

TRABAJO DE FIN DE GRADO

¿SE PROMUEVE LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO NEAE EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL? ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVA DOCENTE.

PROMÓVESE A INCLUSIÓN DO ALUMNADO NEAE NUNHA AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL? ANÁLISE DA PERSPECTIVA DOCENTE.

IS THE INCLUSION OF SEN STUDENTS PROMOTED IN A EARLY CHILDHOOD EDUCATION CLASSROOM? ANALYSIS OF THE TEACHER'S PERSPECTIVE.

Irene de Castro Cebreiro

Dir.^a María Montserrat Castro Rodríguez

Grado en Educación Infantil

2022/2023

Resumen

Este TFG pretende profundizar en la perspectiva docente sobre la inclusión y la atención a la diversidad, analizando las condiciones de escolarización de un aula de educación infantil, centrándose en la respuesta proporcionada al alumnado NEAE.

Inicialmente, se ha elaborado una revisión bibliográfica que asienta las bases teóricas y legales empleadas en este trabajo, las cuales servirán para contrastar con las categorías identificadas en la observación, la planificación de la entrevista y el análisis de los resultados.

Para el desarrollo de la investigación se ha entrevistado a: la tutora, la profesora de apoyo, la técnica de apoyo, la profesora de audición y lenguaje, y el orientador. A los que se les ha realizado una entrevista semiestructurada, con preguntas de elaboración propia, divididas en cinco categorías: datos sociodemográficos, formación, conceptualización, contextualización e intervención.

Los resultados muestran que se requiere un cambio del paradigma educativo con el objetivo de desarrollar propuestas que promuevan la inclusión. Son numerosas las dificultades y carencias con las que se encuentran los docentes, como una formación inadecuada, la falta de recursos personales o espaciales, un trabajo colaborativo deficiente, etc. Evidenciando la necesidad de materializar grandes cambios para transformar las escuelas vigentes y potenciar la inclusión.

Palabras clave: Educación inclusiva, diversidad, actitud docente, formación docente, trabajo colaborativo.

Índice

1. Introducción	2
2. Marco teórico	3
2.1 Educación inclusiva	3
2.2 Importancia de las escuelas inclusivas	4
2.3 Revisión legislativa: alumnado NEAE y atención a la diversidad	6
2.4 Diseño Universal para el aprendizaje.....	9
2.5 Respuesta educativa al alumnado NEAE	10
2.6 Aspectos clave para conseguir una educación inclusiva	12
2.6.1 Referentes actuales: INDEX vs DUA.....	12
2.6.2 Requisitos para la educación inclusiva	14
2.7 Papel docente	16
2.8 Relevancia del trabajo colaborativo	18
2.9 Realidades educativas: problemas y dificultades existentes.....	19
3. Objetivos.....	21
4. Marco empírico	21
4.1 Metodología de investigación.....	21
4.2 Contextualización de la investigación.....	22
4.3 Muestra	24
4.4 Instrumentos de recogida de información	24
5. Resultados de investigación.....	25
5.1 Resultados y discusión	25
5.1.1 Formación y experiencia docente	25
5.1.2 Conceptualización.....	28
5.1.3 Contextualización	30
5.1.4 Intervención.....	34
5.2 Conclusión	39
6. Valoración de la aplicación.....	43
7. Bibliografía	44
8. Anexos	51
8.1 Anexo 1: Transcripción entrevistas.....	51
8.2 Anexo 2: Análisis Resultados	51

1. Introducción

El propósito principal de este trabajo es conocer la percepción y valoración de los profesionales implicados en un aula ordinaria de educación infantil, donde asiste alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Con la finalidad de reflexionar y comprobar si se promueve una práctica educativa inclusiva, eficaz y de calidad.

Durante la carrera, la educación inclusiva o la atención a la diversidad son conceptos que aparecen continuamente. En todos los trabajos hay un apartado destinado a la atención a la diversidad, a modificar las actividades o contenidos programados con el fin de responder a las necesidades del alumnado. Pero, ¿realmente esto garantiza la inclusión del alumnado? Con la experiencia de prácticas y la elaboración de este trabajo, he sido consciente de que este tema, se ha tratado de forma muy teórica, pero sin una parte reflexiva, sin entender la heterogeneidad del aula o las dificultades que conlleva intentar conseguir una educación inclusiva para todos/as.

Aunque este trabajo se centra más en la respuesta proporcionada al alumnado NEAE, en realidad, es una reflexión sobre las dificultades y los problemas que hay, para responder a la diversidad y garantizar una educación inclusiva. He sido plenamente consciente de todo esto durante las prácticas, ya que uno de los aspectos más complejos con los que me he encontrado, ha sido actuar y responder adecuadamente ante un aula, con una cantidad enorme de estudiantes totalmente diferentes, acompañado, a su vez, de tiempos justos y falta de recursos.

Al llevar a cabo una propuesta en el aula, me cuestionaba, continuamente, si estaba respondiendo adecuadamente a esta diversidad, sobre todo con el alumnado NEAE, pudiendo presentar más dificultades para seguir el ritmo de la clase.

Esta experiencia me ha hecho reflexionar si se garantiza una respuesta educativa adecuada a este alumnado en las aulas ordinarias. Siendo consciente de que responder ante la diversidad del aula, y estar a la altura de todos y todas, es uno de los aspectos más complejos dentro de la función docente, y, por esa razón, me ha parecido relevante hacer la siguiente investigación.

Teniendo como referencia lo defendido teórica y legalmente, se comprobará si lo establecido se cumple en la práctica educativa. Para eso, basándose en lo vivido y observado en mis prácticas, se realizarán entrevistas a los diferentes perfiles implicados en el proceso educativo, en concreto del aula donde he estado, es decir, se entrevistará a la tutora del aula, a la técnica de apoyo educativo, a la profesora de audición y lenguaje (AL), a la profesora de apoyo y al orientador. Con la finalidad de analizar y reflexionar sobre la verdad de la educación inclusiva, y la respuesta proporcionada al alumnado NEAE en las escuelas ordinarias.

2. Marco teórico

2.1 Educación inclusiva

Con este trabajo se pretende reflexionar sobre los requisitos necesarios y las dificultades que se encuentran los diferentes implicados en la escolarización del alumnado NEAE, al intentar aplicar una educación inclusiva dentro de una escuela ordinaria.

Por lo tanto, es importante partir estableciendo lo que se entiende por educación inclusiva, ya que la práctica educativa y la respuesta proporcionada, va a variar en función del concepto de inclusión que se tenga. Según Booth y Ainscow (2011), hay diversos significados y opiniones sobre el concepto de educación inclusiva, cada persona tiene una forma diferente de entenderla, pero estos autores dejan claro que la educación inclusiva debe garantizar la participación de todo el alumnado, respondiendo a su diversidad, originada tanto por diversos intereses, experiencias, motivaciones, capacidades, etc.

En la educación inclusiva se debe valorar y presentar la diversidad como un recurso enriquecedor en el proceso educativo, todos y todas aprenden juntos/as, independientemente de sus condiciones, garantizando una educación donde se ofrece igualdad de oportunidades y de participación. Parra Dussan (2010) presenta la educación como construcción de conocimiento, y la inclusión, desde el punto de vista educativo, como el proceso con el que se garantiza el derecho a una educación adaptada a las necesidades de cada uno/a, a la igualdad de oportunidades, a la eliminación de barreras y a la participación.

Para la Unesco (2008), la educación inclusiva es un procedimiento continuo que busca una educación de calidad, respetando la diversidad y variedad de necesidades, habilidades o expectativas de aprendizaje de los estudiantes, eliminando las situaciones de discriminación.

Con todas estas definiciones lo que se pretende es comprender que la educación debe llegar a todos y todas, y hacerlo de manera eficaz y de calidad. En conclusión, este es el concepto de educación inclusiva que debería estar claro en los centros escolares, pero el problema es que, en muchas ocasiones, no se tiene claro el concepto o se sigue planteando como un deseo, algo que se quiere cumplir, pero que no se corresponde con las realidades y las prácticas educativas.

Lo que no tiene sentido es negar un hecho tan obvio como es la diversidad, la sociedad en la que vivimos es heterogénea, por lo que es un enorme error seguir presentado una respuesta educativa homogénea (Colmenero, 2015).

Como futura docente, soy consciente de que en los diferentes grupos me voy a encontrar con diversidad, y subestimar este hecho, pone en riesgo el logro de los objetivos formativos y

personales por parte del alumnado. Como establecen Martínez Viel et al. (2017), es imprescindible entender la diversidad como un valor esencial de la condición humana.

2.2 Importancia de las escuelas inclusivas

Parra Dussan (2010) afirma que las escuelas inclusivas pueden cambiar la visión y actitudes que se tienen frente a las diferencias y formar una sociedad más justa, con una convivencia más pacífica y tolerante. Para Martínez Figueira (2013) se debe entender el proceso de inclusión mediante la ampliación del concepto de normalidad, todo se diversifica, y del beneficio de aprender de la diferencia, y para eso debemos convivir con ella, no excluirla. Se establecen estos requisitos con el fin de garantizar una educación inclusiva desde la escuela y el aula, como ejes imprescindibles para conseguir esta transformación.

Lo que es importante concretar, es que, la educación inclusiva consiste en adoptar medidas para todos y todas, no solo para el alumnado con necesidades educativas específicas o diagnosticadas. Este trabajo se centra más en la respuesta educativa que se les da a estos estudiantes, pero teniendo muy en cuenta que la educación inclusiva busca adoptar un modelo de currículo que facilite el aprendizaje para todo el alumnado en su diversidad. Coincidiendo con León García y Menéndez Padrón (2017), en la idea de que la inclusión no es únicamente escolarizar al alumnado NEAE o NEE, sino desarrollar las estrategias de aprendizaje necesarias para que todos y todas reciban una educación adecuada, adaptada a sus necesidades.

Todos/as los estudiantes tienen necesidades, personales y especiales, comunes y diferentes, que haya alumnado con necesidades más obvias, no debe provocar que no se tenga en cuenta las necesidades del resto del grupo (Martínez Domínguez, 2005). Se debe dar respuesta con un currículo flexible, entendiendo las necesidades no propias del alumnado sino causadas por el contexto y las situaciones en las que se encuentra. Fomentar el respeto por la diversidad del alumnado desde el aula sería la base para una sociedad incluyente y respetuosa, y para conseguirlo no se puede plantear la educación inclusiva como un apoyo puntual para determinados alumnos/as, sino una transformación de los centros escolares, de las políticas y prácticas educativas, en las que se garantice una educación de calidad, y una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias de todos y todas (Echeita, 2006; Torres, 2010).

Teniendo como referencia que la educación inclusiva busca que todo el alumnado, sin restricciones, viva una educación de calidad, lo que no podemos negar es que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo está en mayor riesgo de exclusión o marginación, y por eso es necesario prestar atención a sus necesidades y conseguir la calidad y equidad,

buscando permanentemente procedimientos adecuados para responder a la diversidad, una idea defendida tanto por Echeita (2017) como por Feria Gómez (2021).

Una problemática importante que afecta a este alumnado y se debe erradicar, es la exclusión social y la segregación escolar, es decir, dividir y separar a los estudiantes en función de sus características personales, aspectos culturales, económicos, capacidades, etc. Según Murillo y Duk (2016), esta situación provoca un claro impacto negativo, ya que debilita la idea de convivencia escolar basada en la diversidad. La educación especial ha originado la segregación entre el *alumnado normal* y el *alumnado con necesidades*, por eso hay propuestas educativas para eliminar ese concepto de escuela, fomentando la escolarización de todo el alumnado en aulas ordinarias, siempre y cuando, haya recursos y se reciba una educación eficaz (Echeita, 2006; Martínez Abellán et al., 2010).

A estas interpretaciones se añaden otras muy relevantes, comentadas por Echeita (2006), Booth y Ainscow (2011), Martínez Abellán et al. (2010) y Murillo y Duk (2016), que se deberían tener muy en cuenta, y que veremos a continuación.

Como ya se ha mencionado, la diversidad hace referencia a todo el alumnado, la escuela inclusiva busca que todos sus miembros se sientan acogidos y que puedan aprender lo máximo en función de sus capacidades e intereses. Es un enfoque reduccionista, simplificar el movimiento inclusivo a la educación especial o a intervenir solo con determinados alumnos/as en riesgo de exclusión, como puede ser el alumnado NEAE, sería igual de injusto que excluirlos, porque no se tendría en cuenta la vulnerabilidad del resto de alumnado (Echeita, 2017).

La diversidad hace referencia a todo el alumnado y el desafío actual es conseguir que todos reciban una educación, participen y convivan de igual manera. Este cambio tuvo lugar sobre los años 80/90, cuando se defendió el término inclusión frente al de integración, provocando un cambio de visión educativa, al presentar la necesidad de garantizar la educación inclusiva para todos y todas (Parrilla y Moraña, 2004). Todo esto deja claro un aspecto fundamental, que se menciona a lo largo de todo el trabajo, que es, la riqueza y los beneficios que aporta la diversidad y la heterogeneidad al aula, potenciando el trabajo de los diferentes implicados para proporcionar una respuesta más adecuada. Por lo que se deben valorar las diferencias, pero es difícil conseguir esta inclusión cuando la sociedad y las políticas no te acompañan, que es el otro punto en el que coinciden todos estos autores.

Es difícil luchar por un aula inclusiva en un centro que no lo es, por eso es importante abordar la inclusión desde una perspectiva sistémica, se necesitan cambios en todos los niveles,

sistema, escuela y aula. Según Murillo y Duk (2011), es preciso, cambios en la cultura escolar, gestión y prácticas educativas, para conseguir la inclusión.

Con todo lo comentado, es evidente que las escuelas inclusivas son necesarias y contribuyen al desarrollo de una sociedad más justa y tolerante, pero para conseguirlas se requiere de una acción conjunta. Se necesitan transformaciones en las normativas y políticas educativas, en el financiamiento, en el funcionamiento de los centros, en las prácticas docentes, en las relaciones de los implicados/as, etc., es decir, supone un modelo educativo diferente. Pero la pregunta es, ¿está preparado el sistema educativo actual para un cambio radical del paradigma educativo?

2.3 Revisión legislativa: alumnado NEAE y atención a la diversidad

Según Eckhard Bondan et al. (2022), los sistemas educativos están en continuo cambio y reconstrucción, con nuevas políticas basadas en la inclusión. Para poder cambiar el contexto educativo se requiere la acción de políticos y gestores, pero también de educadores para llevar a la práctica lo establecido legalmente. Según las políticas actuales, en España, se implanta una educación inclusiva, reformando el sistema y las metodologías empleadas, dándole importancia a la formación de los profesionales, al uso de materiales y métodos adecuados a las diversas necesidades. Sin embargo, ¿es esto lo que encontramos en las realidades educativas?

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), hace hincapié en que la escolarización del alumnado NEAE se basa en principios de inclusión, participación, calidad, equidad, no discriminación e igualdad efectiva. Y serán las administraciones educativas las encargadas de garantizar el derecho a su educación en los centros escolares, mediante una distribución adecuada, y respondiendo a través de las adaptaciones del currículo, los agrupamientos flexibles, programas de refuerzo, medidas de apoyo personalizado, etc.

En Galicia el *Decreto 229/2011, del 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad de alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación*, establece la atención a la diversidad como el conjunto de medidas que pretenden responder a las distintas necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones, etc.

Derivada del decreto, se pone en práctica la *Orden de 8 de septiembre de 2021 por la que se desarrolla el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia*. En

donde se menciona de nuevo el aspecto fundamental, ya comentado, que es la idea de que un sistema educativo inclusivo, es aquel en el que se atiende a cada alumna/o según su realidad personal y social, y que las diferentes medidas y recursos se adaptan a sus necesidades. Para eso, se necesita actuaciones por parte de la Administración educativa, el profesorado, las familias y el conjunto de la sociedad. Es decir, dispone claramente que la respuesta educativa a la diversidad debe concretarse en los proyectos educativos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la coordinación docente, en los recursos, en los compromisos familiares, etc., en definitiva, en todo lo que contribuya al desarrollo del alumnado.

No obstante, es relevante reflexionar sobre la adecuación de las medidas establecidas por las leyes para favorecer la inclusión o atender a la diversidad. Según Coon (2023), hay un espejismo de inclusión que defiende las normativas y muchas escuelas, que en realidad lo que está encubriendo son prácticas que producen segregación. No es lo mismo la idea de inclusión, que la realidad, y es algo que aún estamos, lejos de conseguir. Es esencial, conocer a quien engloba la *Orden de 8 de septiembre de 2021*, bajo la *etiqueta* de alumnado NEAE.

Hace referencia al alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y de la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por estar en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar. (p. 52281)

Según la *Orden de 8 de septiembre de 2021*, se priorizará la escolarización del alumnado NEAE, en los centros ordinarios, garantizando su acceso, y no en unidades o centros de educación especial, que coinciden con lo defendido por las investigaciones. Sin embargo, hay diferentes tipos de escolarización en función del caso de cada uno/a.

- *La escolarización en centros ordinarios.* Es la más beneficiosa, como se ha comentado, si se asegura una educación inclusiva, y es lo que se quiere comprobar en este trabajo, si la respuesta proporcionada en los centros ordinarios al alumnado NEAE es la adecuada. Se pondrán a disposición del alumnado las medidas de atención a la diversidad necesarias, con los recursos profesionales y materiales adecuados.
- *La escolarización en centros docentes ordinarios de escolarización preferente.* Los cuales atienden a alumnado NEAE que precise de recursos más *extraordinarios*.

- *La escolarización en unidades de educación especial en los centros docentes ordinarios.* Se crean unidades de educación especial, con una ratio máxima de 5 niños/as, que pueden estar siempre en el aula o combinado con el aula ordinaria.
- *La escolarización en centros de educación especial.* Se escolariza, exclusivamente, a aquel alumnado con necesidades, que no pueden ser atendidas, y recursos, que no se pueden facilitar, por las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.
- *La escolarización combinada entre un centro docente ordinario y una unidad de educación especial o un centro de educación especial.* Permite atender las necesidades educativas del alumnado y mantener la relación con su aula, desarrollando el currículo y compartiendo experiencias con los compañeros/as.

El contexto educativo que se va a observar e investigar en este trabajo, es el que tiene lugar en los centros ordinarios. Según establece la *Orden de 8 de septiembre de 2021*, en Galicia se llevan a cabo las siguientes medidas relacionadas con la inclusión en el aula.

- Las programaciones didácticas se basan en el estilo pedagógico del centro docente, que estará definido por la línea metodológica y las culturas de la inclusión, de la diversidad, de la coordinación, de la participación, de la colaboración, etc., es decir, fomentando una escuela inclusiva. A su vez, el profesorado tendrá que desarrollar programaciones basadas en este estilo, y teniendo en cuenta los principios del diseño universal de aprendizaje, modelo que se tratará más adelante.
- Los docentes deberán fomentar aspectos como metodologías basadas en el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, tutoría entre iguales, aprendizaje por proyectos, adaptación de los tiempos, etc., y otras que promuevan la inclusión.
- Cada centro dispondrá de un *Plan general de atención a la diversidad*, el cual representa el diseño y la organización, para atender, basados en los principios de equidad e inclusión, a todo su alumnado. Por lo que se debe establecer la forma de entender y atender sus diferencias por parte del centro. Deberá definir, entre otros aspectos, el conjunto de programas para conseguir la inclusión, la distribución de recursos, o el compromiso de asesoramiento y de colaboración con las familias.
- Los recursos, a nivel material, el centro debe contar con todo aquel necesario para responder a las necesidades educativas de todo el alumnado, incluyendo la accesibilidad a las instalaciones. Lo mismo sucede a nivel profesional y personal, deberán contar con los especialistas necesarios. Los especialistas en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje se presentan como un recurso destinado a la atención del alumnado NEAE.

Esta atención se realizará dentro del aula ordinaria del alumnado al que apoya, un aspecto relevante para garantizar la inclusión. A mayores, para atender a la diversidad, también habrá personal auxiliar cuidador, personal intérprete de lengua de signos y todas las personas profesionales específicas.

Toda esta información es la que está constituida a nivel legal, pero, ¿se corresponde con las realidades educativas y las prácticas actuales? Y lo más importante, ¿realmente favorece la inclusión? Ya que hay algunas medidas establecidas legalmente que encubren un proceso de exclusión, las cuales se comentarán en próximos apartados.

2.4 Diseño Universal para el aprendizaje

Como ya se ha mencionado con anterioridad, la propia ley establece que las programaciones docentes deben seguir los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), con el fin de alcanzar una educación de calidad. Este modelo presenta un enfoque inclusivo de la educación con propuestas para la práctica, basadas en diversas investigaciones, en teorías del aprendizaje, y en avances de la tecnología y la neurociencia. Alba Pastor (2019) nos explica que este modelo se basa en tres principios, los cuales son, proporcionar múltiples formas de implicación, de representación de la información, y de acción y expresión del aprendizaje.

Este modelo tiene en cuenta la diversidad a la hora de planificar, permitiendo a los educadores flexibilizar el currículo, reducir las barreras y proporcionar oportunidades basadas en la diversidad de los estudiantes. Es una propuesta que aparece como un referente para la intervención docente, con el fin de conseguir la inclusión y eliminar las prácticas y metodologías tradicionales vigentes en la educación actual.

El derecho a la educación y la universalización de esta, permite el acceso de todos/as, pero hay que garantizar una educación inclusiva, y para eso se necesita un cambio de paradigma. Por una parte, se necesitan políticas que provoquen el cambio en los sistemas educativos mediante respuestas curriculares, organizativas y formativas, pero para lograr que los contextos educativos sean inclusivos y den respuesta a la diversidad no solo se necesita una normativa, también se precisa de prácticas metodológicas y organizativas. El DUA proporciona la base para una intervención educativa que entienda la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Según Alba Pastor (2018), con el DUA se pretende que todos los estudiantes se impliquen en el proceso de enseñanza, su planificación y desarrollo, ofreciendo oportunidades educativas equitativas. Para esto se necesita identificar las barreras que surgen al aplicar una práctica común y homogénea que no considera las diferencias. Con este diseño, se responde a esta

diversidad flexibilizando los componentes del proyecto educativo y del currículo, los objetivos, métodos, evaluación, etc. El DUA proporciona a los docentes una referencia para flexibilizar el currículo y reducir las barreras que se encuentran ante un diseño único.

Sin embargo, hay cierta incongruencia entre lo establecido legalmente y lo defendido por el DUA. Ya que la ley presenta este modelo como referente a seguir por los docentes, pero a su vez habla de medidas *extraordinarias* o del apoyo de especialistas, solo para responder a las necesidades de cierto alumnado. Según Sánchez Fuentes y Duk (2022), España, pese a promover e investigar sobre el DUA, no ha podido plasmar, hasta hace poco, este enfoque en la normativa educativa. De acuerdo con Alba Pastor (2019), es preciso un cambio de paradigma, para así garantizar una educación de calidad e inclusiva a todos los estudiantes de cada centro. Al presentar medidas concretas o *extraordinarias* a aquel alumnado que pueda necesitar apoyo, implica la diferencia entre lo *normal* y lo *especial*, con estas medidas se encubre una exclusión en prácticas supuestamente inclusivas.

Esto es lo que potencia lo establecido por la ley, pero el DUA, modelo de referencia, reivindica todo lo contrario. Para transformar estas situaciones excluyentes es importante buscar nuevos enfoques inclusivos y que se entienda que todo el alumnado tiene igual derecho y oportunidad de aprender, participar, desarrollarse, etc., se requiere de un currículo abierto.

Además, es importante el concepto que proponen Sánchez Fuentes y Duk (2022), el Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado (DUAC). El DUA favorece una práctica inclusiva, pero hay que tener en cuenta el entorno, los recursos de los que se dispone, las condiciones del contexto o a los estudiantes a los que va dirigido, ya que al final este diseño se ha elaborado basándose en un *modelo* de alumnado, y si no se contextualiza se puede caer en la exclusión o marginación de ciertos estudiantes, que es lo que quiere impedir dicho enfoque.

Se precisa de una reforma muy profunda, pero no es lo que observamos en la realidad, se presenta como algo teórico, un discurso, pero no se aplica en la práctica. Provocando que sea el propio marco legal y el sistema educativo, es decir, el modelo de escuela actual, la primera barrera que dificulta alcanzar una educación inclusiva.

2.5 Respuesta educativa al alumnado NEAE

Tras analizar el marco legal que afecta al alumnado NEAE y a la atención a la diversidad e inclusión proporcionada en las aulas, es importante conocer las realidades educativas.

La Declaración de Salamanca (1994), estableció que el alumnado NEAE debe tener acceso a las aulas ordinarias, integrándolos a través de una pedagogía centrada en las necesidades del

niño/a. Echeita y Verdugo Alonso (2004) comentan cómo influyó la declaración de Salamanca en la forma de entender la atención a la diversidad, y sobre todo, como las administraciones y las personas implicadas han asimilado los puntos establecidos en su práctica diaria.

Ya en este acuerdo se establecen las escuelas ordinarias inclusivas como el medio más eficaz para eliminar la discriminación, construir una sociedad integradora y lograr una educación efectiva para todos. Se presenta la importancia de esta propuesta para una educación adecuada, evitando las escuelas especiales, usándolas solo cuando los centros no puedan responder a las necesidades del alumnado, y, de ser el caso, siendo una educación combinada.

Arnaiz-Sánchez et al. (2022) demuestran los beneficios de que el alumnado NEAE asista a un aula ordinaria con sus pares. Estos niños y niñas obtienen mejores resultados que los que van a aulas segregadas o unidades especiales, ya que esta organización lo que consigue es continuar con la segregación y exclusión de los estudiantes. Si están en escuelas ordinarias, se evita la exclusión, tienen referentes, y también, conlleva un aprendizaje para el resto del alumnado y para todos/as los implicados en el proceso educativo.

Sin embargo, Norwich (1993) presenta un dilema, en función de cuál es la escolarización más efectiva y de calidad para el alumnado NEAE. Si se escolariza en un centro ordinario, se beneficia de un entorno escolar normalizado con referentes, pero puede que los programas educativos proporcionados no se adapten a sus necesidades y por lo tanto no reciba una educación adecuada. Sin embargo, si está en una escuela especial se beneficia de un programa educativo más adaptado y especializado, pero le faltan los referentes y el entorno real.

Es en parte lo que se plantea en este estudio, que cuestiona si los centros y docentes están preparados y cuentan con los recursos necesarios para garantizar una respuesta educativa inclusiva y de calidad a este alumnado. Está claro que si no es la realidad que nos encontramos es lo que se tiene que conseguir, ya que un programa educativo de calidad, inclusivo y adaptado a las necesidades del alumnado, en un centro ordinario, es lo más beneficioso para ellos y ellas.

De acuerdo con esta opinión, es importante que todo el alumnado se encuentre escolarizado en aulas ordinarias, sin excluirlos a aulas específicas, conforme Perlado Lamo de Espinosa et al. (2019), ya que es la única forma de conseguir la inclusión. Y para poder atender a las necesidades de todo el alumnado se debe trabajar conjuntamente, como ya se ha mencionado, atendiendo dentro del aula ordinaria a todos los alumnos/as, sea o no alumnado NEAE.

Es conveniente reflexionar si la actuación docente, la respuesta educativa que se proporciona al alumnado NEAE, es la adecuada. Cuando clasificas a un grupo de estudiantes por tener más dificultades, con el fin de responder a sus necesidades, no se está ofreciendo un

apoyo inclusivo. Al hacer una diferenciación o una individualización del currículo o proporcionar un apoyo educativo, lo que provoca es que se siga considerando las diferencias como déficits, etiquetándolos/as y aislándolos/as del grupo (Ainscow, 2001).

Se debe considerar este riesgo, el hecho de que se encubra un proceso de segregación debajo de estas medidas. Por ejemplo, cuando solo a este alumnado se le ofrece apoyos complementarios o refuerzos, ocasiona que a otros alumnos/as, que, aunque tengan dificultades de aprendizaje, como no están bajo la *etiqueta* de alumnado NEAE, no reciban este apoyo. O también, en ocasiones, que haya apoyo para el alumnado NEAE puede hacer que el/la tutor/a no se implique tanto como con el resto o no esté tanto con ellos (Pérez et al., 2003). Por eso, es importante reflexionar sobre la práctica docente, y si realmente las acciones que se hacen pensando en incluirlos, no los excluye más o no excluye al resto del alumnado. Para responder adecuadamente hay que entender la relación entre el funcionamiento de la escuela y los problemas de los estudiantes, las necesidades son ocasionadas por la falta de organización o de estrategias, por el desajuste entre las exigencias del centro y las capacidades del alumno/a.

Torres (2010) establece algo fundamental, que es la idea de que, lo que necesita el alumnado NEAE no es muy diferente a lo que necesitan otros niños/as, simplemente es un mejor currículo.

Para Martínez Domínguez (2005), adaptar el currículo no significa reducir, lo contrario, debe tener en cuenta la heterogeneidad, de manera que se programa de forma más flexible y rica, para que todas las necesidades del grupo encuentren satisfacción. El problema es que hay diferencia entre lo que se establece en los discursos teóricos y las medidas legislativas, con las realidades educativas y prácticas existentes.

2.6 Aspectos clave para conseguir una educación inclusiva

2.6.1 Referentes actuales: INDEX vs DUA

Centrándonos en la escolarización del alumnado NEAE en centros ordinarios, nos encontramos con problemas provocados por prácticas que se importan de la educación especial, por eso es importante, para lograr la educación inclusiva, cambiar el concepto de dificultades educativas que etiquetan a este alumnado y entenderlo como un reto para eliminar las barreras que hay para el aprendizaje y participación, que es lo que presenta el método INDEX. El apoyo no debe ser de manera individual, sino como un cambio para que el centro responda a la diversidad, presentándola como un estímulo. Para lo cual se propone identificar y reducir las barreras de aprendizaje y proporcionar recursos para fomentarlo, pero muchas veces el

problema es el desajuste entre las medidas del currículo o pedagógicas, y las necesidades de cada niño/a (Ainscow 2001 y Booth y Ainscow, 2011).

Conforme a Feria Gómez (2021), basándose en el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2011), es importante identificar el concepto de inclusión que tiene la comunidad educativa y estudiar las prácticas que llevan a cabo en el aula ordinaria, identificando las barreras de aprendizaje y transformándolas. Estos autores defienden la actuación basada en tres dimensiones.

La primera es la cultura inclusiva del centro, que implica que toda la comunidad conozca y tenga claro el concepto de inclusión. La inclusión implica que la escuela se adapte a la diversidad y que la entienda como sinónimo de enriquecimiento. Otro aspecto importante son las políticas inclusivas que tienen que ver con cómo se gestiona el centro educativo. Todos los implicados deben tener una perspectiva inclusiva, desde el equipo directivo a los docentes, encargados de llevar la inclusión real a las aulas. Por último, también es fundamental, la práctica inclusiva que conlleva el qué y el cómo se enseña y se aprende. La colaboración y cooperación entre todos los docentes del centro es fundamental, un asunto que comentaremos en apartados posteriores, y es aún más necesaria con el alumnado NEAE.

Un aspecto fundamental que presentan Booth y Ainscow (2011) es, centrarse en el concepto de *barreras a la inclusión*, es decir, todos aquellos aspectos que limitan la participación o el aprendizaje del alumnado, porque son las que van a dificultar la inclusión del alumnado NEAE en el aula, no sus necesidades personales.

Aunque este modelo es importante, y deja claro, aspectos relevantes para entender la educación inclusiva, lo presenta, más bien, de forma teórica. Sin dar las herramientas necesarias a los diversos implicados para garantizar una educación inclusiva y de calidad. Lo contrario ocurre con el modelo DUA, ya que lo orienta más hacia la práctica docente.

Como ya se ha señalado, Alba Pastor (2019), comenta los tres principios en los que debería basarse cualquier práctica educativa, un modelo metodológico más claro, para conseguir la inclusión. Lo que propone es lo siguiente:

- *Proporcionar múltiples formas para la implicación:* se refiere a conseguir la motivación e implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje, implica la intervención de las redes afectivas. Para conseguir este aspecto tan fundamental plantea opciones para mantener el interés, el esfuerzo y la autorregulación. Es importante proporcionar alternativas de una misma tarea para captar el interés, presentar actividades relevantes, fomentar el trabajo en equipo y la colaboración, trabajar habilidades para que puedan

autorregularse, etc. Es beneficioso realizar actividades variadas, en las que se vean reflejados los intereses de los estudiantes o que cuenten con su implicación en el diseño.

- *Proporcionar múltiples formas de representación:* hace referencia a la percepción, expresión y comprensión de la información. Conocer estrategias y recursos para el acceso a la información, empleando las redes de reconocimiento. Para eso hay que presentar la información en varios formatos con acceso por diferentes vías, usando diferentes expresiones y lenguajes. Se debe garantizar que la información pueda ser percibida por todos/as, usando varios formatos y facilitando su comprensión.
- *Proporcionar múltiples formas para la acción y la expresión:* se refiere a las estrategias relacionadas con cómo se aprende. A la acción o expresión por parte del alumnado, empleando las redes estratégicas. Las personas interactúan diferente con la información y tienen diversas preferencias para estudiar o de expresar lo que han aprendido. Por eso se requiere que se ofrezcan metodologías con diferentes formas de realizar las tareas y proporcionar oportunidades de aprendizaje a todos.

Este modelo ofrece a los docentes una base teórica-práctica para conseguir un aula inclusiva, y responder a las necesidades de todo el alumnado. Sin embargo, según Sánchez Fuentes y Duk (2022) hay cierto malestar por parte del profesorado, ya que falta una formación y preparación previa sobre el DUA, para poder implantarlo correctamente. Poniendo de manifiesto que son muchos los aspectos y los cambios que se requieren para hacer posible la inclusión real del alumnado.

2.6.2 Requisitos para la educación inclusiva

Se intenta delimitar los factores clave para una educación inclusiva. Por ejemplo, la Unesco (2008) establece cinco aspectos que debe tener en cuenta el profesorado para lograrla: entenderla como un proceso permanente, garantizar una educación de calidad para todos, respetar a la diversidad (no es algo malo, es un ingrediente esencial de la calidad educativa), respetar las diferencias y eliminar la discriminación. Es un punto de referencia, pero resulta un objetivo complejo para llevar a la práctica.

Se necesita, como ya se ha expuesto, cambios en la actuación de la Administración educativa, en el funcionamiento de los centros, en el desarrollo profesional de los profesores, en la organización de los equipos de apoyo, en la cultura escolar, en la participación de la comunidad educativa, etc. Aspectos que en muchos casos actúan como barreras, límites que aparecen en el aula establecidos por la tradición escolar y reforzados por determinadas culturas

escolares que impiden la igualdad de participación para el alumnado. Por lo que todo, debe partir del diálogo, la reflexión y la reconstrucción de las comunidades educativas, para eliminar aquellos aspectos que impiden la práctica de la inclusión (Echeita, 2013 y Marchesi, 1999).

Se deben emplear metodologías activas, donde se valore la autonomía del alumnado. Es fundamental la cooperación de las familias y la colaboración de los miembros implicados, es decir, requiere de profesorado reflexivo centrado en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, dispuesto a trabajar conjuntamente con sus compañeros y las familias, analizar y cambiar su programación, adaptándose y eliminando cualquier barrera (Echeita, 2006).

Esto es lo que se necesita para la inclusión real en el aula, pero hay estudios que demuestran que para conseguir esto el profesorado no se encuentra con estas facilidades, por eso solicitan aspectos como grupos con ratios más bajas, formación adecuada para atender a la diversidad, más tiempo de planificación, apoyo de asistentes de profesores y ayuda para ajustar el plan de estudios. Es necesario comprender la complejidad de proporcionar una educación inclusiva, para que se reflexione y se produzcan los cambios necesarios para responder adecuadamente a todo el alumnado (Horne y Timmons, 2010).

Otro aspecto a considerar en la práctica docente es garantizar una respuesta inclusiva y atender a las NEAE del alumnado, pero sin excluirlos, ni a ellos ni al resto del alumnado, por tener una respuesta más individualizada. Para eso, Pérez et al. (2003), proponen que se debe:

- Buscar la respuesta educativa más adecuada.
- Proporcionar recursos a los centros teniendo en cuenta las necesidades globales de todos sus alumnos/as, no solo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Organizar los apoyos para que ayuden al tutor/a en el aula y colaboren con ellos, pero sin centrar los apoyos en el trabajo aislado con ciertos alumnos/as.

Otro recurso importante para dar respuesta a la diversidad, defendido por el DUA, es el uso de las TIC. Alba Pastor (2023), comenta lo imprescindible que es este recurso para lograr una equidad educativa, ya que permite personalizar o enriquecer el aprendizaje, en función de las diversas necesidades. Gómez-Marí et al. (2023), también coinciden, al igual que numerosos estudios, en cómo las TIC facilitan el aprendizaje y la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Pero para ello es necesario la formación adecuada para dotar a los docentes de estrategias y conocimientos, con el fin de usar estos recursos con éxito y adaptarlos a las realidades del aula.

Lo que nos lleva al siguiente punto, ¿cuál es el peso y la función de los docentes, en todo el proceso educativo, para alcanzar la inclusión?

2.7 Papel docente

El papel del docente, su implicación y las actitudes que presenta, es decir, su visión de la inclusión, es crucial para alcanzar una escuela inclusiva. La inclusión no solo está en lo curricular, sino también en lo afectivo, en la relación con el alumnado diverso. Los docentes tienen un papel esencial en la mejora de las prácticas educativas, y es fundamental que tengan una serie de actitudes y aptitudes para responder a las diversas necesidades, ya que, debido a la heterogeneidad de alumnado, hace que cada uno tenga unas necesidades muy diferentes. El o la docente debe ofrecer una educación adecuada, teniendo las herramientas necesarias para la inclusión en general y en concreto para la respuesta al alumnado NEAE, en el aula ordinaria (Avramidis y Norwich, 2002; Feria Gómez, 2021 y Rodríguez Fuentes et al., 2021).

Para Alba Pastor (2019) los docentes tienen que ser conscientes de la diversidad presente en el aula y evitar los modelos tradicionales centrados en el estudiante “medio”, en el cual excluye a todos y todas aquellas que se encuentran fuera de ese parámetro. En ocasiones se confunde igualdad de oportunidades con igualdad de situaciones de aprendizaje, presentando actividades homogéneas, iguales para todos, lo que hace que no se responda a la diversidad y, por lo tanto, no se cumpla la inclusión. Es una realidad que he vivido a lo largo de mi vida escolar, realizar continuamente fichas o actividades de libros de texto iguales para un alumnado totalmente diverso, no genera ningún tipo de aprendizaje ni implicación.

Poder establecer este cambio y permitir que el profesorado garantice una educación de calidad e inclusiva depende, en gran medida, de la formación inicial y permanente acerca de atención a la diversidad. La misma *LOMLOE* (2020) establece que los programas de formación permanente deberán tratar la adecuación de los conocimientos y de los métodos con aspectos como, entre otros, la educación inclusiva, la atención a la diversidad y la organización, encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza. La *Orden de 8 de septiembre de 2021* también le da importancia a la formación inicial, la cual debe tener una continuidad en la formación permanente, para conseguir mejorar los centros docentes, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y la atención a la diversidad.

Tanto Colmenero (2015) como Gökdere (2012) coinciden en que la formación y desarrollo profesional de los docentes, el conocimiento que tengan sobre la atención a la diversidad y las entidades educativas, es fundamental para conseguir la calidad educativa. Por lo tanto, no se puede mejorar la educación, que sea inclusiva, responder a esta heterogeneidad, cuando no hay formación docente. Reflexionar sobre la práctica educativa, identificando qué se debe aprender o cambiar para intervenir adecuadamente, identificar las posibles barreras de

aprendizaje, y los recursos o apoyos proporcionados por la institución, es lo que influirá en la actitud y respuesta docente, frente a la educación inclusiva.

Según Sevilla Santo et al. (2018) para formar a los docentes, adecuadamente, para garantizar una educación inclusiva, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- *Sensibilización*: que sean conscientes de la diversidad del aula, que potencien las diferencias y capacidades de cada alumno/a, que se preparen continuamente para responder con estrategias.
- *Reconocimiento de la diversidad*: es importante que conozcan la diversidad de ritmos, estilos, intereses, capacidades, etc. y sean capaces de identificar las posibles necesidades educativas.
- *Necesidades educativas*: conocer los diferentes tipos de necesidades que se pueden encontrar en el aula, aquellas vinculadas al desarrollo, al ambiente, a una discapacidad, etc. Conociendo sus características, detectándolas e interviniendo, es un aspecto esencial para dar una respuesta adecuada.
- *Atención a las NEE*: poder identificar los apoyos necesarios, las adaptaciones a la programación, la implementación de ciertas clases, etc.
- *Procesos de evaluación y acreditación*: elaborarlos de manera que sean flexibles, proporcionar diferentes opciones adaptadas a todos los estudiantes.
- *Estudios de la trayectoria escolar*: identificar las necesidades educativas a lo largo del proceso educativo del alumnado, y saber cómo han sido atendidos/as, es importante para actuar acorde a sus necesidades.
- *Equipamiento e infraestructura*: es imprescindible contar con recursos adecuados y apropiados para todos/as, para minimizar las limitaciones.

Por lo tanto, como comentan Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017), es un hecho que para que el profesorado cambie sus prácticas educativas debe sentirse competente, gracias a una formación adecuada, ya que tendrá las estrategias necesarias para una respuesta de calidad a la diversidad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque no podemos olvidar que su respuesta también depende de otros factores como son, los apoyos recibidos en cuestión de tiempo, recursos (humanos, espaciales y materiales), la coordinación, etc. El docente, según su actitud, puede ser facilitador o barrera del cambio educativo, es decir, puede permitir la participación e inclusión del alumnado, o no. Para ser un facilitador se necesita colaboración y prácticas inclusivas, pero es un proceso complejo, ya que requiere la transformación de políticas educativas y la adopción de prácticas innovadoras e inclusivas.

Lo que está claro, es que la formación y experiencia específica en inclusión impactará positivamente en la actitud docente. El problema es que, en muchos casos, se recibe una formación inadecuada, con poco tiempo para planificar el trabajo, sin experiencias previas, etc. Y también hay que tener en cuenta que para que haya un cambio se necesita el trabajo conjunto del equipo directivo, docentes, estudiantes, familias, etc., que no siempre están implicados.

Según Parrilla (2003) y Echeita (2012) el profesorado debe valorar la diversidad del alumnado y usar las diferencias como un recurso. Tienen que entender que deben aceptar a todo el alumnado, presentar el aula como un espacio de atención, y fomentar estrategias de inclusión. Trabajar y colaborar con otros compañeros y profesionales, y potenciar un trabajo constante y formación permanente.

2.8 Relevancia del trabajo colaborativo

Una escuela inclusiva requiere de la colaboración entre todos los agentes implicados en el proceso educativo del alumnado, donde todos participen activamente, presentando la diversidad como principal valor y principio de acción (Calvo et al., 2016). Coincidiendo con la opinión de Messias dos Santos y Knaak da Costa (2020), al afirmar que la colaboración entre profesionales es imprescindible para alcanzar la inclusión, por lo tanto, la escuela debe poner los medios necesarios para el trabajo colaborativo.

El proceso educativo está continuamente evolucionando y transformándose, se necesitan, por consiguiente, las interacciones y participación no solo de los profesionales, sino de todos aquellos implicados en la vida del niño/a. Fomentar el diálogo, la participación, teniendo en cuenta las opiniones de todos, permitirán una escuela más inclusiva basada en el respeto por las diferencias y la búsqueda del consenso y transformación (Aróstegui et al., 2013).

Es imprescindible la colaboración y coordinación docente, se debe de ofrecer una misma respuesta educativa al alumnado, basada en la inclusión y eficacia. En primer lugar, es importante trabajar conjuntamente para planificar, compartir ideas, materiales o experiencias, y coordinar las diferentes tareas. Luego es necesaria la comunicación, escuchar de manera activa las sugerencias o comentarios de los compañeros/as, así como, respetarse y confiar en el otro, aceptando las diferencias y estilos de aprendizaje. Por último, es fundamental compartir el liderazgo, el control del aula, usando estrategias de co-enseñanza, obteniendo el apoyo y la formación adecuada (Chang, 2018).

No solo los docentes o profesionales son importantes en el proceso educativo del alumnado, la familia también es un factor clave, de acuerdo con Calvo et al. (2016), no se debe establecer una educación exclusiva, se debe entender el papel de cada uno, en el proceso educativo,

contribuyendo al desarrollo integral. Desde la escuela se debe hacer partícipes a las familias, fomentando la participación, la misma ley lo establece como algo esencial a la hora de responder al alumnado. La *Orden de 8 de septiembre de 2021* afirma que la escuela inclusiva busca la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa y de las administraciones, encargadas de asegurar que las familias del alumnado NEAE reciban asesoramiento y la información necesaria para su educación. Por lo que las familias deberán participar en el proceso educativo, colaborando con el centro y con el profesorado.

En definitiva, para conseguir la inclusión es importante diseñar proyectos innovadores que permitan el trabajo conjunto de la escuela, familias y comunidad.

2.9 Realidades educativas: problemas y dificultades existentes

Un problema actual con el alumnado NEAE, según Alcaraz García y Arnaiz-Sánchez (2020), es que hay una gran mayoría que no está exclusivamente en el aula, sino que tiene itinerarios combinados o paralelos a la escuela ordinaria, de esta manera establece una diferencia entre este alumnado y el resto escolarizado en aulas ordinarias. Como ya se ha dicho, la escuela inclusiva requiere de un cambio político y cultural de las prácticas escolares, pero el problema es la brecha entre lo que establece la ley y los documentos oficiales, y lo que ocurre realmente en las prácticas. Además, el problema de la escolarización del alumnado NEAE en las aulas ordinarias es que esta incorporación no ha ido acompañada de la renovación pedagógica y curricular necesaria, por lo que no se han producido cambios en las prácticas docentes (Escudero y Martínez, 2011).

La realidad que se observa continuamente, y que he vivido en el prácticum, son situaciones como estar en aulas con ratios elevadas, con falta de recursos personales y profesionales, la falta de implicación de los docentes, la poca formación sobre necesidades educativas o atención a la diversidad, etc. Todos estos aspectos dificultan atender a la diversidad y garantizar una educación inclusiva.

Aún hay muchas escuelas que reflejan un sistema educativo que no está diseñado para ofrecer una educación para todos/as. Por eso es imprescindible identificar y conocer los factores que se necesitan para una educación inclusiva. Algunos problemas existentes, manifestados por diferentes docentes en un estudio realizado por Martínez Figueira (2013) son: la falta de formación, la ausencia de materiales y recursos necesarios, la falta de tiempo para planificar, la falta de implicación de las familias o las dificultades para comunicarse con la administración. Todo esto es necesario cambiarlo y transformarlo en oportunidades de aprendizaje.

De acuerdo con Echeita (2017) lo complejo es crear condiciones para que los centros lleven a cabo un proceso de mejora e innovación, para eso hay que identificar las barreras de aprendizaje y participación, como ya se ha comentado, y transformarlas en facilitadores. Es necesario tener conocimientos, tener la voluntad política para este cambio, más financiación, con infraestructuras accesibles para todos, un currículo más flexible, etc. Lo que está claro es que el hecho de que haya escuelas inclusivas no es porque un centro tiene suerte o porque ciertos docentes tienen grandes cualidades, sino que son capacidades que se pueden aprender por todos los docentes a través de formación y asesoramiento.

Por eso, la ley debe potenciar la formación permanente, el asesoramiento pedagógico y el apoyo a los centros, para conseguir la educación inclusiva. Es necesario aumentar la cultura de colaboración, romper el aislamiento profesional y gestionar un proyecto común. Entender que la atención a la diversidad no solo hace referencia al alumnado NEAE, sino a todos los escolarizados, es decir, se necesita un cambio actitudinal (Martínez Abellán et al., 2010).

Escudero y Martínez (2012) defienden la necesidad de provocar cambios profundos en el currículo, en los contenidos, métodos, materiales, apoyos, etc. Transformarlo de manera que todo sea apto para todos/as y que enriquezcan sus capacidades. No se puede luchar contra la exclusión y a favor de la inclusión, si se hace de manera aislada en un centro solo, es necesario que todo el sistema sea incluyente. La administración debe crear condiciones para que centros y docentes desarrollen capacidades y compromisos de mejora.

En la actualidad, los sistemas educativos de distintos países intentan responder adecuadamente a la diversidad, centrándose en alcanzar entornos de aprendizaje inclusivos, presentándose como un problema global. Por eso es importante entender que la visión que se tenga de la inclusión y la diversidad, tanto por parte de la literatura como de los documentos políticos, influye en la forma de pensar y actuar de los docentes y de las escuelas. La diversidad es algo positivo que hay que aprovechar, y la actuación necesaria no se debe centrar en las diferencias del alumnado, sino en las barreras del contexto que impiden la participación de todos y todas, las cuales hay que eliminar para conseguir la inclusión (Messiou et al. 2022).

Es decir, para concluir, conforme Durán Gisbert y Giné Giné (2011), se necesita un cambio de mirada, es difícil atender a la diversidad del alumnado, por eso es importante el pensamiento del profesor y de las culturas educativas con respecto a la inclusión, que viene dado por la formación inicial y permanente. La educación inclusiva es un proceso de formación, de capacitación de los sistemas, centro y docentes para atender a la diversidad. Esto no solo depende del profesorado, y de su formación, se requiere también de los cambios que se hagan

sobre el diseño y desarrollo del currículo, los recursos, el apoyo y asesoramiento proporcionado, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la organización de los centros, con relación a los tiempos y espacios, a la flexibilidad, participación, etc.

La inclusión es un proceso de cambio, es imposible llegar a la inclusión total porque siempre habrá tendencias a excluir, pero es necesario entenderla como un objetivo que debemos conseguir para una educación de calidad.

3. Objetivos

- Generales

- Conocer y analizar la percepción docente sobre la inclusión y la atención a la diversidad, observando las realidades educativas y las condiciones de escolarización de un aula de Educación Infantil ordinaria, centrándose en la respuesta proporcionada al alumnado NEAE.
- Adquirir herramientas para un proceso de investigación centrado en mi futura práctica docente.

- Específicos

- Indagar sobre la perspectiva docente de la inclusión y atención a la diversidad.
- Reflexionar sobre los requisitos necesarios para conseguir una educación inclusiva para todos y todas. Contrastando lo defendido, teórica y legalmente, con las realidades educativas.
- Conocer la opinión de los implicados en el proceso educativo del alumnado NEAE, sobre las preocupaciones y los problemas a los que se tienen que enfrentar para conseguir una educación inclusiva.
- Comprender la función y relevancia del papel docente y del trabajo colaborativo en el proceso de inclusión.

4. Marco empírico

4.1 Metodología de investigación

Con el fin de dar respuesta a los objetivos del trabajo, se ha empleado una metodología cualitativa, ya que la finalidad de la investigación es recopilar y analizar información sobre la inclusión del alumnado NEAE en un aula ordinaria.

El método cualitativo es el más adecuado cuando se pretende comprender significados, este permite entender y analizar la realidad tal y como la entienden los participantes implicados

(Sánchez Silva, 2005). En este caso, el objetivo es profundizar en el conocimiento sobre la respuesta en el aula, a través de la observación y de mi propia experiencia en ella, y a través de la visión y voz de los participantes, es decir, docentes implicados en el funcionamiento de la misma.

Al emplear esta metodología se tendrá acceso a opiniones, actitudes o experiencias sobre el tema tratado, pudiendo profundizar más en las respuestas, un aspecto beneficioso para alcanzar los objetivos de dicho trabajo.

Se ha optado por un estudio de caso, que se refiere al conjunto de métodos y técnicas de investigación cualitativas, que se centran en profundizar el estudio de un determinado caso o realidad (Martínez Bonafé, 1988). El trabajo parte de la observación y participación en el aula, que se ha realizado durante el periodo de prácticas, profundizando en la organización y estrategias de intervención que se llevan a cabo en el aula, a partir de la investigación realizada posteriormente. Ya que formar parte del aula durante esos meses me ha permitido reflexionar sobre lo vivenciado y querer indagar más sobre la respuesta proporcionada al alumnado NEAE, considerando si se promueve o no la inclusión.

Esta metodología, como cualquier otra, tiene aspectos positivos y negativos, según Martínez Bonafé (1988) y San Fabián y Álvarez Álvarez (2012) el estudio de caso permite, por un lado, enfrentarse a una realidad concreta de la práctica educativa, entender las relaciones entre una situación particular y su contexto, ver lo global analizando lo local, profundizar en un problema específico, etc. Pero, por otro lado, también tiene algunas limitaciones como que no se pueden generalizar los resultados obtenidos en la investigación, la información es dispersa y viene de diferentes fuentes, y sobre todo, la subjetividad presente a lo largo del estudio. En este caso, tanto por mi propia experiencia observadora, como por las respuestas proporcionadas por las docentes.

4.2 Contextualización de la investigación

El colegio en el que se realizó este estudio es un centro público de Educación Infantil y Primaria, de la ciudad de A Coruña. Entre los objetivos defendidos por el centro destacan potenciar una enseñanza compensatoria para evitar las realidades discriminatorias, fomentar la colaboración y tolerancia, así como la innovación educativa y formación permanente, conseguir que las familias se impliquen en la educación de sus hijos/as, etc. Además, defienden la atención a la diversidad como un aspecto fundamental en la acción educativa.

Se comprometen a actuar de manera conjunta para responder de manera adecuada a todas las necesidades y asegurar igualdad de oportunidades para todos y todas. Con relación al alumnado NEAE se centran en dar respuesta a las necesidades pero, siempre y cuando, tengan los recursos y las posibilidades suficientes y propias, de un centro ordinario, para hacerlo.

En concreto, el aula en la que he realizado las prácticas, y en la cual ha tenido lugar la observación que inició este estudio de caso, está compuesta por un total de 23 alumnos y alumnas. Destaca la diversidad de necesidades y personalidades del alumnado, es una clase muy heterogénea, formada por niños y niñas con conocimientos, actitudes y habilidades muy distintas.

En este grupo-clase, hay alumnos y alumnas categorizados bajo la *etiqueta* de alumnado NEAE, por lo que en el aula contaba con apoyos destinados únicamente a la atención de estos estudiantes. Cabe destacar que aunque había un alumno diagnosticado de altas capacidades, los apoyos e intervenciones realizadas estaban destinados sobre todo a dos alumnos, cuyos casos expongo a continuación, y fue a raíz de la observación que realicé de la acción e interacción con ellos, especialmente, lo que originó mi interés por indagar más sobre esta situación.

Una de las alumnas tiene TEA no habla y está adquiriendo, progresivamente, la habilidad comunicativa, pero es sorprendente la capacidad intelectual y de razonamiento que tiene. Durante mi estancia empleaban pictogramas para comunicarse con ella, pero cuando se han realizado las entrevistas ya habían empezado a usar la Tablet, con bastante éxito, para mejorar la comunicación e interacción. También hay un niño con retraso madurativo, con un desfase de 1 año con relación a su edad cronológica. Este alumno tiene más facilidad para seguir la dinámica y el ritmo de la clase, así como relacionarse con sus compañeros, pero a nivel madurativo y cognitivo presenta dificultades.

Ambos alumnos acuden varias veces por semana a logopedas y psicólogos, que están en contacto con la tutora, además siempre tienen apoyo en el aula, o de la técnica de apoyo, o de la profesora de apoyo o de la profesora de AL, que hace sesiones en clase, ya sea de forma conjunta o individual.

Poder vivenciar la dinámica de esta aula, observando la actuación conjunta de diferentes perfiles docentes, en mayor medida, de la tutora, profesora AL y técnica de apoyo, me ha llevado a reflexionar sobre la educación proporcionada, particularmente al alumnado NEAE, que era con los que intervenían principalmente estos docentes. La actuación de la profesora de apoyo era más global, dedicada al grupo en general, pero sí que es verdad que si la tutora se quedaba sola en clase se hacía más cargo de estos alumnos, especialmente de la niña con TEA,

o cuando yo estaba de prácticas ocurría lo mismo, al final los que requerían de una atención más *personalizada* eran estos dos niños.

4.3 Muestra

La muestra participante, los perfiles que han intervenido en el aula y han sido entrevistados son: la tutora del aula de 5-6 años, que fue con la que estuve durante este periodo. La técnica de apoyo que estaba en el aula, que se dedicaba a estar con estos dos alumnos, mayoritariamente, sobre todo con la niña. La profesora de AL, que solía dedicar sus sesiones también a estos dos alumnos, haciendo actividades conjuntas o por separado. La profesora de apoyo, que intervenía tanto desde una perspectiva de apoyo a la tutora, como de docente principal, ya que impartía en la clase, una sesión de música a la semana. Y el orientador.

Por lo tanto, estos 5 perfiles, con funciones y responsabilidades totalmente diferentes, son los que forman la muestra de este estudio, con la finalidad de obtener diferentes visiones y perspectivas de la implicación docente en el proceso educativo.

4.4 Instrumentos de recogida de información

Este trabajo parte del periodo de prácticas, de la observación realizada sobre la organización e intervención docente para responder al alumnado NEAE. Planificando y desarrollando, posteriormente, todo el proceso de investigación efectuado en el TFG.

Poder familiarizarse con una situación concreta, en este caso la educación proporcionada en un aula ordinaria al alumnado NEAE, ha permitido, posteriormente, analizarla y profundizar en lo vivenciado. Ya que según Álvarez Gayou (2003) el objetivo de la observación es obtener información sobre un hecho contemplado, implicando el uso de todos los sentidos y obteniendo impresiones de la realidad observada, para luego llegar a una hipótesis o teoría.

Ha de entenderse que la observación no se ha realizado con un objetivo previo o con un registro de una situación en particular, para observar determinadas características, ya que al vivir esta experiencia no se tenía en cuenta este estudio. Durante el periodo de prácticas ha tenido lugar una experiencia de aprendizaje y gracias a una visión global de lo sucedido en el aula, han surgido intereses que han originado que se quiera analizar algo más concreto, profundizando en este tema. Este proceso inductivo, basado en la observación de un caso concreto, ha permitido identificar las categorías y códigos de análisis empleados para diseñar la entrevista elaborada a la muestra participante.

La entrevista permite elaborar explicaciones teóricas sobre procesos sociales, permite tener acceso a la realidad y analizarla. Aparte de recopilar información sobre las experiencias o significados que determinados fenómenos sociales tienen para los entrevistados, también permite generar conocimiento sobre la vida social (Sánchez Silva, 2005).

En concreto, se ha empleado una entrevista semiestructurada, es decir, una en la que se decide con anterioridad el guion de preguntas que se va a usar, pero realizando estas cuestiones de forma abierta, lo que permite acceder a una información más rica (Folgueiras Bertomeu, 2016). De esta manera, al tener una actitud abierta y flexible, e ir modificando la entrevista en función de las respuestas que van proporcionando los participantes, tendremos acceso a más información e incluso se podrá incluir algún tema o cuestión que no se tenía pensado.

Se han empleado preguntas de elaboración propia, con el fin de obtener información sobre la educación inclusiva en el aula, en particular del alumnado NEAE. La mayor parte de las cuestiones son iguales para todas las participantes, pero algunas son más concretas en función del perfil entrevistado y el papel que desempeña en el aula. La entrevista se ha dividido en cinco categorías diferentes, que son: datos sociodemográficos, formación, conceptualización, contextualización e intervención. La transcripción de las entrevistas realizadas se encuentra en el [Anexo 1](#).

5. Resultados de investigación

En este apartado se muestran los resultados de la investigación realizada, a partir de la descripción y análisis de las respuestas obtenidas de las cinco entrevistas, junto a las conclusiones finales del estudio.

5.1 Resultados y discusión

Para el análisis de los resultados se han empleado matrices axiales con la finalidad de sistematizar y analizar la información obtenida, el procedimiento realizado se encuentra mostrado en el [Anexo 2](#). Estructurando la información en función de las categorías establecidas, las preguntas elaboradas y los agentes educativos participantes. Llevando a cabo un proceso descriptivo, para su posterior análisis e interpretación.

5.1.1 Formación y experiencia docente

Según Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017), tener una formación y experiencia específica en inclusión impactará de manera positiva en los docentes, según su actitud pueden ser facilitadores o barreras del cambio educativo. Sin embargo, de los

entrevistados, son pocos los que están realmente formados en este ámbito, las docentes que han estudiado magisterio, es decir, la tutora y la profesora de apoyo, reconocen que durante sus estudios no se trataba el tema de la inclusión o la diversidad, o se trabajaba de manera aislada, *“He tenido muy poca formación”* (P. Tut., p.2, l.15), afirmando que la poca formación que tienen es gracias a cursos realizados posteriormente.

Coincidiendo con la opinión de la profesora de apoyo, *“Todo también muy teórico, falta mucha práctica, técnicas o estrategias de cómo trabajar con estos niños”* (p.7, l.3), según mi experiencia, creo que aún falta formación en la carrera, se trabaja de una manera muy teórica e idílica, sin tener en cuenta la heterogeneidad del alumnado.

El resto de perfiles entrevistados, aunque no tienen una especialidad en infantil, son docentes de primaria o con otras titulaciones, sí que tienen una formación más amplia y específica en tema de inclusión o atención a la diversidad. La docente de AL, tiene la especialidad propia y un máster de didácticas específicas, lo mismo ocurre con el orientador, el cual se presentó en la oposición por PT, y a mi parecer, destaca, los estudios de la técnica de apoyo, la cual tiene una amplia formación en diferentes titulaciones y centrada en diversidad y alumnado con necesidades *“Estudí para ser técnica superior en integración social, y luego para educadora social y licenciada en psicopedagogía, también me especialicé en un máster de nutrición y alimentación dirigido a niños con diversidad (...)”* (T. Ap., p.10, l.23).

Ante la pregunta de qué formación considera que debe tener un/a técnica de apoyo, comenta un aspecto que cualquier docente debería tener en cuenta *“Tiene que haber una base teórica de cómo realizar ciertas cosas o cómo enfrentarte a determinados aspectos, pero también es muy necesaria mucha humanidad, concebir que la diversidad es una fortaleza”* (T. Ap., p.11, l.7). Como comenta Messiou et al. (2022) u otros autores, la base para alcanzar la inclusión es entender la diversidad como una fuente de riqueza, como algo positivo, tenemos que aprovecharla para mejorar el desarrollo y crecimiento de todos y todas.

Aunque estos tres últimos docentes tuvieron bastante formación de este tema en sus carreras, también afirman, al igual que la tutora y la profesora de apoyo, que mucha de la formación la obtuvieron por cursos, o por otros medios, como redes sociales, familias, gabinetes, oposición... Por lo tanto, aún se necesita un cambio en la formación, en especial la ofertada en las carreras de educación infantil o primaria, ya que no se trata en gran medida ni la inclusión ni la atención a la diversidad, y como dicen Durán Gisbert y Giné Giné (2011), la formación inicial y permanente del profesorado es fundamental para influir en el pensamiento y en la actitud docente con respecto a la inclusión, y es una laguna que aún está pendiente.

En cuanto a la experiencia, la mayoría destacan por tener muchos años de experiencia, los más novatos son la docente de AL, la cual solo lleva trabajando 3 años, y en el caso del orientador, solo lleva dos años en orientación, aunque su experiencia docente ha sido diversa *“Casi 22 años, con muy poca experiencia de orientador, porque esté realmente es mi segundo año como orientador, los años anteriores estuve con pedagogía terapéutica en todo tipo de centros, sobre todo en secundaria y en centros de educación especial, (...), en un centro de menores”* (P. Or., p.23, l.6).

Teniendo en cuenta la formación que han recibido, es importante reflexionar sobre la visión que tienen de si se sienten preparados para responder de manera inclusiva al alumnado. En general todos se sienten capacitados, muchos de ellos reforzados estos últimos años, por el papel que desempeñan o experiencias propias que han vivido estos cursos, con casos concretos que promueven mayor formación, *“Sí que desde que estoy ahora como orientador, y en este poco tiempo, sí que digamos me noto mucho más preparado ahora que antes”* (P. Or., p.23, l.30) *“La primera vez que he tenido niños con necesidades, con diagnóstico, ha sido en esta promoción, entonces considero que he aprendido mucho en estos tres últimos cursos, pero gracias también a la labor de PT y AL”* (P. Tut., p. 2, l. 19).

Pero todos coinciden en que hay dificultades y que esta inclusión no se consigue, ya que se encuentran superados por el contexto educativo, así lo reconoce la profesora de apoyo, *“Sí que me veo capacitada, pero con muchas lagunas en algunos momentos”* (p.7, l.14) o la de AL, *“A veces sí y a veces no, considero que tengo información o ideas que se podrían llevar a cabo, pero que me veo un poco desbordada por la realidad del centro”* (p.17, l.5). En su intervención influyen aspectos ajenos o que no dependen de ellas, pero otros que si, como comenta la técnica de apoyo *“Tenemos una laguna aún pendiente con las personas con diversidad que no las escuchamos y no les damos voz”* (p.11, l.20).

Se ven limitados por las ratios elevadas, la falta de tiempo, la falta de personal o la presión por conseguir ciertos objetivos, todo esto hace que sean conscientes de que muchas veces no responden a esa inclusión, como afirma la de AL *“la intervención dentro del aula, yo creo que es más inclusiva que fuera del aula, pero para conseguir ciertos objetivos no, no es tan rápida ni tan precisa”* (p.17, l.21), *“tengo una presión de que como AL tengo que cumplir unos objetivos, porque voy a ser el apoyo para que ese niño a lo mejor adquiera esa base que lo consolide y sí que podría invertir alguna sesión en inclusión”* (p.17, l.13).

Demuestra que se sienten con ganas y preparadas, pero no cuentan con los recursos para dar respuesta a esta inclusión, y cómo son conscientes de que pueden hacer más, sin embargo

por factores externos a ellas no lo consiguen, limitando su actuación y no pudiendo responder de manera adecuada al contexto educativo. Por lo que deben transformar estas barreras de aprendizaje y de participación, (Ainscow 2001 y Booth y Ainscow, 2011), luchando ante estas situaciones, no solo vividas por ellas, sino propias de los centros educativos. Como demuestran las investigaciones como la de Martínez Figueira (2013) o la de Horne y Timmons (2010), las cuales reconocen que la mayoría de los docentes critican estos aspectos: la falta de formación, la falta de tiempo, la falta de personal, etc. Lo que dificulta dicha inclusión.

5.1.2 Conceptualización

Como ya se ha mencionado en el marco teórico, de acuerdo con Booth y Ainscow (2011) la actuación o respuesta docente va a variar en función del concepto que tengan, y hay diversos significados y opiniones sobre la educación inclusiva.

Las respuestas obtenidas me hacen pensar que aún no está muy claro el concepto de inclusión, o al menos que no se entiende como un hecho orientado a todo el mundo, sino más reducido al alumnado NEAE. Como es el caso de la profesora de apoyo o la tutora, que hacen definiciones similares de inclusión, *“darle las mismas oportunidades y ayudar al alumnado con necesidades a que desarrollen sus potenciales lo máximo posible, acompañados de su entorno”* (P. Tut., p.2, l. 26).

Se sigue asociando la inclusión a un determinado grupo de alumnado, aquel con necesidades diagnosticadas, seguramente más vulnerable, pero sin tener en cuenta que la inclusión engloba a todos y a todas. El orientador y la profesora de AL, lo tienen algo más claro, *“ofrecer respuestas y recursos para que atiendan las necesidades de cada niño, tratándolos a todos por igual y en un mismo grupo”* (P. Al., p.17, l.26), ambos se refieren a responder de manera personal al grupo general. Como defienden León García y Menéndez Padrón (2017) o Martínez Domínguez (2005), la inclusión no es escolarizar al alumnado NEAE o NEE, sino ofrecer una educación adecuada, adaptada a las necesidades de todos/as, ya que todos los alumnos y alumnas, tienen diversas necesidades, ya sean diagnosticadas o no.

Otro aspecto relevante es lo comentado por la técnica de apoyo, que hace una distinción entre integración e inclusión *“a veces confundimos integración, que es que el niño forme parte o esté ahí, con inclusión, que es que realmente sea uno más, que su voz se tenga en cuenta y que su forma de entender el mundo se tenga en cuenta a la hora de desarrollar las clases”* (p.11, l.25). Realmente este es el concepto que se defiende y el cual se debe tener claro, distinguir estos dos términos permite un cambio en la visión educativa, la educación inclusiva

es para todos/as y no es solo la presencia sino la implicación del alumnado (Parrilla y Moraña, 2004).

Todos reconocen que la diversidad son todos y todas, no solo el alumnado NEAE, como dice la profesora de apoyo, *“cada vez la diversidad es mayor en los grupos en general, hay una heterogeneidad en los grupos, que te puedes encontrar 25 diversidades en un aula”* (p.7, l.25). Lo que demuestra algo evidente, una realidad que nos encontramos en todas las aulas, como dicen Martínez Viel et al. (2017), la diversidad es un valor esencial de la condición humana

Aunque llama la atención un comentario del orientador, que después de decir *“la diversidad es todo el alumnado”* (p.24, l.12), refiriéndose a la diversidad de manera global, comenta lo siguiente *“en cualquier momento, cualquier alumno que lo consideramos dentro de la absoluta normalidad pasa a ser un alumno con diversidad”* (p.24, l.13), dando a entender que se refiere al alumnado NEAE como alumnado con diversidad. Por lo tanto, creo que muchas veces no hay un conocimiento real del concepto, o se dice de manera muy teórica que todos somos diversos, pero en realidad, en la práctica, se asocia esta diversidad al alumnado con necesidades más específicas o diagnosticadas.

Esto puede ser, en parte, por algo que comenta la profesora de AL *“atención a la diversidad como tal, yo considero que es, atajar los problemas de cada uno de los niños, y dar una respuesta en base a esas necesidades. La respuesta debería ser para todos, pero tal y como están planteados los recursos personales, no es posible abarcar todo lo que hay en una escuela”* (p.17, l.37). La mayor parte entienden la atención a la diversidad como medidas para todos y todas, pero los recursos del centro se destinan a aquellos alumnos con más necesidades, dando lugar a que se asocie este término, en mi opinión, a este alumnado. Porque aunque el orientador reconozca que la atención a la diversidad *“es cualquier medida que se hace para cualquier tipo de necesidad. Además, a día de hoy necesidad incumbe prácticamente todo”* (p.24, l.7), es un hecho que los pocos recursos proporcionados y las medidas realizadas responden a un grupo concreto de alumnos y alumnas, un aspecto que ha sido observado durante las prácticas.

El último concepto tratado fue el de colaboración, todas lo tienen bastante claro, como dice la tutora, *“todos los que influimos en el proceso de aprendizaje, tenemos que compartir un mismo proceso”* (p.3, l. 6) o la de AL *“Entiendo que es marcar unos objetivos comunes y remarcar bajo una metodología común para poder abarcarlos (...)”* (p.18, l.5). Son conscientes de la importancia de actuar de manera conjunta todos y todas, y no solo los docentes, sino también con todos aquellos que afecten a la vida del niño/a *“coordinar diferentes servicios desde el concello, a gabinetes externos...”* (P. Or., p.24, l.18).

Y un aspecto importante, que no muchos tienen en cuenta a la hora de definirlo, pero que es algo relevante para la técnica de apoyo, que a lo largo de toda la entrevista, mantiene muy firme la visión que tiene del alumnado como protagonista de todo el proceso, es la colaboración con el mismo, como algo fundamental *“es imprescindible trabajar en colaboración, no solo entre los profesionales que estamos en el centro sino también con el alumnado, que tengamos en cuenta que tenemos que colaborar con ellos”* (T. Ap., p.12, 1.1).

En cuanto a la importancia que le dan al trabajo colaborativo para la inclusión, todos son conscientes de la relevancia del mismo, por poner un ejemplo, *“es importantísimo, no solo dentro de la comunidad educativa, del cole, sino también desde fuera”* (P. Or., p.24, 1.17). Ya que, como defienden Messias dos Santos y Knaak da Costa (2020), la colaboración entre profesionales es imprescindible para alcanzar la inclusión. Y en especial, destaca cuando se trata del alumnado NEAE, debido a que en muchas ocasiones son más los implicados que intervienen, especialistas externos, médicos, gabinetes, etc. Por eso es importante este aspecto para dar una respuesta adecuada, como dice la docente de AL, *“colaboración es la forma de obtener resultados, sobre todo en niños que no tienen comunicación, es una forma de que todos utilicemos las mismas estrategias, que no les generemos confusión a los niños y que podamos llegar a progresar”* (p.18, 1.11).

5.1.3 Contextualización

Se perciben distintos posicionamientos con relación si en el centro se promueve una educación inclusiva, hay cierta duda, nadie estaba convencido realmente de este aspecto, aunque sí que hacen mención a que con relación a otros colegios en los que trabajaron, en este se apuesta más, *“De los centros en los que trabajé es el que mejor se coordina en el tema de atención a los niños”* (P. Ap., p.8, 1.8). Pero como reconoce la técnica de apoyo *“Creo que estamos en el camino, creo que aún no hemos llegado porque aún tenemos miedo o no tenemos la formación, es decir, aún hay lagunas con respecto a conseguirlo”* (p.12, 1.10), hay limitaciones, hay aspectos que impiden conseguirlo, por eso es importante entender que se necesita para que sea más fácil promover la inclusión.

Aun así, es relevante señalar un aspecto que mencionó la de AL, *“creo que no podemos hablar en líneas generales en un centro escolar donde hay muchos profesionales y no hay los mismos conceptos de inclusión o de metodología”* (p.18, 1.19). Este es uno de los principales problemas para promover la inclusión, que se sigue tratando de forma aislada, de manera individual, sin hacer cambios globales, como dicen Murillo y Duk (2011), es complicado

defender un aula inclusiva en un centro o sistema que no lo es. Resulta evidente que no hay comunicación del centro en general, la tutora cree que se promueve la inclusión, que hay cierta coordinación, pero reconoce lo ya mencionado, *“Por lo menos en infantil se está haciendo, no sé en el resto de niveles”* (p.3, l.20). Esta actuación aislada provoca que realmente no se consiga lo que se debería alcanzar, ocurre ese espejismo de inclusión que comenta Coon (2023).

Durante mi estancia en el centro sí que pensaba que se promovía esta inclusión, y en parte se fomenta, pero sí que hay muchas lagunas y limitaciones que impiden realmente una inclusión real, se queda, como siempre, en algo teórico, como dice la de AL, *“a rasgos generales, de manera eficaz, creo que poco”* (p.18, l.26).

Centrándonos en su experiencia actual en el aula, reconocen la diversidad de las mismas, como dice la tutora, *“No hay ninguna clase que no haya diversidad”* (p.3, l.25), es visible que las clases son heterogéneas y por eso es importante promover esta inclusión, intentando responder a todos y todas de la manera más adecuada. Pero muchas veces, con las condiciones existentes, es complicado, *“tener una media de 25 alumnos para una tutora, es muy complicado, por no decir imposible, son muchos frentes abiertos”* (P. Tut., p.3, l.36).

Todos coinciden en que es positivo, y para todos, la escolarización del alumnado NEAE en centros ordinarios, de acuerdo a la tutora *“todos sacamos positivo”* (p.4, l.8). Y casi todos comentan que han vivido un incremento del alumnado NEAE, lo cual es positivo si lo vemos desde el punto de vista de que se visibiliza más y se escolarizan más este alumnado en centros ordinarios, *“creo que hay un aumento de lo que es diversidades funcionales variadas, yo sí que noto un incremento, por ejemplo yo entré en este cole por un caso concreto y ahora estamos atendiendo a una media de 12 niños”* (T. Ap., p.12, l.18).

Comentan lo positivo que es para el alumnado NEAE los referentes que tienen y estar en su propio contexto, *“para ellos son todo beneficios, no es lo mismo estar en un centro con solo niños con necesidades, que al final la referencia que tiene es esa, que un centro ordinario, donde tienen otras referencias”* (P. Ap., p.8, l.34), *“el niño con una diversidad más acusada, se siente uno más y tiene la posibilidad de estar incluido en el lugar que le corresponde en la sociedad, que es con su generación y con sus iguales”* (T. Ap., p.12, l.35). El problema es que la escolarización de alumnado NEAE en centros ordinarios no ha ido acompañado del aumento de recursos o medidas necesarias, es decir, no hay cambios en las prácticas docentes (Escudero y Martínez, 2011), *“lo veo todo positivo, quizás lo que nos falta a lo mejor es un poquito más de recursos, bueno un poquito no, nos faltan recursos”* (P. Or., p.25, l.14).

La falta de recursos dificulta una respuesta adecuada y fomenta el debate de cuál es la mejor escolarización, dilema que ya presentaba Norwich (1993), hace bastantes años. Este hecho demuestra que debe de haber una reflexión y un cambio profundo para garantizar una respuesta educativa adecuada en centros ordinarios, como dice la de AL *“apuesto plenamente por la inclusión y por la escolarización ordinaria, pero siempre y cuando, esté bien atendido”* (p.19, l.9).

Para eso, se necesita un cambio del sistema, para poder dar respuesta adecuada a este alumnado y garantizar la educación que se merecen, *“la administración nos empuja un poco a desestimar la escolarización ordinaria, pero yo confío en que la escolarización ordinaria con recursos es del todo positiva”* (P. Al., p.19, l.13). Esto debe cambiar, como defienden Escudero y Martínez (2012), la administración debe crear condiciones para que los centros y docentes desarrollen capacidades y compromisos para atender al alumnado y promover la inclusión.

Con respecto a la visión que se tiene de cómo influye la escolarización del alumnado NEAE en el resto de la clase, todos concuerdan en lo beneficiosos que es, para ambos, esta convivencia *“yo creo que les vale para la vida en sí, ver que no todos somos iguales, que todos somos diferentes y que cada uno tiene sus cualidades, y yo lo que sí que veo es que están súper aceptados”* (P. Or., p.25, l.23). Es un cambio que pude observar en las prácticas, y emociona mucho ver cómo todos aprenden y lo normalizan desde edades tempranas, es un cambio positivo, que está teniendo lugar *“se posibilita una cercanía a esa diversidad, a hacerse partícipe, a tomar una conciencia, que creo que en otras generaciones anteriores no la había, entonces era un miedo a lo desconocido”* (T. Ap., p.12, l.33). Pero es necesario, trabajar bien y desde muy pequeños, la aceptación a la diferencia, ya que en cursos posteriores, hay un miedo a esa exclusión vivida por parte del alumnado, es uno de los aspectos negativos que menciona la técnica de apoyo *“sobre todo cuando van avanzando en edades a veces creo que no estamos trabajando bien la exclusión, pero creo que eso responde más a una falta de implicación de los adultos, con no estar trabajando esa manera de gestionar”* (p.13, l.1). Esto vuelve a sobresaltar, de nuevo, la falta de formación y conciencia, por parte de los docentes, en diversidad e inclusión, y la necesidad de potenciarla desde un primer momento.

Con respecto a la práctica del trabajo colaborativo, teóricamente la defienden y en parte lo llevan a cabo, pero por las respuestas observadas, no hay una colaboración global de todos y todas, se hace de manera segmentada. Es decir, la tutora sí que colabora o se coordina con casi todos, pero no de manera conjunta, por una parte, hay una coordinación con el orientador y AL, y por otra, con el apoyo en clase, técnica y profesora. La misma profesora de AL reconoce este

hecho “*principal comunicación es con la tutora, sí que hay otros especialistas como inglés o música, pero no tenemos objetivos comunes*” (p.19, l.38). Esto es un problema, ya que la colaboración debería ser entre todos y todas las implicadas en el proceso educativo, puesto que cualquier persona que participe en este proceso debe ofrecer una misma respuesta educativa al alumnado, de acuerdo con Chang (2018) se debe trabajar de manera conjunta, compartir el liderazgo del aula, comunicándose, y compartiendo ideas o sugerencias. Algo que es complicado, tal y como está planteado, debido a que no hay un momento adecuado para hacer efectiva esta comunicación y coordinación, “*con los profes no considero que me coordine lo suficiente, porque no me coordino con tiempo de calidad*” (P. Al., p.19, l.24). Todas reconocen que se coordinan mayoritariamente en el día a día, durante la jornada escolar.

Algo fundamental a tener en cuenta es que las familias también son un factor clave en el proceso educativo, y la colaboración también debe ser con ellas (Calvo et al., 2016). Su principal comunicación es con la tutora “*hablo con todas las familias a lo largo del curso, con unas más que otras, según las demandas y necesidades de los niños*” (p.4, l.31). Y más centrado en el alumnado NEAE sí que hay reuniones con AL y el orientador. En este caso, hay más asesoramiento o acompañamiento del centro a las familias del alumnado NEAE, como comenta el orientador “*doble perfil de las familias, hay un perfil de familias que desde el minuto uno asume el tema de la necesidad que tenga su niño o niña y pelean por esa estimulación, y se están preparando y saben muchísimo, mientras otras les cuesta incluso el tema de aceptarlo, y ahí sí que es cuando hay que trabajar un poquito con ellos y se les nota un poco más perdidos*” (P. Or., p.26, l.14). Reconociendo que es un trabajo conjunto, y que resulta de la implicación de varios perfiles y servicios, por lo que pone de manifiesto, de nuevo, la importancia de la colaboración entre todos y todas, “*tutorías se les explica, se les dan algunas pautas, luego fuera suelen estar con servicios sociales, con gabinetes, con los servicios médicos, los centros de salud, trabajadores sociales...*” (P. Or., p.26, l.19).

Resaltando un aspecto fundamental que es la colaboración con los implicados externos al centro o profesionales que puedan intervenir. La mayoría de los docentes entrevistados reconocen la comunicación y coordinación con gabinetes externos, los cuales llevan casos concretos de alumnado, en especial la tutora y la AL, son las que hacen el mayor seguimiento, “*con los gabinetes siempre lo hago de manera trimestral, cuando considero oportuno para pautar unos objetivos comunes o reconducir el programa de intervención*” (P. Al., p.19, l.35). Hay comunicación periódica, pero es importante que no solo estos perfiles tengan este contacto, o no solo con los de un caso concreto, sino que haya colaboración e interés por conocer la forma

de trabajar de otros implicados, un aspecto mencionado y defendido por la técnica de apoyo “*sí que tengo contacto con profesionales externos, (...) o también he ido al materno a ver sesiones de estimulación temprana, me parece imprescindible que participemos en todos los sitios más allá de las puertas del cole, y de hecho de las veces que tengo ido a sesiones de estimulación temprana me ha dado montón de recursos para trabajar después en el cole*” (p.13, l.27).

5.1.4 Intervención

Comentando el papel que tienen en el proceso de inclusión, todas coinciden en que son una figura importante para alcanzarla, dentro de sus posibilidades y funciones reconocen la relevancia de promover esta inclusión. Por ejemplo, la tutora habla de la importancia de ofrecer actividades para todos y todas, o de trabajar con todo el alumnado la aceptación de la diferencia. La técnica de apoyo comenta la importancia desde su papel, ya que está en momentos de ocio o no tan académicos, el orientador, desde el punto de vista más preventivo, de ofrecer recursos, o la profesora de AL, por tener las herramientas o reducir la carga de trabajo, y acompañar a la tutora en ese objetivo. Por lo que todas se sienten con el peso de promover dicha inclusión, pero también, reconocen de nuevo que no la llevan tanto a práctica, por aspectos como la falta de tiempo o la elevada cantidad de alumnado, como afirma el orientador “*la realidad te pone los pies en el suelo y es bastante complicado, al final son 400 y pico familias, y en el día a día es muy grande la cantidad de burocracia que hay que hacer, y conseguir cosas globales que no solo impacten en el aula es un poquito complicado, pero la idea es impactar*” (p.26, l.36).

Sobre el tipo de intervención que realizan las tres involucradas en el aula, a lo largo de la jornada escolar, las cuales acompañan a la tutora, destaca lo siguiente. La profesora de apoyo reconoce que su intervención suele ser para el grupo aula, sin embargo, tanto la técnica de apoyo como la docente de AL, aunque comentan que se implican con todo el grupo, “*al final intervenimos en toda la clase, porque además yo creo que es el objetivo, y a veces hacerte invisible, estar allí por si te necesitan*” (T. Ap., p.14, l.16), reconocen que ellas tienen unos objetivos o prioridades para reducir las limitaciones de ciertos alumnos/as, e incluso cierta presión de adquirir determinados aspectos por parte del alumnado NEAE, algo que menciona la de AL, por lo que se centran más en ellos/as.

Pero ambas consideran, que desde su papel o intervención benefician y responden no solo al alumnado NEAE sino a todo el grupo clase, como dice la técnica de apoyo “*Al final eres una figura más, y creo que te conviertes en un referente para todos los niños en general del aula, y es la manera de concebirlo, formando un equipo con la tutora de manera que todos*

atendamos a una clase y todos podamos hacer un acompañamiento” (p.14, l.21). Me parece que tiene razón y en cierto sentido se cumple, pero en base a mi experiencia, sí que he vivido que se prioriza más al alumnado NEAE, y que aunque ayude o quiera ayudar a otros/as, como dijo ella anteriormente, tienen una prioridad, y están en el aula para un alumnado concreto, que es lo que se debería cambiar. De hecho, los apoyos de aula se establecen en función del alumnado NEAE y sobre todo NEE, como reconoce el orientador *“Los apoyos se dan en función de necesidad, a mayor necesidad o dependencia, más horas, y después en función de las horas que tengamos, que se puedan repartir, hay que priorizar siempre, además lo marca la ley, al alumnado NEE”* (p.28, l.5), por lo que ya por los recursos y distribución de la propia legislación, los apoyos e intervención va destinada a estos alumnos y alumnas. Tanto Alba Pastor (2019), como Ainscow (2001) o Pérez et al. (2003), coinciden que al hacer una diferenciación y ofrecer un apoyo, o medidas *extraordinarias*, como pueden ser especialistas, a un determinado grupo de estudiantes, para responder a sus necesidades, no se está ofreciendo un apoyo inclusivo, se encubre en parte una exclusión tanto para el alumnado NEAE como para el resto del grupo. Por lo que es algo que debería cambiar, el apoyo no se puede centrar en el trabajo aislado de un alumno/a, sino en el apoyo para toda la clase.

Aun teniendo que cambiar este suceso, el trabajo de la técnica de apoyo me parece fundamental, porque durante su intervención en el aula, no se limita a las funciones establecidas o al alumnado que le corresponde, sino que sí que lucha por esa coordinación y comunicación con la docente, como dice *“Es imposible ceñirse solo a que sea asistencial, si vamos estrictamente a las funciones que nos estipulan a los cuidadores se podría decir que son funciones asistenciales, pero formando parte de una dinámica de una clase es imposible ceñirse solo a eso, al final el componente educativo entra inevitablemente”* (p.14, l.6). Todos los perfiles implicados en el desarrollo del alumnado al final tienen esa carga educativa, y por eso esta figura creo que es importante resaltarla, y buscar a personas con una formación adecuada y con la actitud correcta, y sobre todo que haya un trabajo entre iguales, porque a veces el problema es que no se ven como un miembro más, *“este año no, porque estoy con una tutora que me considera una igual, pero sí que he pasado por experiencias previas de que hay cierto clasismo o que molesta que a lo mejor sepas de alguna cosa y que incluso estorba, que no lo dan por hecho”* (T. Ap., p.14, l.28).

Centrándonos en la intervención de la AL, reconocía que había aspectos que quería cambiar, por ejemplo su intervención con el alumnado, ya que era mayoritariamente fuera, para evitar posibles distracciones, lo cual era consciente de que era menos inclusivo, pero era más

efectivo para conseguir ciertos objetivos. U otro aspecto que se planteaba modificar, era la dinámica de las sesiones, *“Eso es algo que también debería de cambiar, porque lo idílico sería acompañar lo que se trabaja en el aula, porque así aseguras un poco de continuidad, pero la verdad es que voy por libre. Yo me marco objetivos”* (P. Al., p.20, l.36). Las sesiones realizadas no tenían que ver con lo dado en el aula, eran aisladas para conseguir ciertos objetivos, lo que hace que no haya una continuidad con el grupo-aula, dificultando de esta manera la inclusión.

Con respecto a las medidas más adecuadas para poder promover o conseguir esta inclusión, referente a la metodología, muchos de ellos comentan aspectos como trabajar por proyectos o rincones, como se trabaja en el centro, ya que permite que participen todos o flexibilizar ciertas actividades, mientras que otros destacan la importancia de fomentar el trabajo colaborativo o la educación emocional. Son varios aspectos los que mencionan, y todos resaltan que la metodología empleada es algo que depende mucho de las ratios, como dice la técnica de apoyo *“creo que tenemos que empezar a hacer real una metodología del siglo en el que estamos, creo que está muy anclada en el pasado, tiene que modernizarse y cambiar, pero también es algo que va de la mano de la ratio, no puedes hacer una escuela más libre, más activa o más viva, si tienes una ratio tan alta”* (p.15, l.20). Por lo que de nuevo la actuación docente se ve en parte limitada por factores que no están bajo su control.

Lo más importante es, como dice Alba Pastor (2019), que los docentes sean conscientes de la diversidad del aula y que no ofrezcan una metodología o actividades centradas en un alumno medio, porque de esa manera excluirán a aquellos que no estén en ese rango. Por lo tanto, la visión y actitud docente es fundamental, como dice la técnica de apoyo, *“la barrera más grande es la actitudinal, el considerar que tienen derecho a estar aquí y potenciar todo, en la medida de lo posible, para cubrir las necesidades”* (p.14, l.37).

Respecto a los recursos, todos coinciden en la falta de personal, y sobre todo especializados, como dice la de AL, *“la inclusión se podría asegurar con recursos personales, pero especializados, no sirve de nada que manden apoyos de infantil si no conocen cómo dar respuesta a estos niños, facilitan la labor de una tutora pero no el desarrollo de estos niños”* (p.21, l.23). Por lo tanto, se necesita a gente formada, que sepa responder a las demandas del alumnado y que esté presente durante la jornada escolar *“si las tutoras tuviesen un acompañamiento de una tutora especialista, de AL o PT, que se involucrase y buscara respuestas para los momentos reales que van surgiendo a lo largo de la jornada, yo creo que se podría asegurar esta inclusión”* (P. Al., p.21, l.27). También se reivindica cambios en los recursos espaciales, falta de espacios amplios y relajantes, espacios con barreras,

arquitectónicas, visuales, auditivas, etc. *“Nos falta todo, los espacios son como pequeñas cárceles que no fueron creadas para ser habitables”* (T. Ap., p.15, l.5).

A nivel material, al final dicen que es lo de menos, que es algo que se va pidiendo y consiguiendo, *“Recursos materiales, pues bueno, lo que vamos pidiendo, el centro sí que tiene el recurso económico y nos lo van dando”* (P. Or., p.27, l.13), por lo tanto, principalmente, se necesitan cambios en más personal especializado y espacios adecuados.

Y todos concuerdan al reconocer que no se disponen de estas medidas necesarias para la inclusión, *“no creo que se dispongan de estas medidas a día de hoy, ni veo intención de apostar por ello”* (T. Ap., p.15, l.25), y reivindican esta falta de recursos, sobre todo humanos y espaciales. Esta situación puede cambiar si hay un cambio de mirada por parte de todos/as, desde las altas estancias hasta docentes, como dice la técnica de apoyo, *“todo esto se subsana con predisposición a aprender, entonces, lo que decía antes, que muchas veces es la actitud y la mirada”* (p.15, l.17). Se debe fomentar el respeto por la diversidad desde el aula, para conseguir una escuela y sociedad incluyente, pero debe ir acompañada de cambios en los centros, prácticas y políticas educativas, un cambio global (Echeita, 2006; Torres, 2010).

Sobre estos cambios que ven necesarios para conseguir una escuela inclusiva, vuelven a reclamar aspectos ya mencionados como ratios más bajas o espacios más diversos, pero en especial, más recursos humanos, *“la falta de recursos personales, la teoría asegura que el aumento de sesiones con estos niños facilitan un desarrollo integral pleno, pero no nos dan las herramientas para poder satisfacerlo, entonces la respuesta sin duda es el aumento de profesionales”* (P. Al., p.22, l.13) y especializados, la tutora comenta la necesidad de un cambio desde la formación inicial *“habría que cambiarlo todo, para empezar los planes de estudio, deberían poner más la realidad”* (p.5, l.33).

Un aspecto que también mencionan es que se tomen decisiones siendo conscientes de la realidad del centro. Es en parte el problema que hay, se defiende una ley o una teoría, con unas medidas, basadas en algo muy idílico y teórico, pero nada realista, no se es consciente de lo que se necesita, *“a la hora de hacer leyes educativas y plantearse un presupuesto hay que hablar con la gente que sabe de educación y que sabe que se necesita”* (P. Tut., p.6, l.4), *“Se pierde dinero en otras historias que igual no lo necesitan tanto como esto”* (P. Or., p.28, l.24). Y, como ya se ha expuesto, no es algo que depende exclusivamente de un profesional o de un centro, se necesita un sistema educativo nuevo, como dice la profesora de apoyo, *“el centro intenta con los medios que tiene hacerlo de la mejor forma posible, pero las instituciones impiden conseguir lo mejor”* (p.10, l.11). No depende del centro únicamente, se necesitan

cambios y comunicación con la administración y los políticos, *“los de arriba no te escuchan, no te dedican un tiempo para atender la realidad de cada centro, y sin eso no podemos responder a cada persona”* (P. Al., p.22, l.20). Si actuamos de manera aislada no conseguimos nada, como dice la técnica de apoyo, se requiere *“un verdadero compromiso político, que creo que no lo hay y también compromiso de todos los centros con que el derecho es del niño a tener la mejor educación”* (p.15, l.30).

La última pregunta realizada sobre cuál creen que es el principal impedimento para conseguir esa inclusión, dio lugar a respuestas interesantes. La profesora de apoyo y AL volvieron a mencionar el tema de las ratios tan elevadas y la falta de recursos personales, más concretamente, la de AL habló también de la intervención del personal *“falta de recursos personales, y la implicación de los mismos, incluso yo misma, me preocupa perder la ilusión por mi trabajo, que seguramente es causa de todos los obstáculos que te vas encontrando y dificultan tu labor”* (p.22, l.23).

Este aspecto está relacionado con la respuesta de la técnica de apoyo, la cual cree que el principal problema es la actitud y respuesta docente, si el profesorado tiene una mirada clara de la diversidad y de la inclusión, cualquier problema que se encuentre va a luchar por subsanarlo, pero es algo que se complica cuando no se tiene esta idea, *“hay un rechazo a todo lo que sea diferente, incluso miedo por tener en sus aulas a alumnos NEAE, que hace que no cambiemos nada, que estemos en un inmovilismo”* (T. Ap., p.15, l.38).

Pero en muchos casos no depende únicamente de la actitud docente, como ya se ha visto, sino que también influyen aquellos factores que no pueden controlar, y es lo que comenta la tutora, para ella el principal problema es que *“se meten a los niños en un centro sin contar con sus necesidades, simplemente se están matriculando y ya está”* (p.6, l.7). Es decir, no se proporcionan las medidas ni recursos suficientes para responder de manera adecuada a las necesidades y demandas del alumnado, dejando todo el trabajo en manos de los docentes, con los pocos recursos que tienen a su disposición y teniendo que atender a un aula de 25 niños/as.

Esto todo podría evitarse, si hay un cambio y un trabajo conjunto de todos los implicados, docentes, familias, gabinetes, políticos, etc. Y para el orientador este es el principal problema que impide la inclusión *“el principal problema es ir todos a una, vamos poquito a poquito y vamos consiguiendo alguna cosa, pero es importante ir todos juntos y desde arriba, desde las altas estancias, junto a la comunidad educativa, con las familias, todos juntos sería mucho más fácil”* (p.28, l.39).

En definitiva, los resultados obtenidos demuestran la necesidad de capacitar a los sistemas, centros y docentes para promover e incluso garantizar una educación inclusiva, y para ello se requiere de un trabajo conjunto y un cambio global (Durán Gisbert y Giné Giné, 2011).

5.2 Conclusión

Basándose en la observación y experiencia en el aula, durante el periodo de prácticas, he sido consciente de que la práctica educativa que se vive diariamente en los grupos-aula, no se corresponde con lo defendido en la teoría y sobre todo en la legislación, donde se aseguran unas condiciones educativas que para nada son las reales. Este aspecto lo he podido corroborar, no solo por la visión que he podido tener durante mi estancia, sino también a partir de los resultados obtenidos en el estudio realizado.

Con las entrevistas he conocido y comprendido la perspectiva y visión de diferentes perfiles implicados en el funcionamiento del aula, y como su respuesta educativa se ve condicionada por factores externos a ellas/os, dificultando promover la inclusión.

Destacando la necesidad de un cambio de visión del paradigma educativo, ya que como defiende Crisol Moya (2019), la educación inclusiva es un proceso que debe responder a la diversidad de necesidades de todo el alumnado y de la propia comunidad educativa. Es responsabilidad del sistema educativo educar a todos/as, y para eso se necesita un cambio de visión, de estrategias, de recursos, etc. Es decir, se necesita un nuevo sistema educativo.

Son numerosas las carencias y dificultades que aparecen en la dinámica de un aula, empezando por la propia formación docente, y la perspectiva que tienen los profesores o profesoras de la educación inclusiva o la atención a la diversidad.

Con los resultados obtenidos se evidencia que no hay una formación idónea del profesorado, tanto inicial como permanente, en concreto destacan los grados de infantil o primaria, donde se trabaja la diversidad del aula o la inclusión de manera muy teórica y nada realista, y creo que es un hecho que aún sigue ocurriendo a día de hoy. No era consciente de la heterogeneidad de las aulas y de la dificultad de responder ante esta diversidad, intentando promover la inclusión, hasta que he vivido la experiencia de prácticas. Pero también creo que hay falta de interés, en algunos casos, para la formación permanente, provocando que los docentes no tengan un concepto claro de lo que implica la inclusión o la diversidad, o de la mejor forma de responder a ella. Generando que, aunque la educación inclusiva sea un tema presente en los debates actuales, no avance al ritmo que se desea, debido a la brecha que hay entre la teoría en educación inclusiva, y la utilizada por los docentes en su actuación y práctica educativa. La formación universitaria, la cual no transmite estos conocimientos, provoca que

estos avances sean ignorados tanto por la práctica como por la política educativa (Moliner García et al., 2020).

Esta formación y conocimiento repercute en la actitud docente y en su actuación en el aula, por lo que aunque se intenta luchar por esta inclusión, creo que en parte están limitados por una mala formación, originando una práctica educativa desacertada, y, por otro lado, teniendo que responder ante una realidad muy complicada con la limitación de recursos y medidas disponibles en los centros educativos.

La participación de un docente es fundamental para conseguir un entorno de aprendizaje inclusivo, ya que tiene una visión de los comportamientos, actividades o dinámica del aula. Por lo que debe estar preparado para fomentar una actitud que valore la diversidad y la aceptación de las diferencias, potenciando aulas y escuelas flexibles. No se puede escolarizar al alumnado NEAE y esperar a que se adapten ellos mismos a las condiciones que hay, se debe trabajar de manera conjunta, docentes, familias, profesionales externos, etc. Entendiendo que para incluir a cualquier estudiante hay que entender sus necesidades particulares (Castillo-Acobo et al., 2022). Sin embargo, pese a las lagunas que aún hay, con respecto a este tema, cada vez hay más entendimiento por parte de todos/as, sobre la importancia de responder a todas las necesidades existentes, y entender la diversidad y la inclusión como aspectos preferentes en educación.

Como dice Fernández Batanero (2017), las escuelas inclusivas deben provocar una transformación del paradigma educativo, basándose en la diversidad y no en la homogeneidad, que es un acontecimiento que no vamos a encontrar en las aulas. Y aunque resulte complejo responder ante esta diversidad, los docentes deben afrontarlo como un reto y entendiendo que deben responder al grupo total del aula, y no solo reducido a un grupo de alumnos/as con necesidades concretas, que a veces, a mi parecer, es el error en el que se cae.

Teniendo esto en cuenta, hay que entender que la dificultad de promover o alcanzar la inclusión no solo depende de la formación o actitud docente, hay muchas carencias en los centros educativos, y demandas por parte del profesorado para responder a ellas, y asegurar una mejor respuesta educativa e inclusiva.

Según la ley, se asegura dicha respuesta e inclusión, pero la realidad demuestra que está encubriendo situaciones de exclusión debido a los recursos ofrecidos. Se deben cambiar muchos aspectos, empezando por los más solicitados por las entrevistadas, es decir, más profesorado y especialistas, ratios más bajas y espacios más diversos. Pero todo esto responde a la necesidad de un cambio global, de cambiar la visión que tiene el sistema.

Si lo establecido legalmente, a nivel de medidas, personal, recursos, etc. No se corresponde con la realidad, o no se ajusta a lo que demanda una escuela, como dejan claro los resultados, demuestra la necesidad de un marco de referencia claro y preciso que ayude a los implicados en el proceso educativo a concretar y aplicar la inclusión (Booth y Ainscow, 2011).

Para poder responder a la diversidad y asegurar la inclusión de todo el alumnado se debe partir desde un cambio en la legislación, un cambio en la planificación y desarrollo del currículo, es necesario que se entienda la diversidad, no como un conjunto de dificultades o amenaza para la calidad educativa, sino como un recurso para mejorar la educación. Es una visión que tiene que estar presente tanto en los implicados directos en el proceso educativo, los cuales dependen en mucha medida, como ya mencionamos, de la formación que tengan, pero sobre todo debe estar presente en aquellas personas encargadas de elaborar las leyes que controlan el funcionamiento y organización de los centros escolares. Según Martínez Domínguez (2005), lo que se debe hacer para conseguir la no-exclusión del alumnado, es poner a disposición de las escuelas los apoyos precisos, los tiempos correctos, las medidas adecuadas, etc., de los cuales no se disponen, porque para eso hay que eliminar metodologías tradicionales, segregadoras y homogeneizadoras presentes en la práctica actual.

Los docentes se ven desbordados por las realidades de los centros, teniendo unos recursos y unas condiciones que dificultan en gran medida la práctica de una educación inclusiva. Esta situación dificulta atender a la diversidad completa del grupo-clase, centrando los pocos recursos que hay en el alumnado NEAE, por lo que pone en duda la intervención que se hace de este alumnado, y sobre todo, la inclusión general del grupo-clase.

Todos coinciden en el beneficio de la escolarización ordinaria, pero reivindican más recursos, de los cuales no disponen, ya que la falta de estos impiden que ejecuten la práctica que desean. Además, creo que es importante reflexionar y cambiar la respuesta que se proporciona al alumnado NEAE, conforme Rodríguez Gudiño et al. (2022), reducir ciertas prácticas a este alumnado o intervenir fuera del aula, esta atención especializada que se proporciona, reduce la presencia o participación de este alumnado en el aula, dando lugar a consecuencias negativas en las relaciones establecidas con el resto de compañeros. Demostrando que, las estrategias empleadas, no son las más eficaces, ya que de esta manera recae gran parte del peso de la educación del alumnado NEAE en los especialistas, como la profesora de AL, mientras que el tutor/a se encarga del resto de alumnado. Por lo que, a veces, las medidas o apoyos que hay para la inclusión, no garantizan una respuesta inclusiva.

Lo importante es que los apoyos y los recursos proporcionados a cada centro se hagan en función de las necesidades globales de todo el alumnado, que el apoyo colabore con el tutor para responder a todos de manera global, no centrándose solo en el alumnado NEAE (Pérez et al., 2003). Creo que es algo que aún no se entiende, los apoyos y recursos que hay son en especial para este alumnado, van destinados en función a un informe que lo justifique, y es lo que no puede ser, ya que todos/as tienen necesidades a las que hay que responder. Por lo que, los docentes, reivindican, teniendo en cuenta este punto de vista, más personal especializado y menos alumnado por aula, para conseguir que la respuesta educativa sea inclusiva.

Creo que teóricamente todos los docentes son conscientes de aspectos importantes como que es la diversidad o la colaboración, y que luchan por ello dentro de sus capacidades, pero no lo llevan a la práctica o no de forma correcta, muchas veces sin ser conscientes, y otras siéndolo pero viéndose limitados por factores ajenos a ellos. Sí que entienden las funciones y herramientas de cada uno para promover la inclusión, pero creo que no hay una reflexión previa por parte de algunos. Como dice Parrilla (2003), se necesita una nueva identidad docente, que sea competente, que investigue y reflexione sobre la práctica docente.

Además, afirman que están sobrepasados por el contexto del centro, y no es algo propio de este colegio en concreto, sino que es un hecho de muchas y muchos docentes, por ejemplo, el estudio realizado por Flores et al. (2021), demuestra cómo afecta en los docentes la incapacidad de dar una respuesta educativa adecuada al alumnado NEAE por no disponer de los recursos necesarios, como formación específica, apoyos o materiales adaptados. Son varios los aspectos que influyen en el día a día de los docentes, dificultando su intervención e implicación en el aula, criticando el exceso de burocracia, la ratio de alumnos/as por aula, la dificultad de responder a las demandas del alumnado, etc.

Al igual ocurre con el trabajo colaborativo, es algo que defienden y le otorgan importancia, pero no se practica de manera eficaz. Se hace de manera segmentada o sin tiempo de calidad para coordinarse, es algo complejo pero debería cambiarse. El trabajo colaborativo es un punto clave para la inclusión, pero el problema es que algunos docentes se limitan a la acción de compartir materiales, y no a la práctica de intercambiar experiencias profesionales o actuar de manera conjunta en el aula (Sevilla Santo et al., 2018). Causado, de nuevo, por aspectos tanto individuales y personales, como puede ser que no tengan claro lo que implica colaborar o la forma de hacerlo correctamente, como por aspectos externos, como puede ser la falta de tiempo o presión por alcanzar ciertos objetivos.

En definitiva, es evidente que aunque hay cambios con respecto a años previos y cada vez se entiende más la diversidad como fuente de riqueza, y se normaliza la escolarización del alumnado NEAE, creo que no hay una formación e idea clara para responder ante esta situación, al igual que no hay un acompañamiento de recursos o cambios necesarios, a nivel de centro, comunidad, sistema, etc., para lograr la inclusión, y es algo que se demuestra con las respuestas de los entrevistados los cuales viven la práctica educativa actual.

De acuerdo con Duk y Murillo (2022), aunque se quiera y se defienda la educación inclusiva, si estos esfuerzos no se materializan en cambios y decisiones políticas para transformar la escuela, no se conseguirá una educación auténticamente inclusiva, lo que muestra la realidad es que aún falta mucho para conseguirla. No basta con querer la inclusión, tenemos que crearla asumiendo responsabilidad todos los implicados/as y actuando de manera conjunta, aprendiendo unos de otros.

6. Valoración de la aplicación

Este trabajo me ha servido para entender más la importancia de trabajar y potenciar la diversidad como fuente de riqueza, y la inclusión como aspecto fundamental a promover en la escuela. Pero también me ha mostrado la complejidad de conseguirlo, ya que se necesitan cambios globales y medidas, que en ocasiones no están a nuestro alcance. Aun así, se ha demostrado que la formación y actuación individual influye mucho, por lo tanto, me ha permitido ser crítica y reflexionar, no solo con lo ya vivenciado, sino con mi propia experiencia educativa, y con mi futura actuación como docente.

Al poder combinar las opiniones de los implicados, expuestas en las entrevistas, con mi propia práctica y observación en el aula, considero que he podido corroborar en parte lo comentado, contrastando la información y obteniendo respuestas más objetivas, que es un aspecto que se teme al hacer entrevistas y al emplear un instrumento cualitativo.

Aunque he obtenido información relevante de los 5 perfiles implicados, pudiendo vivenciar diferentes visiones de la práctica educativa, reflexionando sobre las limitaciones existentes, tanto individuales como globales, y la dificultad que tienen los docentes, en muchas ocasiones, de modificar y mejorar la práctica educativa. Me hubiera gustado ampliar más este conocimiento, y plantear, como mejora del estudio, realizar también entrevistas a otros implicados. Me parece relevante conocer el punto de vista de otras personas, como pueden ser las familias, tanto del alumnado NEAE como del grupo general, o perfiles externos al centro,

como los profesionales de los gabinetes. Incluso sería relevante, conocer la opinión y darle voz, como dice la técnica de apoyo, al alumnado.

Para concluir, aunque el estudio demuestra que aún hay muchas carencias que subsanar, considero que cada vez hay más conciencia y se lucha por lograr una educación inclusiva, basada en la aceptación de la diversidad, presente en todos y todas.

7. Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea. <https://elibro-net.accedys.udc.es/es/ereader/bibliotecaudc/142525>
- Alba Pastor, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (374), 21-27. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/8876/8363>
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6 (9), 55-66. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Alba Pastor, C. (2023). Categorías de uso de las TIC para responder a la diversidad en el marco del diseño universal para el aprendizaje. En A. San Martín Alonso, I. M. Gallardo Fernández & J. Peirats Chacón (Eds.), *Aprender entre imágenes y pantallas. Libro de Actas. XXIX Jornadas Internacionales Universitarias de Tecnología Educativa* (pp. 621-625). Nau Llibres - Edicions Culturals Valencianes. <https://roderic.uv.es/handle/10550/85264>
- Alcaraz-García, S. & Arnaiz-Sánchez, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Angenscheidt Bidegain, L. & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>

- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Alcaraz, S. & Caballero, C. M. (2022). Percepciones de la Comunidad Educativa sobre la Inclusión y Presencia de Alumnos con NEE en Escuelas Normales: Un Estudio Mixto. *Niños*, 9(6), 886. <https://doi.org/10.3390/children9060886>
- Aróstegui, I., Beloki, N. & Darretxe, L. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4700826>
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Calvo, M., Verdugo, M. Á. & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5505135>
- Castillo-Acobo, R., Quispe, H., Arias-González, J., & Amaro, C. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista De Filosofía*, 39(2), 587-596. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7315432>
- Chang, S. H. (2018). Co-Teaching in Student Teaching of an Elementary Education Program. *Teacher Educators' Journal*, 11, 105-113. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1174730>
- Colmenero, M. J. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. Iniciación a la investigación. *Revista Electrónica Universidad de Jaén*, 6(4), 1-18. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/2554>
- Coon, S.R. (2023). The inclusion Mirage: inside the segregation of an urban high school. *Urban Education*, 1-26. <https://doi.org/10.1177/00420859231153408>
- Crisol Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9141>
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, 7-10 de junio de 1994. <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- Decreto 229/2011, del 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se

- imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación. *Diario Oficial de Galicia*. 22 de diciembre de 2011, núm. 242, pp. 37487-37515. <https://politicassocial.xunta.gal/es/conselleria/normativa/decreto-2292011-del-7-de-diciembre-por-el-que-se-regula-la-atencion-la>
- Duk, C. & Murillo, F. J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de la mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662794/aulas_duk_RLEI_2011.pdf?sequence=1
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2022). Editorial. Apoyando la Campaña “Educación Inclusiva: Quererla es Crearla”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200011>
- Durán Gisbert, D. & Giné 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*, 153-170. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18037/22_formacion-profesorado-educacion-inclusiva-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Echeita, G. & Verdugo Alonso, M. A. (2004). La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después: Enseñanzas y aprendizaje de un evento singular. En G. Echeita & M. A. Verdugo Alonso, *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: valoración y prospectiva* (pp. 11-21). Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/3223>
- Echeita, G. (2006). *La educación para la inclusión o la educación sin exclusiones*. Narcea. <https://elibro-net.accedys.udc.es/es/lc/bibliotecaudc/titulos/176461>
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938849>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, “voz y quebranto”. REIC E. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11982/11044>

- Eckhard Bondan, D., Werle, F. O. C. & Saorín, J. M. (2022). Educação inclusiva no Brasil e Espanha: discussão conceitual. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30, 438-457. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003550>
- Escudero, J. M. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55(1), 85-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689943>
- Escudero Muñoz, J. M. & Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario, 174-193. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/95555>
- Feria Gómez, I. (2021). La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en un centro ordinario. Un estudio etnográfico. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 27-40. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/583/641>
- Fernández Batanero, J. M. (2017). Educación inclusiva: Construyendo caminos para avanzar. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 1-3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8096932>
- Flores, N., Flórez Cajamarca, A. M., & Jenaro Río, C. (2021). Factores de riesgo y protectores del burnout en docentes que atienden a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en el aula ordinaria. *Revista de educación inclusiva*, 14(2), 105-120. <https://hdl.handle.net/11162/221065>
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *La entrevista* [Archivo PDF]. <http://hdl.handle.net/2445/99003>
- Gökdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2800-2806. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1002876>
- Gómez-Marí, I, Lacruz-Pérez, I, & Sanz-Cervera, P (2023). Percepciones y actitudes del profesorado hacia el uso de la tecnología como una herramienta inclusiva. *REIDOCREA*, 12(8), 86-97. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/81000>
- Horne, P.E. & Timmons, V. (2010). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/13603110701433964>
- León García, M. & Menéndez Padrón, A. (2017). *El desarrollo de estrategias generales de aprendizaje y la educación inclusiva: Estudio en la carrera de educación parvularia de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil* [Sesión de conferencia]. Tercer Congreso

Internacional de Ciencias Pedagógicas. Por una educación inclusiva: con todos y para el bien de todos, Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7210523>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Marchesi, A. (1999). La práctica de las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. Desarrollo psicológico y educación. *Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.

Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 6, 41-50. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59162/EI%20estudio%20de%20caso%20en%20la%20investigaci%c3%b3n%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez Abellán, R., De Haro, R., & Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3208385>

Martínez Domínguez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: Posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2304468>

Martínez Figueira, E. (2013). Una mirada hacia la inclusión: barreras en el camino a la participación. *Perspectiva Educacional*, 52 (2), 177-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4365343>

Martínez Viel, Y., Martínez Isacc, R. & Mancebo Calzado, M. (2017). *Enseñar a aprender: una experiencia pedagógica para atender la diversidad en la formación docente* [Sesión de conferencia]. Tercer Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas. Por una educación inclusiva: con todos y para el bien de todos, Instituto Superior Tecnológico Bolivariano. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7210523>

Messias dos Santos, C. E. & Knaak da Costa, L. (2020). O Que É Ensino Colaborativo?. *Revista brasileira de educação especial*, 26(4). <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0129>

Messiou, K., Bui, L. T., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sorensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, C., Sandoval, M. & Echeita, G. (2022). Student diversity and student voice conceptualisations in five european countries:

- Implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 21(2), 355-376. <https://doi.org/10.1177/1474904120953241>
- Moliner García, O., Arnaiz Sánchez, P., & Sanahuja Ribés, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XXI*, 23(1), 173-195. <https://www.redalyc.org/journal/706/70663315008/70663315008.pdf>
- Murillo, F. J. & Duk, C. (2016). Segregación escolar e inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 11-13. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-73782016000200001&script=sci_arttext
- Norwich, B. (1993). Ideological dilemmas in special needs education: practitioners views. *Oxford Review of Education*, 19 (4), 527-546. <https://doi.org/10.1080/0305498930190408>
- Orden de 8 de septiembre de 2021 por la que se desarrolla el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Diario Oficial de Galicia*. 26 de octubre de 2021, núm. 206, pp. 52272- 52379. http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/anunciog0598-211021-0005_es.pdf
- Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48. <http://hdl.handle.net/11162/88191>
- Parrilla, A. & Moriña, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva. *Padres y Maestros*, 284, 10-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=891815>
- Pérez, E. M., Marchesi, A., Martín Ortega, E., Echeita, G., Babío, M., Galán, M. & Aguilera, M. J. (2003). *La situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales*. Madrid: Defensor del Menor. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=581112>
- Perlado Lamo de Espinosa, I., Muñoz Martínez, Y. & Torrego Seijo, J. C. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(4), 128-151. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468>
- Rodríguez Fuentes, A., Gallego Ortega, J. L., Navarro Rincón, A. & Caurcel Cara, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva.

Psicoperspectivas, 20 (1), 18-30.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242021000100018&lng=en&tlng=en

Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C., & Castaño Calle, R. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 25(1), 357-379. <https://hdl.handle.net/11162/222890>

Sánchez Fuentes, S. y Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>

Sánchez Silva, M. (2005). La metodología en la investigación cualitativa. *Mundo Siglo XXI. Revista del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional*, 115-118. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/7413>

San Fabián Maroto, J. L. & Álvarez Álvarez, C. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1). [https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen Alvarez-JoseLuis SanFabian](https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen%20Alvarez-JoseLuis%20SanFabian)

Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 115-141. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115

Torres, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327288003>

UNESCO (25-28 de noviembre de 2008). *Inclusive Education: The way of the future [Sesión de conferencia]*. International Conference on Education, international conference centre, Geneva. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-English.pdf

8. Anexos

8.1 Anexo 1: Transcripción entrevistas

En este código QR se presenta el documento que contiene la transcripción de las cinco entrevistas realizadas en esta investigación.



8.2 Anexo 2: Análisis Resultados

En este Anexo se presenta, de nuevo, un código QR que contiene un documento en el cual se hace un análisis de los resultados del estudio, basándose en las respuestas obtenidas en las entrevistas.

Se han empleado matrices axiales con el fin de recopilar la información y analizarla, en la primera matriz se presenta la información de manera descriptiva, citando lo comentado por los participantes. Mientras que, en la segunda, se hace una interpretación de los datos comentados más relevantes. Como resultado, se ha realizado un análisis de los resultados, combinando la parte descriptiva con la interpretativa.

