

LA POTENCIALIDAD DE LOS MATERIALES EN LA PROMOCIÓN DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

THE POTENTIAL OF THE MATERIALS IN PROMOTING AN INCLUSIVE SCHOOL

A POTENCIALIDADE DOS MATERIAIS NA PROMOÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

*Esther Martínez-Figueira, Manuela Raposo-Rivas
y Elena Añel-Cabanelas*

Este trabajo forma parte de la investigación "Mapas de buenas prácticas de educación inclusiva en los centros educativos de la provincia de Ourense" (ref. INOU11A-12), financiada por Resolución Rectoral del 29 de julio de 2011. Fue dirigida por la Dra. Esther Martínez-Figueira y formaban parte del equipo de investigación Manuela Raposo-Rivas y Elena Añel-Cabanelas.

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 3

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art03.pdf>

Fecha de recepción: 30 de agosto de 2012
Fecha de dictaminación: 14 de octubre de 2012
Fecha de aceptación: 30 de octubre de 2012

La educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar (Delors, 1996), esto implica forjar la idea de que la educación es un proceso que dura toda la vida y que deberá estar estructurada alrededor de cuatro aprendizajes fundamentales que serán los pilares del conocimiento para cada persona: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Particularmente, este último es uno de los aprendizajes que cobra especial importancia en las más recientes normativas educativas que apuestan por el camino hacia la inclusión del su alumnado. Centrándonos en nuestro modelo de referencia, con la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación -LOE- la respuesta educativa a todos los alumnos/as se concibe a partir del **principio de inclusión**, entendiéndose que únicamente de este modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad se entiende como una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de los estudiantes como un principio y no como una medida que responde a las necesidades de unos pocos. Esta concepción ha provocado, tal y como afirman Verdugo y Parrilla (2009, pp. 17) “una progresiva inquietud y asunción de responsabilidad sobre la marcha y mejora del proceso inclusivo, algo que apenas había sido tenido en cuenta en años anteriores”. En base a esto, a continuación se exponen las bases teóricas que sustenta la investigación realizada, con la que se da un paso desde la integración de algunos/as a la inclusión de todos gracias al aprovechamiento de las potencialidades que poseen los materiales didácticos.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. Concibiendo la Educación Inclusiva

La inclusión escolar es, según Vienneau (2011) el prolongamiento natural de la corriente de la integración escolar, iniciada a comienzos de los años 70. Aún a pesar de los avances que supuso en aquella época, el hecho de que se limitase, en principio, a unos pocos, fue detonante para ser revisada. Sus críticas han permitido que la inclusión se haya ido distanciando o diferenciándose de su predecesora hasta tomar su propia dirección, consolidándose como tal en los años noventa. Parrilla (2001, en Martínez, 2012) sintetiza los elementos definitorios de ambas corrientes para comprender el sentido de ambas (véase tabla 1).

TABLA 1. LA EVOLUCIÓN DE LOS PLANTEAMIENTOS DESDE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Se basa en la normalización - Se dirige a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) - Modelos ecosistémicos de interpretación de NEAE - Plantea un continuum de integración - La integración como cambio o innovación - Se centra en los alumnos/as - Continuum curricular/diferenciación - Centrada en apoyos y recursos - La importancia de los profesionales de apoyo - Una educación especial integradora 	<ul style="list-style-type: none"> - Es un derecho humano - Se dirige a todos los alumnos/as y a todas las personas. - Modelo sociológico de interpretación de la discapacidad - Pretende la inclusión total - La inclusión como reforma educativa. - Se focaliza en los centros educativos y la comunidad (modelos socio-comunitarios) - Un currículum común para todos - Centrada en una organización inclusiva - La importancia del desarrollo profesional - Una educación especial inclusora

Fuente: Parrilla (2001, en Martínez, 2012)

Esta concepción de educación inclusiva surge pues ante la necesidad de crear y ofertar una educación para todos. Coherente con esta idea, vemos que en la última reforma educativa llevada a cabo en España (LOE, 2006), el principio de inclusión es una de sus bases fundamentales. En su artículo 1 se especifica que el sistema educativo español se inspira, entre otros, en los principios de equidad, garantizando la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actuando como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. Para ello, al referirse al alumnado con necesidades, introduce que “la atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión” (artículo 71.3). En cuanto a su escolarización, se señala que “se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo” (artículo 74.1).

De forma general, con la LOE se insta a que en todos los centros educativos se contemple en la práctica educativa la presencia de los principios de una escuela inclusiva. Esto implica que el proyecto educativo de cada centro educativo tenga en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, concrete cómo atender a la diversidad del alumnado y llevar a cabo la acción tutorial, así como desarrollar su plan de convivencia, respetando el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales del centro educativo (artículo 121.2). Esto sólo es posible si todos los miembros de la comunidad educativa creen y están comprometidos con el desarrollo de los planteamientos propuestos desde la perspectiva de una escuela inclusiva, que Martínez (2012) sintetiza en:

- Reestructurar la oferta educativa para promover la pertenencia de todo ser humano a un grupo y es, en sí mismo, un concepto que abraza el de diversidad, entendiendo esta última como un estado natural del ser humano que, extrapolado al mundo educativo, sería el equivalente al estado natural de toda aquella persona que aprende (Avramidis, Bayliss y Burden, 2000).
- Abarcar cuatro pilares fundamentales: a) Defender el derecho de todos los alumnos/as (no sólo aquellos con necesidades educativas especiales) a participar y ser miembros de la comunidad escolar y del aula de su propio entorno [...]. b) Plantearse en la esfera de los derechos humanos, no en la de los principios educativos (como lo hacía la integración escolar) y en un marco social más amplio como es el de las políticas sociales de equidad e igualdad. c) Suponer y exigir la participación de todos los alumnos/as en la escuela, no sólo su presencia en la misma. d) Pretender la mejora escolar, el incremento en la calidad de nuestras escuelas para todos los alumnos/as (Parrilla y Moriña, 2004).
- Convertirse en un proceso sistemático de mejora, que debe plantear estrategias que permitan la supresión de barreras que limitan el aprendizaje, así como la presencia y participación del alumnado en los centros educativos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).
- Una reforma que apoya y acoge la diversidad de todos los educandos, profesores/as, familias, en definitiva, de toda la comunidad educativa (UNESCO, 2010); y no sólo de un modo de atención a los niños/as con discapacidades.

No obstante, y a pesar que la inclusión supone un nuevo paradigma educativo, es todavía una práctica susceptible de mejorar procurando una sociedad inclusiva, una sociedad en la que se suprime, o cuando

menos, minimice cualquier tipo de discriminación, una sociedad en la que se pueda decidir cuáles son las necesidades que hay que atender y la manera de conseguirlo; todo ello, con la mayor participación posible de los implicados, tanto a nivel escolar como social y comunitario. Se aboga por una reestructuración de la educación, reclamando un gran compromiso que requiere creer que cada niño/a puede aprender y tener éxito y que la diversidad nos enriquece a todos (López-López, 2012). Para ello, no podemos obviar que existen condiciones que se han revelado como las más adecuadas para facilitar el tránsito hacia una escuela más inclusiva. En este sentido, Giné i Giné (2001) destaca, entre otras, el disponer de una estructura interna organizativa que favorezca la cohesión, la necesidad de ensayar formas de colaboración entre el profesorado, la mejora de la formación del profesorado en este campo, la definición de criterios de centro en el desarrollo del currículo, la elaboración de objetivos compartidos y claramente definidos, el acuerdo en relación con los criterios de evaluación y de indicadores para el seguimiento o la optimización de las estrategias de enseñanza-aprendizaje junto con los recursos materiales y humanos existentes. En este último aspecto centramos nuestra atención, en la importancia y papel que desempeñan los materiales en la escuela inclusiva.

1.2. Repensando la importancia de los materiales en la escuela inclusiva

Se pueden concebir los *recursos* como el conjunto de ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, que intentan dar respuesta a las necesidades del alumnado y que le facilitan la adaptación al medio escolar. Actualmente los recursos educativos cobran un nuevo valor en la atención a la diversidad y constituyen un eficaz elemento de acceso al currículo. Existen diferentes tipos de recursos, pudiendo distinguir entre los recursos materiales, los humanos y los organizativos. Particularmente, los *materiales* condicionarán la eficacia de los aprendizajes, constituyendo herramientas facilitadoras de éstos; son los mediadores entre las intenciones educativas y la consecución de los objetivos que nos planteemos. Tal y como afirma Parcerisa (2010) los materiales constituyen un recurso útil para favorecer procesos de aprendizaje, siempre que se conciban como un medio al servicio de un proyecto que se pretende desarrollar.

Los recursos materiales son un instrumento más para llevar a la práctica una efectiva atención a todo el alumnado a través de la adaptación de los mismos a sus características, de hecho figura como uno de los pasos del modelo Udvari-Solner (1995)¹. Para posibilitar una mejor atención a la diversidad del alumnado, según Parcerisa (1999), los materiales tienen que ser lo más diversificados posible, ofreciendo cuantas más posibilidades de uso en función de las necesidades de cada situación y momento. Esta responsabilidad le es otorgada, por un lado, a las administraciones educativas en la medida que les corresponde dotar a los centros educativos públicos de los medios materiales y humanos necesarios para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades (LOE, artículos 112 y 122); y, por otra parte, a los docentes pues, coincidiendo con Méndez (2001), actualmente

toma un gran relieve el diseño de nuevos materiales curriculares que permitan desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado a los nuevos tiempos de la sociedad actual y que sean instrumentos que favorezcan el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos/as, que permitan la comprensión

¹ El modelo Udvari-Solner (1995) afirma que la educación inclusiva es un proceso de apoyo a la comunidad desde la clase y la escuela. De esta manera, propone una serie de pasos o acciones (identificar y discutir objetivos educativos, acordar qué se debe enseñar, diseñar materiales adecuados, entre otros) sobre los que el profesorado puede tomar decisiones para potenciar la "educación inclusiva" y, por tanto, la escuela y comunidad inclusiva.

crítica del medio que les rodea y que, en definitiva, potencien su capacidad autónoma de creación [...]. Estamos ante un nuevo modelo que reconoce un papel más relevante al profesor para adoptar decisiones curriculares, lo que implica dinamizar su práctica docente. (pp. 222)

Los materiales constituyen un punto de apoyo importante para la puesta en marcha de una escuela inclusiva. Tal y como recogen, entre otros, Giné i Giné (2001), Moliner (2008), Parrilla (2011) y Martínez (2012), figuran como uno de los factores que están más estrechamente vinculados a la inclusión en las escuelas y que ayudan a delimitar las prácticas inclusivas. Así, en este artículo se detalla la opinión que una muestra de docentes tiene acerca de los materiales como elementos favorecedores de una escuela para todos.

2. DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO

2.1. Objeto de estudio

El estudio del papel e importancia de los materiales en el ámbito de una escuela inclusiva, como ya se dijo, tiene como marco una investigación destinada a realizar un "Mapa de buenas prácticas de educación inclusiva en los centros educativos de la provincia de Ourense²" (Martínez, 2011), financiada por la Universidad de Vigo (ref. INOU11A-12).

Este planteamiento, hace que la investigación sea un estudio de tipo cuantitativo y exploratorio, utilizado en situaciones en las que prácticamente no se dispone de información o casi no se ha investigado (Kerlinger, 1985) y de corte descriptivo (Albert, 2007; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; López-Barajas, 1994; McMillan y Schumacher, 2005). Particularmente, uno de los indicadores optimizadores de una escuela para todos son los materiales diversos o diferenciados que se utilizan en un ambiente de apoyo favorable al aprendizaje y a la participación, y que pueden ser o no elaborados por los docentes (Giné i Giné, 2001; Moliner, 2008; Martínez, 2012).

2.2. Población y muestra

En una investigación dirigirse a la población completa resulta complejo, bien sea por motivos de tiempo, coste o accesibilidad a los individuos. Esto lleva consigo estudiar una parte representativa de ella, que seleccionada correctamente, pueda aportar información relevante, que reproduzca de algún modo los parámetros a estudiar, a la vez que mantenga las características exigibles desde el punto de vista científico, referidos a la suficiencia (Kerlinger, 1986) y a la representatividad (Fox, 1981). Para ello, utilizamos técnicas no probabilísticas, intencionales de selección de muestra, siendo un muestreo accidental o causal (Fox, 1981), que asume los siguientes criterios (Martínez 2012): que sean centros ubicados en la provincia de Ourense; que están desarrollando algún proyecto de innovación o actividad formativa vinculada a la diversidad; que están reconocidos por la comunidad educativa como centros de referencia en buenas prácticas inclusivas; que su oferta educativa posea Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP), Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y/o Bachiller (BAC), lo que significaría una escolarización desde los 3 a los 18 años; que sólo participarán 10 docentes del claustro, que están

² Ourense se encuentra situada en el noroeste de España, siendo la única provincia de interior ubicada en la Comunidad Autónoma de Galicia.

representadas las distintas ubicaciones (urbana, villa, rural); y que sean centros sostenidos fundamentalmente con fondos públicos, con lo que se refiere tanto a la titularidad pública como a la privada-concertada³.

En base a estos criterios nos dirigimos a los docentes de los 119 centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la provincia. La muestra de participación fueron 79 centros (un 66,39% del total) con una estimación de 790 docentes⁴. Finalmente, la muestra productora de datos es de 35 centros (29,41% de la población) y de 269 profesores y profesoras (32,92% de la estimación).

El perfil de la muestra participante está configurado por los siguientes datos de contexto (Martínez, 2012):

- la mayoría pertenece a centros públicos, en concreto 162 docentes (un 60.2%), frente a los 107 docentes que pertenecen al privado - concertado (39.7%).
- más de la mitad de los encuestados pertenecen a centros ubicados en la zona urbana (158, 58.7%), frente a un 21.6% (58 docentes) que se encuentran en el ámbito rural y un 19.7% (53) en villas.
- casi la mitad de la muestra, el 49.8% de la muestra (124) es *profesorado experto* pues lleva desempeñando su actividad docente más de 15 años; un 38.3% (103) es *profesorado experimentado* por contar con una experiencia consolidada entre 6 y 15 años; y sólo un 10.4% (28) es *profesorado novel o principiante*, considerado con dicha denominación porque su experiencia docente es muy reciente (con 5 o menos años).
- casi la mitad de los participantes, 130, imparte docencia en Educación Secundaria Obligatoria (lo que supone un 48.1%), seguido de 79 docentes adscritos a Educación Primaria (28.4%), 71 en Bachillerato (26.5%), 39 en Educación Infantil (14.5%) y 36 docentes cuya especialidad es la Educación Especial o de Apoyo (13.5%). Encontramos 11 docentes que señalan otro nivel donde imparten docencia (que supone el 4.1% de la muestra), de los cuales 8 señalan tener docencia en Formación Profesional (FP) (72.7%).
- el 31% de los sujetos posee una edad comprendida entre los 31 y 40 años; el 35.3% se sitúa en un intervalo que va de los 41 a los 50 años. Un 7.1% de los participantes tienen 30 años o menos (19), el 21.9% (59) entre 51 y 60 años y el 4.5% que tiene más de 61 (12 docentes).
- el 61.3% son mujeres (105) mientras que el 34.9% son hombres (94). No contestan a este dato 10 docentes (3.7%).

2.3. La recogida de información y análisis de los datos

El procedimiento específico para la obtención y recogida de información ha sido mediante la técnica de encuesta. El cuestionario diseñado ha tenido en cuenta la variabilidad de factores, indicadores, opiniones y prácticas en cuanto a la educación inclusiva. Dirigido a docentes, recoge un total de 99 variables

³ Según lo dispuesto en el artículo 108 de la LOE (2006) los centros docentes en el estado español se clasifican en públicos y privados. Son centros públicos aquellos cuyo titular sea una administración pública mientras que en los centros privados su titular es una persona física o jurídica de carácter privado. En este segundo grupo, cabe una tipología más, la de centros privados-concertados, siendo aquellos centros privados acogidos al régimen de conciertos legalmente establecido.

⁴ Ante la dificultad de obtener el censo de docentes real en los centros educativos, ya que hay profesorado compartido o con movilidad, se consideró que recogíamos información de un topé de diez docentes de cada centro. La estimación es el resultado de considerar 10 docentes en cada uno de los 79 centros.

abordadas por medio de 20 preguntas agrupadas en tres dimensiones (Martínez, 2012): datos contextuales, estrategias y prácticas inclusivas y formación en prácticas inclusivas.

La fiabilidad del instrumento utilizado fue determinada a partir del modelo Alpha de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.987, lo que según interpretación de George y Mallery (1995), significa que es un instrumento excelente. En cuanto a su validez, se han llevado a cabo dos procedimientos: una validez de contenido (Fox, 1981) a través de la técnica Delphi y la aplicación de una prueba piloto; y una validez de constructo (Nunnally, 1987), mediante un análisis factorial.

En este artículo, centramos la atención sólo en los ítems que están directamente relacionadas con la utilización de los materiales en la escuela inclusiva y como éstos se vislumbran como factores que favorecen la inclusión en los centros educativos. Dichos ítems, medidos por medio de una escala de apreciación (McMillan y Schumacher, 2005) de 4 grados, giran en torno a las siguientes ideas:

- a. El aprovechamiento y optimización de los recursos materiales y humanos.
- b. La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación adaptadas a las distintas capacidades del alumnado.
- c. La utilización de diversos recursos y estrategias educativas diferenciadas.
- d. La elaboración de recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.
- e. El no contar con los materiales y recursos necesarios, como motivo por el que no hay prácticas inclusivas en las aulas.

El tratamiento estadístico de los datos fue realizado por medio del software SPSS 18.0, diferenciando dos momentos: en primer lugar, realizamos un análisis descriptivo que incluye el análisis individual de las variables, el análisis bivariado y el análisis multivariante; y, en segundo lugar, un análisis diferencial de los mismos (Martínez, 2012).

Vemos a continuación los resultados obtenidos sobre el tema que nos ocupa.

3. RESULTADOS

Como dijimos, en este trabajo se estudian aquellas variables que están directamente relacionadas con la utilización de los recursos y materiales en la escuela inclusiva y cómo éstos son elementos claves que permiten hacer realidad la inclusión en los centros educativos. Para ello intentamos responder a la siguiente cuestión ¿en qué medida los materiales se relacionan con estrategias que favorecen y/o dificultan los procesos de inclusión?

Para responder este interrogante se consideró la opinión del profesorado sobre las siguientes categorías, las cuatro primeras consideradas como facilitadoras de la inclusión y la última como dificultadora:

- Aprovechamiento recursos materiales.
- Potenciación de las TIC.
- Variedad de recursos.
- Elaboración de recursos
- Poca disponibilidad de materiales y recursos.

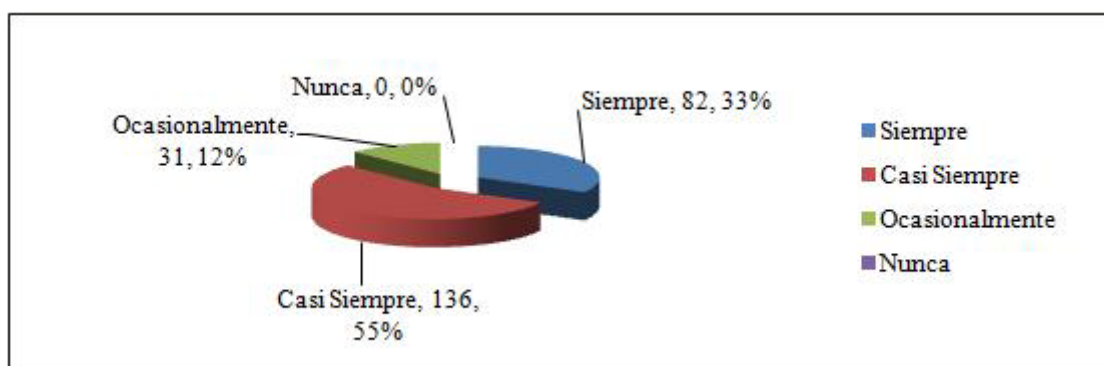
3.1. Los materiales como estrategias que favorecen la inclusión

Son cuatro los ítems que responden a esta idea, sometidos a la consideración del profesorado en una escala valorativa de cuatro grados: siempre, casi siempre, ocasionalmente, nunca.

- El aprovechamiento y optimización de los recursos materiales y humanos.
- La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación adaptadas a las distintas capacidades del alumnado.
- La utilización de diversos recursos y estrategias educativas diferenciadas.
- La elaboración de recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.

La mayoría de los docentes encuestados (55%, 136 sujetos) opina que el *aprovechamiento de los recursos materiales y humanos junto con su optimización* es "casi siempre" un factor clave que propicia la inclusión. Al mismo tiempo, un 33% (82 participantes) manifiesta que esto "siempre" es así, porcentaje que desciende hasta cerca del 10% al considerar que "ocasionalmente" puede darse esta circunstancia (31, un 12%). Ninguno de los informantes le resta valor a este aspecto ya que no obtuvimos respuestas en la opción "nunca". Vemos estos datos en la figura 1.

FIGURA 1. EL APROVECHAMIENTO DE LOS RECURSOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA



Si tenemos en cuenta los años de experiencia docente de los encuestados (profesorado novel o principiante, experimentado o experto), podríamos comentar en este ítem (ver tabla 2) que el profesorado experto es aquel que mejor sabe aprovecharlos. Se percibe que la experiencia docente influye de manera notoria sobre este factor.

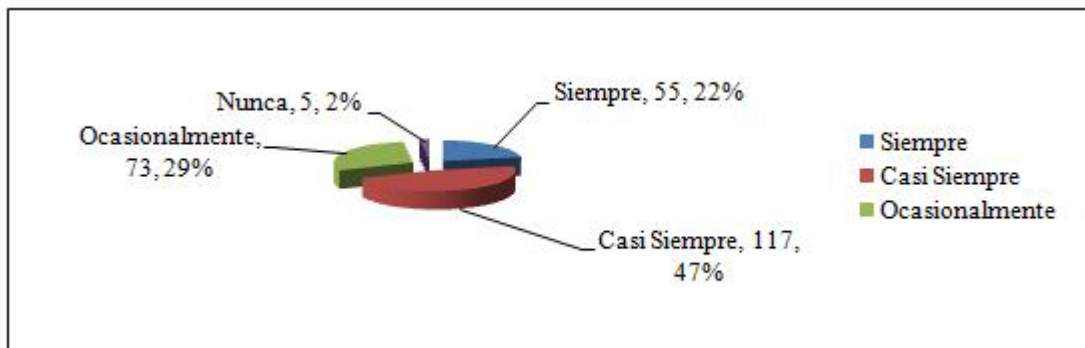
TABLA 2. EL APROVECHAMIENTO DE LOS RECURSOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN FUNCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Experiencia docente	Siempre N-%	Casi Siempre N-%	Ocasionalmente N-%	Nunca N-%
Profesorado Novel o principiante	10 - 4.06	14 - 5.69	2 - 0.81	0 - 0
Profesorado Experimentado	32 - 13	51 - 20.73	14 - 5.69	0 - 0
Profesorado Experto	39 - 15.85	69 - 28.04	14 - 5.69	0 - 0

Por lo que respecta a la *utilización de las tecnologías de la información y la comunicación adaptadas a las distintas capacidades del alumnado* como factor que favorece la inclusión, la opinión de los docentes participantes en nuestra investigación es mayoritariamente positiva (véase fig. 2), ya que se ubica en torno a la respuesta "casi siempre" (117 sujetos, 47%). No obstante, el resto de la muestra se distribuye en si este factor es "ocasionalmente" determinante (73 sujetos, un 29%) o, por el contrario, "siempre" lo

es (55 docentes, un 22%). Un número mínimo de participantes considera que "nunca" estos recursos son factores que favorecen la participación de todos/as (5 participantes, un 2%).

FIGURA 2. LA POTENCIACIÓN DE LAS TIC PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA



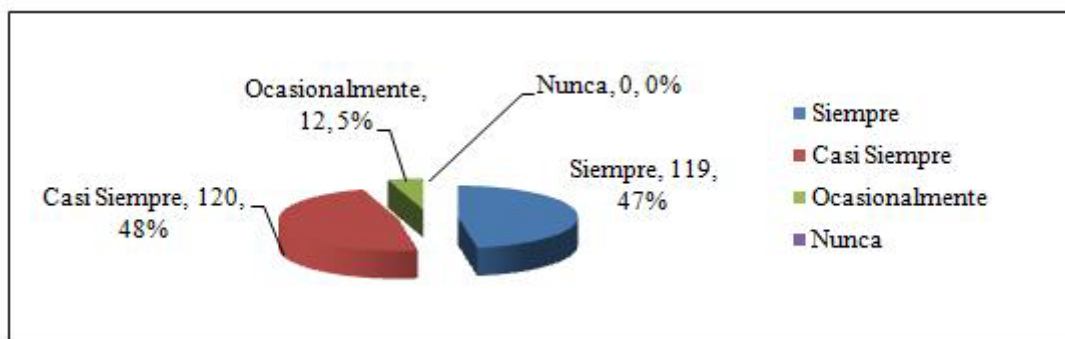
Si de nuevo tenemos en cuenta los años de experiencia docente de los encuestados (ver tabla 3), el profesorado novel tiende a tener una opinión más positiva hacia el papel de las TIC frente al resto de profesorado, cuya opinión se distribuye entre los valores intermedios de la escala.

TABLA 3. LA POTENCIACIÓN DE LAS TIC PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN FUNCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Experiencia docente	Siempre N-%	Casi Siempre N-%	Ocasionalmente N-%	Nunca N-%
Profesorado Novel o principiante	14 – 5.64	7 – 2.82	5 – 2.01	0 - 0
Profesorado Experimentado	23 – 9.27	43 – 17.33	30 – 12.09	2 – 0.80
Profesorado Experto	18 – 7.25	66 – 26.61	36 – 14.51	2 – 0.80

En cuanto a si la *utilización de diversos recursos y estrategias educativas diferenciadas* (fig. 3) son una estrategia que favorece la inclusión, prácticamente la totalidad de los docentes encuestados se ubica en torno a dos alternativas de respuesta: "casi siempre" (120 participantes, un 48%) y "siempre" (119, un 47%). Solamente un 5% (12 sujetos) le otorgan el valor de "ocasionalmente", nadie respondió en el valor más negativo.

FIGURA 3. LA VARIEDAD DE RECURSOS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS DIFERENCIADAS



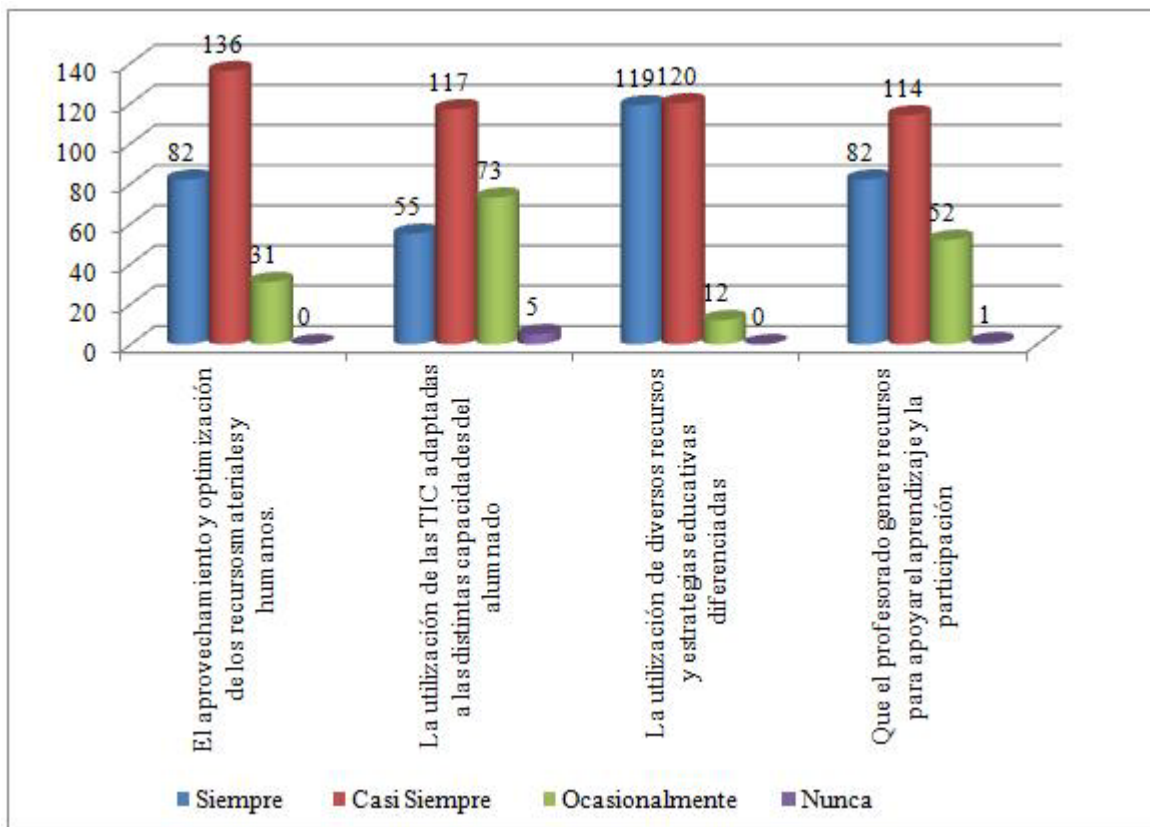
Tal como vemos en la tabla 4, la variedad de recursos y estrategias es un aspecto valorado muy positivamente, independientemente de los años de ejercicio docente de los encuestados. Las puntuaciones más altas se ubican en torno a las categorías de respuesta "siempre" con tendencia a "casi siempre" en el profesorado novel y experimentado mientras que en el experto va de "casi siempre" a "siempre".

TABLA 4. LA VARIEDAD DE RECURSOS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS DIFERENCIADAS EN FUNCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Experiencia docente	Siempre N-%	Casi Siempre N-%	Ocasionalmente N-%	Nunca N-%
Profesorado Novel o principiante	19 – 7.69	7 – 2.83	1 – 0.40	0 – 0
Profesorado Experimentado	49 – 19.83	48 – 19.43	2 – 0.80	0 – 0
Profesorado Experto	49 – 19.83	63 – 25.50	9 – 3.64	0 – 0

Por último, que el profesorado genere recursos para apoyar el aprendizaje y la participación (fig. 4) es, para casi la mitad de la muestra, un elemento favorecedor de la inclusión, así, 114 sujetos (un 46%) cree que “casi siempre” este factor es clave. Una tercera parte (82 docentes, un 33%) cree que “siempre” lo es y poco más de un 20% considera su valor “ocasionalmente” (52 sujetos, un 21%). Prácticamente nadie piensa que el papel del profesorado no sea determinante a la hora de potenciar el uso de los recursos y materiales (1 sujeto responde “nunca”).

FIGURA 4. LA IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO EN LA ELABORACIÓN DE RECURSOS



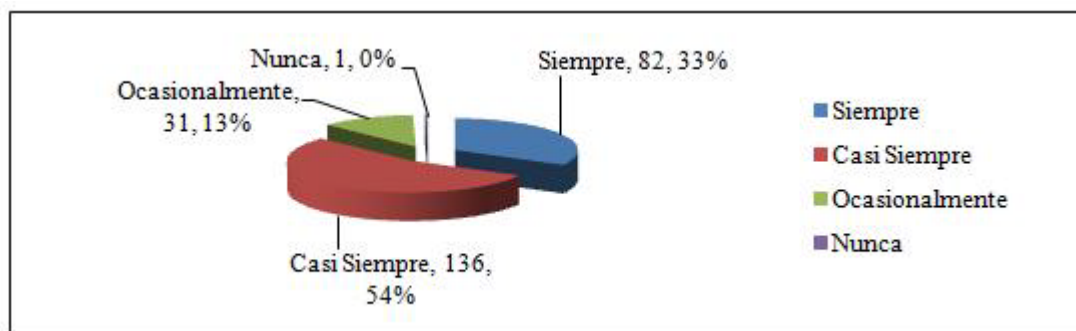
En la tabla 5 vemos que en los tres tipos de profesores/as, las respuestas se concentran de nuevo entre las alternativas de respuesta “casi siempre” con tendencia a “siempre”. Otra vez sus opiniones son positivas al respecto.

TABLA 5. LA IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO EN LA ELABORACIÓN DE RECURSOS EN FUNCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Experiencia docente	Siempre N-%	Casi Siempre N-%	Ocasionalmente N-%	Nunca N-%
Profesorado Novel o principiante	10 - 4.08	14 - 5.71	3 - 1.22	0 - 0
Profesorado Experimentado	38 - 15.51	44 - 17.95	16 - 6.53	1 - 0.40
Profesorado Experto	33 - 13.46	45 - 18.36	31 - 12.65	0 - 0

En la figura 5 recogemos una visión comparativa de la opinión de los docentes sobre las cuatro estrategias estudiadas que pueden favorecer la inclusión.

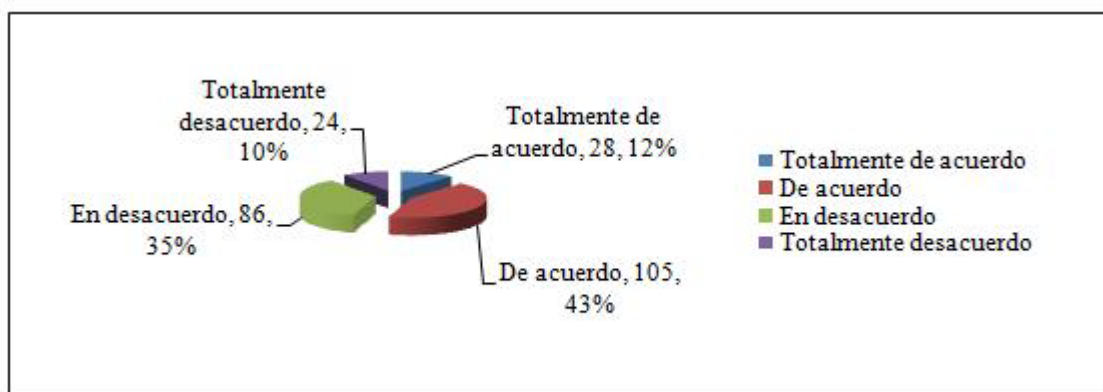
FIGURA 5. VISIÓN COMPARATIVA ENTRE ESTRATEGIAS FACILITADORAS



A la vista de la figura anterior, lo primero que se puede comentar es que cualquiera de las estrategias estudiadas tiene importancia para el profesorado participante en nuestra investigación como elementos favorecedores de una escuela inclusiva, ya que el valor de respuesta negativo ("nunca") apenas es señalado. En el lado opuesto de la escala, encontramos que los participantes mayoritariamente optan por concederles el valor de "casi siempre". Al mismo tiempo, se percibe una tendencia positiva en tres de ellos ya que el segundo nivel de respuesta se corresponde con "siempre", en el cuarto, referido al uso de las TIC, es superior la puntuación obtenida en "ocasionalmente".

3.2. Los materiales como estrategias que dificultan la inclusión

FIGURA 6. LA DISPONIBILIDAD DE LOS MATERIALES Y RECURSOS



En esta ocasión se estudia el grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación, así constatamos que el hecho de *no contar con los materiales y recursos necesarios* es uno de los motivos por los que el 43% de la muestra (105 sujetos) está "de acuerdo" con que son motivo de la ausencia de prácticas inclusivas en

las aulas. Por otra parte, el 35% (86 participantes) manifiesta lo contrario. Casi un 20% de los sujetos se sitúa en los valores extremos (un 12%, 28 personas están totalmente de acuerdo y 24, un 10% totalmente en desacuerdo).

En la tabla 6 vemos cierta disparidad de opinión con respecto a este ítem. Así los más noveles y expertos están "de acuerdo" y "en desacuerdo" con el hecho de no contar con los materiales y recursos necesarios es uno de los motivos de la ausencia de prácticas inclusivas en las aulas; mientras que el profesorado experimentado tiene una opinión mucho más dividida entre 3 opciones de respuesta.

TABLA 6. LA DISPONIBILIDAD DE LOS MATERIALES Y RECURSOS EN FUNCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Experiencia docente	Totalmente de Acuerdo N-%	De Acuerdo N-%	En Desacuerdo N-%	Totalmente en Desacuerdo N-%
Profesorado Novel o principiante	3 - 1.24	12 - 4.97	12 - 4.97	0 - 0
Profesorado Experimentado	16 - 6.63	40 - 16.59	28 - 11.61	13 - 5.39
Profesorado Experto	9 - 3.73	52 - 21.57	44 - 18.25	11 - 4.56

Finalmente realizamos un análisis global de los ítems en función de su puntuación media, recordando que utilizamos una escala de 4 grados (ver fig. 7).

FIGURA 7. PUNTUACIONES MEDIAS EN LOS FACTORES DE ANÁLISIS



Así, los elementos que obtienen las puntuaciones medias más altas y desviaciones típicas más bajas, son aquellos referidos a la variedad de recursos y diversidad de estrategias educativas diferenciadas como un elemento que favorece la inclusión ($\bar{X} = 3.43$, $\sigma = .584$). A continuación, se considera el aprovechamiento y optimización de los recursos materiales y humanos ($\bar{X} = 3.19$, $\sigma = .673$), la implicación del profesorado en la elaboración de recursos para apoyar el aprendizaje y la participación ($\bar{X} = 3.11$, $\sigma = .737$), la utilización de las TIC adaptadas a las distintas capacidades del alumnado ($\bar{X} = 2.87$, $\sigma = .802$) y la disponibilidad de materiales y recursos necesarios, en la medida en que el hecho de no contar con ellos podría ser la causa que justifica la ausencia de prácticas inclusivas en las aulas ($\bar{X} = 2.55$, $\sigma = .837$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si la base de la educación inclusiva es una educación para todos, los recursos materiales y humanos también deben serlo (Ferrández, Moliner y Aucoin, 2011). A los largo de estas páginas comenzamos

señalando el papel que las administraciones educativas y docentes tienen, las primeras, en cuanto a que la ley las insta a invertir en ellos y asegurar su dotación; los segundos, por su capacidad para adoptar decisiones curriculares que posibilitan buenas prácticas inclusivas, junto con actitudes y comportamientos que posibiliten o dificulten la participación de todo el alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La combinación de ambos elementos hace que el uso de materiales adquiera un gran valor en la formación del alumnado en general y particularmente de aquellos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, coadyuvando a la puesta en práctica del principio de equidad, la no discriminación y la inclusión educativa. De hecho, la disponibilidad, aprovechamiento y optimización de los recursos materiales y humanos ha sido considerada como una de las condiciones más adecuadas, ya no sólo de acceder al currículum sino para facilitar el tránsito hacia una escuela inclusiva (Giné i Giné, 2001; Moliner, 2008; Parrilla, 2011; Martínez, 2012, entre otros).

Directamente relacionada con esta idea está el sentir de este documento: mostrar la opinión del profesorado que ejerce sus funciones docentes con estudiantes de 3 a 18 años, sobre el rol que desempeñan los materiales en el ámbito de una escuela para todos. Se ha recogido la información aportada por 269 docentes que trabajan en la provincia de Ourense, estando representadas distintas ubicaciones geográficas (urbana, rural, villa), titularidad de los centros (pública, privada-concertada), experiencia docente (novel o principiante, experimentado, experto), nivel educativo (Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional), edad y sexo. Para ello se utilizó un cuestionario construido a tal efecto que, tal como se mostró en páginas anteriores, posee un alto nivel de fiabilidad y validez.

Los datos presentados intentan acotar en qué medida los materiales son factores o se relacionan con estrategias que favorecen y/o dificultan los procesos de inclusión en los centros educativos, analizando particularmente las siguientes ideas, ordenadas ahora según prelación concedida por los participantes:

4.1. La utilización de diversos recursos y estrategias educativas diferenciadas

Decíamos en el apartado 2.2, citando a Parcerisa (1999), que para posibilitar una mejor atención a la diversidad del alumnado los materiales tienen que ser lo más diversificados posible. Con esta idea coincide también el profesorado encuestado, opinando que "casi siempre" (120 sujetos) o "siempre" (119) son un factor clave para la inclusión educativa. Llama la atención lo próximo de las puntuaciones y que al mismo tiempo suponen una idea unánimemente aceptada, de hecho solo 12 personas contestaron otra cosa. No obstante, es el único ítem en que casi la mitad de los participantes se posicionan tan claramente en el valor de la escala más positivo. Si tenemos en cuenta la experiencia docente, hemos de decir que la opinión del profesorado diverge un poco. Los noveles o experimentados están más convencidos de que siempre esto es así, mientras que el experto mayoritariamente se posiciona en una opción más intermedia ("casi siempre"). No cabe duda pues, que utilizando recursos y materiales diversos junto con estrategias educativas diferenciadas, estaremos caminando hacia una escuela más inclusiva. La cuestión de fondo será si el profesorado implicado está formado (Parrilla, 1999, European Agency for Development in Special Needs Education, 2011, Vienneau y Sales, 2011) y las administraciones educativas junto con los centros educativos ponen las condiciones para que esto sea así.

4.2. El aprovechamiento y optimización de los recursos materiales y humanos es clave para la inclusión

Los participantes manifiestan su acuerdo con este aserto confirmando mayoritariamente que esto "casi siempre" es así. No encontramos diferencias en este comportamiento según la experiencia docente.

Parece obvio que uno de los primeros pasos a dar en la senda de la inclusión será rentabilizar los recursos y materiales que se poseen, beneficiando el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado susceptible de mejora. Para ello, además del "saber" y "hacer" se precisa hacer efectivo el "ser" y el "aprender a vivir juntos", esto es, poner en funcionamiento los cuatro pilares básicos de la educación (Delors, 1996).

4.3. Que el profesorado genere recursos para apoyar el aprendizaje y la participación

Este factor es, para la mayoría de los participantes en el estudio, "casi siempre" relevante en la promoción de una escuela inclusiva. No hay diferencias sobre este aspecto considerando los distintos niveles de años de experiencia docente que puedan poseer los docentes encuestados. Ya Méndez (2001) confirmaba que en nuestro contexto actual toma un gran relieve el diseño de nuevos materiales, ahora bien, éstos pueden ser tan diversos y de diferente tipo (Añel, 2011) que no es de extrañar que "asusten" al profesorado. En cualquier caso, una vez más el profesorado se convierte en principal figura mediadora en los procesos de atención a la diversidad y variable determinante del éxito de una práctica educativa inclusiva (Larrievé, 1982; Hurtado, 2002).

4.4. La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación adaptadas a las distintas capacidades del alumnado

Los docentes encuestados conceden cierta importancia a este aspecto, 117 sujetos indican que "casi siempre" esto es así. El profesorado novel participante se muestra más entusiasta con esta idea ya que mayoritariamente responde la opción "siempre" y en segundo lugar la de "casi siempre". Por el contrario, el profesorado experimentado y experto les atribuyen una valoración que va de "casi siempre" a "ocasionalmente". Sin embargo, es innumerable la lista de estudiosos y defensores sobre el tema, por lo que a modo de ejemplo podemos recordar las palabras de Sánchez (2002): "entre los recursos necesarios para compensar posibles situaciones desfavorables, el ordenador (considerado como núcleo de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación) e Internet tienen reconocida capacidad para favorecer la integración educativa y social de nuestros alumnos, posibilitando, por tanto, que la escuela sea realmente un lugar para tod@s" (pp. 28). Ahora bien, como nos recuerda Negre (2004), la introducción de las TIC debe realizarse desde el desarrollo de nuevas estrategias, cambiando los roles tradicionalmente asumidos, posibilitando la creación de nuevos escenarios, adecuándose a las demandas sociales y, en definitiva, procurando que la escuela sea, definitivamente, para todos y todas.

4.5. El no contar con los materiales y recursos necesarios, como motivo por el que no hay prácticas inclusivas en las aulas

En líneas precedentes ya manifestamos, coincidiendo con diversos autores, que los materiales y recursos figuran como uno de los factores que están más estrechamente vinculados a la inclusión en las escuelas y que ayudan a delimitar las prácticas inclusivas (Giné i Giné, 2001; Moliner, 2008; Parrilla, 2011; Martínez, 2012, entre otros). Así, más de la mitad de los docentes encuestados manifiestan estar "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" (133, un 55%) con que la falta de materiales y recursos puede ser razón suficiente para la inexistencia de prácticas inclusivas, convirtiéndolos por tanto en factores que dificultan la participación en una escuela que promueve la igualdad de oportunidades. De hecho, el profesorado novel se distribuye por igual entre los valores "de acuerdo" y "en desacuerdo" mientras que el grupo de docentes más expertos y experimentados mayoritariamente se considera "de acuerdo" con esta opción con tendencia a mostrar cierto "desacuerdo".

A la vista de los resultados obtenidos, creemos que una dotación adecuada, junto con el buen hacer de los docentes en sus metodologías y prácticas de aula, conceden a los materiales un papel relevante en la promoción de la escuela inclusiva, que procura la integración de todos/as en el grupo, la aceptación de las diferencias y la normalidad, la igualdad de oportunidades y acceso, el respeto y la tolerancia, el esfuerzo y el disfrute de la heterogeneidad, la sensibilización hacia el cambio y la participación. No obstante, los datos aportados son importantes pero no suficientes para contrastar esta idea, vislumbrada en el marco de una investigación más amplia y general que responde a la finalidad de establecer un mapa de buenas prácticas en educación inclusiva. Esta aproximación inicial al tema nos ha permitido detectar una nueva línea de estudio dirigida a profundizar en estos aspectos relacionados con los materiales utilizados en una escuela para todos, por ejemplo, analizando cómo son física y didácticamente, cómo es el proceso de toma de decisiones del docente tanto en la planificación curricular como en la selección y la elaboración de los mismos, qué papel juegan las tecnologías de la información y la comunicación, qué opina el alumnado y las familias de los materiales elaborados, si tienen un uso más allá del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Añel, M.E. (2011). *Intervención nas aulas. O papel dos mestres de pedagogía terapéutica*. Noia: Toxosoutos.
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, 16, pp. 277-293.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades. Consultado en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS,TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf.
- Ferrández, R., Moliner, O. y Aucoin, A. (2011). Criterios e indicadores para el estudio de prácticas inclusivas. En O. Moliner (Ed.). *Prácticas Inclusivas: experiencias, proyectos y redes*, pp. 69-76. Castellón: Col-lecció educación.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+step by step: A simple guide and reference*. Estados Unidos: Wadsworth Publishing Company.
- Giné i Giné, C. (2001). Inclusión y Sistema Educativo. Actas del III Curso. La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo. Consultado en: <http://campus.usal.es/~inico/actividades/ponenciasuruguay.htm>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGrawHill.

- Hurtado, M. D. (2002). El proyecto CRETA: Centro de Recursos de Tecnologías de Ayuda. En J. Soto y J. Rodríguez (Eds.). *Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Consultado en: <http://www.tecnoneet.org/docs/2002/2-42002.pdf>.
- Kerlinger, F. N. (1985). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- Larrievé, B. (1982). Factors underlying regular classroom teachers: attitude toward mainstreaming. *Psychology in the schools*, 19, pp. 374-379.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación -LOE-. BOE, núm. 106, 04/05/2006.
- López-Barajas, E. (1994). *Fundamentos de metodología científica*. Madrid: UNED.
- López-López, J. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), pp. 175-188.
- Martínez, M. E. (2012). *¿Qué necesita una organización escolar para caminar hacia la inclusión? Una mirada desde dentro*. Santiago: Andavira.
- Martínez, M. E. (2011). *Mapas de buenas prácticas de educación inclusiva en los centros educativos de la provincia de Ourense* (ref. INOU11A-12). Proyecto investigación concedido bajo Resolución Rectoral del 13 de mayo de 2011 y del 29 de julio de 2011 por las que se resuelve la Convocatoria de Ayudas a Grupos de Investigación del Campus de Ourense (Universidad de Vigo). Manuscrito no publicado.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Méndez, J. M. (2001). El papel de los materiales curriculares en la intervención educativa. *XXI Revista de Educación*, 3, pp. 221-229.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*, 6(2), pp. 27-44.
- Negre, F. (2004): Tecnología, Discapacidad y Educación. ¿Es posible una escuela para tod@s? *Comunicación y Pedagogía*, 200, pp. 30-35.
- Nunnally, J. C. (1987). *Teoría psicométrica*. México: Trillas.
- Parrilla, A. (1999). Unidad en la diversidad: itinerario formativo para una escuela para todos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, pp. 157-166.
- Parrilla, A. (2011). *Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: Trabajar con la comunidad local para promover el cambio. Memoria Técnica para proyectos tipo A y B*. Referencia EDU2011-2928-C03-01. Manuscrito no publicado.
- Parrilla, A. y Moriña, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva. *Padres y Maestros*, 284, pp. 10-14.
- Parcerisa, A. (1999) *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Parcerisa, A. (2010). Los materiales didácticos como recurso en la acción comunitaria. En M. Area, A. Parcerisa, A. y J. Rodríguez (Eds.). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*, pp. 15-30. Barcelona: Graó.

- Sánchez, R. (2002). El papel de las nuevas tecnologías en la estimulación de las inteligencias. En J. Soto y J. Rodríguez (Eds.). *Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad*, pp. 49-62. Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Consultado en: <http://www.tecnoneet.org/docs/2002/22002.pdf>.
- Udvari-Solner, A. (1995). A process for adapting curriculum in inclusive classrooms. En R.A. Villa y J.S. Thousand (Eds.). *Creating in Inclusive School* (pp. 110-124). Alexandria: ASCD.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO (2010). *Quality education for an inclusive, innovative and sustainable knowledge society: the Regional Bureau's education support strategy, 2010-2013*. París: UNESCO.
- Verdugo, M.A. y Parrilla, A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 349, pp. 15-22.
- Vienneau, R. (2011). Integración escolar, inclusión escolar y pedagogía de la inclusión. En O. Moliner (Ed.), *Prácticas Inclusivas: experiencias, proyectos y redes*, pp. 19-28. Castellón: Col-lecció educación.
- Vienneau, R. y Sales, A. (2011). Formación del profesorado para la educación inclusiva. En O. Moliner (Ed.), *Prácticas Inclusivas: experiencias, proyectos y redes*, pp. 41-48. Castellón: Col-lecció educación.

