

REVISTA PRISMA SOCIAL N° 27

LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU IMPACTO SOCIAL

4º TRIMESTRE, OCTUBRE 2019 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 40-64

RECIBIDO: 1/8/2019 – ACEPTADO: 13/9/2019

EL RETO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ELEMENTOS IMPLICADOS Y PROPUESTAS DE MEJORA

THE CHALLENGE OF INCLUSIVE EDUCATION: ELEMENTS AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

MARTA GARCÍA-DOMINGO / MGDOMING@UJAEN.ES

DRA. PROFESORA AYUDANTE DOCTORA. ÁREA DE TRABAJO SOCIAL Y SERVICIOS SOCIALES.
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA. UNIVERSIDAD DE JAÉN. JAÉN, ESPAÑA

TERESA AMEZCUA AGUILAR / MAMEZCUA@UJAEN.ES

DRA. PROFESORA SUSTITUTA INTERINA. ÁREA DE TRABAJO SOCIAL Y SERVICIOS SOCIALES.
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA. UNIVERSIDAD DE JAÉN. JAÉN. ESPAÑA

VIRGINIA FUENTES GUTIÉRREZ / VFUENTES@UJAEN.ES (AUTORA DE REFERENCIA)

DRA. PROFESORA AYUDANTE DOCTORA. ÁREA DE TRABAJO SOCIAL Y SERVICIOS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA. UNIVERSIDAD DE JAÉN. JAÉN, ESPAÑA



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

La necesidad de la transferencia de conocimiento entre la academia y el campo profesional y práctico, ha sido constatada por diversos trabajos en el ámbito de la investigación social. Sin embargo, una de las principales deficiencias del sistema español es la falta de conexión entre los/as profesionales de unas y otras instituciones. La presente investigación, centrada en la educación inclusiva, intenta superar esa limitación a través de la puesta en valor el conocimiento de las dos partes implicadas.

El objetivo de esta investigación es doble: 1. identificar elementos que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa del alumnado de educación infantil y primaria; y 2. desarrollar propuestas de aplicación y mejora. Se aborda este propósito a través de una metodología cualitativa, basada en la técnica del grupo focal, con la que se confrontan las percepciones de profesionales en centros educativos (GF1) y de expertos/as postgraduados/as (GF2).

De entre los resultados que se obtienen, se encuentran limitaciones en tres aspectos: normativo, organizacional y elementos personales de los/as profesionales implicados, produciéndose confluencias y convergencias en las percepciones de ambos grupos de interés (profesionales vs. Expertos/as postgraduados/as). Los resultados son transferibles al ámbito institucional de aplicación (centros educativos), permitiendo un avance participativo y sostenible en el desarrollo de una escuela diversa e inclusiva.

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva; política educativa; diversidad; necesidades educativas específicas; inclusión; escuela

ABSTRACT

Several social researches have confirmed the need for knowledge transfer between academy and professional-practical field. However, the lack of connection between the professionals of both institutions is a great weakness in the Spanish system. The present research, focused on inclusive education, tries to overcome this obstacle through the enhancement of the knowledge of the two sectors involved.

The objective of this research is twofold: 1. to identify elements that promote or hinder the educational inclusion of children in primary school education; and 2. to develop improvement proposals. This purpose is addressed through a qualitative methodology, based on focus group technique. By this technique the perceptions of professionals in educational centers (GF1) and postgraduate experts (GF2) are confronted.

Among the results obtained are found limitations in three points: normative, organizational and personal elements of the professionals involved. Otherwise, there are confluences and convergences in the perceptions of both interest groups (professionals vs. postgraduate experts). The results are transferable to the institutional scope of application (educational centers), allowing a participatory and sustainable progress in the development of a diverse and inclusive school.

KEYWORDS

Inclusive education; educational policy; diversity; specific educational needs; inclusion; school.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. DESAFÍOS Y ALCANCE DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Se produce la paradoja de que, en las sociedades posindustriales de la llamada era de la información y la comunicación, las barreras de acceso a la educación continúan existiendo respecto a los colectivos más vulnerables, ahondándose la brecha social. En este sentido, son múltiples las aportaciones científicas e informes socioeconómicos que señalan la educación como elemento clave en la reproducción y amplificación de dichas desigualdades (Alvaredo, Chancel, Piketty, Saez y Zucman, 2018; Ayala y Ruiz-Huerta, 2015; 2018; OECD, 2015a; 2015b). Las tendencias señalan resultados preocupantes, especialmente para los/as estudiantes de minorías y el alumnado con discapacidad. La sociedad, en general, y la comunidad educativa, en particular, se encuentra así ante el reto de lograr que la educación inclusiva esté disponible para todos y todas, en cualquier lugar y todo el tiempo (Ferguson, 2008).

La educación es un sistema creado para proporcionar una mayor igualdad de oportunidades entre grupos socioeconómicos, pero también el mecanismo de integración por el que se distribuyen roles y estatus social (Hernández-Aristu y Hernández-Van-Waes, 2016). La educación es una herramienta y una oportunidad de empoderamiento para los grupos sociales y colectivos más vulnerables. Por otra parte, al crear capital humano, potencia también el desarrollo económico de los países (Briceño, 2011). A este respecto, el logro de mayores niveles educativos se identifica como un objetivo estratégico para el desarrollo económico, añadiéndose este punto a las motivaciones ético-ideológicas que han impulsado, desde los años 60 del siglo XX, la extensión del derecho a la educación al conjunto de la ciudadanía.

Este objetivo se ha ido concretando en las últimas décadas a través de la construcción del paradigma de la educación inclusiva. La educación inclusiva se ha vinculado al desarrollo y, en particular, a la provisión de oportunidades educativas para todo el alumnado dentro del sistema educativo (Armstrong, Armstrong y Spandagou, 2011). Dicho modelo educativo aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje como un espacio de socialización en el que se minimizan los riesgos de exclusión biopsicosociales asociados a la diferencia (socioeconómica, funcional, cultural o de género). Algunos elementos clave en la educación inclusiva son conceptos de base como «inclusión», «diversidad», «interdependencia» y «necesidades educativas específicas (en adelante NEE)».

El eje vertebrador de la educación inclusiva ha sido la integración de minorías y grupos vulnerables, así como la defensa de su derecho a la no discriminación por razón de sus diferencias (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013). Por otra parte, la inclusión tiene repercusiones en el ámbito social al favorecer la adquisición de habilidades sociales y comunicativas y capacitar para el ejercicio de los derechos de ciudadanía a partir de la participación activa en la comunidad. La educación inclusiva, de este modo, no focaliza su atención únicamente en los/las niños y niñas, sino que su propósito es incidir en la sociedad en su conjunto: el alumnado, la escuela, el sistema educativo y la comunidad (Gallego, Rodríguez y Corujo, 2016; Plancarte, 2017). Con esta perspectiva se incorpora el principio de «interdependencia» por el que cada uno de estos agentes sociales desempeña una función en el proceso educativo e incide en el progreso del alumnado. Dicho proceso no depende únicamente de las características particulares, sino del

conjunto de oportunidades y recursos que se ponen a su disposición y que propician el desarrollo de capacidades, a partir del respeto a la diferencia y la puesta en valor del enriquecimiento que supone la diversidad. Siguiendo a Ramos y Huete (2016), la inclusión es un concepto más amplio que el de integración, va más allá de esta, pues no se conforma con insertar en el sistema educativo al alumnado, sino que además convierte la diversidad en un elemento positivo que potencia el desarrollo humano y social.

1.2. AVANCES NORMATIVOS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

En el contexto español se ha desarrollado un cuerpo legislativo orientado hacia la inclusión educativa que, tomando como punto de partida la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI, 1982), ordena la integración del alumnado con discapacidad en el sistema ordinario de educación general y estipula los apoyos necesarios para ello. En 1990 la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) define el concepto de alumnado con necesidades educativas especiales, pero no es hasta la «Declaración de Salamanca» (UNESCO, 1994) cuando se sientan las bases de la inclusión educativa universal que serán reguladas en el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales¹. Posteriormente, estas directrices se desarrollan a través de las legislaciones sobre los sistemas educativos de las Comunidades Autónomas (Ramos y Huete, 2016). Finalmente es en la LOE, Ley Orgánica 2/2006 de Educación, regida por los principios de normalización e inclusión, donde se asegura la «no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario» (LOE, 2006, artículo 74.1). Esta ley impone un modelo inclusivo en el sistema educativo por el cuál este debe atender a las necesidades del alumnado utilizando los recursos y estrategias oportunos para garantizar la igualdad de oportunidades y el respeto a la diferencia. Sin embargo, la entrada en vigor de la Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) parece suponer un retroceso en cuanto a la vocación inclusiva, tanto por la definición de derechos como por el recorte presupuestario que la ampara. Así, esta reforma legislativa supedita la inclusión a las capacidades de los centros educativos ordinarios, abriendo la puerta a la escolarización en centros de educación especial si los primeros no cuentan con recursos suficientes. En este sentido, la LOMCE promueve un modelo educativo de integración y no de inclusión, si bien la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (LGDPDIS, 2013) refleja lo siguiente.

«La escolarización de este alumnado en centros de educación especial o unidades sustitutorias de los mismos solo se llevará a cabo *cuando excepcionalmente sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios* y tomando en consideración la opinión de los padres o tutores legales» (LGDPDIS, artículo 18)

¹ En este trabajo se adopta la terminología propia del modelo inclusivo, si bien al referir al desarrollo normativo podrá aparecer terminología de modelos de atención a la discapacidad precedentes (p.e. necesidades educativas especiales, etc.).

El diseño estratégico del sistema educativo inclusivo implica entender que el «problema» no está en el/la menor, sino en el sistema educativo, asumiendo consecuentemente que este puede solucionarse a través de la puesta en marcha de los mecanismos precisos. En este sentido la educación inclusiva supera abordajes como el de la educación compensatoria, ya que esta se basa en procedimientos excluyentes como el sacar al alumnado del aula ordinaria en determinadas asignaturas o la adaptación curricular a mínimos, lo que puede provocar la reproducción de las mismas desigualdades que intenta compensar (Araque y Barrio, 2016).

La escuela inclusiva debe considerar la flexibilidad como un elemento constitutivo de su carácter, ofreciendo oportunidades de llevar a cabo metodologías educativas y relacionales individualizadas y ajustadas a las necesidades educativas de cada niño o niña. A este respecto, la UNESCO (2009, p. 8) señala que «un sistema educativo inclusivo solo puede ser creado si las escuelas ordinarias adaptan sus contenidos curriculares a una realidad más diversa - en otras palabras, si llegan a ser mejores agentes educativos de todos los niños en sus propias comunidades». En esta afirmación se refleja uno de los aspectos más relevantes para el diseño de un sistema educativo inclusivo: la consideración de la diversidad en todas sus facetas. La diversidad abarca todo un espectro de características individuales y grupales que atañen a ámbitos tan dispares como el de la salud, la capacidad funcional, la identidad sexual o cultural o el estatus socioeconómico. No obstante, la planificación estratégica educativa incide prioritariamente en medidas dirigidas a la inclusión de la diversidad funcional, obviando sistemáticamente otros ámbitos que sitúan también en riesgo de exclusión social. En este sentido, algunos/as autores/as (Ramos y Huete, 2016; Rieser, 2013) advierten de la carencia por parte de los/as docentes de una conceptualización homogénea y consensuada sobre qué es y qué implica la educación inclusiva. Sobre este punto, algunas de las directrices señaladas por la UNESCO (2009) en políticas de inclusión en la educación apuntan la necesidad de una mayor claridad y definición del concepto de educación inclusiva, trasladando su significado a todos los grupos de interés implicados: desde las organizaciones gubernamentales a los/as docentes, pasando por las familias y el propio alumnado.

La perspectiva inclusiva se vislumbra una «fuerza movilizadora» para el logro de una escuela para todos (Eglér, 2017, p.20). Para ello deben plantearse tácticas pedagógicas adecuadas que respondan a la heterogeneidad del alumnado. El punto de partida debe ser la consideración de que la inclusión es un principio general que ha de extenderse a todo el alumnado. Siguiendo a Toboso, Ferreira, Díaz, Fernández-Cid, Villa y Gómez (2012):

La educación inclusiva y la atención a la diversidad no se refieren a cómo se educa a un grupo especial de alumnos, sino a cómo se educa a todos». Es el conjunto del alumnado el que se beneficia de la inclusión, siendo el niño o niña con NEE un educando más en el aula, con «las mismas oportunidades de aprendizaje (p. 282).

Como se ha señalado con anterioridad, la piedra angular de la inclusión educativa es la flexibilidad en los planes de estudio y la metodología de trabajo en las aulas. Desde este punto de partida, las principales líneas tácticas para una educación inclusiva son: la adaptación de medios y recursos a las necesidades y estilos de aprendizaje del alumnado; la formación docente en materia de inclusión; la participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y la detección temprana (UNESCO, 2009).

En cuanto a los recursos existentes, en su mayor parte están centrados en la atención educativa a la discapacidad, es decir, los esfuerzos se basan en la inclusión del alumnado con NEE funcionales. En este sentido, la legislación educativa prevé la existencia de diferentes tipos de centros públicos de escolarización. Los «centros ordinarios» están diseñados para la atención educativa del alumnado normofuncional, por lo que no cuentan con recursos específicos más allá de los que la propia comunidad educativa del centro pueda crear por sí misma. La administración puede dotar a los centros ordinarios de personal especializado como el profesorado terapéutico (PT) o el/la auxiliar educativo/a (AE). Sin embargo, como señalan Toboso *et al.* (2012, p. 291) «es necesario tener en cuenta que la escolarización de un alumno/a con NEE en un colegio ordinario no es sinónimo de educación inclusiva», pues, como mostraban los datos de la encuesta EDAD (2008)² en el curso 2006-2007, un 32% del alumnado con discapacidad se encontraba «escolarizado en un centro ordinario sin ningún tipo personalizado de apoyo».

Por su parte, los «centros de integración preferente» son escuelas diseñadas específicamente para atender al alumnado con NEE. Son centros de escolarización preferente para menores con necesidades educativas asociadas principalmente a la discapacidad. No obstante, estos centros cuentan con recursos y apoyos específicos para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los/as menores dentro del aula ordinaria.

Finalmente, los «centros de educación especial» son escuelas en las que todo el alumnado presenta necesidades educativas específicas de aprendizaje asociadas a la diversidad funcional. Estos centros cuentan con recursos y apoyos específicos para dar respuesta a las necesidades individualizadas de aprendizaje de cada niño o niña, sin embargo, implica la segregación del alumnado con discapacidad y la restricción del principio de diversidad en el aula, privando al conjunto del alumnado de enriquecerse de la misma.

Recopilando lo referido hasta ahora, se han desarrollado los planteamientos de una parte de los/as agentes implicados/as en el tema en cuestión: las instituciones públicas gubernamentales, los órganos internacionales de control y los/as investigadores/as científicos/as. En este sentido las autoras creen que, para entender si la educación inclusiva se está llevando a cabo y en qué términos, es necesario incorporar la perspectiva de los/as profesionales que día a día deben dar respuesta a las necesidades diversas del alumnado.

2. DISEÑO Y MÉTODO

2.1. OBJETIVO

El objetivo de esta investigación es identificar los elementos que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa del alumnado de educación infantil y primaria, así como propuestas de mejora para superar estos últimos. Se aborda este objetivo a través de los discursos retroalimentados de dos grupos de participantes: (1) profesionales en centros educativos de infantil y primaria y (2) expertos/as con formación específica en el tema. Las autoras consideran interesante conocer sus discursos prácticos y teóricos sobre la educación inclusiva, así como la homogeneidad y contrariedades de unos y otros sobre la temática abordada.

² La encuesta EDAD 2008 es la última serie actualizada de datos sobre discapacidad en España, aunque se prevé la publicación de nuevos resultados próximamente.

2.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN UTILIZADAS

A través de una metodología cualitativa de carácter descriptivo-explicativo, las autoras recaban las percepciones de los/as informantes clave respecto a la educación inclusiva. Para recabar la información necesaria, se emplea la técnica del grupo focal por conformarse esta como efectiva si lo que se busca es conocer las experiencias subjetivas y perspectivas de los/as participantes sobre un determinado tema. Como indican García Calvente y Rodríguez (2000), frente a la entrevista individual, su principal ventaja es la interacción entre los/as participantes. De esta forma, la presencia de otras personas consideradas como semejantes (pero desconocidas entre sí), estimula la generación de ideas al tiempo que permite observar la interacción entre los individuos.

A nivel epistemológico, los grupos focales se sitúan dentro del marco constructivista, lo que significa que el conocimiento generado es provisional, resultado del contexto y trayectoria personal de quienes emiten el discurso (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009). A pesar de este carácter flexible y abierto, el grupo focal permite incidir en aspectos concretos de la investigación, a través de la moderación del grupo y la conducción directiva hacia determinados temas que resulten de interés para la investigación. En definitiva, la técnica de los grupos focales, elegida por las investigadoras de este estudio, cumple tres condiciones que se consideran imprescindibles: la conducción directiva, la libertad de los sujetos participantes y la interacción discursiva.

2.3. ÁMBITO DE ESTUDIO, MUESTRA Y VARIABLES DE ANÁLISIS

Con la finalidad de superar la falta de información práctica en relación al tema y con la intención de comparar las percepciones de los agentes implicados respecto a la aplicación de la educación inclusiva en los centros de educación infantil y primaria en el ámbito local (para el caso que nos ocupa, la provincia de Jaén), se seleccionan dos grupos de participantes. Uno de ellos está compuesto por profesionales de centros educativos (maestros/as, auxiliares de educación y pedagogía terapéutica), que conforman el GF1. El otro está integrado por expertos/as postgraduados/as (participantes con formación especializada en temas como la atención a la discapacidad, necesidades educativas específicas, etc.), que conforman el GF2. La selección de ambos grupos responde al interés de las investigadoras por confrontar el discurso más práctico y realista, con el discurso más teórico e idealista. En el GF1 son 7 los/as participantes, y en el GF2 se cuenta con 9 participantes. La media de edad de ambos grupos es de 38 años, siendo mayor la representación de mujeres (12) respecto a la de hombres (4). El perfil de los sujetos participantes del GF1 es de profesionales de campo con una experiencia de entre 4-18 años en centros educativos y figuras variadas como PT, auxiliar técnico/a educativo y maestros/as. El perfil de los/as participantes del GF2 es de expertos/as postgraduados/as en temas relacionados con la atención a discapacidad, educación inclusiva o NEE. Además, todos ellos tienen formación de grado en magisterio, en sus distintas especialidades, y/o en pedagogía.

3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

Los grupos focales fueron realizados durante el mismo día en dos salas diferentes dotadas ambas de una mesa redonda y sillas móviles a su alrededor. Cada sesión fue moderada por una de las investigadoras, mientras la otra actuó de secretaria tomando notas y procurando apoyo

a la moderadora. Se diseñó una guía de contenidos que contempló las siguientes cuestiones para inducir el debate: (I) Concepciones sobre la diversidad, (II) Obstáculos a la inclusión, (III) Recursos disponibles, (IV) Propuestas de mejora.

En la fase de análisis de la información, se realizaron las siguientes tareas: transcripción literal de las grabaciones, lectura preliminar de las transcripciones, elaboración de las categorías de análisis, codificación, asignación de cada fragmento a las categorías temáticas, análisis de contenido, elaboración de redes semánticas y redacción final del análisis. Para todo ello se utilizó el programa de análisis cualitativo Atlas.ti y las categorías de análisis finalmente creadas y utilizadas en el presente artículo fueron: 1. Realidad legislativa; 2. Recursos existentes; 3. Subsistemas educativos (Público Vs. Concertado Vs. Privado, Centros Ordinarios Vs. Centros Preferentes y Aula Ordinaria Vs. Aula Específica); 4. Concienciación social y atribución de responsabilidades; y 5. Imposiciones del sistema educativo actual.

La codificación de los discursos se realizó garantizando el anonimato de los/as participantes, pero utilizando acrónimos que permiten conocer las variables de identificación del discurso. Los códigos se corresponden con PC (Profesional de Campo), que refiere a personal en activo en centros escolares de educación infantil y primaria; y E (Expertos/as), que hace referencia a profesionales con formación especializada en temas relacionados con la educación inclusiva.

A lo largo del grupo focal, los/as participantes exponen de manera argumentada los elementos que interfieren en la educación inclusiva, posibilitándola y obstaculizándola. Estos pueden ser ubicados en tres niveles diferenciados: el sistema educativo (nivel estratégico/macro), el centro educativo (nivel táctico/intermedio) y el aula (nivel operativo/micro).

En el presente artículo se profundizará principalmente en aquellos elementos del sistema educativo (nivel estratégico/macro) y de los centros educativos (nivel táctico/intermedio) que condicionan, e incluso determinan, la inclusión real del alumnado diverso en el contexto de educación infantil y primaria. Ambos niveles serán analizados de manera combinada, debido a la interconexión existente entre ambos. Se tomará como punto de partida la percepción y subjetividades de los/as participantes, a través de un análisis interpretativo de sus discursos.

4. RESULTADOS

Las autoras abordan el presente análisis siendo conscientes de la importancia de fomentar en los/as profesionales de la enseñanza una actitud crítica y reflexiva para el avance de la escuela inclusiva, que promueva la participación, la cooperación, la actividad, la creación, la colaboración, la investigación y la evaluación (Araque y Barrio, 2010). Tomando como punto de partida la importancia de las actitudes y creencias de los/as profesionales en el desarrollo de prácticas inclusivas (Colmenero, Pegalajar y Pantoja, 2019), se promueve la reflexión de los/as profesionales sobre este tema que les compete, detectando fortalezas y debilidades asociadas al mismo, así como propuestas de mejora. Cabe destacar que, debido a que los y las docentes han buscado soluciones a las debilidades de la atención a la diversidad de forma cooperativa, los grupos focales han dado lugar a la creación de una red de apoyo mutuo formada por profesionales comprometidos/as con la educación inclusiva.

4.1. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y SU IMPACTO EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

4.1.1 Aproximación al reconocimiento de derechos, realidad legislativa y su aplicación práctica

Con respecto al sistema educativo, destaca en ambos grupos de discusión la consideración de que la inconsistencia normativa en la materia, constituye uno de los principales elementos obstaculizadores del reto de la inclusión educativa.

Además, esa inconsistencia normativa se materializa en la puesta en práctica de medidas inclusivas desiguales por parte de los distintos centros educativos, careciéndose de un sistema único que homogenice las actuaciones emprendidas y permita garantizar un sistema inclusivo reflexionado e igualitario.

«Salimos de la universidad, nos metemos en el aula y cada año es distinto, colegios distintos, con leyes distintas» (PC. 1)

Sobre la tendencia a poner en marcha medidas de discriminación positiva (también conocidas como medidas de acción positiva), algunos/as participantes reflejan una reflexión insuficiente sobre las mismas que, a menudo, redundan en que se conviertan más en una exigencia que en una medida para avanzar en el logro de la equidad, desvirtuándose y perdiendo el sentido para el que fueron creadas.

«Y también los padres de los niños, y de primeras vienen exigiéndote que ellos tienen derecho a. Y muchas veces la discriminación positiva se exige a lo bestia» (PC. 1)

La incoherencia legislativa dificulta, asimismo, la implantación de un plan de estudios y/o formación específica en la materia. En este sentido, se observan importantes carencias autopercibidas sobre la capacidad real de los/as participantes de enfrentar el reto de la atención a la diversidad en el contexto actual.

«Porque a veces los docentes nos sentimos muy solos, y además con medidas que se nos imponen, contradictorias» (PC. 1)

En relación a lo anterior, se considera que la disposición de un marco legislativo de referencia nacional claro, consensuado, accesible y asequible en materia de educación inclusiva, se relacionaría con una mayor capacidad de desarrollar una actuación profesional certera, reduciéndose los niveles de incertidumbre de las partes implicadas, así como las diferencias interprofesionales y entre centros.

«Yo también creo que lo escrito, escrito queda. Y si hay unas funciones que estuvieran muy bien definidas, y no se pueden interpretar mucho, que luego las interpretaciones también son diferentes» (PC.5)

«Entonces para que no haya tanto criterio, pues que esté todo muy bien definido» (PC. 1)

En este sentido, se observan diferencias entre lo señalado por los/as participantes del grupo de discusión de profesionales de campo y lo señalado por los/as expertos/as con formación superior y específica en la materia. Mientras que el primer grupo evidencia la carencia de un

marco normativo de referencia útil, el segundo pone de manifiesto que la legislación existe, si bien su puesta en práctica es deficitaria.

«Yo lo veo todo muy ideal. Mucha ley, mucha letra, pero luego, ¿dónde está en la práctica?» (PC. 2)

Ponen así ejemplos específicos de figuras profesionales que en la práctica cada vez tienen menos presencia en los centros educativos, si bien siguen presentes en los planes de estudios oficiales.

«Entonces modelamos, cambiamos las leyes, queremos hacer la lengua de signos carrera, pero luego no damos cabida al intérprete en las aulas ni en ningún otro sitio» (PC. 2)

3.1.2. Recursos puestos a disposición para lograr el reto de la inclusión educativa

Con respecto a los recursos públicos disponibles, del discurso de los/as participantes se identifica que, si bien se asiste a la implantación creciente de medidas y recursos tendentes a la atención de la diversidad en el aula, a menudo su consecución resulta compleja. Ello supone un desgaste creciente experimentado por los/as profesionales y las familias, que sienten estar en una lucha continua por disponer de los recursos que garanticen los derechos de su alumnado.

«Lo que hay es que pelearlos mucho, el recurso está ahí. Es una pena, pero hay que pelearlo mucho. La segunda monitora hubo que pelearlo muchísimo, Delegación puso trabas... la concedió, la quitó en verano, en septiembre supuestamente se incorporaba y no se incorporó porque en verano la cancelaron porque dijeron "no, no hace falta porque ya tiene una monitora". Entonces hay muchas trabas. ¿Qué recursos hay? Claro que los hay, pero, hay que pelearlos, y yo creo que ahí los que más hacen ahí son las familias» (PC. 5)

Como principal carencia a nivel de recursos, los discursos de los/as informantes señalan la insuficiencia de recursos humanos en los centros como traba al desarrollo de las capacidades, tanto del profesorado como del alumnado. Todo ello viene impulsado por las ratios impuestas, que al analizar el contenido de los grupos focales, resulta ser una de los elementos obstaculizadores más reseñados de manera explícita, así como fruto de disconformidad y factor desencadenante implícito de otros problemas destacados. Apuntan a una media aproximada de 30 alumnos/as por maestro/a, si bien señalan como deseable una media de entre 10 y 15 alumnos/as por docente.

«En el aula en total somos 24 en clase, diagnosticados tenemos 5, más otros tantos que no. Esa clase en concreto es para hacer un desdoble, para mí es lo más complicado que hay» (PC. 5)

«Por faltar siempre va a faltar por el cupo de alumnos que hay. Por mucho material físico que haya, si hay un profesor y 25 niños por mucho material que haya, no lo puedes usar. Que están muy bien los ascensores, que está muy bien tal, pero obviamente se necesita mucho personal. Es lo que más se necesita, incluso no tan especializado, incluso, que, si tienes 24 niños en una clase, pon dos profesores, tan fácil como eso» (PC. 7)

En este sentido, se señala la figura del/de la segundo/a profesor/a (o profesor/a de apoyo) como recurso clave para el correcto desarrollo del aula, resultando una alternativa aceptada por los sujetos participantes para la compensación de las ratios impuestas.

«Es necesario. Si hay 30 alumnos, ¿por qué no van a compensarlo? Que, al Gobierno, al Estado le interese poner un segundo profesor, pagar y sacar plazas y tal...ya tiene un interés muy politizado» (E. 2)

«Estoy súper a favor de la figura del segundo profesor. Se le quita tarea al profesor, teniendo una clase súper amplia, de 3 añitos, recién llegados al cole, con mi mami y mi papi. Pues 25, había un síndrome de asperger, bastante severo, uno con autismo, también bastante severo, dos con problema de neuro-desarrollo y uno sin diagnosticar. Ponte tú en asamblea con los 25, cuando los dos niños de asperger y autismo tienen una crisis. Se puede desdoblar un poco la clase, pero cuando hay solo un docente, ¿cómo lo haces?» (E. 7)

Otra figura clave para garantizar la atención a las necesidades y realidades diversas que coexisten en el contexto de educación infantil y primaria es la del maestro/a de pedagogía terapéutica (PT), crecientemente reconocida e implantada en el sistema español.

«Claro. Tú tienes un alumnado con necesidades educativas y entra el profesor de PT, en este caso, pero que ya no solo atiende a ese alumnado, si no al que está a la izquierda, a la derecha, atiende también a otro alumnado. Pero ya hay dos profesores, y hombre, quieras que no, con un profesor realizar una atención personalizada es un poco difícil. Y para el tema de la inclusión, con esta ratio dificulta también un poco más» (E. 6)

«Desde luego, porque si quieres tener un aula inclusiva y cambiar ahora mismo lo que hay, por ejemplo, es que el profesor que está en un aula de pedagogía terapéutica. Ese profesor debería estar allí, a lo mejor incluso hasta más profesores» (E. 4)

No obstante, a menudo la ratio de alumnado que necesitan ser atendidos por este educador/a especialista es tan elevada, que se acaba sacando al alumnado con NEE del aula ordinaria para atenderlos en una específica. Esto, reseñan, comporta un alejamiento con respecto al principio de la educación inclusiva, las funciones profesionales del especialista y sus principios de actuación, así como de la finalidad de su presencia.

«Es que el profesor de pedagogía debería estar todo el día con él en el aula, no sacarlo una hora y meterlo otra hora... Porque esa hora se pierde los contenidos que ha estado explicando la profesora, por ejemplo» (E. 8)

Se reclama, asimismo, la consolidación de las figuras del mediador/a comunicativo y del o la intérprete de lengua de signos en los distintos niveles educativos, siendo su presencia relegada a la ESO y no teniendo una presencia real en los ámbitos de educación infantil y primaria. Se señala la importancia de un mayor reconocimiento de esta figura y de garantizar su coexistencia en los centros educativos para posibilitar sistemas de comunicación alternativa desde edades tempranas del desarrollo.

«En secundaria si te lo dan... Te encuentras al intérprete con un niño en secundaria, con un niño que no ha tenido formación en lengua de signos. Ha perdido sus etapas más importantes, ahora llega a secundaria y te encuentras con un recurso estupendo, y ahora

llegas y mueves las manos o intentas mediar cuando ese niño no tiene conocimiento de la lengua de signos. Y qué pasa ¿? Que hay un descubrimiento muy grande, de ese niño con ese intérprete. Y dice, estoy aprendiendo el doble, de todo lo que no he aprendido en infantil y primaria» (PC. 3)

«La figura del intérprete de lengua de signos, para mí lo veo tan esencial, que a día de hoy me parece tan absurdo que no exista, con inglés, con chino, dependiendo del colegio. Pero luego, lengua de signos, que es también para comunicarte con tus iguales, no. Tenga o no discapacidad auditiva es un apoyo, es como la rampa, tu no llevas silla de ruedas, pero seguro que, si vas con una maleta, la usas. Te va a servir, pues entonces lengua de signos tú la aprendes, y si hay intérprete y a lo mejor la has asociado al gesto, se te va a quedar más por su signo, y en tu casa, cuando estás estudiando te vuelve el signo y es una forma de recuperar información. Así que es también un recurso súper útil, tengas o no tengas discapacidad auditiva. Lo veo tan esencial, algo tan rico» (PC. 7)

En definitiva, se pone de manifiesto la falta de conexión entre los recursos puestos a disposición de los centros educativos y las necesidades reales de estos, destacando la importancia de dedicar un mayor esfuerzo a identificar la realidad de la práctica pedagógica inclusiva y sus necesidades. En este sentido, se apunta a la figura del «gestor/a de recursos» como profesional de referencia clave en esta función. Dicho esfuerzo reflexivo y de diagnóstico permitiría incrementar la idoneidad de los recursos implantados, en particular, y la sostenibilidad del sistema, en general.

«Yo creo que aquí en España, lo que es recursos económicos, a lo mejor hay gente que no está de acuerdo, pero recursos económicos a educación sí se destinan. Lo que pasa es que se destinan mal» (E. 4)

«Otra cosa es que, hablando de los recursos, como tú has dicho (señala a E. 4), por poner un ejemplo, con las pizarras digitales, con los portátiles que se han dado al alumnado. Yo haciendo las prácticas veo que el alumnado no utiliza los portátiles, que una única vez en todo el año utilizaron el carrito de los portátiles y fue iniciativa mía. Y ese alumnado en cuatro años se va del centro, y nunca han utilizado los portátiles. Se destinan recursos, pero realmente no se utilizan» (E. 6)

Esta falta de idoneidad de los recursos es mencionada de manera redundante en ambos grupos focales, si bien los/as profesionales proporcionan un mayor número de ejemplos prácticos que avalan esta percepción y los/as expertos/as lo hacen a través de una perspectiva más académica.

«Si revisas las encuestas, siguen muchos países por delante nuestro» (E. 4)

«Antes de junio te dan este dinero y tienes que gastarlo ¿no? Y entonces tú en un día reunión en plan de "pues pide los libros estos y pide..." Porque si no, ese dinero se lo llevan otra vez, ya no se gasta. Y entonces qué pasa, pues que a nosotros nos han venido algunas veces cosas que están todavía sin abrir porque no tiene utilidad y yo eh llamado a la Junta y he dicho "mire, aquí tenemos una camilla de paciente... de higiene, que nosotros no vamos a usar porque nosotros no tenemos el ciclo de infantil, por lo

tanto, lléveselo", y ahí lleva dos años empaquetado, cuando eso a lo mejor, ese recurso en otro sitio se puede usar. Y entonces no hay no coordinación ni control... Hay mucho descontrol. Hemos recibido por ejemplo dos cámaras de vídeo cuando a lo mejor con una... no hacía falta la otra» (PC. 3)

Ante este panorama, no es de extrañar que los/as participantes pertenecientes al grupo de profesionales de campo (maestros/as) aludan a una sobrecarga percibida y sentida por los maestros/as, teniéndose que hacer sobreesfuerzos por mantener un compromiso real hacia la inclusión.

«Y, además, el profesorado se está quemando, o está ya quemado» (PC. 1)

En contrapartida y como fortaleza del actual sistema educativo que proporciona herramientas a los/as docentes, se dispone de un creciente número de fuentes y recursos didácticos de calidad y accesibles. Ello favorece el desarrollo de competencias y habilidades para las dos partes implicadas: tanto relativas a la labor docente como ligadas al aprendizaje del alumnado.

«La verdad es que ahora con internet tenemos un montón de documentación y de material y cosas que tú ahora, por ejemplo, que doy también el tema de habilidades sociales, la asertividad, el decir que no, Ahora es decir que no, pues "¿te apetecía hacer esto?, No, pues se lo dices educadamente, no lo mandas a tomar viento, pero se lo dices: «no, no quiero». Y de todo eso hay muchísimo material» (PC. 3)

3.1.3. Subsistemas educativos presentes en el contexto español: debate abierto

Los/as informantes clave reseñan que no encuentran diferencias significativas entre la educación pública y privada respecto a los recursos de atención a la diversidad. No obstante, consideran que las instituciones públicas son quienes tienen la obligación sobre la inclusión educativa de todo el alumnado, siendo los centros privados una alternativa que no debe conllevar a la evasión de responsabilidad que tienen los centros públicos. Sin embargo, el debate discursivo se zanja a este nivel, para centrarse en argumentaciones relativas a la pertinencia o no del actual sistema y a su división entre centros ordinarios y centros preferentes para la atención de alumnado con NEE. La pregunta que ha generado un debate en la sociedad, trasladando el tema fuera incluso del entorno educativo es, ¿hasta qué punto la organización actual del sistema (centros ordinarios vs preferentes) resulta eficaz para inclusión educativa del alumnado con discapacidad?

Existe consenso generalizado entre los/as profesionales con larga experiencia como los maestros/as respecto a la idoneidad de que sean los centros generales quienes asuman la acogida e inclusión de todo el alumnado con independencia de si tiene o no NEE. Sin embargo, algunos/as de los/las informantes destacan que no opinaban lo mismo al inicio de su trayectoria profesional, considerando antes, que era más eficaz que el alumnado con NEE se ubicara en centros específicos con recursos adaptados. Como explican, su cambio de pensamiento es fruto de la evidencia, de observar cómo los/las niños y niñas con NEE que han estado en un centro preferente no presentan mejor rendimiento académico y/o bienestar personal, respecto al alumnado que ha cursado en un centro general.

«Pues mira, yo te voy a decir. Antes lo veía muy bien. antes veía bien que, por ejemplo, tal colegio centro preferente para pipipí, porque decía, vale, pues ahí van todos, y de ahí hay una formación, si ese colegio tiene una formación, si ese colegio tiene una formación muy buena, al menos esos niños salen muy bien preparados para después derivarlos a otro sitio, a otro instituto preferente también de... Vale, hasta ahí muy bien, pero mi experiencia después de tantos años, de todos los que me han venido de ese centro preferente, tampoco es que me vengan muy bien» (PC. 3)

De entre las razones que los/as participantes esgrimen para considerar más efectiva la estancia de alumnado con NEE en los centros ordinarios, sobresalen dos:

De un lado, la cercanía a su entorno, evitando el desplazamiento, pero sobre todo favoreciendo la inclusión en su contexto más próximo, con los que son realmente sus iguales y personas de apoyo (vecindad, barrio, amigos/as, etc.).

«Eso es lo que más puede perjudicar a un alumno, independientemente de que tú le puedas dar el apoyo que tú quieras, pero se le está quitando su identidad social, su pertenencia a la comunidad» (PC. 7)

«Si estás en un centro preferente ya tienes que desplazarte de tu vida» (E. 6)

De otro lado, la imposibilidad de que los centros de atención preferentes puedan llevar a cabo la atención especializada que prometen, dado que no existe homogeneidad en las necesidades educativas derivadas de un u otro tipo de discapacidad y/o trastorno, algo que obstaculiza la adecuada atención del profesorado.

«Porque, al tener esos recursos, no puedes limitar la entrada, recibes tanto, que al final, que ese niño sordo, que la madre piensa que hace ese transporte desde X (pueblo de Jaén) para que esté bien atendido, pues no está bien atendido porque primero, ya no son solo sordos, hay autismo, hay de todo, y todo a la vez. Y entonces, están tan agotados que quizás, en un colegio sin esos recursos especializados estaría mucho mejor» (PC. 1)

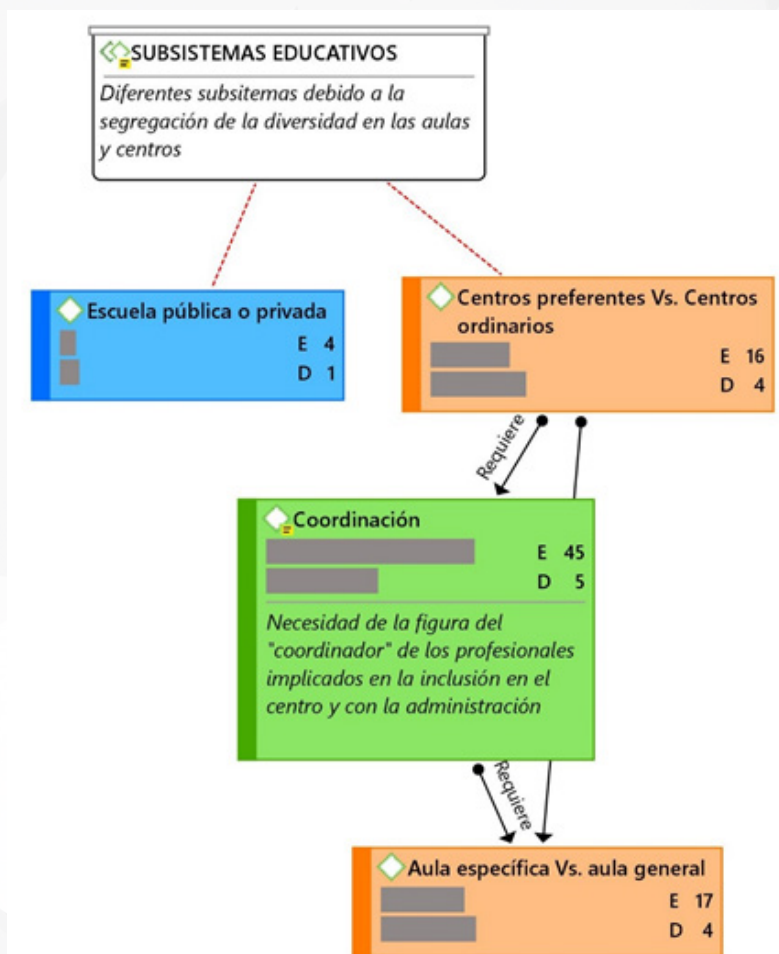
Otro debate relacionado se abre cuando los/as participantes refieren a las aulas generales y específica, los/as participantes casi en consenso consideran que las aulas generales con las figuras de apoyo correspondientes es la estrategia que les resulta más eficaz. Llama la atención que los participantes maestros/as tengan una posición más trasgresora respecto al sistema que los/as expertos/as, quienes consideran al aula específica como un recurso necesario del que no se puede prescindir a corto plazo. Se puede ver a continuación en uno y otro sentido:

"Yo creo que, a día de hoy, como está la cosa, yo creo que sí es necesaria un aula específica, porque no existe un nivel docente para tratar esto. Por lo tanto, esa suplencia o esa subsanación a través de un aula específica es necesaria. A día de hoy. No la quiero el día de mañana porque estamos hablando de inclusión y va en contra de la inclusión tener un aula separada o segregada de esto, pero a día de hoy pues sí hace falta» (E. 2)

«Pero ¿dónde sale el niño, en Jaén o en su pueblo? ¿En su pueblo? sale en el pueblo, ¿no? Y no saben entenderlo, no saben comunicarse... Pues entonces preferentes deberían ser todos» (E. 5)

Conviene señalar que los problemas de coordinación atraviesan toda la argumentación relativa a la conveniencia de una organización escolar u otra, así se recoge en la figura de red, donde en este tema aparece constantemente y de forma espontánea en más de 45 menciones (ver cuadro verde). Es por esto, que esta cuestión es analizada de forma independiente en el último apartado a modo de propuesta de mejora (ver figura 1). Cabe destacar que «E» hace referencia al enraizamiento (número de citas asignadas a ese código) y «D» a la densidad (número de relaciones que tiene este código con otros códigos).

Figura 1. Subsistemas educativos



Fuente: Elaboración propia

3.1.4. La concienciación social y profesional sobre la necesidad de fomentar las capacidades diversas: ¿De verdad se ha avanzado?

Con respecto a la atribución de responsabilidades de atención a la diversidad, hay división de opiniones. Algunos/as de los/as informantes consideran que es una responsabilidad individual de los/as profesionales implicados, cuya motivación por formarse en la materia y desarrollar nuevas estrategias debe ser propia e intrínseca.

«Fuera y dentro, hay de todo, profesionales más o menos implicados, familias más o menos implicadas. Porque por ejemplo hay veces que los niños lo entienden muy bien, no normalizan y son las familias las que le dicen, no te sientes en esa mesa que tal,

cámbiamelo que lleva mucho tiempo con, porque como está al lado de no sé quién no se va a enterar» (PC. 5)

«Es buena voluntad, porque, por ejemplo, los CEP (Centros del profesorado en Andalucía), aquí en la provincia, sí que se han llevado a cabo todos los cursos con todos los niveles de lengua de signos, hasta el B2, no hasta el B1, bueno, no lo sé, pero depende del profesional..., que quiera hacer este curso. Entonces, volvemos a lo mismo, que depende de la voluntad de cada uno» (PC. 5)

Otros/as informantes clave consideran, por el contrario, que ese compromiso debe ser exigido y exigible, para que no quede al libre arbitrio o decisión de los/as profesionales en cuestión.

«A la gente hay que exigirle, y tiene que cumplir lo que se está pidiendo y no que llegue allí y diga `pues vamos a echar aquí la mañana y a ver qué pasa´» (E. 4)

«Lo que pasa es que tú vas a muchos centros y te dicen, tú te quedas aquí, ni respiro ni nada, me quedo y ya está» (PC. 3)

Además, se pone de manifiesto una postura intermedia en aquéllos/as que consideran que el compromiso es individual, pero debe estar reforzado y ser incentivado por el sistema y los equipos educativos. De este modo, se consigue un compromiso compartido que garantiza su continuidad y su eficacia. En esta línea argumental, se subraya el papel de los centros educativos como fuente de impulso o contención de una estrategia de inclusión educativa.

«Es un proceso global que no es solo del docente, sino de los elementos que tiene ese centro educativo... del pensamiento de toda la comunidad educativa que va a tener hacia la educación de ese alumnado» (PC. 7)

«Claro. Es que los equipos directivos aquí en España, no funcionan, básicamente. Yo creo que los equipos directivos deberían tener un rol mucho más importante que el que tienen ahora. Tener decisión de decir «vamos a hacer inclusión y la vamos hacer». Y ellos se tienen que preocupar como si fuese una empresa. Porque es que los colegios mucho, bajo mi punto de vista también, no funcionan porque llegan, te hacen funcionar y la gente se relaja» (E. 4)

En este sentido, cabe destacar que, si bien hay importantes diferencias en las percepciones individuales, no se evidencian diferencias significativas en las atribuciones de responsabilidad realizadas por los dos grupos de participantes. Ponen de manifiesto, asimismo, que en ocasiones la carencia de una concienciación social y profesional, compartida, reforzada e incentivada por el equipo educativo, pone en riesgo a aquellos que luchan por otorgar a los/as menores su derecho a la inclusión.

«Al principio yo sufrí muchos conflictos. Mira, yo decía "¡me quita tiempo de mi familia!" (con indignación). Porque esto... si tú te lo crees... bueno, aparte de que esto ya depende de cada uno... Yo he llegado a obsesionarme con determinados alumnos. Mi familia me llegó a decir ¡tú te vas a poner mala!" (PC. 1)

«Ya estoy hablando fuera del colegio, en otro contexto y también `pipipipipi...´ (gesto de hablar). Y tenemos que aprender a desconectar, y decir, pues si quieres mañana lo hablamos tranquilamente, y eso, desconectar» (PC. 3)

Puesto todo lo anterior en común, la diversidad existente precisa, por un lado, de unos/as profesionales comprometidos/as, formados/as, libres de prejuicios y capaces de mostrar las bondades de la inclusión; y, por otro, de un sistema que incentive ese tipo de prácticas profesionales y las promueva adecuadamente. Para ello resulta fundamental una mayor colectivización y reconocimiento de las diferentes figuras profesionales entre sí.

«Y haber unión entre ese colectivo. Si queremos algo, una colectivización, una apuesta en común, un objetivo e inclusión. Pero si no tenemos esa conexión, ni esa vinculación con los demás profesores» (E. 2)

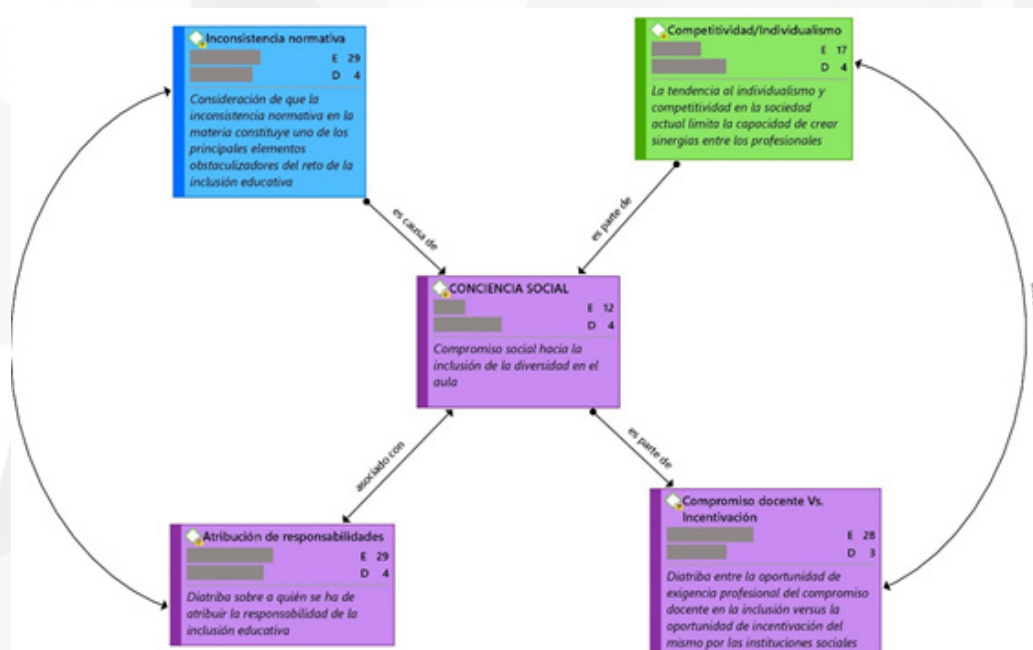
Si bien son conscientes de la tendencia al individualismo y competitividad en la sociedad actual, en sendos grupos de discusión se subrayan los beneficios de una mayor cooperación y sentimiento de colectividad del endogrupo.

«Mis primeros maestros, aparte de la universidad, han sido mis compañeros (...) si sabes más de la cuenta y preguntas, también hay trabas: `mira la enteradilla´» (PC. 1)

«¡Cuando tú vas al tema de orientación y vas, hombre claro!, y vas con conocimiento de causa, y vas sabiendo que controlas esa parte, otra no. Y es como, déjame que lo mire, mañana te lo doy, o se miran entre ellos como diciendo ya está aquí... o ves que lo revisan antes de dártelo. Y es como, si yo no voy a decir si lo tenéis bien, si lo tenéis mal, si yo lo único que quiero es trabajar» (PC. 3)

Se concluye, por tanto, que la ausencia de un compromiso compartido supone un obstáculo más a la atención de la diversidad en las aulas. En la siguiente red semántica (ver figura 2) puede visualizarse de forma gráfica los elementos fundamentales que los/as profesionales relacionan con este tema.

Figura 2. Conciencia Social y su influencia en la calidad del sistema



Fuente: Elaboración propia

3.1.5. Imposiciones del sistema educativo: la necesidad de un replanteamiento formativo de base y de fondo

Centrando la atención en las imposiciones del sistema educativo, los grupos coinciden en apuntar que se exige una sobrecualificación educativa a nivel genérico, si bien la formación específica y de carácter práctico es insuficiente e inadecuada. Ello dificulta un correcto desarrollo de las habilidades pedagógicas en el día a día.

«Pero para mí eso es un requisito fundamental, que tú te formes, o que te ofrezcan formación» (PC. 5)

«Pero que también hay demasiada gente demasiado cualificada» (E. 6)

Esta realidad, manifestada por los/as participantes, ya había sido constatada por estudios previos, que apuntan a una insuficiente preparación autopercebida por los/as docentes para enfrentar los retos de la educación inclusiva (Arnaiz Escarbajal y Caballero, 2017; Casanova, 2011; Echeita, 2004; Pegalajar y Colmenero, 2017). En este sentido, estudios previos reflejan que dichas deficiencias formativas son mayores en el caso de los/as docentes de ESO que en los de educación infantil y primaria. Se requiere, por tanto, mantener programas actualizados que permitan incorporar las evidencias teóricas y los avances prácticos al proceso de enseñanza-aprendizaje.

«Desde las universidades ya, un montón de cosas, de conocimientos... Que entro en una clase y yo sé que tengo herramientas, que sé, por ejemplo, lenguaje de signos, habilidades comunicativas, habilidades meta-cognitivas, sobre atención, habilidades sociales» (PC. 1)

Se refleja, además, la convicción de que la educación reglada no responde a las exigencias reales del aula, resultando complejo hacer frente a la diversidad con la formación recibida. Consideran que es inadecuada y eminentemente teórica, faltando contenido más práctico y específico.

«Yo creo que exactamente es eso. Que hay mucha teoría, pero pocos casos prácticos» (E. 6)

«Quizás esa asignatura se debería centrar en que aprendieras eso, y no en la discapacidad auditiva de tipo 1, la discapacidad auditiva tal...» (PC. 9)

Sin embargo, cuando se les pregunta por los ejes o temáticas prioritarias de formación que consideran que es necesario introducir, reseñan contenidos generalistas como la accesibilidad, la eliminación de prejuicios y el desarrollo de valores inclusivos y habilidades sociales, entre otros.

«Con la formación que hemos dicho antes, no solo para saber trabajar con la diversidad del alumnado sino con los prejuicios propios nuestros» (PC. 9)

«Valores y principios que sustenten la inclusión. Adónde puedes ir para buscar los recursos» (E. 10)

En la siguiente red semántica (ver figura 3), se reflejan los elementos asociados a la formación como necesidad docente:

Figura 3. Formación como necesidad docente



Fuente: Elaboración propia

3.1.6 Propuesta de mejora: la coordinación como eje fundamental para conseguir la eficacia del sistema

Como se ha indicado, a lo largo de todo el diálogo discursivo en relación a otros temas, la ausencia de coordinación entre los agentes del sistema sobresale como factor que impide la eficacia del mismo. La coordinación es considerada por los/as participantes como factor facilitador si esta es positiva, o como factor obstaculizador si esta es negativa. Todos los/as informantes clave del presente estudio se sienten insatisfechos/as con la coordinación actual y esto ocurre a todos los niveles, normativo, centro y aula.

A nivel normativo, los/as participantes insisten en la importancia de la normativa, y en la necesidad de aclarar su procedimiento para que no haya diversidad en las interpretaciones.

«A mí la ley me encanta, y la normativa, porque es lo único a lo que me puedo agarrar. Si tú te lo saltas a la torera yo tomo medidas. Lo que pasa es que es una cosa violenta y no puedes ir así a todos los lados, pero sí que es verdad que, si está reflejado, es cuando no te pillas las manos para nada» (PC. 3)

«Es que hay gente que no sabe interpretar bien las cosas, unos interpretan una cosa y otros otra. Que hablas con ellos y les dices, ¿tú lo tienes claro? Porque yo creo que no» (PC. 1)

A nivel de centro y aula se insiste en lo anterior, pero también se incluyen otros argumentos que impiden la adecuada coordinación relacionados con la acomodación que el sistema permite al profesorado, así como al celo profesional entre compañeros/as. En el aula, este último argumento es el que más sobresale: se imponen dinámicas individualistas entre compañeros/as y que impiden no solo la necesaria coordinación, sino también la transferencia de prácticas que pueden resultar de gran utilidad para otros compañeros/as con realidades educativas similares.

«No hay comunicación. En mi centro hay 59 docentes y, realmente, no hay una coordinación. Cada uno se preocupa de su aula y ve al resto de... al otro docente como un intruso si se incorpora a su aula. ¿Por qué? Porque puede cuestionar su trabajo, su metodología... ¿Por qué? Porque cree que no lo hace bien y, si no lo hace bien, habría que reflexionar un poco» (E. 6)

«Información al resto del colegio de lo que tú estás haciendo con el niño. Porque a veces te ven disfrazada, o te ven haciendo mil cosas. El contarlo. Yo, por ejemplo, ayer me contaban unas cosas que estaban haciendo unos compañeros y yo estaba alucinando y yo decía ¿y eso lo hacéis en clase? Si, y yo pienso que a mí me encantaría, porque yo a lo mejor lo podría hacer con los míos y... o llevar a mis niños con vosotras y hacer una especie de coordinación (PC. 3)

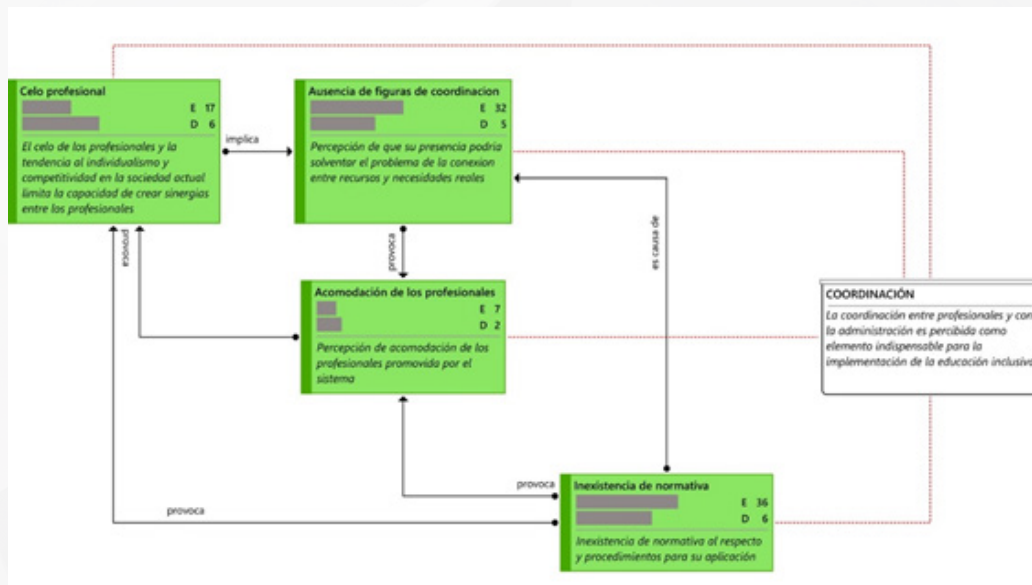
Durante el grupo de discusión formado por profesionales de campo, y de forma espontánea y clara, se identifica la necesidad de implantar una nueva figura aún no presente en los centros: la denominan «el gestor de recursos». Insisten en que no se trata de una figura de supervisión y control, función que según explican ya realizan los y las inspectores/as dentro del sistema, sino una figura de coordinación que ponga en conexión los recursos existentes con las necesidades educativas presentes en el aula.

«Y una figura que yo me voy a inventar ahora mismo, gestión de los recursos que hay en el colegio» (PC. 1)

La implantación y generalización de una figura de este tipo está, no obstante, ya aprobada y prevista: será la disciplina del Trabajo Social la que tendrá una responsabilidad y funciones similares a los que se exigen en el grupo de discusión mencionado.

Los/as participantes, sobre todo del grupo de profesionales de campo, coinciden en las ventajas sobre el alumnado y también sobre la organización docente de una adecuada coordinación y colaboración entre compañeros/as de centros educativos. Se trata de un argumento recurrente que, junto con el de la inadecuación de recursos, atraviesa toda la trama argumental, aunque las moderadoras del GF estén introduciendo otras cuestiones. Las autoras consideran en este análisis como una de las principales propuestas, dada la insistencia y la espontaneidad con la que surge el tema por parte de los/as participantes de ambos grupos. De forma gráfica, los factores que dificultan la coordinación eficaz se identifican en la figura 4.

Figura 4. Factores que dificultan la coordinación



Fuente: Elaboración propia

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A pesar del establecimiento de un marco normativo en España que reconoce la importancia de la educación inclusiva como eje sobre el que aproximarnos a la plena inclusión, no cabe duda de que son muchos los obstáculos que aún se detectan en el camino.

Así lo manifiestan de manera consensuada los/as participantes de ambos grupos, en línea con las investigaciones e informes que analizan la eficacia y grado de implantación del modelo inclusivo en el ámbito educativo. Por ejemplo, en el contexto español, el Informe del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2018) expresa su preocupación por los exiguos avances en materia de educación inclusiva en España. Tras la investigación llevada a cabo, desde este organismo se denuncia duramente la perpetuación de patrones discriminatorios y segregacionales en relación a la diversidad funcional, que revelan su anclaje al modelo médico (Amezcuza, García-Domingo, Fuentes, 2018). Este informe subraya que la normativa española incluye «preceptos» que dan lugar a situaciones de exclusión fundamentadas en la discapacidad. En primer lugar, se señala la exclusión del sistema educativo general del alumnado con discapacidad, situación que se perpetúa a lo largo de toda la etapa educativa. En este sentido, los/as informantes señalan como obstáculo clave la inadecuación de recursos puestos a disposición durante toda la etapa educativa, existiendo importantes diferencias en los distintos niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y superior). La consistencia argumental y ejemplos reales de los obstáculos a la inclusión, tiene más peso en el caso de los/as participantes del grupo de profesionales de campo, que en el de expertos/as.

En segundo lugar, el informe también alude a la exclusión de estos/as niños y niñas con respecto a su comunidad de referencia, al obligar su escolarización en centros especiales o específicos que, en muchas ocasiones, se ubican lejos de su lugar de residencia habitual. Los/as informantes clave del presente estudio, basándose en su práctica diaria, aportan discursos

relacionados con los problemas añadidos que supone distanciar a los menores de sus barrios, pueblos y comunidades de referencia. Como insiste el Comité, esta situación de segregación, fruto de observaciones en España en 2011, «continúa afectando, como entonces, a alrededor de un 20% de las personas con discapacidad, con repercusiones adversas para su inclusión en la sociedad» (ONU, 2018, p. 7).

Por otra parte, una de las cuestiones más reseñadas entre los/as participantes del estudio ha sido la inconsistencia legislativa, que conlleva a un desajuste entre los recursos existentes y las necesidades reales, así como la ineficaz coordinación entre profesionales. En línea con investigaciones previas, se señala la urgencia de un compromiso real por parte de todos los grupos de interés con la inclusión de la diversidad en el aula (Araque y Barrio, 2010; Casanova, 2011; Durán y Giné, 2011; García, 2017; Toboso *et al.*, 2012). De igual modo, como señalaba el anteriormente citado informe, se requiere de un compromiso por parte de las instituciones y administraciones públicas en el desarrollo de políticas inclusivas. Un elemento, sin embargo, menos reflejado en trabajos previos relativos al tema, es la tendencia al individualismo y la existencia de un fuerte celo entre profesionales, que ya han apuntado otras investigaciones (Sotomayor, Merklen y García-Domingo, 2017), pero es revelada con mayor peso en el presente estudio. Según los/as participantes de ambos grupos –expertos/as y profesionales de campo–, la competitividad que promueve el sistema está obstaculizando el intercambio, participación y colaboración entre profesionales en relación a sus prácticas docentes u organizativas.

Los trabajos previos, en línea con resultados del presente estudio, también ponen el énfasis en la formación del equipo educativo, tanto en la formación académica como en la formación continua durante el ejercicio profesional, en materia de diversidad del alumnado, sus necesidades educativas y las formas de movilizar los recursos y ayudas públicas. Además, señalan otros aspectos importantes, como las potencialidades individuales que presentan los/as niños y niñas (Durán y Giné, 2011).

En línea con la filosofía de la educación inclusiva, como estrategia en la que se educa a todo el alumnado de manera conjunta, se insiste en la idea de que la presencia de alumnado con discapacidad en aula ordinaria normaliza la diversidad humana como característica que define a las sociedades. Si bien la presencia de alumnado diverso en el aula ordinaria es defendida de forma mayoritaria por todos los/as participantes, esta línea argumental es defendida con mayor énfasis por los/as profesionales de campo (existiendo un consenso total), que por los/as expertos/as (generándose debate al respecto), aunque es una defensa mayoritaria en ambos grupos. Algo que, como explican los/as informantes, sobre todo los/as profesionales de centros educativos en activo, favorece entre el alumnado normo-funcional la adquisición de valores como la igualdad, el respeto, el compromiso social, etc. Se trata de la conceptualización de la educación desde una perspectiva ética y pedagógica que entiende la diversidad y la diferencia no como un problema, sino como una oportunidad de enriquecimiento de la comunidad (Moliner, 2011; Ramos y Huete, 2016).

6. REFERENCIAS

- Alvaredo, F., Chancel, L., Piketty, T., Saez, E. y Zucman, G. (2018). *World inequality report 2018*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press
- Amezcuca, T., García-Domingo, M. y Fuentes, V. (2018). La dignidad como principio fundamental de la condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 97-113. Recuperado de: <http://cort.as/-Sd4r>
- Araque, N. y Barrio, J.L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social*, 4, 1-37. Recuperado de: <http://cort.as/-Sd5N>
- Armstrong, D., Armstrong, A. y Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C.A. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210. Recuperado de: <http://bit.ly/2MjMJ4R>
- Ayala, L., y Ruiz-Huerta, J. (2018). *Tercer informe sobre la desigualdad en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Ayala L., y Ruiz-Huerta, J. (2015). *Segundo informe sobre la desigualdad en España*. Madrid: Fundación Alternativas. Recuperado de: <http://bit.ly/35GV5ef>
- B.O.E. (1995). Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado BOE*, 131. Madrid: Gobierno de España. Recuperado de: <http://bit.ly/2VK73PK>
- Briceño, A. (2011). La educación y su efecto en la formación de capital humano y en el desarrollo económico de los países. *Apuntes del CENES*, 30(51), 45-59. Recuperado de: <http://bit.ly/32krqyn>
- Calvente García, M.M. y Rodríguez M. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Investigación cualitativa*, 25(3), 188-186. Recuperado de: <http://cort.as/-Sd8P>
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. La inclusión educativa, una apuesta valerosa. *CEE Participación Educativa*, 18, 8-24. Recuperado de: <http://bit.ly/31dBlf2>
- Colmenero, M.J., Pegalajar, M.C. y Pantoja, A. (2019). Teachers' perception of inclusive teaching practices for students with severe permanent disabilities/Percepción del profesorado sobre prácticas docentes inclusivas en alumnado con discapacidad graves y permanentes. *Cultura y Educación*, 31(3), 542-575. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630952>
- 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), 150-173. Recuperado de: <http://bit.ly/2IVPN5b>

Echeita, G. (2004). La situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid. *Psicología Educativa*, 10(1), 19-44. Recuperado de: <http://bit.ly/2ORIDne>

Eglér, M.T. (2017). Educación especial en la perspectiva inclusiva: lo que dicen los profesores, directores y el país (Special education in the inclusive perspective: what teachers, directors and the country say). *Inclusión y Desarrollo*, 5(1), 7-22. Recuperado de: DOI <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.5.1.2018.7-22>

Escobar, J., y Bonilla-Jiménez, F.I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67. Recuperado de: <http://bit.ly/2oAf65P>

Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of special needs education*, 23(2), 109-120. doi: 10.1080/08856250801946236

Gallego, C., Rodríguez, M. y Corujo, C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva. *Prisma Social*, 16, 60-110. Recuperado de: <http://bit.ly/2OYy7K1>

García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264. Recuperado de: <http://bit.ly/31qkZjq>

Hernández-Aristu, J. y Hernández-Van-Waes, O. (2016). La tutoría en el sistema educativo y el desarrollo de habilidades sociales profesionales (Coaching educativo). Aportaciones de la Pedagogía Social y el Trabajo Social. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 6(11), 54-77. Recuperado de: <http://bit.ly/2MjLimL>

INE. (2008). *Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia, 2008 (EDAD)*. Microdatos. Informe general. Recuperado de: <https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/>

LGDPDIS. (2013). Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado BOE*, 289. Madrid: Gobierno de España. Recuperado de: <http://bit.ly/2VMWKuc>

LISMI. (1982). Ley Orgánica 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. *Boletín Oficial del Estado BOE*, 103, de 30 de abril de 1982. Madrid: Gobierno de España. Recuperado de: <http://bit.ly/32jmcdj>

LOE. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado BOE*, 106, de 4 de mayo de 2006. Madrid: Gobierno de España. Recuperado de: <http://bit.ly/2nU7MBC>

LOGSE. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado BOE*, 238, de 4 de octubre de 1990. Madrid: Gobierno de España. Recuperado de: <http://bit.ly/2MKBlf>

- LOMCE. (2013). Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado BOE*, 295. Madrid: Gobierno de España. Recuperado de: <http://bit.ly/2Bf9jVT>
- Moliner, O., Sales, A., Fernández, R. y Traver, J. (2011). Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: Teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 557-572. <https://doi.org/10.1080/13603110903165158>
- OECD. (2015a). *In It Together: Why Less Inequality Benefits All*. París: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264235120-en>
- OECD. (2015b). *All on Board: Making Inclusive Growth Happen*. Paris: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264218512-en>
- ONU. (2018). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. Recuperado de: <http://bit.ly/35EPzsH>
- Pegalajar, M. C. y Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/765/1498>
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. Recuperado de: <http://bit.ly/2VT1vCQ>
- Ramos, C. y Huete, A. (2016). La educación inclusiva, ¿un bien necesario o una asignatura pendiente? *Prisma Social*, 16, 251-277. Recuperado de: <http://bit.ly/2BcC711>
- Rieser, R. (2013) *Teacher Education for Children with Disabilities Literature Review (ED2009/WS/31)*. Recuperado de: <http://bit.ly/33CX4i5>
- Sánchez-Teruel, D., y Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 24(2), 24-36. Recuperado de: <http://bit.ly/33KTH91>
- Sotomayor, E., Merklen, D. y García-Domingo, M. (2017). Transformaciones sociales en la Europa de la crisis. La gestación de la desigualdad social. *Index de Enfermería*, 26(3) 185-189. Recuperado de: <http://bit.ly/2ORUJvv>
- Toboso, M., Ferreira, M. A., Díaz-Velázquez, E., Fernández-Cid, E., Villa, N., y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 279-295. Recuperado de: <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3525>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (ED2009/WS/31)*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://bit.ly/2VN06NO>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales (ED-94/WS/18)*. Salamanca: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF