (2002) y Prytz-Nilsson y Suarez (2009) destacan el indicador de productividad y el análisis de materia como indicadores

principales. El indicador de productividad hace referencia a los autores, revistas, instituciones y países más activos en la producción científica de un determinado campo de estudio. A su vez, permite analizar la evolución temporal del proceso de producción en un período de tiempo establecido de acuerdo con la temática estudiada. El indicador de análisis de materia revela los temas de interés de una determinada comunidad científica, su momento de aparición, de expansión y de declive (Costas y Bordons, 2007).

El objetivo de esta investigación es, por un lado, conocer el estado actual de la actividad científica entorno a la percepción que las familias de alumnos con NEAE tienen del sistema escolar, además de profundizar en el análisis de contenido de los artículos que muestran la temática más similar a nuestro tópico de estudio.

2. Metodología

Se presentan los resultados obtenidos a partir de un análisis bibliométrico que describe la actividad científica sobre la percepción de las familias de alumnos con NEAE entorno al sistema escolar durante los últimos 5 años: 2015 a 2019. Se trata de artículos publicados en revistas indexadas en la Web of Science-WOS. La decisión de realizar esta búsqueda en la base de datos de la WOS de Thomson Reuters es porque la búsqueda fuera en revistas cuyo indicador de calidad fuera Journal Citation Report (JCR), que es el indicador mejor valorado por los organismos de evaluación de la actividad investigadora. Con el fin de definir con mayor precisión los resultados que queríamos obtener, la estrategia de búsqueda se hizo utilizando operadores Booleanos con los siguientes términos: *family and special educational needs OR disabilit* and school OR class* OR educat* and perception*. La búsqueda se delimitó a artículos científicos. Esta búsqueda aportó un total de 154 artículos. Los documentos se almacenaron como archivo de *plain text* para proceder a su posterior análisis.

El análisis bibliométrico se desarrolló siguiendo los siguientes pasos:

- Análisis de Indicadores bibliométricos básicos:
 - ✓ Ranking de productividad científica y patrones de colaboración de autores: número de autores, número de documentos publicados, número medio de autores por documento, producción por instituciones y producción por países.
 - ✓ Análisis de la producción de las revistas: documentos publicados, número de citas de los documentos recuperados (*Total Local Citation Score: TLCS*), citas en otras revistas de la WOS (*Total Global Citation Score: TGCS*).
 - ✓ Análisis de las palabras más comunes: términos recogidos en palabras clave y co-ocurrencia de estas.
- Redes de co-ocurrencia: se analizaron la *co-authorship* y la *co-citation*.
- Mapa de citaciones. En este mapa muestra cómo los artículos de la serie recuperada se citan entre sí.

Se ha utilizado, además, en aras a los beneficios de una integración metodológica, a una metodología de carácter cualitativo, analizando el contenido de una selección de artículos recientes que presentan una temática muy similar al tópico de nuestro estudio.

3. Resultados

Autores

Los resultados del análisis arrojan un total de 520 autores, destacando Burke como el más prolífico, aunque con solo 3 artículos publicados en revistas indexadas en la WOS. Destacamos, además, que hay otros 16 autores con 2 artículos publicados, y el resto con 1 solo artículo cada uno (cuadro 2).

Cuadro 2. Autores más productivos (más de 1 artículo), citas locales y globales y afiliación institucional

AUTORES	ARTÍCULOS	CITACIONES LOCALES	CITACIONES GLOBALES	AFILIACIÓN INSTITUCIONAL
Burke	3	0	1	University of Illinois
Ciccarelli	2	0	12	Curtin University
Elbaum	2	0	1	University of Miami
Falkmer	2	0	12	Curtin University
Parsons	2	0	12	Curtin University
Parush	2	1	4	Hebrew University
Passmore	2	0	12	Curtin University
Pearson	2	0	1	North Carolina State University
Perry	2	1	18	York university
Rigbi	2	1	4	Kinneret College on the Sea Galilee
Schenker	2	1	4	A. Conductive Ed. Tsad Kadima
Tait	2	0	6	Macquarie University
Tan	2	0	12	Curtin University
Vaz	2	0	12	Curtin University
Yochman	2	1	4	Hebrew University
Zaidman-Zait	2	0	2	Tel Aviv University

Fuente: Elaboración propia.

El autor más citado a nivel local, es decir, entre los artículos objeto del análisis, es Wang con solo 2 citas. A nivel global, es decir, teniendo en cuenta todas las citas de artículos de la WOS, los autores más citados son Davidoff, Gonzales, Nadal y Yanos con 23 citas.

Años

La búsqueda se acotó en los últimos cinco años, desde 2015 a 2019. Sin contar el año 2019, en el que nos encontramos todavía a fecha de la revisión en el primer tercio, apreciamos una evolución creciente en el número de artículos publicados sobre la temática en la WOS, crecimiento que ha venido siendo constante durante los 5 años (figura 1).

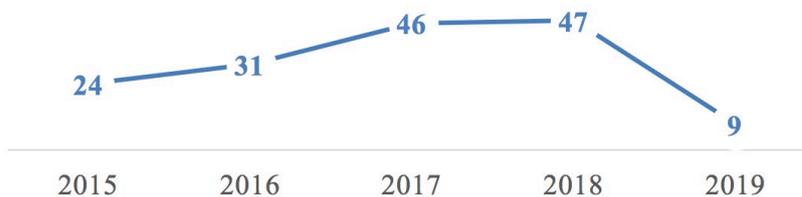


Figura 1. Publicaciones por año

Fuente: Elaboración propia

Revistas

Los artículos objeto del análisis han sido publicados en un total de 87 revistas. Destacan las revistas Child Care Health and Development y Journal of Autism and Developmental

Disorders con 8 artículos cada una. Con solo dos citas locales, aparecen, por delante, la revista *Journal of Child and Family Studies*, *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* y la revista *Working with Families for Inclusive Education: Navigating Identity*. En cuanto a citas globales destaca la revista *Journal of Autism and Developmental Disorders* con 40 citas (cuadro 3).

Cuadro 3. Revistas, artículos, citas locales y citas globales

REVISTAS	ARTÍCULOS	CITACIONES LOCALES	CITACIONES GLOBALES
Child Care Health and Development	8	1	12
Journal of Autism and Developmental Disorders	8	0	40
Disability and Rehabilitation	6	0	20
Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities	5	0	15
International Journal of Disability Development and Education	4	0	10
Journal of Child and Family Studies	4	2	17
Journal of Developmental and Physical Disabilities	4	0	2
Plos One	4	0	24
Sexuality and Disability	4	1	4

Fuente: Elaboración propia.

Países

Por lo que respecta a los países de procedencia, USA con 77 artículos, Canadá con 19 y Australia con 13 son los países que ocupan los tres primeros lugares. Destacamos Suiza que tiene 13 citas globales de sus 3 artículos publicados (cuadro 4).

Cuadro 4. País, artículos, citas locales y citas globales

PAÍS	ARTÍCULOS	CITACIONES LOCALES	CITACIONES GLOBALES
USA	77	7	178
Canada	19	2	44
Australia	13	1	43
UK	11	0	27
Israel	9	1	11
Italy	7	1	18
Spain	5	0	12
People's Republic of China	4	2	12
Turkey	4	1	2

Fuente: Elaboración propia.

Institución

De las instituciones que dan origen a los trabajos analizados, destaca la Universidad de Illinois (EE.UU.) con 7 artículos seguida de la Universidad McMaster (Canadá) con 4 artículos. En referencia a las citas locales destacan varias Universidades con 2 citas: Universidad de Kansas (EE.UU.), Universidad Normal de Beijing (China), New York State Office of Mental Health (EE.UU.), Universidad de Buffalo (EE.UU.), Universidad de California Santa Bárbara (EE.UU.). En cuanto a las citas globales destacar el Colegio de Justicia Criminal John Jay Coll y la Queens University (Canadá) con 23 citas, y la Universidad de Pensilvania (EE.UU.) y el Hospital infantil de Philadelphia (EE.UU.) con 20 citas (cuadro 5).

Cuadro 5. Institución, artículos publicados, citas locales y citas globales

INSTITUCIÓN	ARTÍCULOS	CITACIONES LOCALES	CITACIONES GLOBALES
Univ Illinois	7	0	4
McMaster Univ	4	1	8
Ohio State Univ	3	0	5
Tel Aviv Univ	3	0	3
Univ Kansas	3	2	13
Univ Miami	3	9	2
Univ Michigan	3	0	0
Univ Sherbrooke	3	0	0
Univ Toronto	3	0	9

Fuente: Elaboración propia.

Palabras clave

En cuanto a las palabras clave se destaca cómo en 60 artículos aparece el término *children*. Le siguen los términos *disabilities* que aparece en 40 artículos, *parents* en 39 y *perceptions* en 26 artículos (cuadro 6). Un dato para destacar es que el término “*autism*” aparece en 22 artículos, lo que implica, como hemos adelantado anteriormente, que muchas de las investigaciones que estudian este fenómeno se centran en un trastorno concreto: TEA.

Cuadro 6. Palabras clave, artículos publicados, citas locales y citas globales

PALABRAS CLAVE	ARTÍCULOS
Children	60
Disabilities	40
Parents	39
Perceptions	26
Autism	22
Family	22
Disability	20
Experiences	20

Fuente: Elaboración propia.

Co-palabras

Haciendo un análisis de *co-words*, podemos obtener información sobre las palabras claves más frecuentes en los artículos, al tiempo que nos permite construir una red que representa las *co-ocurrencias* entre las palabras. Observamos como palabras como “*disability*”, “*autism*”, “*parents*”, e “*intellectual disability*” son las más nombradas (figura 2).

En relación con la concurrencia de palabras, vemos como “*disability*” tiene una alta concurrencia con términos como “*family*”, “*parents*”, “*attitudes*”, “*special education*”, “*inclusion*”, “*mental health*”, “*language*” (figura 3).

Por su lado, la palabra “*parents*” muestra una alta concurrencia con términos como “*autism*”, “*family*”, “*physical activity*”, “*school*” y “*parental stress*” (figura 4).

El término “*intellectual disability*”, por su parte, muestra una alta concurrencia con los términos “*autism*”, “*developmental disability*”, “*quality of life*”, “*sexuality*”, “*mothers*” y “*family support*” (figura 5).

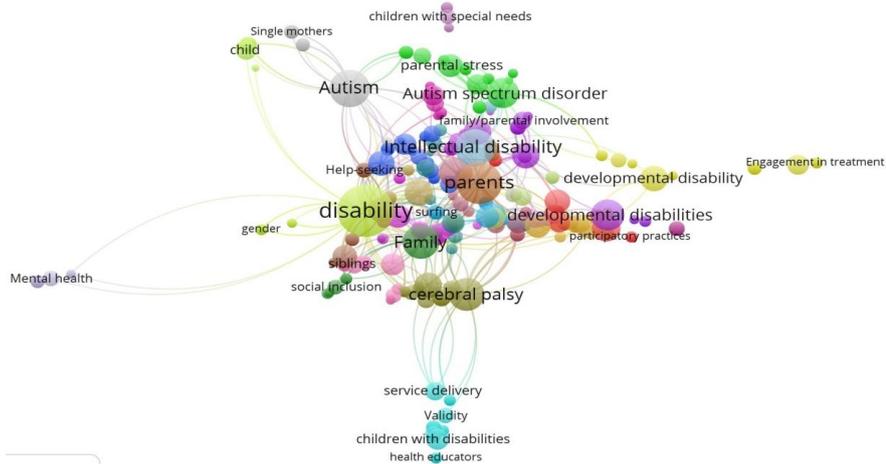


Figura 2. Mapa de co-palabras

Fuente: Elaboración propia.

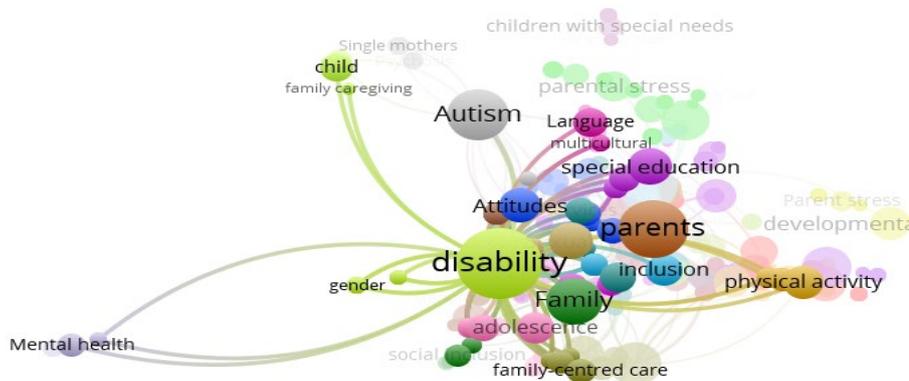


Figura 3. Mapa de co-palabras "disability"

Fuente: Elaboración propia.



Figura 4. Mapa de co-palabras "parents"

Fuente: Elaboración propia.

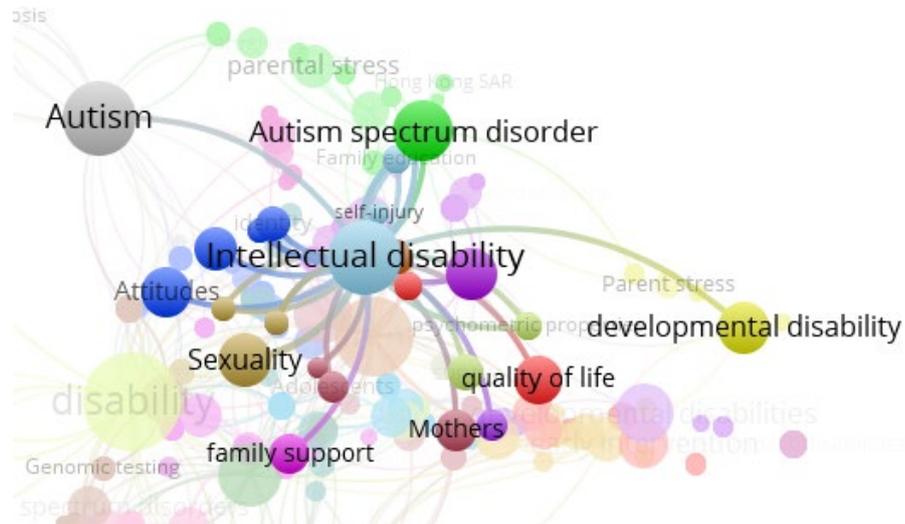


Figura 5. Mapa de co-palabras “*intelectual disability*”
Fuente: Elaboración propia.

Por último, el término “*autism*” muestra una alta concurrencia con las palabras “*disability*”, “*intelectual disability*”, “*parents*” y “*quality of life*” (figura 6).



Figura 6. Mapa de co-palabras “*autism*”
Fuente: Elaboración propia.

El estudio de las co-citaciones se ha hecho tanto a nivel local, entre los artículos de la búsqueda, como a nivel global, entre los artículos de toda la WOS. A nivel local, el artículo más citado es el escrito por Hu en el año 2015: Needs of Chinese Families With Children With Developmental Disabilities: A Qualitative Inquiry.



Figura 7. Mapa de citación local

Fuente: Elaboración propia.

En referencia a la citación de trabajos en términos absolutos, se han tenido en cuenta solo los 10 más citados. Destacamos un documento de Patton, del año 2002, como el más citado *Qualitative Research & Evaluation Methods*, aunque no destaca de manera especial sobre el resto de los documentos, representado, además este artículo, a nivel de citas, el punto de unión de dos grandes núcleos de citaciones.

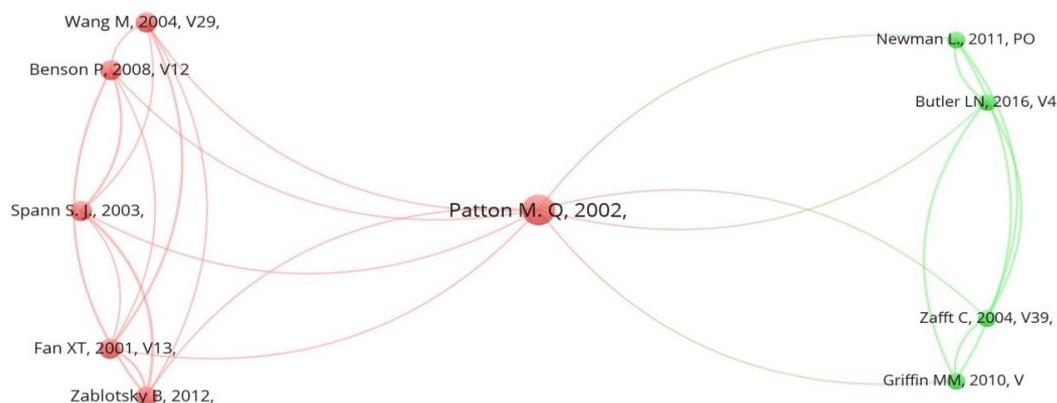


Figura 8. Mapa de citación global

Fuente: Elaboración propia.

Mapa de Co-autoría

Atendiendo a las redes de co-autoría, observamos dos grandes núcleos unidos por un autor Zaidman-Zait de la Tel Aviv University (figura 9).



Figura 9. Mapa de co-autoría

Fuente: Elaboración propia.

Una de las redes principales está compuesta por autores de las Universidades de Columbia, Porto y British Columbia. Otra de las redes de co-autoría principales la forman autores de la British Columbia University.

4. Discusión y conclusiones

La situación actual de la percepción de las familias de alumnos con NEAE del sistema escolar ha sido estudiada por numerosos autores. La creciente evolución en el número de artículos publicados así lo demuestra. Este creciente interés ha sido corroborado desde un punto de vista subjetivo, pero no desde una perspectiva cuantitativa que arroje luz con datos objetivos. Se plantea en este contexto el objetivo de, por un lado, conocer el estado actual de la actividad científica entorno a la percepción que las familias de alumnos con NEAE tienen del sistema escolar, además de profundizar en el análisis de contenido de los artículos que muestran la temática más similar a nuestro tópico de estudio.

Del análisis de contenido podemos concluir la importancia de establecer una colaboración de los profesionales con los padres de alumnos con NEAE y esto se justifica, entre otros motivos, porque permite aproximar las culturas familiar y escolar, favorece la educación de los niños y su rendimiento escolar constituyendo, de esta manera, un indicador de calidad educativa (Epstein, 2011; Glasgow y Whitney, 2009; San Fabián, 1994).

En la revisión de la literatura, nos hemos encontrado que no existe un modelo único ni mayoritario que haya sido utilizado para examinar las relaciones establecidas entre las familias de alumnos con NEAE y la escuela. Aunque algunos estudios se han basado en el modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (2005) para predecir como los factores motivacionales influyen en la participación de los padres en la escuela (Fishman y Nickerson, 2014).

Las aportaciones de los estudios sobre los factores que repercuten en la percepción de las familias son de carácter multidimensional, destacando entre otras:

- Factores relacionados con las necesidades de supervivencia, necesidades de suficiencia, apoyo educativo y relaciones con los demás y necesidades de mejora (Hu et al., 2015).
- Capacidad de los profesores para manejar eficazmente los comportamientos de los niños, la comprensión de los maestros, el conocimiento de la discapacidad por parte de los profesores y la comunicación efectiva entre profesores y padres (Al Jabery et al., 2014; Starr y Foy, 2012).
- Prácticas educativas inclusivas; medio ambiente y equipamiento especial; aceptación de compañeros y familias e integración entre las actividades de educación y las de rehabilitación (Zanobini et al., 2017).

Asimismo, una gran parte de las aportaciones realizadas en el ámbito internacional han incidido en el estudio de la percepción de las familias a partir de técnicas de carácter cualitativo, la entrevista semiestructurada y los grupos focales principalmente, frente al uso del cuestionario que ha sido utilizado dirigido, principalmente, para valorar la satisfacción de las familias con la inclusión educativa.

Sin embargo, parece comprensible que no exista unanimidad en el abordaje del estudio de esta temática, puesto que cada país tiene un desarrollo normativo propio, a pesar de que todos estamos bajo el paradigma de la inclusión educativa.

En relación con los resultados obtenidos a partir del análisis bibliométrico que describe la actividad científica sobre la percepción de las familias de alumnos con NEAE entorno al sistema escolar durante los últimos 5 años: 2015 a 2019, a partir de artículos publicados

en revistas indexadas en la Web of Science-WOS, el indicador de productividad permitió identificar los autores, revistas, instituciones y países más activos en la producción de publicaciones sobre la temática. También, el análisis de la evolución temporal de la producción científica en esta área ha mostrado un creciente interés, aunque esta producción científica se ha mostrado muy dispersa en lo referente a los autores y a las instituciones. Los autores que han destacado por firmar un mayor número de artículos no necesariamente han sido los que han tenido un mayor impacto ni relevancia en la comunidad científica, mostrada ésta a partir de las citas recibidas. En concreto:

- El autor más prolífico es Burke de la Universidad de Illinois, con 3 artículos.
- En lo referente a los años se aprecia una evolución creciente en el número de artículos publicados durante los 5 años, de lo que se desprende que es una temática en constante auge.
- Las dos revistas con mayor número de publicaciones sobre la temática son *Child Care Health and Development* y *Journal of Autism and Developmental*, con 8 artículos cada una de ellas.
- En referencia a los países de procedencia, USA con 77 artículos, destaca muy por encima del resto de países.
- Un dato para destacar es el término autismo que aparece en 22 artículos, lo que implica que muchas de las investigaciones que estudian este fenómeno se centran en el estudio de un trastorno concreto: TEA.
- En ningún caso se han detectado estudios bibliométricos encaminados a analizar la participación de las familias de alumnos con NEAE con la escuela, ni la percepción de estas en su relación con el sistema escolar.

Agradecimientos

El presente texto nace en el marco de un proyecto enmarcado en la Convocatoria I+D+i-2017. Grupos de Investigación emergentes de la Dirección General de Universidades, Investigación y Ciencia de la Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana. GV/2017/051: Satisfacción de las familias de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en referencia a los apoyos prestados por parte del sistema escolar.

Referencias

- Al Jabery, M. A., Arabiat, D. H., Al Khamra, H. A., Betawi, I. A. y Jabbar, S. K. A. (2014). Parental perceptions of services provided for children with autism in Jordan. *Journal of Child and Family Studies* 23 (3), 475-486. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9703-0>
- Balcells-Balcells, A. (2011). *L'impacte dels serveis i la relació professional en la qualitat de vida de les famílies amb fills amb discapacitat intel·lectual* (Tesis doctoral). Universitat Ramon Llull, España.
- Blue-Banning, M. y Summers, J. A. (2004). Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>
- Costas, R. y Bordon, M. (2007). The h-index: Advantages, limitations and its relation with other bibliometrics indicators at the micro level. *Journal of Informetrics*, 1(3), 193-203.

- Duhaney, L. M. G. y Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education, 21*(2), 121-128.
<https://doi.org/10.1177/074193250002100209>
- De Filippo, D. y Fernández, M. T. (2002). *Bibliometría: Importancia de los indicadores bibliométricos*. RECYT.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. WESTVIEW Press.
- Filippov, F. y Sergey, V. (2014). Mapping text and data mining in academic and research communities in Europe. <http://www.lisboncouncil.net/publication/publication/109-mapping-text-and-data-mining-in-academic-and-researchcommunities-in-europe.html>
- Fishman, C. E. y Nickerson, A. B. (2014). Motivations for involvement: A preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of Child and Family Studies, 24*(2), 523-535.
<https://doi.org/10.1007/s10826-013-9865-4>
- García, M. P., Gomariz, M. A., Hernández, M. A. y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI, 28*(1), 157-188.
- Glasgow, N. A. y Whitney, P. J. (2009). *What successful schools do to involve families*. Sage.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T. y Sandler, H. M. (2005). Parents' motivations for involvement in their children's education. En E. N. Patrikakou, R. P. Weisberg, S. Redding y H. J. Walberg (Eds.), *School-family partnerships for children's success* (pp. 40-56). Teachers College Press.
- Hu, X., Turnbull, A., Summers, J. A. y Wang, M. (2015). Needs of Chinese families with children with developmental disabilities: A qualitative inquiry. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 12*(1), 64-73. <https://doi.org/10.1111/jppi.12110>
- Lalvani, P. (2015). Disability, stigma and otherness: Perspectives of parents and teachers. *Internacional Journal of Disability, Development and Education, 62*, 379-393.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1029877>
- Leyser, I. y Kirk, R. (2011). Parents' perspectives on inclusion and schooling of students with Angelman Syndrome: Suggestions for educators. *International Journal of Special Education, 26*(2), 79-91.
- Maeztu, B. (2004). Colaboración familia-escuela en diversidad. *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación, 20*, 59-80.
- Montero, D., Etxabe, E. y López, A. L. (2017). Educación secundaria y discapacidad intelectual en Euskadi. *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, 87*, art 3.
- Prytz-Nilsson, N. S. y Suarez, A. B. (2009). *Estudio bibliométrico de las publicaciones científicas sobre el área de habilidades sociales en América Latina* (Trabajo fin de grado). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Rizvi, S. (2015). Exploring British mothers' perception of their child with disability: Insights from a UK context. *Journal of Research in Special Education Needs, 17*(2), 87-97.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12111>
- Ryan, C. y Quinlan, E. (2017). Whoever shouts the loudest: Listening to parents of children with disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 31*, 203-214.
<https://doi.org/10.1111/jar.12354>
- San Fabián, J. L. (1994). La participación. *Cuadernos de Pedagogía, 222*, 18-21.

- Sánchez, L., Navarro, D., Gómez, M. T. (2018). La relación de las familias de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo con el entorno escolar. Revisión bibliométrica. En M. Vega Baeza, R. de la Fuente y G. Romero-Sánchez (Coords.), *Focalizando áreas del saber desde sus nuevas lecturas* (pp. 345-367). Gedisa.
- Schenker, R., Rigbi, A., Parush, S. y Yochman A. (2017). A survey on parent-conductor relationship: Unveiling the black box. *International Journal of Special Education*, 32(2), art 3.
- Slade, N., Eisenhower, A., Carter, A. S. y Blacher, J. (2018). Satisfaction with individualized education programs among parents of young children with ASD. *Exceptional Children*, 84(3), 242-260. <https://doi.org/10.1177/0014402917742923>
- Starr, E. M. y Foy, J. B. (2012). In parents' voices: The education of children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education* 33(4), 207-216. <https://doi.org/10.1177/0741932510383161>
- Syriopoulou-Delli, C. K. y Polychronopoulou, S. A. (2019). Organization and management of the ways in which teachers and parents with children with ASD communicate and collaborate with each other. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(1), 31-48. <https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1359355>
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E. y Soodak, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality. Positive outcomes through partnership and trust*. Pearson.
- Turnbull, A., Turnbull, R. y Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: Enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.
- Vianello, R. y Lanfranchi, S. (2015). Looking beyond the alibi that not everything function perfectly in Italy: A response to Anastasiou, Kauffman and Di Nuovo. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 454-456. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1079032>
- Woods, A. D., Morrison, F. J. y Palincsar, A. S. (2018). Perceptions of communication practices among stakeholders in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(4), 209-224. <https://doi.org/10.1177/1063426617733716>
- Zanobini, M., Viterbori, P., Garelo, V. y Camba, R. (2017). Parental satisfaction with disabled children's school inclusion in Italy. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 597-614. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1386318>

Breve CV de los autores

Diego Navarro

Diplomado en Magisterio (Especialidad Pedagogía Terapéutica), licenciado en Psicología y doctor en Psicología de la Educación. Profesor doctor a tiempo completo en el Departamento de Educación Inclusiva, Desarrollo Sociocomunitario y Ciencias de la Ocupación de la Universidad Católica San Vicente Mártir. Director del Máster Oficial en Educación Inclusiva, desde el curso académico 2012-13 hasta la actualidad. Colaboro con diversos grupos de investigación nacionales e internacionales tanto de universidades públicas como privadas en el ámbito de la psicología educativa. Entre mis áreas de investigación destacan la Educación Inclusiva y su desarrollo en diferentes entornos y con diferentes agentes educativos: Familia y educación inclusiva; formación de actitudes hacia la educación inclusiva, y la atención a la diversidad en entornos escolares; bienestar de

alumnos con NEAE. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1438-8232>. Email: diego.navarro@ucv.es

Laura Sánchez

Diplomada en Magisterio y Licenciada en Psicología. Funcionaria en excedencia. Actualmente, profesora de la Universidad Internacional de Valencia y coordinadora del Master Universitario en Psicopedagogía. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Inclusiva de la Universidad Católica de Valencia. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0098-0497>. Email: marialaura.sanchez@campusviu.es

Teresa Gómez

Psicopedagoga y Educadora Social. Profesora doctora del Departamento de Necesidades Educativas Especiales y Atención a la diversidad de la Universidad Católica de Valencia. Codirectora del Máster en Educación Inclusiva y profesora en varios postgrados: Máster en Resolución de Conflictos en el Aula, Máster en Educación Inclusiva y Máster de Formación de Profesorado de Secundaria. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Inclusiva e integrante de diferentes proyectos relacionados con la inclusión educativa. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2667-2425>. Email: mt.gomez@ucv.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

La Respuesta Educativa al Alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un avance Desigual

The Educational Response to Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Spain: An Unequal Advance

Belén de la Torre González *
Elena Martín

Universidad Autónoma de Madrid, España

En los últimos años, la respuesta educativa al alumnado con TEA ha avanzado hacia alternativas más inclusivas en España. Este hecho representa un claro compromiso de las administraciones por acercar a este colectivo de alumnado a los centros ordinarios combinando así una atención intensiva y especializada con los aprendizajes en sus aulas de referencia junto a sus iguales. Sin embargo, a pesar de esta buena noticia para nuestro sistema, las diferencias en las propuestas que han impulsado las distintas Comunidades Autónomas (CCAA) ponen de manifiesto un riesgo de desigualdad de oportunidades para el alumnado con TEA y de falta de equidad en el sistema educativo español. En este artículo, a través del análisis de la normativa existente en las distintas CCAA, se expondrán las principales diferencias encontradas en la presencia del alumnado con TEA en los centros ordinarios. Esta situación genera importantes desafíos para nuestro sistema educativo. En un sistema descentralizado, el equilibrio entre la distribución de competencias en materia educativa entre la Administración central y las distintas autonomías, y la garantía de igualdad de oportunidades para todo el alumnado debería ser una prioridad para un sistema educativo que quiere avanzar con determinación hacia la inclusión educativa.

Descriptor: Inclusión; TEA; Sistema educativo; Políticas inclusivas; Equidad.

In recent years, the educational response to students with ASD has progressed towards more inclusive alternatives in Spain. This fact represents a clear commitment of the administrations to bring this group of students closer to the ordinary centers combining intensive and specialized attention with the learning in their reference classrooms with their peers. However, despite this good news for our system, the differences in the proposals promoted by the different Autonomous Communities (Autonomous Communities) are an example of inequality of opportunities for students with ASD and lack of equity in the Spanish education system. In this article, through the analysis of the existing regulations in the different Autonomous Communities will be presented the main differences found in the presence of students with ASD in the ordinary centers. This situation generates important challenges for our education system. In a decentralized system, the balance between the distribution of competences in educational matters between the Central Administration and the different autonomías, and the guarantee of equal opportunities for all students should be a priority for a system education that wants to move forward with determination towards educational inclusion.

Keywords: Inclusion; ASD; Education system; Inclusive policies; Equity.

*Contacto: belendelatorre22@hotmail.com

1. Introducción¹

Avanzar hacia un sistema educativo inclusivo supone un gran reto para cualquier país, y España no es una excepción. Después de años de grandes avances en la década de los noventa, como consecuencia de la descentralización de las competencias, la inestabilidad política y la falta de consenso en materia educativa, se ha producido un estancamiento significativo.

A pesar de esta disminución de una respuesta de inclusión plena para los estudiantes con mayores dificultades, en el caso del alumnado con TEA, en los últimos años han proliferado distintas fórmulas por parte de las Comunidades Autónomas siendo el colectivo que dispone de mayores propuestas inclusivas a lo largo de la geografía española. Este artículo analiza las diferentes políticas educativas que las diferentes CCAA han adoptado para la atención de este alumnado como un indicador de avance en el proceso de inclusión educativa pero también como un ejemplo de desigualdad territorial al constatar diferencias notables entre las iniciativas que se desarrollan en cada CCAA.

2. El panorama internacional y nacional

La educación siempre ha sido una preocupación de todos los gobiernos y Organismos Internacionales encargados de velar por el derecho a la misma incluyendo el de las personas con discapacidades (Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010).

Un claro ejemplo de ello son las aportaciones de los distintos Organismos Internacionales, Foros y Declaraciones donde se reconoce el derecho a la Educación para Todos y a la Educación Inclusiva. Entre las más relevantes en el tema que nos ocupa, cabe señalar la Declaración Universal de los Derechos Humanos que, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, marcó un primer hito al establecer por primera vez el derecho a la educación de todas las personas.

Por su parte, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por el Gobierno español en cooperación con la UNESCO en 1994, supuso un avance significativo a nivel internacional en materia de atención al alumnado con necesidades educativas especiales y, en palabras de Lena Saleh (2004), situó a España en los años 90 en el centro del debate y la innovación educativa en esta temática.

En tercer lugar, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se constituyó en 2006 como un instrumento internacional de las Naciones Unidas a favor de los derechos humanos destinado a proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Esta Convención fue ratificada por España en 2008. En ella se establece en el artículo 24 que los Estados Partes deben asegurar en materia de educación que:

- Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con

¹ En el artículo se aborda la respuesta educativa del alumnado con Trastorno del espectro del autismo (TEA) también denominado alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) por algunas CCAA. No obstante, se ha optado por el uso de la terminología alumnado con TEA siguiendo la clasificación vigente del DSM-V.

discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

- Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
- Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

Por último, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas, que en la actualidad se concretan en la Agenda 2030, también recogen, entre sus 17 objetivos de aplicación universal para lograr un mundo sostenible en el año 2030, uno destinado a la educación (objetivo 4) centrado en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

A nivel nacional, el sistema educativo español, al igual que otros países, ha hecho un esfuerzo progresivo través de su legislación por adaptar sus planteamientos educativos relacionados con la atención a las personas con discapacidad tanto a las tendencias teóricas internacionales como a las referencias internacionales anteriormente citadas.

Vislie (1995) señala que los países occidentales han optado por dos tipos de estrategias en la integración del alumnado con discapacidad. Por una parte, se encuentran países que han puesto su foco de atención en la reforma del sistema de educación especial. Y por otra, países cuya prioridad ha sido la transformación de la escuela ordinaria entendiendo esta alternativa como la estrategia más efectiva para acoger al alumnado con mayores dificultades. El caso de España se puede valorar a través de los diferentes textos legales aprobados de forma progresiva que se partió de la primera estrategia para posteriormente ir transitando a la segunda (Marchesi, 2002).

Las aportaciones más significativas en materia educativa se desarrollaron a finales de la década de los años 80 y durante toda la década de los años 90, períodos en los que la aprobación de, entre otras normas, la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) y el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial establecerían los preámbulos de una nueva Ley educativa, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) apostaron con determinación y compromiso político hacia un único sistema educativo comprensivo en el que la equidad constituyese una de sus señas de identidad.

A partir de ese momento, a través de su desarrollo normativo (Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, entre otros) se produjeron serios avances en la ordenación y atención del alumnado con necesidades educativas especiales y aquel que se encontraba en situación de desventaja educativa por cuestiones sociales o culturales.

A pesar de estos avances sustanciales, hay que esperar hasta el año 2006, en el que se aprueba la Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo (LOE) para encontrar por primera vez una alusión al concepto de inclusión educativa en su Preámbulo y principios reguladores. Sin embargo, la aprobación de esta nueva ley educativa no ha generado ningún cambio conceptual y la política educativa continúa siendo la misma.

Posteriormente, aunque la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) continúa manteniendo el principio de inclusión educativa, sus principios centrados en las evaluaciones individuales, la flexibilización de las trayectorias educativas, la racionalización en la oferta, así como su interés en la mejora de los resultados educativos y en los alumnos excelentes rompen con el paradigma comprensivo de la educación que hasta el momento se habían conseguido a través de los distintos textos legislativos anteriormente comentados.

A esta situación hay que añadir la ausencia de normativa de carácter básico en los últimos veinte años que promueva la implementación de una política educativa que haga efectiva una educación inclusiva a lo largo de la geografía española. Esta circunstancia ha supuesto que cada CCAA, como se desarrolla más adelante, haya avanzado a diferentes ritmos y con planteamientos educativos en gran medida distintos. Así lo reflejan algunos estudios que han puesto de manifiesto la existencia de diferencias notables en los procesos de integración e inclusión educativa en función de la etapa escolar, las necesidades educativas del alumnado y CCAA. Por citar únicamente dos de los que consideramos más relevantes, el trabajo de Sandoval, Simón y Echeita (2012) centrado en el análisis y la valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo destaca entre sus conclusiones las grandes desigualdades existentes dentro del sistema educativo español en la atención al alumnado con mayores dificultades, así como la falta de consenso y de debate en relación a la estructura y las dinámicas de trabajo del profesorado de apoyo. Estas conclusiones se basan en los resultados encontrados en relación a una excesiva vinculación del trabajo directo del profesorado de apoyo con el alumnado con mayores dificultades, así como en las diferencias de ratio entre profesorado especializado y alumnado en las normativas de las distintas CCAA.

Por su parte, recientemente Verdugo y otros (2018) han impulsado un trabajo minucioso en relación al análisis de la adaptación de la normativa española y autonómica en materia de inclusión educativa y social a la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con Discapacidad. Entre sus múltiples conclusiones, al igual que en el trabajo anterior, se destaca la gran variabilidad en cuanto al grado de concreción y desarrollo entre las distintas CCAA, lo que los autores interpretan como consecuencia, entre otros factores, de un marco estatal legislativo poco preciso.

Centrando el análisis en la respuesta educativa del alumnado con TEA, cabe señalar que su planteamiento ha pasado por numerosos cambios conceptuales. Hay que tener en cuenta que es un trastorno relativamente reciente, recordemos que Leo Kanner (1943) habla por primera vez de “los trastornos autistas del contacto afectivo”.

Además, en su estudio podemos distinguir tres épocas en las que la comprensión del trastorno, y, por tanto, la intervención que se desarrollaba se basó en función de las distintas concepciones. Por otra parte, los cambios en los manuales diagnósticos han generado grandes controversias y cierto desconcierto en distintos sectores. Y, por último, entre otros elementos, la propia heterogeneidad tanto en la presentación del trastorno

como en su evolución ha conllevado que el tipo de intervención con este alumnado haya sido muy cambiante a lo largo del tiempo.

En la actualidad, podríamos identificar cinco dilemas principales en la atención del alumnado con TEA: qué características deben reunir los centros para garantizar una óptima escolarización, cómo equilibrar los aprendizajes del currículo general y el currículo específico que estos estudiantes requieren, qué estrategias metodológicas son las más eficaces para su enseñanza, cómo evaluar la evolución y los progresos educativos, y por último, cómo incorporar la respuesta a estas preguntas en la organización y funcionamiento de un centro educativo ordinario.

Para los resultados que a continuación se van a presentar, es pertinente centrarse en el primer y último dilema identificado. El primer dilema presentado se relaciona con las características que deben reunir los centros educativos para poder atender de forma ajustada al alumnado con TEA. Rivière (2001) ya identificaba que los centros específicos de educación especial para niños autistas únicamente estaban justificados si cumplían tres condiciones: un claustro compuesto de expertos en autismo y en trastornos generalizados del desarrollo (TGD) con altos niveles de destrezas en la educación y tratamiento de niños con autismo; centros cuyas ratios alumno/ docente se ubicasen entre tres y cinco alumnos/as; así como la disponibilidad de especialistas en audición y lenguaje, psicomotricidad o fisioterapia, y personal complementario de apoyo.

Palomo (2017) aporta la revisión de dos investigaciones posteriores de gran relevancia en este tema. La primera de ellas es la desarrollada por Strain y Bovet (2011) en la que identificaron que los alumnos con TEA que pudieron beneficiarse de un modelo de escolarización inclusivo con sólidos apoyos educativos y una planificación rigurosa en la respuesta educativa mostraron importantes avances en el desarrollo cognitivo, en el lenguaje y en las habilidades sociales, así como una reducción y en la sintomatología TEA y en los problemas de conducta. Por su parte, Martins, Harris y Handleman (2014) también apoyan la pertinencia de una educación inclusiva encontrando evidencia a favor de que la escolarización ordinaria para el alumnado con TEA en las distintas etapas es la más mejor opción siempre que se cuenten con los apoyos educativos y se planifique de forma rigurosa la respuesta educativa, constituyendo estos dos factores, elementos imprescindibles.

En el caso del último dilema relacionado con cómo incorporar las respuestas a las preguntas anteriormente señaladas en el marco de la organización y funcionamiento de un centro educativo, en la literatura científica se pueden encontrar sólidas aportaciones que arrojan información muy valiosa. Rivière (2001) señalaba la pertinencia de centros escolares pequeños en tamaño y número de alumnos; estructurados y con estilos didácticos directivos y formas de organización que faciliten la anticipación de la jornada escolar; comprometidos con la atención a la diversidad y en especial con el trabajo con el alumnado con TEA; con disponibilidad de recursos complementarios, en especial del perfil especialista en psicopedagogía con funciones de orientación y de logopedia; y por último, centros en los que se proporcione a los iguales claves para comprender y apoyar los aprendizajes y relaciones de sus compañeros/as con TEA. Por su parte, Bergerson y otros (2003) señalaban que cualquier programa educativo de buena calidad en la atención al alumnado con TEA debe contemplar la participación de la familia, la evaluación completa de destrezas y dificultades, el desarrollo de un plan para definir claramente las metas y objetivos de trabajo, la incorporación de estrategias de enseñanza eficaces, la evaluación

de la intervención, una alta estructuración del entorno, la aplicación de la evaluación funcional de la conducta problemática (en caso de existir), el cuidado en las transiciones educativas, el trabajo con los iguales, y un enfoque de equipo de trabajo exhaustivo que permita organizar una respuesta educativa sólida.

Por último, la investigación impulsada por Charman y otros (2011) fue capaz de traducir los resultados encontrados en 16 escuelas que atendían a alumnos con edades comprendidas entre los 2 y 19 años en quince principios de “buenas prácticas” en la educación para personas con autismo.

Entre estos quince principios se encuentran entre otros, las altas expectativas hacia el progreso del alumnado, el trabajo conjunto y cercano con las familias, la implementación de estrategias metodológicas innovadoras y métodos basados en la evidencia, la participación activa del alumnado en la vida del centro y en sus propios aprendizajes, el seguimiento sistemático de la evolución del alumnado a través de distintos métodos y estrategias, el trabajo articulado entre distintos profesionales con altos niveles de cualificación procedentes de ámbitos diferentes, y un liderazgo educativo consolidado para poder implementar todos estos principios en los centros educativos.

La evidencia acumulada en estos estudios ha ido calando en las administraciones educativas y ha dado lugar a que, de forma progresiva, la escolarización del alumnado con TEA haya sufrido notables cambios apostando por una escolarización en contextos educativos ordinarios en detrimento de los centros específicos.

Este artículo pretende poner de manifiesto esta cuestión a través de un análisis minucioso de las políticas públicas de atención al alumnado con TEA en las distintas CCAA. Para ello, de forma comparada se expondrán los puntos comunes identificados, pero también los aspectos diferenciadores que generan indicadores de inequidad y desigualdad de oportunidades a lo largo de la geografía española.

2. Método

La investigación desarrollada cuyos resultados parciales se exponen a continuación en el próximo apartado se ha desarrollado en el marco de la tesis doctoral: “La inclusión del alumnado con Trastorno del espectro del autismo (TEA) en Educación Infantil: análisis de buenas prácticas en la Comunidad de Madrid”. Un trabajo en el que, a través de una metodología de estudio de casos múltiples, se han identificado y analizado los aspectos clave para el desarrollo de prácticas inclusivas para el alumnado con TEA en la Educación Infantil a partir del modelo de escolarización preferente para alumnado con TEA que impulsa la Comunidad de Madrid.

En este contexto y conscientes de la necesidad de conocer con detalle la realidad española para contextualizar el estudio empírico, se ha realizado un trabajo exhaustivo de análisis comparado de las distintas políticas públicas desarrolladas por las diferentes administraciones autonómicas en la atención a este colectivo.

Para ello, en primer lugar, se ha identificado, a través de las páginas web de las Consejerías de Educación, la normativa vigente (hasta el curso escolar 2018/2019) que hacía alusión a la respuesta educativa del alumnado con TEA. A este respecto cabe señalar tres cuestiones a tener en cuenta en la información que a continuación se presenta.

Por una parte, se ha analizado la normativa disponible en la que se hacía una referencia explícita al alumnado con TEA a través de las páginas webs de las Consejerías de Educación. Esto significa que puede que algunas CCAA dispongan de una normativa de mayor rango que también afecte al alumnado con TEA y no haya sido analizada al no ser específicamente destinada para organizar su respuesta educativa, así como que existan algunas iniciativas que, al no estar disponibles en los respectivos portales educativos, no hayan sido objeto de este análisis.

Por otra parte, se ha encontrado que algunas CCAA disponían de manuales de apoyo a su propuesta. Sin embargo, ni todas las CCAA contaban con este tipo de material de apoyo, ni en todas las CCAA que disponían de estos materiales su publicación se asociaba con la normativa desarrollada. Por estos motivos, y con la finalidad de mantener la misma tipología en cuanto a las fuentes de información analizadas, se ha optado por centrar el análisis únicamente en la normativa vigente.

Por último, es importante tener en cuenta que al tratarse de un análisis normativo algunos aspectos quedan abiertos a la interpretación del lector de la norma lo que supone cierta ambigüedad en la comprensión del texto, pero también en la aplicación de la misma por parte de los agentes educativos.

Una vez localizadas estas normas autonómicas, se han examinado con detalle para analizar el contenido de su legislación desde una perspectiva comparada. Este análisis comparativo se ha realizado teniendo en cuenta seis grandes dimensiones de las distintas propuestas: los aspectos formales, el encuadre conceptual, la vinculación de la iniciativa en el contexto de los centros educativos, el proceso de escolarización y las características de adscripción del alumnado, los recursos personales asociados y las indicaciones aportadas en relación a la organización de la respuesta educativa.

Finalmente, para cada una de las estas dimensiones, se han incorporado distintos descriptores que facilitan una visión global pero lo más específica posible de cómo se concreta la respuesta educativa al alumnado con TEA en cada CCAA.

En el cuadro 1 se recogen la totalidad de las dimensiones y descriptores analizados. No obstante, teniendo en cuentas las limitaciones en la extensión de este artículo, únicamente se expondrán los resultados asociados a las dimensiones vinculadas con los aspectos formales y el encuadre conceptual de cada una de las propuestas, ambas dimensiones asociadas, como se comentaba anteriormente, a una de las características definitorias del concepto de inclusión educativa: la presencia en entornos ordinarios del alumnado con mayores dificultades que, si bien debe ir asociada a la participación y el aprendizaje, es requisito *sine qua non* para la inclusión (Echeita, 2006).

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados preliminares del análisis comparado entre las políticas públicas de las CCAA en la atención al alumnado con TEA para las dos primeras dimensiones.

Respecto a la dimensión relacionada con el alcance de la propuesta de las distintas propuestas cabe señalar que la mayoría de las CCAA han optado por la denominación de “aulas” en la identificación de cada una de las propuestas. Excepcionalmente se ha establecido el nombre de “unidades” en el caso de la Cataluña, la Comunidad Valenciana y

la Comunidad Foral de Navarra, y solamente en el caso de Aragón y la Comunidad de Madrid se han decantado por denominar sus propuestas como “centros” haciendo referencia a “centros de atención preferente a alumnos con TEA” o “centros de escolarización preferente para alumnado con TGD”, respectivamente.

Cuadro 1. Dimensiones y descriptores analizados a través de la revisión de la normativa vigente en las CCAA

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	DESCRIPTORES DE LA PROPUESTA
Alcance de la propuesta	Denominación
	Año de puesta en funcionamiento
	Titularidad de los centros en los que se oferta
	Etapas educativas en las que se desarrolla
Encuadre conceptual	Modalidad educativa en la que se encuadra
	Alumnado destinatario
	Ratio
Encuadre en el centro	Grado de decisión de la propuesta por parte del centro
	Relación con otros documentos/ medidas del centro
	Formación del profesorado y vinculación con la innovación educativa
	Sensibilización de la comunidad
	Seguimiento y evaluación
Proceso de escolarización y adscripción del alumnado	Perfil del alumnado destinatario
	Intensidad de apoyos requeridos
	Responsable de realizar la adscripción
	Opinión de las familias o tutores legales
	Revisión de la adscripción de la propuesta
Recursos personales asociados	Recursos personales adscritos
	Responsables de la coordinación y delimitación de tiempos y espacios
	Intervención del perfil de orientación
	Apertura a los recursos externos
Organización de la respuesta educativa	Objetivos de trabajo y propuestas de intervención
	Indicaciones sobre la organización de la respuesta educativa del alumnado
	Indicaciones sobre la evaluación y evolución del alumnado
	Indicadores sobre la elaboración de los informes de seguimiento

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al año de puesta en funcionamiento de las propuestas, la heterogeneidad es muy grande. Podemos identificar claramente al País Vasco como pionera de esta iniciativa en el año 1998, seguidos de Andalucía en el 2002 y la Comunidad de Madrid en el 2003. En el otro extremo, se encuentran CCAA en las que en el curso 2018/2019 no cuentan con una propuesta de mayor grado de concreción para el alumnado con TEA, como es el caso de Cantabria y Galicia, y Castilla y León cuya iniciativa tiene carácter experimental².

Por último, en relación todavía a los años de puesta de funcionamiento, es importante señalar que en seis CCAA (Aragón, el Principado de Asturias, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura y la Comunidad de Madrid) las iniciativas nacieron con carácter experimental unos cursos antes de consolidarse como resultado de una

²<http://izca.net/2018/02/22/aulas-de-comunicacion-un-proyecto-experimental-de-la-junta-que-separa-al-alumnado-con-discapacidad/>

valoración positiva. En este sentido, como se ha comentado previamente, Castilla y León en el curso 2018/2019 se encontraban desarrollando con carácter experimental sus propuestas.

A modo de síntesis, se presenta en el cuadro 2 las distintas denominaciones y los años de aprobación de cada una de las propuestas de las distintas CCAA a través de su normativa.

Cuadro 2. Denominaciones y años de aprobación de las distintas propuestas

CCAA	DENOMINACIÓN	PUESTA EN FUNCIONAMIENTO
Andalucía	Aulas Específicas de Educación Especial (pueden ser especializadas en TEA)	DECRETO 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.
		ORDEN de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de Educación Especial en los centros ordinarios. Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el Protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Instrucciones de 26 de febrero de 2018, de la Viceconsejería, sobre los procedimientos de admisión y matriculación del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos para el curso escolar 2018/19.
Aragón	Centros de Atención Preferente a alumnos con TEA	ORDEN de 9 de octubre de 2013*, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista. <i>*De forma experimental desde el curso 2006/2007</i>
Principado de Asturias	Aulas Abiertas en centros ordinarios	Instrucciones relativas a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales a través de Aulas Abiertas en centros ordinarios para el curso escolar 2018/2019*. <i>*De forma experimental desde el curso 2016/2017</i>
Islas Baleares	Aulas Sustitutorias de Centro Específico	DECRETO 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos.
Canarias	Aulas Enclave	DECRETO 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias.
		ORDEN de 10 de febrero de 2016, por la que se establecen las concreciones curriculares adaptadas para el alumnado escolarizado en las aulas enclave y centros de educación especial de la Comunidad Autónoma de Canarias. ORDEN de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias.
Castilla-La Mancha	Aulas abiertas especializadas para alumnado con TEA	ORDEN de 11/04/2014*, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se crean, regula y ordena el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas, para el alumnado con trastorno de espectro autista, en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

		<i>*De forma experimental desde el curso 2012/2013</i>
Cataluña	Unidades de Apoyo a la Educación Especial (USEE) ³	<p>DECRETO 299/1997, de 25 de noviembre, sobre atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales.</p> <p>Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial (USEE). Document nº 3. Novembre de 2008.</p> <p>Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE).</p> <p>Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària I d'educació especial Curs 2008-2009.</p> <p>Organització i funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària i d'educació especial Novetats (2009-2010).</p> <p><i>*La implantación de las USEE comienza en el curso 2004/2005</i></p>
Comunidad Valenciana	Unidades Específicas de Comunicación y Lenguaje (también disponen de Unidades Específicas de Educación Especial)	<p>Resolución de 27 de julio de 2016*, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de las unidades específicas de comunicación y lenguaje ubicadas en centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil (2.º ciclo), Educación Primaria y Educación Secundaria para el curso 2016-2017.</p> <p><i>*De forma experimental desde el curso 2004/2005</i></p>
Extremadura	Aulas especializadas para alumnado con TEA (también disponen de aulas abiertas especializadas de Educación Especial)	<p>ORDEN de 12 de febrero de 2015* por la que se regula la organización y funcionamiento de las aulas especializadas para el alumnado con trastornos del espectro del autismo en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura.</p> <p><i>*De forma experimental previamente (no se especifica el curso escolar)</i></p> <p>ORDEN de 6 de julio de 2012 por la que se crean aulas abiertas especializadas de Educación Especial en centros ordinarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura y se regula su organización y funcionamiento.</p>
Comunidad de Madrid	Centros Preferentes de alumnado con TGD	<p>Documento marco para la puesta en funcionamiento de escuelas infantiles y colegios de escolarización preferente de alumnado con trastornos generalizados del desarrollo. 9 de octubre de 2003.</p> <p><i>*De forma experimental desde el curso 2001/2002</i></p>
Región de Murcia	Aulas abiertas especializadas (pudiendo ser genéricas o específicas)	<p>ORDEN de 24 de mayo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.</p>
Comunidad Foral de Navarra	Unidades de transición TEA	<p>ORDEN foral 93/2008, de 13 de junio, del consejero de educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de educación infantil y primaria y educación secundaria de la Comunidad Foral de Navarra.</p>

³ Tras la aprobación del DECRETO 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, las USEE se transformarán en Apoyos Intensivos a la Educación Inclusiva (SIEI), sin embargo, en el curso 2018/2019 está transformación por el momento no se ha producido.

		Instrucciones para las unidades de transición / TEA. Última revisión septiembre 2017.
País Vasco	Aulas Estables (pueden ser específicamente creadas para TGD)	DECRETO 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora. ORDEN de 30 de julio 1998 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación por la que se establecen criterios de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y dotación de recursos para su correcta atención en las distintas etapas del sistema educativo.
La Rioja	Aulas TEA	Resolución de 17 de julio de 2018, de la Dirección General de Educación, por la que se dictan instrucciones para el establecimiento y funcionamiento de las aulas especializadas para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a Trastorno de Espectro Autista "AULAS TEA" escolarizado en Segundo Ciclo de Educación Infantil y en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja.
Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla	Aulas Abiertas Especializadas para alumnado con TEA	Resolución de 30 de junio de 2016, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se crean, regulan y ordenan las Aulas Abiertas Especializadas para el alumnado con trastorno del espectro autista en centros sostenidos con fondos públicos de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la titularidad de los centros, a partir del análisis realizado podemos identificar que en todas las CCAA, a excepción del Principado de Asturias y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, las propuestas se desarrollan en centros sostenidos con fondos públicos, es decir, centros de titularidad pública y concertada.

En el caso de la propuesta de “Aulas abiertas en centros ordinarios” en el Principado de Asturias y las “Aulas Abiertas Especializadas para alumnado con TEA” en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, por el momento solamente se desarrollan en centros de titularidad pública, tal y como se detalla en el listado de centros que figuran en sus instrucciones.

En lo que se refiere a las etapas educativas en las que se ofertan las distintas propuestas, encontramos unanimidad de oferta en la etapa de Educación Primaria. Sin embargo, en la etapa de Educación Infantil, en la mayoría de las CCAA se ha puesto en marcha únicamente en el II ciclo y en el caso del Andalucía, Extremadura y País Vasco se indica que de forma excepcional podrán crearse sus respectivas propuestas para la etapa de Educación Infantil. Para el I ciclo, solamente se menciona de forma explícita la posibilidad de desarrollar sus propuestas en la Comunidad de Madrid⁴ y la Región de Murcia.

Respecto a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, todas las CCAA ofertan sus iniciativas para esta etapa a excepción del Principado de Asturias y las Ciudades

⁴ En el caso de Madrid su Documento Marco únicamente hace referencia a Escuelas Infantiles y colegios, sin embargo, a partir del curso 2003/2004 su propuesta se extiende a la Educación Secundaria Obligatoria.

Autónomas de Ceuta y Melilla cuya iniciativa se circunscribe únicamente al II ciclo de Educación Infantil y a Educación Primaria, previsiblemente por haber sido implementadas recientemente. En el caso de la Comunidad Foral de Navarra se establece que después de la escolarización del alumnado con TEA en las “Unidades de Transición” en la etapa de Educación Primaria podrá incorporarse a una “Unidad de Currículo Específico”, entendida como “una estructura flexible creada para facilitar la escolarización en centros ordinarios de Secundaria Obligatoria a alumnado con necesidades educativas especiales asociada a discapacidad psíquica leve o moderada, que ha estado integrado en la etapa de Educación Primaria, o a un centro de educación especial”.

Por último, después de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria únicamente el País Vasco establece, con el mismo carácter de las “Aulas Estables”, la posibilidad de que el alumnado que proviene de estas aulas pueda tener continuidad a través de las “Aulas de Aprendizaje de Tareas”. Estas aulas de aprendizaje de tareas tienen el objetivo de “fomentar la preparación laboral y para la vida activa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales ligadas a un retraso mental. La característica fundamental de estas aulas es la de servir de transición del periodo educativo a la vida adulta y al mundo del trabajo”.

En cuanto a la dimensión relacionada con el encuadre conceptual de cada una de las iniciativas, en relación a la modalidad de escolarización en la que se encuadra cada una de las propuestas, es importante advertir dos cuestiones. En primer lugar, todas las CCAA, sin excepción, sitúan sus propuestas en el marco de un enfoque inclusivo bajo los principios de normalización e inclusión, a excepción del País Vasco que, como consecuencia del año de su normativa, hace referencia a que su iniciativa se enmarca en una escuela comprensiva e integradora. Es decir, que podríamos interpretar que todas las CCAA entienden sus propuestas como herramientas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo.

Sin embargo, la segunda cuestión a tener en cuenta hace referencia a la modalidad de escolarización en la que se enmarcan las propuestas de las distintas CCAA. En este sentido, se ha encontrado una referencia explícita a que la modalidad de escolarización es ordinaria con apoyos especializados en el caso de Aragón, Comunidad Valenciana, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra y la Rioja.

Por otra parte, las CCAA de El Principado de Asturias, Castilla-La Mancha, y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla no hacen una referencia explícita a la modalidad de escolarización en la que se encuadra su propuesta, por lo que se entiende que, si no hay una referencia explícita que indique lo contrario, en estas CCAA las respectivas propuestas también se enmarcan dentro de la modalidad ordinaria con apoyos especializados.

En el caso de Andalucía, Canarias y el País Vasco, otorgan a sus propuestas identidad propia como una modalidad concreta diferente a las tradicionales. De esta forma son denominadas: Modalidad A: aula de educación especial en centro ordinario en Andalucía, Aula Enclave en el caso de Canarias y Aulas Estables en centro ordinarios en el País Vasco.

Por último, encontramos, por el contrario, cuatro CCAA que enmarcan sus propuestas en una modalidad combinada o de educación especial. En el caso las Islas Baleares, las “Aulas sustitutorias en centros específicos” se constituyen como una opción dentro de la modalidad de educación especial para determinado alumno escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, pudiendo desarrollarse también programas de Transición a la Vida Adulta.

En Cataluña, en las “Unidades de Apoyo a la Educación Especial” se hace referencia a que sus destinatarios son “alumnos con NEE graves y permanentes que serían susceptibles de ser escolarizados en centros específicos. Este perfil de alumnado corresponde a lo que habitualmente reconocemos como de Centro de Educación Especial cuando estas necesidades educativas sólo podían ser atendidas en esta modalidad de escolarización”.

Por su parte, Extremadura enmarca su propuesta en una modalidad combinada señalando que “la modalidad de escolarización combinada entre centro ordinario y aula especializada se entiende en estas aulas como escolarización en centro ordinario con adaptaciones curriculares significativas y/o de acceso, utilizando el aula especializada como recurso”

Por último, la Región de Murcia señala que la escolarización se realiza a través de una Comisión específica de Educación especial, por lo que en caso de no disponer de plazas en la modalidad que ofertan, el alumnado, de forma transitoria, podría escolarizarse en un Centro de Educación Especial.

Respecto al perfil del alumnado destinatario, podemos clasificar a las CCAA en tres grandes grupos:

- CCAA en las que sus propuestas se vinculan únicamente al alumnado con TEA, TGD o con indicadores compatibles: es el caso de Aragón, Castilla-La Mancha, Extremadura, la Comunidad de Madrid, La Rioja, y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.
- CCAA en las que sus propuestas además del alumnado con TEA o TGD, abren el abanico a otras dificultades relacionadas con la comunicación: es el caso del Principado de Asturias y la Comunidad Valenciana (en el caso de las unidades específicas de comunicación y lenguaje).
- CCAA en las que sus propuestas engloban varias necesidades educativas especiales, es el caso de Andalucía, Islas Baleares, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana (en el caso de las Unidades Específicas de Educación Especial), Extremadura, la Región de Murcia, la Comunidad Foral de Navarra y el País Vasco.

Por último, a pesar de que las normas identificadas en Andalucía, Extremadura, la Región de Murcia y El País Vasco responden a distintos colectivos de alumnado con necesidades educativas especiales, se ha podido constatar la posibilidad de especialización de sus propuestas para el alumnado con TEA, es decir que sus propuestas generales se desarrollen en algunos casos exclusivamente para alumnado con TEA.

En cuanto a la ratio que cada CCAA delimita para sus respectivas propuestas aparecen grandes diferencias en dos niveles. El primer nivel hace referencia a las distintas ratios que establece cada CCAA en función de las etapas educativas en la que se oferta. El segundo nivel se vincula con las diferencias existentes entre cada CCAA cuando se comparan las ratios que cada una de ellas delimita, siendo imprescindible tener en cuenta, como se ha comentario en el punto anterior, que el perfil del alumnado destinatario claramente es diferente entre unas y otras.

A continuación, se presenta el cuadro 3 en la que se especifican las ratios en cada CCAA en función de las etapas educativas.

Cuadro 3. Ratios establecidas en función de las distintas etapas educativas en cada CCAA.

CCAA	EDUCACIÓN INFANTIL (1º CICLO)	EDUCACIÓN INFANTIL (2º CICLO)	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
Andalucía	-	Se establecen las siguientes ratios en función de los diagnósticos que se detallan a continuación: -Psíquicos: 6-8. -Sensoriales: 6-8. Físicos/Motóricos: 8-10. -Autistas o Psicóticos: 3-5 -Plurideficientes: 4-6. -Unidades que escolarizan alumnado de diferentes discapacidades: 5	Se establecen las siguientes ratios en función de los diagnósticos que se detallan a continuación: -Psíquicos: 6-8. -Sensoriales: 6-8. Físicos/Motóricos: 8-10. -Autistas o Psicóticos: 3-5 -Plurideficientes: 4-6. -Unidades que escolarizan alumnado de diferentes discapacidades: 5	Se establecen las siguientes ratios en función de los diagnósticos que se detallan a continuación: -Psíquicos: 6-8. -Sensoriales: 6-8. Físicos/Motóricos: 8-10. -Autistas o Psicóticos: 3-5 -Plurideficientes: 4-6. -Unidades que escolarizan alumnado de diferentes discapacidades: 5 -Programas de Transición a la Vida Adulta y Laboral: 8
Aragón	-	Al margen de las líneas de los centros, se reservan una o dos líneas por centros para esta modalidad. Se reservan 7 plazas en centros con reserva de una línea y 14 plazas en centros con reserva de 2 líneas. Las vacantes reservadas que no se cubran se reservan.	Al margen de las líneas de los centros, se reservan una o dos líneas por centros para esta modalidad. Se reservan 7 plazas en centros con reserva de una línea y 14 plazas en centros con reserva de 2 líneas. Las vacantes reservadas que no se cubran se reservan.	Se reservan un máximo de dos máximos en cada centro, pudiéndose ser ocupadas las plazas por un máximo de 8 alumnos/as Las vacantes que no se cubran no se reservan
Principado de Asturias	-	Mínimo 3 alumnos/as y máximo 5	Mínimo 3 alumnos/as y máximo 5	-
Islas Baleares	-	Máximo 7 alumnos, pero el número puede ser inferior su predominan en ella alumnado con discapacidad motriz graves, con autismo o con trastorno de la personalidad.	Máximo 7 alumnos, pero el número puede ser inferior su predominan en ella alumnado con discapacidad motriz graves, con autismo o con trastorno de la personalidad.	Máximo 7 alumnos, pero el número puede ser inferior su predominan en ella alumnado con discapacidad motriz graves, con autismo o con trastorno de la personalidad.

Canarias	-	Mínimo 3 y máximo 5 alumnos/as	Mínimo 3 y máximo 5 alumnos/as	Mínimo tres y máximo 6 alumnos/as en IES
Castilla-La Mancha	-	Entre 4 y 6 alumnos/as	Entre 4 y 6 alumnos/as	Entre 4 y 7 alumnos/as
Cataluña	-	Entre 5 y 8 alumnos/as	Entre 5 y 8 alumnos/as	Entre 4 y 8 alumnos/as
Extremadura	-	Entre 3 y 6 alumnos/as	Entre 3 y 6 alumnos/as	Entre 3 y 6 alumnos/as
La Rioja	-	Máximo 8 alumnos/as pudiéndose incrementar este número hasta un 10%.	Máximo 8 alumnos/as pudiéndose incrementar este número hasta un 10%.	Máximo 8 alumnos/as pudiéndose incrementar este número hasta un 10%.
Comunidad de Madrid	Hasta un máximo de 5 a alumnos/as	Hasta un máximo de 5 a alumnos/as.	Hasta un máximo de 5 a alumnos/as.	Hasta un máximo de 5 a alumnos/as.
Región de Murcia	Máximo 6 alumnos/as	Entre 3 y 5 alumnos/as	Entre 4 y 6 alumnos/as.	Entre 4 y 6 alumnos/as.
Comunidad Foral de Navarra	-	Entre 3 y 5 alumnos/as.	Entre 3 y 5 alumnos/as.	-
País Vasco	-	Hasta un máximo de 5 a alumnos/as.	Hasta un máximo de 5 a alumnos/as.	Hasta un máximo de 5 a alumnos/as.
Comunidad Valenciana	-	Entre 3 y 5 alumnos/as de la modalidad A y hasta llegar a 8 alumnos/as de la modalidad B.	Entre 3 y 5 alumnos/as de la modalidad A y hasta llegar a 8 alumnos/as de la modalidad B.	Entre 3 y 5 alumnos/as de la modalidad A y hasta llegar a 8 alumnos/as de la modalidad B.
Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla	-	Máximo 6 alumnos/as	Máximo 6 alumnos/as.	-

Nota: "-" hace referencia a que no se desarrolla la propuesta en esta etapa.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, únicamente en la normativa de Cataluña y la Región de Murcia se establece un número máximo de “Unidades de Apoyo a la Educación Especial” y “Aulas abiertas especializadas”, respectivamente, en los centros educativos. Específicamente Cataluña delimita un número máximo de tres unidades por centro y la Región de Murcia dos unidades en los centros públicos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación

⁵ La Modalidad A hace referencia al alumnado que requiere más del 40% del horario semanal estar en la unidad específica mientras que la Modalidad B el tiempo que requiere es inferior a este porcentaje. También se identifica la posibilidad de atender a un mayor número de alumnado en función de necesidades sobrevenidas.

Secundaria y tres en los centros privados concertados donde se impartan todas las etapas educativas.

4. Discusión y conclusiones

El análisis presentado permite documentar las distintas posibilidades educativas que las administraciones autonómicas impulsan para la escolarización del alumnado con TEA. Como se ha comentado anteriormente, es importante destacar que estos datos tienen algunas limitaciones principalmente al tratarse de un análisis exclusivamente normativo a través de la legislación existente en cada CCAA, y haberse presentado únicamente el análisis de dos dimensiones. A pesar de ello, creemos que el trabajo desarrollado es relevante teniendo en cuenta el escaso número de investigaciones relacionadas con la temática en nuestro país.

De hecho, los datos recogidos permiten extraer algunas conclusiones interesantes. En primer lugar, podemos destacar que, en la actualidad, catorce CCAA y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla ofertan propuestas educativas que permiten al alumnado con TEA estar escolarizados en centros ordinarios combinando una intervención educativa y el trabajo con apoyos intensivos junto la posibilidad de convivir con sus iguales en un entorno educativo ordinario. Este dato sin duda es positivo, ya que se podría interpretar esta situación como un avance en el proceso de inclusión educativa, al menos para este colectivo de alumnado en nuestro sistema.

Sin embargo, el análisis presentado permite contrastar que este avance no se ha desarrollado de forma homogénea a lo largo de todo el Estado y que en el planteamiento de algunas de las propuestas se puede constatar una falta de comprensión de lo que debería suponer el principio de inclusión educativa, principio que se regula en la actual la Ley de Educación. Parecería que la persistencia en el debate entre integración versus inclusión no ayuda a centrar la discusión en si los alumnos deben adaptarse al sistema o si por el contrario es el sistema el que debe adaptarse a ellos (Echeita y Verdugo, 2004). A modo de ejemplo, esta situación se aprecia claramente en la estrategia adoptada en la dotación del profesorado de apoyo especializado a los centros. En lugar de que todos los centros educativos cuenten con al menos un mínimo de profesorado de apoyo para atender a la diversidad del alumnado, este profesorado continúa adscribiéndose en función del número de alumnado y el tipo de necesidades que presentan.

Una de las mayores desigualdades se aprecia en las distintas velocidades, es decir en el ritmo en el que las CCAA han ido incorporando propuestas inclusivas en la atención al alumnado con TEA. En un extremo, se situaría el País Vasco, CCAA que en el “siglo pasado” ya apostó por las Aulas Estables como fórmula integradora para el alumnado con mayores necesidades educativas, y en el otro extremo CCAA como Cantabria, Castilla y León, y Galicia, que por el momento no cuenta con una propuesta inclusiva para el alumnado con TEA ni para otro colectivo. Entre medias, se distribuyen las CCAA que de forma progresiva han ido avanzando a lo largo de estos veinte años que separan la propuesta pionera de las más recientes.

En este sentido, es importante destacar el carácter experimental de las propuestas expuestas en sus inicios. Se ha podido constatar que, al menos en seis CCAA, las iniciativas nacieron de forma experimental con un pequeño grupo de alumnado para posteriormente. Esta circunstancia podría interpretarse como un indicador de la complejidad que requiere

impulsar un proceso de inclusión educativa para el alumnado con mayores dificultades, por lo que resulta imprescindible realizar un seguimiento sistemático y evaluación de este proceso para reajustar cuantos aspectos sean necesarios. No obstante, también es importante que, tras este análisis, las propuestas vayan consolidándose y generalizando lo aprendido de forma progresiva a otros centros.

Respecto al nombre seleccionado para denominar las propuestas, la mayoría de las CCAA han apostado por la denominación de “aula” o “unidades”, únicamente dos CCAA, Aragón y la Comunidad de Madrid se han decantado por la denominación de “centros”. Sin embargo, cabría entender que estas aulas, dado que se constituyen bajo un paradigma inclusivo, suponen un espacio abierto de intervención especializado, en palabras del Decreto 104/2018 por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano “un recurso integrado en el centro del que forma parte, que contribuye a la transformación de este en un centro inclusivo de referencia para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales”.

Este planteamiento sitúa al centro educativo como el eje vertebrador de la respuesta a la inclusión y por tanto hace partícipe a todas sus estructuras y profesionales del proceso de inclusión del alumnado. Durán y otros (2005) a través de la utilización de la herramienta *Index for Inclusion* en centros de Cataluña, la Comunidad de Madrid, y el País Vasco ya apuntaron la relevancia de esta cuestión al concluir, entre otros aspectos, que avanzar hacia fórmulas inclusivas supone un proceso de complejo y singular en el que la participación de toda la comunidad educativa, además de ser una garantía de éxito, también enriquece y facilita la incorporación de las voluntades de los distintos actores implicados.

Otra de las cuestiones analizadas se relaciona con la titularidad de los centros en los que se ofertan las propuestas. En los datos recogidos se puede constatar que todas las CCAA, a excepción del Principado de Asturias y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, ofrecen sus propuestas a todos los centros sostenidos con fondos públicos lo que se puede interpretar como un dato positivo al mantener el mismo nivel de exigencia a las dos redes. Sin embargo, en futuros trabajos sería interesante analizar con detalle la distribución del alumnado entre ellas para comprobar si existe un equilibrio entre ambas.

En relación a las etapas educativas en las que se ofrecen las distintas propuestas, como mostraba la tabla 3 se puede apreciar una desigualdad respecto a las etapas educativas y un escaso cuidado a las etapas no obligatorias, y más en concreto al primer ciclo de Educación Infantil pero especialmente a etapa postobligatoria.

Resulta complejo entender los motivos por el que son escasas las propuestas en el primer ciclo de Educación Infantil, especialmente cuando existe gran unanimidad en las repercusiones positivas de la intervención temprana (Fuentes et al., 2006). Tal vez, la frecuencia de las intervenciones externas en otros servicios no educativos, la no obligatoriedad de la Educación Infantil y la falta de integración de ambos ciclos educativos de esta primera etapa en los mismos centros educativos, puedan estar entre alguno de los motivos.

Por su parte, en el caso de las etapas postobligatorias, solamente el País Vasco, una vez más de forma pionera, apuesta por dar continuidad a sus Aulas Estables con las Aulas de Aprendizaje de Tareas. Este dato llama la atención cuando distintos trabajos apuntan a la

necesidad de pensar en cómo avanzar hacia una educación más inclusiva en las etapas postobligatorias dado sus escasos avances (Echeita y Verdugo, 2004).

Para terminar, dos últimas reflexiones que también ejemplifican que todavía hay que avanzar en la comprensión de lo que el proceso de inclusión debería suponer y muestran la desigualdad entre las CCAA. Por una parte, se puede apreciar el mantenimiento de las distintas modalidades de escolarización, entendidas como diferentes fórmulas de escolarización, pero con diferencias notables en cuanto a la tipología entre las distintas propuestas lo que remite a la necesidad de una mayor homogeneidad entre las distintas CCAA.

Por último, y a pesar de que el análisis presentado ha versado sobre un colectivo muy concreto de alumnado se han podido constatar notables diferencias como consecuencia de la distinta regulación de las diferentes administraciones, lo que supone que un mismo alumno o alumna podría tener una respuesta más o menos inclusiva en función de las CCAA en la que resida.

Además de esta circunstancia, incluso dentro del alumnado con TEA, la existencia de diferentes perfiles para cada una de las propuestas expuestas implica que un alumno con TEA podría ser un candidato a beneficiarse de una propuesta inclusiva en una CCAA, pero no en otra que también contase con una iniciativa de características similares al no cumplir con el perfil destinatario.

Todas estas circunstancias hacen sensato pensar en la urgencia de trabajar desde la Administración central de forma conjunta con las distintas Comunidades Autónomas en relación a temas de interés común que ayuden, de una forma contextualizada, a resolver algunas dificultades compartidas (Martínez, 2010). Para ello, el desarrollo de una norma común en materia de inclusión educativa por parte de la Administración central, previsiblemente ayudaría a garantizar la equidad de nuestro sistema y a que las CCAA debieran alinearse a ella sin que esta herramienta limitase sus legítimas competencias.

En este sentido, y a pesar del largo camino que debe recorrer nuestro sistema educativo para hacer efectivo el derecho a una educación inclusiva de todo el alumnado, cabe señalar la posibilidad que parece ofrecer el nuevo proyecto de Ley Aprobado por el Consejo de Ministros el pasado 15 de febrero de 2019⁶, y que como consecuencia de la inestabilidad política se encuentra paralizado y a la espera de su trámite parlamentario.

Este proyecto de Ley es el primero que incorpora explícitamente y se alinea con la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas. Además, en la Disposición adicional cuarta se alude a la necesidad de evolucionar hacia la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales a contextos ordinarios a través de un plan articulado con las CCAA para que, en el plazo de diez años, los centros ordinarios cuenten con las garantías suficientes para poder atender en las mejores condiciones posibles al alumnado con discapacidad. Y por último, incorpora un paquete de medidas que recuperan la comprensividad del sistema educativo. Sin duda alguna, estos tres aspectos arrojan esperanzas a retomar el compromiso como país para liderar un proceso profundo de transformación educativa que garantice la presencia, participación y aprendizaje de todos y cada uno de nuestros estudiantes.

⁶ <http://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2019/02/20190215-proyectoley.html>

Referencias

- Bergenson, T., Heuschel, M., Harmon, R., Gille, D. y Colwell, M. (2003). *Los aspectos pedagógicos de los trastornos del espectro autista*. Office of Superintendent of Public Instruction.
- Charman, T., Pellicano, L., Peacey, L., Peacey, N., Forward, K. y Dockrell, J. (2011). *What is good practice in autism education?* Institute of Education.
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miguel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el estado Español. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 464-467.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. y Verdugo, M. (Eds.). (2004): *La declaración de salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Publicaciones INICO.
- Fuentes, J., Ferrari, M. J., Boada, L., Touriño, E., Artigas, J., Belinchón, M., Muñoz, J. A., Hervás, A., Canal, R., Hernández, J. M., Díez-Cuervo, A., Idiazábal, M. A., Mulas, F., Palacios, S., Tamarit, J., Martos, J. y Posada, M. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista Española de Neurología*, 43, 425-438. <https://doi.org/10.33588/rn.4307.2005750>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Marchesi, A. (2002). La práctica de las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios, J. (Coord.) *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Alianza Editorial.
- Martínez, B. (2010). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 165-184.
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Martins, M., Harris, S. y Handleman, J. (2014). Supporting inclusive education. En G. Volkmar, S.J. Rogers, R. Paul y K.A. Pelphrey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Assesment, intervetion, and policy* (pp. 813-825). John Wiley and Sons.
- Palomo, R. (2017). Los alumnos con trastorno del espectro del autismo. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios, J. (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y desarrollo* (pp. 445-485). Madrid. Alianza Editorial.
- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Editorial Trotta.
- Saleh, L. (2004). De Torremolinos a Salamanca y más allá. Un homenaje a España. En G. Echeita y M. Verdugo, *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después. Valoración y prospectiva* (pp. 23-34). Publicaciones INICO.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación, N° Extraordinario*, 117-137.
- Strain, P. y Bovey, E. (2011). Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3), 133-154. <https://doi.org/10.1177/0271121411408740>

- Verdugo, M., Amor, A., Fernández, M., Navas, P. y Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: Una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Vislie, L. (1995). Integration policies, scholl reforms and the organization of schooling for handicapped pupils in western societies. En C. Clark, A. Dyson y A. Millward (Eds.), *Toward inclusive schools?* (pp. 42-53). David Fulton.

Breve CV de las autoras

Belén de la Torre González

Licenciada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), en Psicopedagogía por la Universidad Nacional a Distancia (UNED) y Máster en Intervención Educativa en Contextos Sociales por la UNED. En la actualidad cursando estudios de Doctorado en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Durante años, técnico de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) como responsable de los programas de cooperación en materia de calidad educativa, formación docente y educación en valores. Desde el 2016, orientadora educativa de la Comunidad de Madrid y asesora Técnico docente (curso 2018-19) del área de Inclusión Educativa del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), del Ministerio de Educación y Formación Profesional. En la actualidad, orientadora del EOEP de Móstoles. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7196-614X>. Email: belendelatorre22@hotmail

Elena Martín

Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinadora del Máster Oficial en Psicología de la Educación de la UAM. Subdirectora y Directora General del Ministerio de Educación y Ciencia, cargos desempeñados durante 11 años (1985-96) formando parte del grupo responsable de la preparación y puesta en marcha de la Reforma Educativa de la LOGSE. Miembro del Instituto de Evaluación y Asesoramiento de centros Docentes (IDEA) que lleva a cabo evaluaciones de programas y de centros escolares. Sus publicaciones e investigaciones se centran en los temas relacionados con las concepciones de profesores y estudiantes; la lectura y la escritura en los procesos de aprendizaje; el currículum; el asesoramiento psicopedagógico; y la evaluación educativa desde la perspectiva del aprendizaje, de los centros y del sistema. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3445-023X>. Email: elena.martin@uam.es



RECENSIONES



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Recensión:

Torrego, J. C. y Monge, C. (Coords.). (2019). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Editorial Síntesis. 300 páginas. ISBN: 9788491712503

Ana M^a de las Heras Cuenca *

Universidad Complutense de Madrid, España

Los retos a los que se enfrentan los sistemas educativos actuales y las directrices de las políticas supranacionales, otorgan valor esta obra estructurada en dos grandes ejes temáticos, la educación inclusiva y la cooperación. Ambos considerados como aspectos fundamentales para la formación de ciudadanos en nuestras sociedades.

El libro, reúne aportaciones de diferentes expertos en la temática, que resultan de interés para educadores de distintos niveles educativos e investigadores del campo de la educación. Se estructura en diferentes capítulos que van presentando referentes teóricos, propuestas prácticas y de investigación, que alumbran al lector sobre el sentido de los métodos cooperativos para favorecer la construcción de entornos escolares más inclusivos y democráticos.

El primer conjunto de capítulos permite la reflexión sobre la situación de los sistemas educativos y las instituciones escolares en la actualidad, ofreciendo alternativas que emanan de principios como la equidad y la justicia social. Un sustrato teórico que justifica y aporta sentido a la cooperación en las aulas, y que alumbrando alternativas para la construcción de entornos escolares inclusivos. Concretamente, en el primer capítulo se analiza la realidad de la escuela desde una mirada sociocultural e ideológica, identificando los referentes en los que se asienta la educación inclusiva, que nos permiten hacer un análisis crítico sobre la realidad que acontece en las aulas. También se presentan cuestiones clave a tener en cuenta desde la organización de los centros educativos, como son la relación entre la cooperación y la cultura escolar. Aspecto clave para conseguir transformaciones educativas profundas, orientadas a alcanzar la coherencia institucional entre valores, fines y prácticas que aborda el capítulo 2. La importancia de atender al liderazgo institucional cobra presencia en el tercer capítulo. Partiendo de un estudio de casos en Educación Secundaria, se indaga sobre las dificultades a las que se enfrentan las instituciones educativas, y supone una aportación para la construcción de un liderazgo inclusivo.

Otro grupo de capítulos, concretamente el quinto, sexto, séptimo y noveno abordan diferentes temáticas orientadas a la reflexión sobre las intervenciones en el aula, pero en este caso se ofrece una visión tanto teórica como aplicada. Partiendo de estudios empíricos y referentes nacionales e internacionales en la temática, se exponen propuestas formativas

*Contacto: delasheras@edu.ucm.es

que abordan diferentes condiciones, técnicas, estrategias y dinámicas que favorecen la construcción de una cultura cooperativa en las aulas. Se centran en la aplicación e implementación del cooperativo de forma exitosa, así como sus contribuciones no solamente a la mejora del rendimiento académico, ya que se focalizan en cómo hacer que trabajen juntos alumnos que son diferentes. Concretamente, el capítulo 5 nos muestra la interdependencia social como una condición de la cooperación que es clave para generar espacios educativos inclusivos. El sexto capítulo realiza aportaciones sobre cómo la ayuda entre iguales contribuye también a tal fin. Por su parte, el capítulo 9 presenta diferentes programas y propuestas prácticas que resultan de utilidad para la planificación de la práctica docente. Además, se aborda un tema novedoso que parte de los resultados de un Proyecto de I+D+i (capítulo 7) que nos deja ver los beneficios de la cooperación en centros educativos que cuentan con estudiantes con altas capacidades en sus aulas. En estos capítulos de la obra, queda evidenciada las aportaciones de la cooperación para la puesta en marcha de experiencias de buenas prácticas con alumnado diverso.

Un tercer grupo de capítulos orientan cómo ejecutar planes para la formación inicial y permanente del profesorado. El capítulo cuarto de ellos identifica qué aspectos son esenciales para la elaboración de planes de formación que generen cambios profundos desde la identidad del docente. En cuanto al décimo capítulo, nos muestra diferentes propuestas de asesoramiento de docentes en ejercicio, creando un marco para la labor del asesor externo, así como se presentan estrategias y los aspectos fundamentales que ha de contener una propuesta de asesoramiento basada en la creación de una cultura cooperativa entre el profesorado. Ambos capítulos ponen de manifiesto la amplia trayectoria de los autores en sus años de trabajo con centros educativos, cuya labor reside en la dinamización de procesos de cambio orientados a la construcción de culturas escolares inclusivas.

En toda la obra se pone de manifiesto la importancia de la investigación educativa para generar un conocimiento que oriente la mejora de las prácticas docentes y la puesta en valor de una cultura cooperativa en las aulas, y así permita identificar nuevas rutas para la mejora de las instituciones. Un aspecto transversal a los diferentes capítulos, es que aportan evidencias empíricas y experiencias prácticas contrastadas de la investigación educativa. Este enfoque del libro aporta solidez a las diferentes contribuciones de los autores y hace imprescindible que se dedique un capítulo a las nuevas tendencias en investigación educativa. En este sentido, una aportación relevante de la obra, el octavo capítulo, supone una buena aproximación a los diseños mixtos en la investigación de aula. En el mismo se recogen las aportaciones de la tradición positivista en la investigación sobre los efectos del cooperativo en la formación del alumnado, pero, se reflexiona también sobre el valor de aunar en un mismo tipo de diseño la investigación cualitativa de corte naturalista e interpretativo.

El lector encontrará argumentos de peso para comprender que los procesos de implantación y cambio en las instituciones escolares no pueden ni deben renunciar a una investigación de este tipo. Por ello, resultan muy interesantes el valor sobre los diseños mixtos para analizar el impacto de cooperativo en el aula, pero también para sistematizar cómo alumnado y profesorado se van apropiando del mismo. Es muy relevante el hincapié que hacen sus autores sobre el riesgo de implantar el cooperativo desde intereses estrictamente técnicos. O lo que es lo mismo, que se apliquen las estrategias y actividades cooperativas orientadas exclusivamente a los resultados y productos de aprendizaje. En suma, este capítulo resulta clave al clarificar el peligro de tecnificar el cooperativo e

instrumentalizar una metodología que requiere de una transformación de la identidad de los docentes, las culturas escolares y los fines a los que sirven las prácticas.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

McArthur, J. y Ashwin, P. (2020). *Locating social justice in higher education research*. Bloomsbury Academic. 233 páginas. ISBN: 9781350086753

Nina Hidalgo *
Raquel Graña

Universidad Autónoma de Madrid, España

Hace escasas semanas, en abril de 2020, ha sido publicada por la editorial Bloomsbury Academic la obra “*Locating social justice in higher education research*” editada y coordinada por la profesora Jan McArthur y el profesor Paul Ashwin de la Universidad de Lancaster (Reino Unido).

Los editores del libro tienen una reconocida trayectoria de investigación en educación para la justicia social y educación superior. Concretamente, Paul Ashwin orienta sus líneas de investigación en torno a la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas curriculares en la educación superior, así como hacia las políticas educativas que engloban la enseñanza en educación universitaria. Por su parte, la profesora Jan McArthur orienta sus temas de investigación a las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación en educación superior desde una perspectiva de Justicia Social.

La obra busca encontrar las múltiples “ubicaciones” de la Justicia Social dentro de la práctica en la enseñanza superior y la investigación. Es interesante el uso de la palabra “ubicar” ya que, tal y como la defienden McArthur y Ashwin, es un campo poco abordado que requiere una profunda reflexión acerca de cómo hacerlo, qué contenidos abordar, con qué propósito y con qué base epistemológica. A lo largo del libro, cada capítulo, revela un compromiso para avanzar en la enseñanza en y para la Justicia Social. Y todos juntos pretenden contribuir a una reflexión continua sobre cómo se pueden hacer las cosas en la educación superior (y en la sociedad) y cuál es el papel de la investigación en esta dinámica. No se trata de una obra que muestra únicamente experiencias prácticas de investigación en educación para la Justicia Social en el ámbito universitario, sino que además proporciona una base epistemológica, filosófica y práctica para entender la investigación en Educación Superior como herramienta para alcanzar una sociedad más justa.

De acuerdo con la obra y a nuestros postulados, definir Justicia Social es una tarea compleja ya que se trata de un concepto multidimensional con fuertes implicaciones sociales, contextuales y políticas (Fraser, 2008, 1997; Griffiths, 2003, 1998; McArthur; 2013, 2016; Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Young, 2010, entre otros). Asimismo, poner el foco de estudio en la investigación en educación superior lo convierte en un ámbito más sinuoso y complejo aún, especialmente por los diferentes intereses, perspectivas y enfoques metodológicos que cohabitan (Atkins y Duckworth, 2019). En este sentido, investigar para la Justicia Social pone el foco en qué principios y con qué propósito vamos a orientar la investigación en Educación Superior.

*Contacto: nina.hidalgo@uam.es

Especialmente interesante es el punto de partida del libro: "Aunque la Justicia Social puede ubicarse en cualquiera o en todas las investigaciones en Educación Superior, claramente no siempre lo hace, y es importante saber por qué". Para profundizar en ello, el libro se organiza en cuatro bloques de contenido:

- a) Un primer bloque conformado por cuatro capítulos dedicados a consideraciones epistemológicas y políticas de la investigación en y para la Justicia Social en educación superior;
- b) Una segunda parte centrada en tres capítulos que muestran distintos enfoques pedagógicos donde el foco central sea la Justicia Social y que se estén desarrollando en educación superior;
- c) Una tercera sección enfocada en la formación de profesorado para la Justicia Social. En los cuatro capítulos que conforman esta sección, diferentes autores de contextos diversos muestran cómo abordar la justicia social en las aulas desde múltiples prismas teóricos y prácticas; y
- d) El libro finaliza con un bloque de conclusiones, especialmente interesante, donde se analizan cada una de las propuestas teóricas, epistemológicas, prácticas o experiencias profesionales de los diferentes capítulos. De cada una de ellos, se analiza qué se hace diferente cuando la Justicia Social está al frente de qué y cómo investigamos y qué aprendizajes podemos adquirir de cada uno de ellos.

Ahondando un poco más en los bloques de contenido, la primera parte del libro presenta diferentes bases epistemológicas desde las que reflexionar la investigación en educación superior socialmente justa, profundizando en autores y perspectivas directamente relacionados con la Justicia Social. Sin ser exhaustivos, es especialmente interesante la presentación de la teoría de Theodor Adorno, de la Escuela de Frankfurt, y cómo a través de la dialéctica profundiza en temas relacionados con la investigación para la Justicia Social (McArthur, 2020). Otro aspecto muy interesante es el análisis de las reformas en Educación Superior desde los principios del neoliberalismo, y cómo éste, supedita los cambios que sufren las instituciones universitarias, convirtiéndolas en un sistema de mercado alejado de una Educación orientada a la Justicia Social.

Vicki Trowler, muy acertadamente y a través de un estudio de diferentes casos, reflexiona acerca de las injusticias de distribución del reconocimiento, no posicionándolo en un tema meramente cultural sino también de redistribución de recursos hacia las personas que pertenecen a grupos socialmente excluidos.

Dando un paso más en profundizar en los diferentes aspectos implicados en la investigación en Educación Superior para la Justicia Social, en la segunda parte, se analizan las injusticias sociales derivadas del acceso, permanencia y egresión de la universidad a todos los niveles (tanto a nivel de pobreza, privaciones, clase social, edad y origen étnico, tipo de escuela de procedencia, ubicación geográfica, etc.), reflexionando sobre la necesidad e impacto de una investigación que aborde estas problemáticas para denunciar un sistema universitario socialmente más justo. Complementariamente, Carolin Kreber defiende que la investigación en y para la Justicia Social en Educación Superior debe centrarse en la comunidad, dando voz y empoderando a los participantes de la investigación, naciendo así desde las necesidades de las personas y no desde los intereses de los investigadores. Este avance supone que el impacto de la investigación vaya más allá de los intereses del profesorado y se centre en la transformación de la realidad estudiada.

En la tercera parte del libro se muestran una diversidad de enfoques, tanto teóricos como prácticos, sobre cómo abordar la Justicia Social en las aulas universitarias. En cada uno de estos capítulos las autoras consideran un elemento diferente para la enseñanza de la Justicia Social. Así, Jenni Case realiza una crítica a la enseñanza superior advirtiendo del dominio de las nociones de Justicia Social basadas en los contextos de países occidentales. Sarah Goodier, Carren Duffy y Suki Goodman, por su parte, se enfocan en la importancia de la ciudadanía global como eje central para la comprensión de la Justicia Social, resaltando la importancia del contexto local. Masehela utiliza el enfoque de las capacidades de Sen como lente sobre la que repensar y reinventar los planes de estudios de la universidad. Y, por último, Angela Fenton se centra en la importancia de no solo formar a futuros ciudadanos sino a ciudadanos comprometidos con la Justicia Social; profesionales que contribuyan a la transformación de la sociedad.

En la última parte del libro, los editores retoman la pregunta inicial para reflexionar sobre los principales temas y preguntas surgidas a lo largo de los capítulos: ¿qué hacemos de manera diferente cuando la justicia social está al frente de qué y cómo investigamos la educación superior? En el capítulo introductorio, McArthur y Ashwin realizan una revisión de la Justicia Social en la Enseñanza Superior desde lo filosófico, lo espacial, lo temporal y lo metodológico. En coherencia con la introducción, en esta parte de la obra los autores destacan el papel de la Justicia Social en las universidades y su conexión fundamental con la investigación. Los autores ponen en el centro de su análisis la función de la Enseñanza Superior para proporcionar a los estudiantes el acceso a un conocimiento que transforme su sentido sobre quiénes son, qué pueden lograr en el mundo y qué pueden contribuir a la sociedad. Para alcanzar esta meta, McArthur y Ashwin concluyen haciendo reflexionar a investigadores y docentes sobre la importancia de cuestionarse aspectos entorno a qué y cómo se genera el conocimiento, cómo este impacta en el plan de estudios y, por último, cómo este influye en la formación de nuevos ciudadanos para desarrollar una sociedad socialmente más justa.

Sin duda, este capítulo conclusivo es una de las partes más interesantes de la obra. Un último esfuerzo por tejer los conocimientos y aportaciones individuales en una propuesta común sobre qué hacemos diferente cuando nos colocamos las lentes de Justicia Social para observar la enseñanza superior, la investigación y el mundo. Al colocar en primer plano las cuestiones de Justicia Social, surgen múltiples elementos cuestionables y sobre los que reflexionar respecto a nuestro rol investigador en las instituciones, así como el rol de la propia enseñanza superior.

En definitiva, estamos ante una obra muy valiosa que invita a reflexionar sobre el papel de la enseñanza superior en la investigación para la Justicia Social, suscitando una serie de interrogantes dirigidos a recapacitar sobre la propia práctica y cómo transformarla, tanto desde las aportaciones teóricas-filosóficas como desde la propia reflexión sobre la práctica. En pocas palabras, nos invita a pensar sobre cuál es nuestra posición como investigadores y docentes en relación a la Justicia Social. Si queremos una educación capaz de transformar la sociedad no todo esfuerzo es válido. Es preciso construir una enseñanza, acompañada de una investigación de calidad socialmente comprometida, que busque explícitamente una sociedad más justa y equitativa. Sino seguiremos contribuyendo, desde todas las áreas del conocimiento, al mantenimiento de unas instituciones que reproducen y legitiman las desigualdades sociales.

Referencias

- Atkins, L. y Duckworth, V. (2019). *Research methods for social justice and equity in education*. Bloomsbury.
- Fraser, N. (1997). *Justice interuptus. Critical reflections on the "posocialist" condition*. Routledge.
- Fraser, N. (2008) *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press
- Griffiths, M. (1998). *Educational research for social justice*. Open University Press.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education*. Open University Press.
- McArthur, J. (2013). *Rethinking knowledge within higher education*. A&C Black.
- McArthur, J. (2016). Assessment for social justice: The role of assessment in achieving social justice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 967-981.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2010.491906>
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Young, I. M. (2010). *Responsibility for justice*. Oxford University Press.