

Estibaliz Amenabarro Iraola
Nagore Ozerinjauregi Beldarrain
(coords.)



Educación inclusiva: responsabilidad para el bien común

Educación inclusiva

Responsabilidad para el bien común

Estibaliz Amenabarro Iraola
y Nagore Ozerinjauregi Beldarrain
(coords.)

Educación inclusiva

Responsabilidad para el bien común

Colección Universidad

Título: *Educación inclusiva: responsabilidad para el bien común*

Primera edición (papel): mayo de 2025

Primera edición (PDF): marzo de 2026

© Estibaliz Amenabarro Iraola y Nagore Ozerinjauregi Beldarrain (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons.

Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



ISBN (papel): 978-84-1079-079-7

ISBN (PDF): 978-84-1079-080-3

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Presentación	13
ESTIBALIZ AMENABARRO IRAOLA Y NAGORE OZERINJAUREGI BELDARRAIN	
1. Cambios en la escuela que hacen posible la inclusión: un estudio de caso	19
JOANA LLABRÉS FERRER; JOAN JORDI MUNTANER GUASP; BEGOÑA DE LA IGLESIA MAYOL	
2. El rol de los centros de educación especial en la encrucijada de la inclusión desde las voces de los y las protagonistas: proyecto <i>Role-Special</i>	33
PILAR ARNAIZ-SÁNCHEZ; SALVADOR ALCARAZ GARCÍA; CARMEN M. ^a CABALLERO GARCÍA; ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS	
3. La percepción del alumnado y profesorado universitario de las facultades de Ciencias de la Educación en relación con las metodologías y recursos inclusivos.	51
LAIA VILA SELLÉS	
4. Inclusión educativa en Chile: perspectivas y desafíos desde la experiencia de personas con discapacidad en la educación superior	71
FELIPE MORAGA-VILLABLANCA; PABLO FUICA-ALMONTE; JORGE MALUENDA-ALBORNOZ	

5.	Instrumento para evaluar la calidad de vida de estudiantes con enfermedades paliativas	89
	LAIA RIERA-NEGRE; MARIA ROSA ROSSELLÓ RAMÓN; SEBASTIÀ VERGER GELABERT	
6.	Análisis de los rincones como espacios educativos que permiten incorporar el diseño universal para el aprendizaje (DUA) en el máster de profesorado: promoviendo la educación inclusiva	109
	AIDA SANAHUJA RIBÉS; MERCÉ BARRERA CIURANA; CARMEN MÁRQUEZ VÁZQUEZ; HUGO DANIEL YAHARI	
7.	Formación inicial del profesorado para la detección de la dislexia en educación infantil: proyecto participativo con familias y universidad	127
	NEKANE BELOKI ARIZTI; ISABEL MOLINA ZELAIA; ELENA ARNAIZ GARCIA; MONIKE GEZURAGA AMUNDARAIN; LEIRE DARRETXE URRUTXI	
8.	Análisis de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en la Región de Murcia: un estudio documental	145
	BELÉN GARCÍA-MANRUBIA; CARMEN M. ^a CABALLERO; ADRIÁN LÓPEZ-DELGADO; ANDREA CÁNOVAS-LÓPEZ	
9.	Una investigación participativa con jóvenes con discapacidad intelectual y profesionales de la orientación educativa en Cantabria: propuestas inclusivas para la Educación Secundaria	165
	ALICIA VINATEA ELORRIETA; IGNACIO HAYA SALMÓN; SUSANA ROJAS PERNIA	
10.	De vuelta a la escuela: análisis de la gestión y el desarrollo de las prácticas de maestro para un alumno con parálisis cerebral	185
	INÉS RODRÍGUEZ MARTÍN; MARÍA GARCÍA-SERRANO; CRISTINA DEL PESO HERRANZ; ANA MARÍA PANADERO MUÑOZ	

11. El e-portafolio como estrategia facilitadora del aprendizaje en el programa UniDiversitat: ¿qué opina el estudiantado?	201
MERCÉ BARRERA CIURANA; PATRICIA ARROYO AINSA; ODET MOLINER GARCÍA	
12. Diseñando recursos didácticos para la inclusión educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	219
INMACULADA GÓMEZ HURTADO; MARÍA DEL PILAR GARCÍA RODRÍGUEZ; INMACULADA GONZÁLEZ FALCÓN; MARÍA JOSÉ CARRASCO MACÍAS	
13. Educación inclusiva: metodología etnográfica y observación de aula	241
ROSA MARCHENA GÓMEZ	
14. Percepciones, prácticas y necesidades formativas de los docentes respecto a los derechos de las personas con discapacidad en México	259
ANDREA VÁZQUEZ HERNÁNDEZ; LORENA SOTO BENÍTEZ; VIRGINIA GONZÁLEZ SANTAMARÍA	
15. Liderar para la inclusión y la implicación de los escolares: estrategias de liderazgo exitosas en una comunidad de práctica ampliada	277
LUCÍA FERNÁNDEZ-TEROL	
16. Una revisión literaria sobre prácticas de enseñanza creativa para favorecer la aparición de espacios de encuentro y conexión entre el alumnado	295
ANA VIRGINIA LÓPEZ FUENTES	

Las decisiones se toman basándose en gran parte en los juicios normativos sobre la capacidad y la discapacidad, sobre el tipo y el emplazamiento de la escuela. No nos engañemos estos juicios y decisiones también otorgan oportunidades vitales.

SLEE (2012, p. 111)

Presentación

ESTIBALIZ AMENABARRO IRAOLA
Y NAGORE OZERINJAUREGI BELDARRAIN (COORDS.)
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
Grupo de Investigación Inkluni

*La educación es esta práctica de acogida
y de construcción de entornos habitables.*

GARCÉS (2020, p. 58)

La educación inclusiva sigue siendo objeto de diversas interpretaciones, muchas de las cuales difieren considerablemente entre sí. En 1994, la Declaración de Salamanca marcó un hito en el tratamiento de las necesidades educativas especiales, pues representó un movimiento internacional en favor de la promoción de la educación inclusiva (UNESCO, 2020). Posteriormente, se han alcanzado otros compromisos que han impulsado ciertos avances (Ainscow, 2020); sin embargo, en nuestro contexto actual persisten importantes lagunas en lo que respecta a la participación, presencia y aprendizaje de todo el alumnado, sin distinción. Además, existen posturas divergentes sobre cómo abordar la educación inclusiva. Autores como Calderón-Almendros (2018) sostienen que, por ejemplo, en España, el derecho a una educación inclusiva continúa siendo vulnerado, como demuestran informes del Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2010), y señalan que aún persiste una exclusión institucional en el caso de las personas con discapacidad. Para este autor, el fondo del problema radica en el modelo de discapacidad predominante, una cuestión también señalada por organismos como la ONU: «Se ha perpetuado un patrón estructural de exclusión y segregación educativa discriminatorio, basado en

la discapacidad, a través de un modelo médico» (ONU, 2017, p. 17). Siguiendo las propuestas de Abberley (1987) y Barton (1998), este patrón debe ser reemplazado por un *modelo social de la discapacidad* (Calderón-Almendros *et al.*, 2024), dado que es necesario desnaturalizar las teorías que deshumanizan al Otro (Mélích, 2021). Para Vila-Merino *et al.* (2024), esta negación *de facto* de la humanidad de las personas designadas por la discapacidad constriñe tanto sus vidas como las de sus familias (p. 355).

En este sentido, la investigación internacional señala la inconveniencia de una pedagogía excluyente a partir de necesidades especiales (Florian, 2021). Investigaciones realizadas en España indican, por su parte, que muchas prácticas que se presentan como inclusivas en realidad no lo son (Parrila, 2021). De ahí la necesidad de ampliar la mirada, y, en este sentido, resultan de interés las aportaciones de autores y autoras como Echeita *et al.* (2009), provenientes del tejido asociativo, o los trabajos de López y Carmona (2018), que se basan en la perspectiva de las familias, y los estudios de Moríña (2010), Messiou *et al.* (2022) o Saiz-Linares y Susinos-Rada (2018) que destacan la importancia de atender a la voz del alumnado. Así pues, la educación inclusiva es un proceso de correlación y participación comunitaria, donde las familias y el alumnado desempeñan un papel fundamental (Colet y Tort, 2017).

Este libro que presentamos recoge contribuciones que nos permiten avanzar en este camino, integrando diversas perspectivas presentadas y analizadas en el contexto del XIX Congreso Internacional y las XXXIX Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva de la RUEI, celebrado en Donostia/San Sebastián los días 14 y 15 de marzo de 2024 bajo el título *Tejiendo redes inclusivas: Escuela, comunidad e investigación*.

Abrimos con el trabajo de Llabrés, Muntaner y De la Iglesia titulado *Cambios en la escuela que hacen posible la inclusión: un estudio de caso*, donde se examina el proceso de escolarización de una alumna con discapacidad severa en la escuela pública de su localidad.

Por su parte, Arnaiz, Alcaraz, Caballero y Escarbajal presentan los resultados de su investigación sobre el papel de los centros de educación especial en la mejora de la inclusión educativa en la Región de Murcia, bajo el título *El rol de los centros de educación especial en la encrucijada de la inclusión desde las voces de los protagonistas: proyecto Role-Special*.

Vila, en su trabajo *La percepción del alumnado y profesorado universitario en relación con las metodologías y recursos inclusivos*, destaca la importancia de la formación inicial de los futuros profesionales de la educación.

Desde una perspectiva internacional, el estudio *Inclusión Educativa en Chile: Perspectivas y Desafíos desde la Experiencia de Personas con Discapacidad en la Educación Superior* de Moraga, Fuica y Maluenda subraya la necesidad de que las instituciones de educación superior generen condiciones que garanticen la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

El Instrumento PACOPED QL para la evaluación de la calidad de vida en estudiantes con una enfermedad paliativa, de Riera-Negre, Rosselló y Verger describen el desarrollo y validación del cuestionario PACOPED QL (*Palliative and Complex Pediatric Quality of Life*) como herramienta innovadora para evaluar la calidad de vida en estudiantes con enfermedades paliativas en entornos educativos inclusivos.

Sanahuja, Barrera, Márquez y Yahari en su estudio *Análisis de los rincones como espacios educativos que permiten incorporar el diseño universal para el aprendizaje (DUA) en el máster de profesorado: promoviendo la educación inclusiva*, abordan y analizan la estrategia metodológica de los rincones, desarrollada en el máster como una primera aproximación al DUA en la formación inicial del profesorado.

Beloki, Molina, Arnaiz, Gezuraga y Darretxe, en *Formación para la Detección de la Dislexia en Educación Infantil: Proyecto participativo con familias y universidad*, presentan el trabajo que recoge el desarrollo de una jornada formativa y de reflexión dirigida a alumnado del grado de Educación Infantil.

García-Manrubia, Caballero, López-Delgado y Cánovas-López, mediante el estudio *Escolarización inclusiva... ¿para todo el alumnado?: el caso de la Región de Murcia*, examinan si ha habido cambios en la política de escolarización del alumnado y las características psicopedagógicas del alumnado escolarizado en modalidades especiales en dicha región.

Vinatea, Haya y Rojas bajo el título *Una investigación participativa con jóvenes con discapacidad intelectual y profesionales de la orientación educativa en Cantabria. Propuestas inclusivas para la Educación Secundaria*, analizan los procesos de segregación y exclusión educativa en jóvenes con discapacidad intelectual en la ESO, y ofrecen propuestas de mejora.

Rodríguez-Martín, García-Serrano, Del Peso y Panadero presentan un análisis narrativo-interpretativo en su trabajo *De vuelta a la escuela: análisis de la gestión de prácticas de maestro para un alumno con parálisis cerebral espástica acompañada de disartria*, donde desganan problemas y soluciones que este alumnado vivencia durante el periodo de prácticas del Grado en Maestro en Educación Primaria.

El trabajo de las autoras Barrera-Ciurana, Arroyo-Ainsa y Moliner que lleva por nombre *El e-portafolio como estrategia facilitadora del aprendizaje en el programa Unidiversitat ¿Qué opina el estudiantado?* y el trabajo de Gómez-Hurtado, García-Rodríguez, González-Falcón y Carrasco-Macías, titulado *Diseñando recursos didácticos para la inclusión educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*, muestran las posibilidades que ofrecen los recursos didácticos inclusivos alineadas con los principios del diseño universal para el aprendizaje de cara a la participación y el aprendizaje de los jóvenes universitarios con necesidades específicas de apoyo educativo.

En el trabajo que lleva por nombre *Educación inclusiva: metodología etnográfica y observación de aula* Marchena pone la mirada en las prácticas docentes que se desarrollan dentro de las aulas para fomentar procesos de enseñanza inclusivos.

Vázquez-Hernández, Soto-Benítez y González-Santamaría destinan su trabajo llamado *Percepciones, prácticas y necesidades formativas de los docentes respecto a los derechos de las personas con discapacidad en México* a indagar sobre las necesidades formativas y el desarrollo de actuaciones didácticas que promueven los derechos del alumnado.

El estudio de Fernández-Terol *Liderar para la inclusión y la implicación de los escolares: estrategias de liderazgo exitosas en una comunidad de práctica ampliada*, por su parte, destaca la importancia del liderazgo pedagógico en la prevención del abandono y fracaso escolar.

Por último, este monográfico se cierra con el estudio de López-Fuentes, titulado *Transformación del espacio educativo y deconstrucción de las percepciones del profesorado mediante el uso de prácticas pedagógicas creativas e inclusivas*, que avanza evidencias sobre las posibilidades de la enseñanza creativa para conectar diversas culturas en el aula desde una perspectiva inclusiva.

Esperamos que estas contribuciones ayuden a ampliar el horizonte inclusivo, ante tanta injusticia y desigualdad en el mundo. Resulta imprescindible apelar a la esperanza de un mundo mejor, una educación para el bien común; para ello, la transforma-

ción de la escuela, entendida como espacio de encuentro y acogida de diferentes es más necesaria que nunca, la escuela tal como aprendemos de Freire (1997) se vislumbra como un espacio donde la curiosidad como actitud indagadora lo invade todo, donde todas las diversidades se afronten desde el respeto y la justicia social, para que nadie sea relegado a los márgenes, en eso seguiremos poniendo empeño.

Nuestro más sincero agradecimiento a las autoras y autores que han hecho posible este trabajo que tenemos el placer de coordinar y editar, ya que partiendo de esa curiosidad indagadora presentamos trabajos que traspasan los muros de la escuela y abordan la inclusión desde una perspectiva más global.

Donostia/San Sebastián,
16 de diciembre del 2024

Referencias

- Abberley, P. (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability, Handicap & Society*, 2(1), 5-19.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Morata.
- Calderón-Almendros, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1529260>
- Calderón-Almendros, I., Moreno-Parra, J. J. y Vila-Merino, E. S. (2024). Education, power, and segregation. The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 28(11), 2424-2437. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2108512>
- Colet, J. y Tort, A. (2017). *Escuela, familias y comunidad*. Octaedro
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (2010). *Derechos Humanos y discapacidad. Informe España 2009*. Cinca.
- Echeita, G., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., Calvo, I., Simón Rueda, C., López, M. y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.

- Florian, L. (2021). The Universal Value of Teacher Education for Inclusive Education. En: A. Köpfer, J. J. W. Powell, eta R. Zahnd (coord.) (2021). *Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education* (pp. 89-105). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742446>
- Fleire, P. (1997). *Pedagogia de la Autonomia*. Siglo XXI.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de Aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- López, G. y Carmona, C. (2018). La inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con diversidad funcional: perspectiva de las familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 83-98.
- Mélich, J. C. (2021). *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets
- Messiou, K., Then Bui, L., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos J., Simon, C., Sandoval, M. y 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>
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690
- Organización de las Naciones Unidas (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. <https://tinyurl.com/ybz75jpf>
- Parrilla, Á. (2021). Pensar el desarrollo profesional docente desde la investigación: rutas participativas e inclusivas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 39-52. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200039>
- Saiz-Linares, Á. y Susinos-Rada, T. (2017). Problemas pedagógicos para un Prácticum reflexivo de Maestros. *Revista complutense de educación*, 28(4), 993-1008. <http://doi.org/10.5209/RCED.50924>
- UNESCO (2020). *Towards Inclusion in Education: Status, Trends and Challenges: The UNESCO Salamanca Statement 25 Years On*. UNESCO.
- Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T. y Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XX1*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1>

Cambios en la escuela que hacen posible la inclusión: un estudio de caso

JOANA LLABRÉS FERRER

<https://orcid.org/0000-0003-1358-022X> - joana.llabres@uib.cat

Universitat de les Illes Balears

JOAN JORDI MUNTANER GUASP

<https://orcid.org/0000-0002-2485-3257> - joanjordi.muntaner@uib.es

Universitat de les Illes Balears

BEGOÑA DE LA IGLESIA MAYOL

<https://orcid.org/0000-0001-5065-9071> - bego.delaiglesia@uib.es

Universitat de les Illes Balears

Resumen

El acceso a la educación se erige como un derecho humano ineludible y la justicia social demanda que todos los niños y niñas compartan el mismo entorno educativo. La efectiva realización de este derecho implica la presencia, la participación y el aprendizaje de cada estudiante con sus iguales, sin excepciones. En el marco de un enfoque inclusivo, el presente estudio examina el proceso de escolarización de una alumna con discapacidad severa en la escuela pública de su localidad. Este análisis se centra en los factores que han facilitado su participación y contribuido a la mejora de la educación para todos y todas. La metodología empleada se basa en el método biográfico-narrativo de la historia de vida, obteniendo la información principalmente a través de entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Los resultados destacan que la educación inclusiva es no solo factible, sino también una oportunidad para todos y todas. No obstante, se evidencia que la participación obedece más a cambios en las actitudes, en las estrategias organizativas y metodológicas, así como en el currículo, que a las características personales de la alumna.

Palabras clave: discapacidad, educación inclusiva, historia de vida

1. Introducción

La educación (inclusiva) ha sido reconocida internacionalmente como un derecho humano fundamental para todos y todas, sin excepción (Calderón y Echeita, 2022). Lo justo es que todos los niños y niñas aprendan juntos. Sin embargo, el verdadero ejercicio de ese derecho requiere mucho más que la necesaria presencia de todos los niños y niñas en el mismo centro escolar. Precisa, además, la participación y el aprendizaje de todos y cada uno de estos alumnos y alumnas, sin excepción, compartiendo juntos currículum, espacios y actividades. Para ello, se requiere, según Muntaner (2014): *a*) un compromiso del profesorado con la inclusión y la aceptación real de todo el alumnado; *b*) un currículum abierto y flexible, único y común, amplio y relevante, significativo y riguroso; *c*) una organización que permita la participación activa de toda la comunidad, la realización de grupos heterogéneos y unas estructuras de apoyo coherentes con el planteamiento inclusivo; y *d*) la implantación de metodologías que faciliten la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Estas actuaciones responden a un proceso de detección y eliminación de las barreras que dificultan la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (Ainscow *et al.*, 2006) y la instauración de una cultura con valores inclusivos, decisiones políticas y prácticas docentes que afecten tanto al currículum como a la organización de los recursos y a las estrategias metodológicas del aula (Muntaner y Forteza, 2021).

El estudio en el que se sitúa este artículo nace de algunos interrogantes que surgen fruto de la experiencia vivida con María, una alumna con discapacidad severa que ha finalizado toda su escolarización de la etapa de infantil y primaria en la escuela ordinaria de su localidad. Estas preguntas que provocan el interés por el tema de estudio son: ¿por qué todos los niños y niñas deben aprender juntos? ¿Qué ha aportado la escuela a María? ¿Y María, a la escuela? ¿Y a sus compañeros y compañeras? ¿Qué ha supuesto la escolarización de María para su familia? ¿Qué repercusiones ha tenido dicha escolarización para la escuela y el resto de la comunidad?

El objetivo del estudio es describir, analizar e interpretar desde el enfoque inclusivo el proceso de escolarización de María en el Centro Público de Infantil y Primaria de su pueblo, a partir de

su historia de vida y sus consecuencias directas sobre la globalidad de los aspectos de la escuela en la que participa activamente toda la comunidad educativa: alumnado, docentes, familias y comunidad social. Este artículo se centra en los cambios que han hecho posible la presencia y la participación de María en la escuela y en el aula.

Como antecedente, el trabajo de Soldevila (2015), además de elaborar una historia de vida sobre la escolarización/inclusión de un niño con diversidad funcional, lleva a cabo también de forma paralela, un proceso de cambio en la escuela donde está escolarizado. Este proceso de cambio, a propuesta del equipo directivo, tiene la finalidad de transformar inclusivamente la situación del niño y la mejora de su calidad de vida y, al mismo tiempo, mejorar la calidad de la educación de todo el alumnado.

2. Metodología

La metodología aplicada en esta investigación se fundamenta en el método biográfico-narrativo de la historia de vida. Este método proporciona un acceso íntimo y contextualizado a la experiencia de la estudiante en cuestión, a la que se ha dado voz a pesar de no disponer de palabras, pero de quien precisamente se puede y se debe aprender mucho.

María es la segunda de dos hermanas y reside en el pueblo donde está escolarizada. Le diagnosticaron síndrome de Rett cuando tenía dos años. Debido a sus características ha hecho muchas cosas de forma muy diferente a la mayoría de sus compañeros y compañeras, comunicarse, desplazarse, relacionarse con los demás, etc. Además, ha visto gravemente afectado su grado de autonomía y es muy acentuada la dependencia hacia los demás con relación al cuidado de sí misma (comer, beber, vestirse, desvestirse), el control postural, el desplazamiento, etc. También su salud se ha visto perjudicada a causa del síndrome de Rett, que lleva implícita unas complicaciones que aumentan con la edad porque son derivadas de la escoliosis, de los problemas respiratorios y de la propia postura. Su entorno que le procuró los apoyos que necesitaba y ella nos ha dado una lección de perseverancia. Según la clasificación de las historias de vida a partir de Pujadas (2000) y McKernan (1999) presentadas en Llabrés

(2019), la historia de vida de María se centra fundamentalmente en el proceso educativo e incluye comentarios y explicaciones de otras personas. Por lo tanto, se trata de una historia de vida de relato único (Pujadas, 2000), editada y temática (McKernan, 1999) y comprende desde que María comenzó a asistir a la escuela, a los tres años, hasta el final de la etapa de primaria. La investigación corresponde a un estudio de caso único (Yin, 1989), intrínseco (Stake, 1998) y de historia de vida (Heras, 1997), donde la historia de la protagonista permite entender el proceso educativo desarrollado en la escuela de su pueblo.

Las técnicas empleadas para llevar a cabo la recogida de la información, para después estudiarla y triangular el análisis, han sido: *a*) una recopilación de registros audiovisuales, fotografías, transcripciones de conversaciones de los niños y niñas y otros documentos escritos registrados durante la escolarización de María; *b*) una entrevista en profundidad con la familia de María (EF), una con el equipo directivo del centro (EED) y una con la hermana de María (EH); y *c*) un grupo de discusión con los maestros del centro (GDM), dos con los compañeros y compañeras de clase (GDA-1; GDA-2) y uno con los padres y madres de estos compañeros y compañeras (GDFC).

Se han transcrito las entrevistas y los grupos de discusión, y se ha realizado un registro temático y un registro cronológico. La organización y reorganización de la información se ha hecho codificando el registro y asignándole una categoría (Hammersley y Atkinson, 1994), utilizando el programa de análisis cualitativo N-Vivo (versión 9).

En una parrilla de doble entrada se han representado las categorías que han aparecido en el análisis. En el eje X se han situado las categorías surgidas de las evidencias de presencia, participación y aprendizaje (Ainscow *et al.*, 2006), y en el eje Y, las que se refieren a los diferentes entornos de familia, escuela y comunidad.

Considerando la ética de la investigación se ha pedido la colaboración voluntaria de los y las participantes, informando que toda persona tiene el derecho tanto a participar como a no participar, y a abandonar el estudio cuando lo considere. Además, la participación ha sido equitativa, porque todos los y las participantes han tenido la misma oportunidad de participar. Se ha reflexionado sobre qué derecho se tiene a iniciar el estudio (Parri-

lla, 2010) y se ha procurado garantizar el anonimato y la confidencialidad de las personas participantes. Dado que en la investigación participan menores se ha considerado especialmente su aprobación para participar, el consentimiento de las familias, el uso de un lenguaje apropiado y su consentimiento y el de la familia en el uso de las fotos y videos (Moriña, 2017).

3. Resultados

Los resultados de la investigación se presentan en un decálogo de actuaciones y decisiones que fueron indispensables para que la presencia y la participación de María en las actividades ordinarias de la escuela fuese una realidad posible y tangible.

3.1. Centrar la mirada en las capacidades

Una decisión clave para asegurar la presencia de María en la escuela y promover su participación fue identificar sus capacidades y trabajar a partir de ellas. Aunque María no hablara, podía estar, interactuar y participar con sus compañeros y compañeras a través de sus gestos naturales, su mirada limpia y su risa, además de algún movimiento que podía llegar a ser funcional con su brazo izquierdo.

El punto de partida a la hora de trabajar debía ser el hecho de que María respondía con risas a las provocaciones de los niños y que los niños se acercaban para hacerle reír, así como las habilidades que mostraba con el uso del ratón adaptado a la computadora. Era evidente que los niños tenían que pasar más tiempo juntos, debían conocerse aún más y tenían que ver todo lo que María era capaz de hacer con la ayuda de la tecnología de apoyo. (GDM)

3.2. Mantener una actitud favorable hacia la inclusión con altas expectativas de aprendizaje

Otra decisión esencial fue mantener una actitud comprometida con la inclusión, porque la actitud puede favorecer la participación o, por el contrario, puede actuar como barrera.

La presencia de María en el aula requiere entender, acoger y aceptar a María como la niña qué es y entender su discapacidad

como un hecho natural, intrínseco, que no se puede cambiar y con el que hay que aprender a trabajar. Además, requiere comprender que la diferencia es un valor añadido, que ofrece la oportunidad de mejorar y aprender si se buscan alternativas y nuevas formas de actuación didáctica imprescindibles para ella y que beneficiarán a todo el grupo. Todo ello conlleva mantener altas expectativas sobre su aprendizaje y desarrollo, porque María, como cada niño y niña, posee capacidades para seguir avanzando, no en comparación con los demás, sino partiendo de sus competencias y hasta el máximo de sus potencialidades.

Haremos todo lo que sea necesario para que María se escolarice en el centro. (GDM)

3.3. Fortalecer la convivencia y los valores inclusivos

Ocuparse de la convivencia respetuosa e incorporar el trabajo de los valores inclusivos ha resultado ser uno de los puntos de inflexión en el proceso de participación de María en el aula, pero, además, ha sido un hecho muy beneficioso para el grupo de iguales.

No sería el mismo grupo, nos gusta así. (GDA-1)

La escuela debe dar la oportunidad de vivir valores como la equidad, el respeto, la solidaridad, entre otros, porque es la mejor manera de aprenderlos. Todos ellos aparecen en esta historia de vida a partir de dinámicas y actividades planteadas para fomentar la convivencia y los valores inclusivos.

El vínculo que se establece es fundamental para que todos participen. (GDM)

Durante el curso trabajamos con muchas dinámicas de cohesión. (GDM)

3.4. Replantearse la metodología del aula

Los resultados muestran que las metodologías abiertas, significativas, interdisciplinares y globales, donde los elementos prioritarios son la manipulación, la experimentación, la colaboración y la comunicación son las que favorecieron la participación

de María, porque permiten trabajar objetivos diferentes dentro del mismo espacio y en una misma propuesta didáctica. En cambio, los métodos y procedimientos tradicionales basados en la lógica de la homogeneidad no sirven porque María no puede cambiar, pero puede participar y aprender si cambia la mirada de la educación y, en consecuencia, las prácticas que se aplican en el aula.

Las actividades que permiten la participación de María tienen unas características comunes muy diferentes a las del uso del libro de texto o a la evaluación con exámenes. (GDM)

Trabajar con las manos le gusta porque lo puede tocar. (GDA-1)

3.5. Modificar la organización del aula

La participación de María en el aula supuso diversificar el agrupamiento del alumnado, su disposición física y ampliar los espacios de aprendizaje, mejorando, así, la calidad de las prácticas para todos y todas.

Con María en el aula es imprescindible trabajar en grupo para fomentar la comunicación y la colaboración, de otro modo es imposible su participación. (GDM)

¿Y si lo pensamos para María, por qué no lo pensamos igual para los demás? (GDM)

También deberíamos buscar otros espacios de aprendizaje fuera del aula. (GDM)

3.6. Flexibilizar los horarios

La gestión flexible de los horarios permitió la participación de María junto a sus compañeros y compañeras en las actividades de educación física, donde le gustaba asistir para compartir juegos y actividades con su grupo de amigos y amigas.

Era entrar por el gimnasio y reír. (GDM)

El grupo de compañeros y compañeras facilitaban la participación de María, además de disfrutar de ella.

A sus amigos les daba igual esperar por ella, podían estar minutos a su lado para que pudiera hacer el ejercicio, se detenía el tiempo. (GDM)

3.7. Facilitar apoyos

Favorecer la participación de María supuso buscar y aprovechar apoyos que posibilitaran y facilitaran el acceso y la participación con éxito en las actividades ordinarias.

Los apoyos que han permitido la participación con éxito de María, así como la mejora de su desarrollo y crecimiento personal se muestran en la tabla 1. Estos apoyos pueden ser tanto humanos como materiales o de servicios. Sin embargo, todos ellos tienen en común que siempre se han utilizado para que María participara y aprendiera junto con los compañeros y compañeras dentro de los entornos de la escuela y del aula comunes para todos y todas.

Tabla 1. Fuentes y recursos de apoyo en la escuela

FUENTES	RECURSOS
Personales	Familia de María Compañeros y compañeras Profesorado tutor y especialista Especialistas de apoyo Familias, amigos, amigas y personas voluntarias
Materiales y técnicos	Vida diaria: adaptaciones arquitectónicas, mobiliario escolar, movilidad y transporte personal Información, comunicación y señalización: señalar con la mirada o el tablero de comunicación, comunicadores, acceso al ordenador y material educativo Control del entorno: juguetes y aparatos domésticos
Servicios externos y comunitarios	Entidades de voluntariado humanitario Servicios de salud Centros de Educación Especial (Consultas externas) Empresas especializadas en soluciones tecnológicas Asociaciones de padres y madres Entidades que dan servicios a personas con discapacidad a través de la tecnología adaptada

Fuente: elaboración propia a partir de Llabrés (2019)

3.8. La función de la maestra de apoyo coherente con el sistema inclusivo

La colaboración entre la maestra de apoyo de primaria con los diferentes recursos personales de apoyo fue un elemento clave. Dicha colaboración se da, sobre todo, para planificar, llevar a la práctica y evaluar la propuesta didáctica. Se empezó trabajando con aquellos maestros y maestras que querían y que tenían una voluntad real de que María participara con el resto de compañeros y compañeras a pesar que tuvieran que cambiar horarios o introducir y cambiar las prácticas de apoyo. Sin embargo, como esta decisión no puede depender de la voluntad individual de cada profesional, la maestra de apoyo ejerce una función de orientar hacia la inclusión en un proceso de reflexión conjunta de todo el claustro, para alcanzar una verdadera colaboración entre profesionales que garantizara la atención a la realidad diversa y heterogénea existente dentro de las aulas.

El equipo directivo, a propuesta del equipo de apoyo, reanudó la línea de centro. (GDM)

Tomar la decisión no estuvo exenta de miedos y dudas, pero también llena de ilusión. (GDM)

3.9. Asesoramiento externo como apoyo para el cambio

Surge del equipo de apoyo y del equipo directivo la voluntad y la decisión de iniciar una reflexión de centro para establecer una línea organizativa y metodológica que permita una atención educativa de calidad para todo el alumnado.

Fue esencial definir el punto de partida donde se encontraba la escuela para establecer los pasos necesarios para la mejora. Con relación al modelo de apoyo, una tutora afirma:

Hacemos un poco de todo. (GDM)

Había que profundizar y determinar qué visión tenía cada uno sobre el tema que se estaba tratando y ponerse de acuerdo. También era importante no quedarse en la superficie y adentrar-

se en lo fundamental a través de preguntas clave como las que planteaba la maestra de apoyo en primaria:

¿Estamos de acuerdo en que sacar fuera del aula al alumnado, individualmente o en grupo homogéneo, son medidas que excluyen? ¿Sabemos qué implica el apoyo dentro del aula? ¿Podemos introducir mejoras en nuestro modelo de apoyo? (GDM)

En el proceso de establecimiento de una línea de centro fue necesario y sustancial el asesoramiento de la Universitat de les Illes Balears (UIB) a través de un seminario de formación. El asesoramiento externo aparece en la historia de vida como un apoyo esencial para que el claustro de profesores y profesoras experimentase una manera de trabajar colaborativa y orientada a llegar a acuerdos consensuados

Fue a través del seminario de centro que se tomaron una serie de acuerdos. (EED)

Con la ayuda del asesoramiento externo y la formación se establecieron los primeros acuerdos pedagógicos, que giraron especialmente en torno al modelo de apoyo educativo, al fomento de la convivencia y de los valores inclusivos, y a las estrategias organizativas y metodológicas de trabajo.

3.10. El papel de la familia

La actitud favorable hacia la inclusión de María en la escuela de la familia ha sido, desde el inicio y durante la escolarización, un factor determinante para el éxito.

Los resultados muestran tres tipos de miedos a los que la familia se enfrenta durante la escolarización. Estos miedos están relacionados con la salud de María, con su participación en la propuesta didáctica y organizativa de la escuela y con el recibimiento que la comunidad podría hacer a su participación. Sin embargo, la familia superó estos miedos y siguió adelante. Los venció mediante la comunicación con la escuela y contrastando razonablemente estos miedos con lo que realmente experimentan. De ahí, también, la importancia de la comunicación y la relación fluida, constante y basada en la confianza entre la escuela y la familia.

La madre de María explica la relevancia de la decisión tomada: En el camino hemos incorporado unas cosas que no podíamos tener de otra manera, en la escuela es feliz. (EF)

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto la inexcusable presencia de todo el alumnado en la escuela y en el aula ordinaria, sin exclusiones. Sin esta presencia se niega el derecho a la educación de calidad y las oportunidades de favorecer la participación y aprendizaje de todos los niños y niñas juntos.

Esta investigación nos aporta que la clave de la presencia en la escuela del niño o niña con discapacidad depende, inicialmente, de que la perspectiva de mirada de la escuela se centre en el niño o niña y en sus capacidades en lugar de centrarse en sus limitaciones. El hecho de conocer y mirar al estudiante como niño o niña que es, en vez de al diagnóstico, facilita su presencia. Contrariamente, fijarse en el diagnóstico dificulta esta presencia porque solo crea angustias innecesarias. Igualmente, la voluntad de la familia de reconocer a la niña o niño en vez de rendirse ante el diagnóstico es un factor básico para la presencia. Si la familia centra la mirada en la niña o niño con más probabilidad lo llevará a la escuela ordinaria, porque es allí donde deben ir los niños y niñas a esa edad. En cambio, si centra la mirada en las limitaciones es más probable que la opción elegida sea llevarlo a un centro especial o a un aula segregada. Además, la actitud de la familia favorable a la inclusión es determinante no solo en el inicio, sino también durante toda la escolarización, para superar los miedos y dudas que puedan aparecer, buscando apoyos como la comunicación constante y fluida con la escuela a la que esta debe responder ofreciendo la confianza necesaria.

Asimismo, la tarea de la escuela, del personal de orientación y de inspección debe ser facilitar y garantizar a la familia la presencia de la niña o niño en el centro y las aulas ordinarias. Además, tiene que acoger y proteger, preocupándose de eliminar las barreras a la participación y al aprendizaje que la obstaculizan para avanzar (Booth y Ainscow, 2002). En ningún caso se puede negar a ninguna niña o niño el derecho humano a una educación de calidad (ONU 1948; 1959; 1989) porque en cuestión de de-

rechos no hay excepción posible (Soldevila, 2015). Por consiguiente, es necesario un compromiso serio y firme con la inclusión por parte de la escuela y de la administración (De Boer *et al.*, 2011) y ser contundente con la idea de que, se incluye, o no se incluye (Soldevila, 2015), porque no hay grados de inclusión (Idol, 1998).

La presencia de la niña o niño en la escuela y en el aula es imprescindible, pero no es suficiente para conseguir el éxito en el proceso de escolarización. Partiendo de los principios de Booth y Ainscow (2002) y como concreta Muntaner (2013), para hablar de *inclusión* es necesario que todo el alumnado presente en el aula pueda participar de lo que sucede y puedan progresar en su desarrollo.

Cuando todos los elementos identificados como facilitadores de la inclusión en esta investigación crean en la escuela la necesidad de renovarse, es preciso, a partir de la reflexión conjunta y del trabajo en equipo del profesorado, un planteamiento serio de renovación hacia una escuela nueva y actual que se adapte a las características de todos los niños y niñas y que mejore la calidad del aprendizaje. Las decisiones que se toman no pueden depender de voluntades individuales, sino de una línea de centro consensuada, que con el tiempo se consolide y garantice una cultura que persiga la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

En este sentido, los resultados obtenidos en esta investigación se materializaron en cambios organizativos y metodológicos que marcan el inicio del camino en el que todavía quedan tramos por recorrer. Sin duda, una escuela que revisa y reconsidera sus prácticas, actitudes y valores hacia la inclusión es una escuela que mejora la atención y la calidad de la enseñanza para todos los niños y niñas. Entonces, se evidencia cómo la participación del alumnado en la escuela depende más del cambio en las actitudes, la organización, las metodologías y el currículum que de las características y condiciones personales de los niños y niñas.

Los resultados y las conclusiones que se presentan en el artículo no son generalizables, pero sí suficientemente válidos por el aprendizaje que aportan y por las propuestas que se generan para avanzar hacia escuelas y sociedades más justas. Sin más, este artículo demuestra que la inclusión es posible. La historia de vida de María aporta evidencias claras de cómo se enriquece la

escuela y la comunidad al construirse con valores democráticos y de respeto a los derechos humanos (Campoy, 2017; Muntaner, 2013). La frase que ha sido guía de la historia de vida deseamos que pueda también acompañar a futuras investigaciones: «No hay centro más especial para cualquier niño que la escuela de su pueblo» (Llabrés, 2019).

5. Referencias

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Calderón, I. y Echeita, G. (2022). Inclusive education as human right. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243>
- Campoy, I. (2017). La construcción de un modelo de derechos humanos para niños, con o sin discapacidad. *Derechos y libertades: Revista del Instituto Bartolomé de las Casas*, 37, 131-165.
- De Boer, A., Pijl, S. J. y Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Registrar y organizar la información*. Paidós Básica.
- Heras, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Aljibe.
- Idol, L. (1998). Qüestions clau relacionades amb la construcció d'escoles col·laboradores i inclusives. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 2(2), 42-56. <https://raco.cat/index.php/Suports/article/view/101917>
- Llabrés, J. (2019). *Les oportunitats de la inclusió escolar: El cas de na Maria* (tesis doctoral). Universitat de les Illes Balears.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Morata.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49. <https://doi.org/10.35362/rie630421>

- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Muntaner, J. J. y Forteza, D. (2021). Impacte de l'aprenentatge cooperatiu en la inclusió de l'alumnat en l'educació secundària. *Educar*, 57(2), 305-318. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.1236>
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas (1959). *Declaración universal de los Derechos del Niño*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los derechos del niño*: Declaración adoptada y proclamada por la resolución de la Asamblea General de 20 de noviembre de 1989. ONU.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- Soldevila, J. (2015). *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida* (tesis doctoral). Universitat de Vic.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Yin, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. Sage.

El rol de los centros de educación especial en la encrucijada de la inclusión desde las voces de los y las protagonistas: proyecto *Role-Special*¹

PILAR ARNAIZ-SÁNCHEZ

<https://orcid.org/0000-0002-0839-891X> - parnaiz@um.es

Universidad de Murcia

SALVADOR ALCARAZ GARCÍA

<https://orcid.org/0000-0001-8590-8912> - sag@um.es

Universidad de Murcia

CARMEN M.^a CABALLERO GARCÍA

<https://orcid.org/0000-0002-2410-1661> - cmcaballero@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS

<https://orcid.org/0000-0001-7699-1240> - andreses@um.es

Universidad de Murcia

Resumen

El papel que los y las protagonistas del sistema educativo otorgan a los centros de educación especial se constituye en un conocimiento indispensable para anticipar resistencias a la educación inclusiva. Ello justifica el diseño de un proyecto de investigación I+D+i (PID2022-138349NB-I00) que tiene como objetivo analizar el papel de los centros de educación especial para la mejora de la inclusión educativa del alumnado de estos centros en la Región de Murcia. El diseño de investigación es de carácter cualitativo. Las personas participan-

1. Este trabajo es parte del proyecto de I+D+i PID2022-138349NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa.

tes son las comunidades educativas de los centros de educación especial y de los centros ordinarios de educación infantil, primaria y secundaria (equipos directivos, profesorado, alumnado, familias, profesionales de la orientación y otros profesionales). Para la recogida de información, se proponen entrevistas semiestructuradas. El impacto esperado de los resultados es proporcionar un conocimiento relevante sobre cómo la educación inclusiva puede afrontar el reto de la escolarización del alumnado que precisa de una atención muy especializada. A partir de estos resultados se pretende diseñar, desarrollar y evaluar propuestas de mejora e innovación para que los centros de educación especial desarrollen la función de centros de referencia y apoyo con la finalidad de que los centros ordinarios sean más inclusivos.

Palabras clave: educación inclusiva, escuela especial, entrevista, política educativa

1. Introducción

En este capítulo se presenta un proyecto de investigación que se justifica en las siguientes líneas. La LOMLOE (2020) establece que el sistema educativo español ha de dirigir sus esfuerzos a hacer efectivo el derecho de todo el alumnado a una educación inclusiva. Este propósito se ha convertido en un tema clave para la política educativa nacional y, por consiguiente, para cada una de las unidades territoriales del Estado, como es el caso de la comunidad autónoma de la Región de Murcia.

El marco normativo nacional y autonómico apuesta por un sistema educativo bajo los postulados de la educación inclusiva, como derecho de todos y todas y cada uno de los estudiantes que acoge. Pero esta ambición no es nada sencilla de conseguir. Como apuntan diversos autores (Ainscow, 2022; Slee, 2022), para garantizar el derecho de todo el alumnado a la educación inclusiva, se requiere de un proceso de transformación sistémico. Este proceso debe suponer cambios y modificaciones profundas en los centros educativos para eliminar las barreras que impiden brindar a todo el alumnado experiencias de aprendizaje equitativas y participativas en entornos de aprendizaje ordinarios y comunes.

La producción científica acumulada en las últimas décadas ha identificado diversas barreras para la educación inclusiva (Calderón-Almendros y Rascón, 2020; Messiou *et al.*, 2022; Schuelka y

Carrington, 2022). Una de ellas es la existencia de un sistema de provisión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) basado en servicios de atención segregada (Calderón-Almendros y Echeita-Sarrionandia, 2022; Kerr y Ainscow, 2022; Slee y Tait, 2022).

En efecto, diferentes estudios señalan que, a pesar de estar instaurada una agenda para la educación inclusiva, los centros de educación especial han continuado existiendo e incluso ha aumentado el número de alumnado escolarizado en esta modalidad (Alcaraz y Arnaiz-Sánchez, 2020; Sandoval *et al.*, 2022).

La investigación educativa ha estudiado el impacto de las diferentes modalidades de escolarización en la educación del alumnado con NEE. Así, por un lado, existen trabajos que analizan las aportaciones de los centros de educación especial sobre el aprendizaje y el desarrollo de este alumnado (Cook *et al.*, 2016; Imray y Colley, 2017). Por otro lado, otros trabajos resaltan el impacto negativo de este tipo de escolarización *frente a la modalidad ordinaria* en términos del estigma al que se ha de enfrentar este alumnado, sus familias y el profesorado (Arnaiz-Sánchez *et al.*, 2021; Arnaiz-Sánchez *et al.*, 2022; Dalggaard *et al.*, 2022; Gee *et al.*, 2020).

Concretamente, este trabajo pone el foco de atención en conocer el rol que han de desempeñar los centros de educación especial en un sistema educativo que se pretende inclusivo. Parte de la hipótesis de que el aula ordinaria es el mejor emplazamiento para todo el alumnado, también para el alumnado que requiere de apoyos extensos y generalizados o atención muy especializada, como señala la LOMLOE (2020). Por consiguiente, los resultados de este trabajo pretenden motivar la reflexión y facilitar la toma de decisiones sobre la función de los centros de educación especial. Sobre todo, a partir del informe que emitió el Comité de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2017), en relación con la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del protocolo facultativo de dicha convención. En este informe se señaló que nuestro sistema educativo vulnera sistemáticamente el derecho a la educación inclusiva del alumnado en situación de discapacidad. El comité indicó que las Administraciones educativas del Estado español consideraban (en el momento del estudio) que el interés superior de este alumnado era acceder a una educación especializada

en centros especiales, sin tener en cuenta al menor como sujeto de derecho. Asimismo, agregó que la persistencia de dos sistemas educativos estaba determinando la existencia de dos caminos paralelos de vida escolar, con bastante repercusión sobre la inclusión social de este alumnado en la edad adulta.

Este debate no solo ha interpelado a los representantes políticos, sino que se ha extendido al conjunto de la sociedad civil. En los últimos años, se ha comprobado cómo las familias, individualmente u organizadas en plataformas o asociaciones, se han movilizado, tanto para lograr que sus hijos e hijas fueran atendidas en la escuela ordinaria, bajo los principios de la educación inclusiva, como para mantener y preservar la escolarización en modalidad especial (Huete *et al.*, 2019). En este último término, las familias han mostrado el convencimiento de que solo en los centros de educación especial sus hijos e hijas, que requieren atención muy especializada, pueden recibir el servicio educativo que precisan. Estas movilizaciones sociales han generado desencuentros entre las familias y las administraciones educativas que, en ocasiones se han dilucidado en los tribunales de justicia. Se hace necesario, por ello, repensar el papel de los centros de educación especial en nuestro actual sistema educativo. Y hay que acometer este propósito desde la voz de sus protagonistas. Es el momento de revisar si estos centros deben continuar ofreciéndose como parte de la oferta educativa para alumnado con NEE derivadas de discapacidad o si una mayor inclusión en las aulas ordinarias ofrece una mejor manera de avanzar para este alumnado.

Lejos de soslayar los centros de educación especial, estos centros se consideran como facilitadores necesarios en el proceso de transformación de los centros y aulas ordinarias en espacios educativos más inclusivos. Por consiguiente, es importante orquestar un trasvase y transmisión del conocimiento, acumulado por estos centros y por sus profesionales, hacia las escuelas y aulas ordinarias. Para ello, es preciso conocer el funcionamiento de los centros de educación especial como centros de recursos, apoyo y referencia en su ámbito geográfico de actuación y analizar qué acciones y prácticas llevan (o podrían llevar) a cabo para apoyar a los centros y aulas ordinarias. Abogamos, pues, por un cambio en el papel de los centros de educación especial; esto es, pasar de ser proveedores de educación especializada y segregada para determinados estudiantes, a colaborar con las escuelas ordi-

narias para que estas puedan ofrecer una educación inclusiva y de calidad a todo el alumnado desde el aula ordinaria. La LOMLOE (2020) promueve que los centros de educación especial desempeñen funciones de centros de referencia, de recursos y apoyo para los centros ordinarios. El conocimiento y la experiencia acumulada en estos contextos, y la escucha de las voces de todos los y las protagonistas implicados en el proceso educativo, nos permitirá concretar qué cambios e innovaciones son imprescindibles para que los centros y aulas ordinarias, de una vez por todas, puedan acoger a todos y todas y cada uno de los estudiantes.

El estudio de este problema educativo no se caracteriza por contar con evidencias en una gran variabilidad de territorios. Fundamentalmente, los estudios sobre este tópico se han realizado en Irlanda, Gran Bretaña y Australia (Merrigan y Senior, 2023). Por consiguiente, existen pocos estudios que hayan abordado esta cuestión desde el marco del Estado español. Las investigaciones previas que se han realizado sobre este tópico se han centrado en diversos factores implicados en las repercusiones de los centros de educación especial sobre la vida académica y social del alumnado (Cook *et al.*, 2016). En cambio, no se ha extendido el estudio de estos factores a la valoración y percepción de toda la comunidad educativa, tanto de los centros de educación especial como de los centros ordinarios. Además, estudios previos tampoco han analizado, de una manera profunda, la dimensión política, cultural y práctica de los dos contextos de escolarización: el especial y el ordinario (Shaw, 2017). Con frecuencia, estos estudios previos han utilizado instrumentos de recogida de información de carácter cuantitativo (Avissar, 2017). Sobre todo, los cuestionarios han sido los instrumentos más recurrentes en la investigación (Parsons, 2015). En este sentido, se ha explorado muy poco el uso de otro tipo de técnicas de carácter cualitativo para llegar a conocer e interpretar profundamente las perspectivas de toda la comunidad educativa. Este proyecto pretende utilizar técnicas cualitativas y participativas que permitan la comprensión del fenómeno de una manera más profunda y rica.

En definitiva, la mera existencia de entornos segregados, como los centros de educación especial, supone una barrera insoslayable para hacer efectivos los principios de la educación inclusiva:

presencia, participación y logro educativo de todo el alumnado (Echeita y Ainscow, 2011). Se ha de centrar la atención, por tanto, en la construcción de centros y aulas ordinarias que den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje. Pero, para ello, los centros y aulas ordinarias deben prepararse para acoger a todo el alumnado, pues, como apuntó la UNESCO (2022), trasladar al alumnado de los centros de educación especial a la enseñanza común no es una solución automática. Para que las actuaciones e innovaciones que se propongan sean realistas y viables, se debe partir de la comprensión de la realidad educativa y social sobre la que se construye, de ahí la importancia de conocer las percepciones que los protagonistas del sistema educativo tienen sobre esta materia y sobre el papel de los centros de educación especial.

Así, el objetivo del proyecto que presentamos en este capítulo es analizar el papel de los centros de educación especial para la mejora de la inclusión educativa del alumnado con NEE derivadas de discapacidad en los centros ordinarios desde la perspectiva de los protagonistas del sistema educativo de la Región de Murcia.

2. Metodología

2.1. Diseño de investigación

El diseño de investigación que se propone para alcanzar el proyecto es de carácter cualitativo, pues la investigación aborda el conocimiento de una realidad compleja, requiriendo, por consiguiente, la obtención de una comprensión más profunda del ámbito de estudio. Como plantean Rodríguez *et al.* (1996), la fortaleza de la investigación cualitativa en el estudio de fenómenos educativos, como el que se plantea en este trabajo, reside en la interpretación de fenómenos de acuerdo con los significados que tiene para las personas implicadas, en este caso, la comunidad educativa de los centros de educación especial y de los centros ordinarios. Siguiendo a estos mismos autores, el método de investigación cualitativa se adhiere a una perspectiva metodológica participativa. Se utiliza este método porque se pretende conocer el rol de los centros de educación especial desde el punto

de vista de las personas participantes, describiendo y explicando «lo que sucede con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje del sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en su vida cotidiana» (p. 53). Además, este método contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, a través del diálogo libre. En definitiva, el uso de este diseño de investigación se justifica porque pretende, por un lado, producir conocimientos útiles para los y las protagonistas del sistema educativo y, por otro, desarrollar un proceso de empoderamiento y capacitación de las personas participantes mediante un proceso de construcción de su propio conocimiento.

2.2. Población y participantes

La población objeto de estudio de este proyecto la componen la comunidad educativa de los 629 centros ordinarios que imparten enseñanzas de las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria y los 13 centros de educación especial que existen en la Región de Murcia en el curso 2023-2024.

Las personas participantes de este estudio son el conjunto de la comunidad educativa de los centros de educación especial y de los centros ordinarios que imparten las enseñanzas propias de las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria. En la tabla 1 se define el perfil de los participantes.

Tabla 1. Participantes de la investigación, por colectivo, etapa, titularidad del centro y sexo

Colectivo y etapa	Participantes	Por titularidad	Por sexo
Equipos directivos de centros ordinarios	10		
<i>Infantil</i>	2	1P y 1C	1M y 1H
<i>Primaria</i>	5	3P y 2C	3M y 2H
<i>Secundaria</i>	3	2P y 1C	2M y 1H
Equipos directivos de centros de educación especial	13	8P y 4C	–
Profesorado de centro ordinario	24		
<i>Infantil</i>	6	4P y 2C	5M y 1H

<i>Primaria</i>	10	7P y 3C	7M y 3H
<i>Secundaria</i>	8	6P y 2C	5M y 3H
Profesorado de centro de educación especial	20	13P y 7C	15M y 5H
Alumnado centro ordinario	24		
<i>Infantil</i>	6	4P y 2C	3M y 3H
<i>Primaria</i>	10	7P y 3C	5M y 5H
<i>Secundaria</i>	8	6P y 2C	4M y 4H
Alumnado de centro de educación especial	20	13P y 7C	10M y 10H
Familia de centro ordinario	24		
<i>Infantil</i>	6	4P y 2C	3M y 3H
<i>Primaria</i>	10	7P y 3C	5M y 5H
<i>Secundaria</i>	8	6P y 2C	4M y 4H
Familia de centro de educación especial	20	13P y 7C	10M y 10H
Profesionales de la orientación educativa	24		
<i>EOEP</i>	6	6P	3M y 3H
<i>Departamento de orientación</i>	6	4P y 2C	3M y 3H
<i>Centro de educación especial</i>	13	8P y 4C	6M y 6H
Profesionales de la inspección educativa	3	–	2M y 1H
Profesionales de la gestión en la administración	3	–	1M y 2H
Otros profesionales (sindicatos, asociaciones...)	6	–	3M y 3H
TOTAL	192		

Nota: P = pública; C = privada concertada. M = mujer; H = hombre.

2.3. Procedimiento de muestreo

El procedimiento de muestreo es de carácter cualitativo de casos-tipo. Estos casos-tipo se vinculan a cada uno de los colectivos participantes, pues el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización. Por las características de los y las participantes se recurre a un proceso de muestreo de casos-tipo con representatividad por estratos. Los estratos son el colectivo al que pertenece, las etapas educativas no universitarias (infantil, primaria y secundaria), el sexo de

las personas participantes (hombre o mujer) y la titularidad del centro (público o privado).

2.4. Técnicas de recogida de información

Para dar respuesta al objetivo del proyecto planteado, las técnicas de recogida de información que se proponen son de carácter cualitativo. Estas técnicas permiten profundizar en las interpretaciones y entendimientos que los y las participantes tienen sobre el fenómeno educativo estudiado. Se recurre a la entrevista individual semiestructurada del equipo directivo, profesorado, familias, representantes de la administración educativa y otros profesionales. Para el alumnado de los centros ordinarios de las etapas de educación infantil y primaria, así como para el alumnado de los centros de educación especial, se opta por utilizar diversas técnicas cualitativas de escucha de la voz del alumnado, según la competencia comunicativa del alumnado participante. El equipo investigador, junto con los profesionales de los centros educativos, decide la técnica cualitativa más adecuada y los posibles ajustes/variaciones que se requieren. Para el alumnado de los centros ordinarios de las etapas de educación secundaria, se propone la realización de grupos de discusión. Para todas las técnicas de recogida de información, se emplean diarios de campo para el registro formal de toda aquella información que se recabe. Además, previa autorización de las personas participantes, la aplicación de las técnicas se acompaña de grabaciones de audio, que son almacenadas en un archivo específico para este proceso. El guion de contenidos para estas técnicas cualitativas siguen las orientaciones de Hornby y Witte (2008) en torno a las siguientes temáticas: rol de los centros de educación especial; funcionamiento de los centros de educación especial como centros de referencia y apoyo; barreras de los centros de educación especial y de los centros/aulas ordinarias para la escolarización del alumnado con NEE; ayudas de los centros de educación especial y de los centros/aulas ordinarias para la escolarización del alumnado con NEE; y propuestas de mejora para la escolarización del alumnado con NEE en el centro y aula ordinaria.

2.5. Análisis de datos

El análisis de la información recogida a través de las técnicas que se han señalado anteriormente obedece a un proceso cíclico de análisis. En este sentido, en un primer momento, se realiza una transcripción literal de la información recabada y, después, se procede a realizar un análisis de contenido, siguiendo un modelo inductivo. Como acabamos de señalar, la información y los datos son tratados conforme al proceso cíclico de análisis de datos cualitativos explicado por Miles y Huberman (1994): *a)* reducción de datos (separación de unidades, identificación y clasificación de elementos, y síntesis y agrupamiento); *b)* disposición y transformación de datos (disposición y transformación); y *c)* obtención de resultados y verificación de conclusiones (proceso para obtener resultados, proceso para alcanzar conclusiones y verificación de conclusiones). El *software* utilizado para el tratamiento y análisis de datos de carácter cualitativo es el Atlas.Ti versión 24 para Windows.

3. Resultados esperados del proyecto

El estudio generará conocimiento relevante sobre cómo la educación inclusiva puede afrontar el reto de la escolarización de alumnado con NEE que precisa de apoyos muy extensos y especializados. El estudio encara este desafío desde un enfoque multiagente, haciendo uso de metodologías descriptivas, interpretativas y participativas.

Las consecuencias de los resultados obtenidos se espera que tengan un impacto en dos dimensiones: sobre la política educativa y sobre el currículum.

El impacto sobre la política educativa se puede orquestar en los siguientes aspectos:

- Movilizar un cambio sistémico y profundo del sistema educativo en relación con la modalidad de escolarización del alumnado con NEE, a tenor de las narraciones de los y las participantes en esta investigación.
- Los planes de mejora de la escolarización del alumnado con NEE en modalidades inclusivas pretenden trascender el ambi-

to de la comunidad autónoma de la Región de Murcia para instalarse, como ejemplo para su ajuste según la realidad social, a los distintos territorios estatales. Incluso, pretende ser referente para un marco legislativo básico y común en esta materia.

- Priorizar políticas de coordinación interinstitucional e interprofesional para la identificación de necesidades de las aulas ordinarias para acoger a todo el alumnado. Los resultados de esta investigación pretenden plantear indicaciones para la elaboración de modelos de coordinación/cooperación entre los centros de educación especial y los centros ordinarios. Por ejemplo, el establecimiento de órganos de coordinación intercentros e intracentros, e incluso intercolectivos (docentes y familias) para la respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje, será una cuestión significativa en este sentido.
- Despertar la necesidad de provisión de recursos educativos a las aulas ordinarias para una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado. En relación con los recursos personales, posiblemente la investigación identificará necesidades de profesorado de apoyo en los centros y aulas ordinarias para la respuesta educativa a las necesidades complejas de aprendizaje que presentan determinados alumnos y alumnas. La presencia de este profesorado tratará de apoyar al profesorado regular, eliminar su desamparo ante necesidades educativas especiales que desbordan su capacitación y disminuir miedos e incertidumbres. En relación con los recursos organizativos, los resultados de esta investigación apuntarán hacia el aseguramiento de la accesibilidad física, cognitiva y sensorial en los centros ordinarios en su conjunto (espacios, aulas, comedor, patios, servicios, biblioteca, etc.) y la creación de espacios específicos que pudieran necesitarse para crear espacios educativos que tengan en cuenta la neurodiversidad. En relación con los recursos materiales, la investigación podría hallar barreras para la dotación de mobiliario adaptado y medios tecnológicos adecuados a las necesidades específicas del alumnado que, en la actualidad, está escolarizado en los centros y unidades de educación especial.
- Consideraciones en relación con las políticas de formación inicial y permanente del profesorado.

El impacto sobre el currículum podría precipitar sobre las siguientes consideraciones:

- Los resultados de este proyecto de investigación podrían apuntar hacia la necesidad de crear marcos curriculares con mayor grado de apertura y flexibilidad que los que ahora tenemos en el marco nacional y autonómico.
- Aumentar la capacidad de personalización del currículo, a partir de la implementación de modelos didácticos basados en el aprendizaje del alumnado, como el diseño universal para el aprendizaje (DUA), la diferenciación curricular y la enseñanza multinivel.
- Planteamiento de modelos personalizados que favorezcan que en el espacio y el tiempo de enseñanza de un aula ordinaria convivan estudiantes que, trabajando en el marco de programaciones comunes, cada uno lo hace al nivel de competencia acorde con sus capacidades.
- Planes y organismos de asesoramiento para la mejora e innovación educativa, y para la elaboración y difusión de materiales curriculares.
- Repensar las funciones que hoy tienen encomendadas diferentes perfiles profesionales: profesorado de apoyo, profesionales de la orientación, etc.

En definitiva, el impacto de los resultados esperados pretende contribuir con evidencias a la garantía de una mayor y mejor participación del alumnado considerado con NEE en la vida escolar cotidiana de un centro ordinario.

4. Discusión y conclusiones

El proyecto que se presenta en este trabajo pretende ofrecer evidencias científicas para hacer realidad la educación inclusiva. Esta pretensión se realiza desde el estudio del papel de los centros de educación especial en el marco de un sistema educativo que, en los últimos años, se ha marcado como objetivo último reforzar su equidad y capacidad inclusiva. El papel que los y las protagonistas del sistema educativo otorgan a los centros de educación especial se constituye en un conocimiento indispensable

para anticipar resistencias y adhesiones a la escolarización de todo el alumnado, también de aquel que, según la ley, requiere una atención muy especializada y tiene NEE, bajo los principios de normalización e inclusión, establecidos en el artículo 74 de 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). Desde este conocimiento, los resultados de este proyecto ofrecerán propuestas de actuación e innovaciones realistas y viables que ayuden a orientar la política educativa en el cumplimiento de la disposición adicional cuarta de la LOMLOE (2020). Según esta, el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, y en plazo de diez años, deberá desarrollar un plan de actuación que permita a los centros ordinarios contar con los recursos necesarios para atender en las mejores condiciones al alumnado en situación de discapacidad, también denominado alumnado con NEE en la normativa. Todo ello en consonancia con el «artículo 24.2.e de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas» (ONU, 2006) y en cumplimiento del «cuarto objetivo de desarrollo sostenible de la agenda 2030» (ONU, 2015). En efecto, ofrecer una respuesta educativa de calidad e inclusiva a todo el alumnado se ha convertido en una de las líneas de acción prioritarias de la comunidad social y educativa internacional.

Esta prioridad se refleja en el «cuarto objetivo de desarrollo sostenible de la Agenda 2030» (ONU, 2015), que insta a los gobiernos a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje para todos y todas a lo largo de la vida. Por ello, los resultados de este proyecto pretenden avanzar hacia el desafío que en la actualidad supone para la sociedad la construcción de un sistema educativo justo, equitativo e inclusivo, en cuanto uno de los principales desafíos reflejado en la LOMLOE (2020), al señalar que el sistema educativo español ha de dirigir sus esfuerzos en hacer efectivo el derecho de todo el alumnado a una educación inclusiva.

En definitiva, se prevé la creación de propuestas que incidan en la mejora de la inclusión de colectivos en situación de vulnerabilidad, como el alumnado con NEE, así como de los profesionales de la educación en un sentido amplio. El impacto de este estudio se puede entender mejor en términos de aumento del capital social, la cohesión social y la equidad educativa. No obs-

tante, la exclusión también tiene un impacto económico sobre la sociedad y las personas afectadas que no debe ser ignorado. Poco se sabe sobre los costes sociales y económicos asociados con la exclusión escolar. En el contexto británico, Parsons y Castle (1998) informaron sobre los costes de una doble vía de escolarización o una escolarización segregada. Gran parte de la literatura previa sobre las consecuencias de la segregación escolar coincide en señalar las fuertes conexiones entre este aspecto y procesos de abandono escolar temprano, barreras para el éxito académico y algunas consecuencias económicas en la edad adulta (desempleo, subempleo, pensiones más bajas, malas condiciones de salud, etc.) (Fernández-Enguita, 2016). Por ello, el impacto esperado del proyecto que se presente en este trabajo es reducir la brecha social y aumentar la igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación desde edades tempranas. Estas consideraciones son líneas prioritarias de actuación por su previsible impacto en la economía, y en las políticas sociales y económicas de organismos internacionales, como la OCDE y la UE.

5. Referencias

- Ainscow, M. (2022). Making sense of inclusion and equity in education: A personal journey. En: J. Banks (ed.). *The Inclusion Dialogue Debating Issues, Challenges and Tensions with Global Experts* (pp. 1-17). Routledge.
- Alcaraz, S. y Arnaiz-Sánchez, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. y De Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-67. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>
- Arnaiz-Sánchez, P., Gallego Nicolás, L., De Haro-Rodríguez, R. y Alcaraz, S. (2022). ¿Qué modalidad de escolarización prefieren los equipos directivos para el alumnado con apoyos educativos generalizados? REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 25-44. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.002>

- Avissar, G. (2017). Partnerships between special and mainstream schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(3), 149-156. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12401>
- Calderón-Almendros, I. y Echeita-Sarrionandia, G. (2022). *Inclusive Education as a Human Right*. The Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Calderón-Almendros, I. y Rascón, M. T. (coords.) (2020). *Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa. Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva*. Octaedro.
- Comité de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. ONU.
- Cook, A., Ogden, J. y Winstone, N. (2016). The experiences of learning, friendship and bullying of boys with autism in mainstream and special settings: A qualitative study. *British Journal of Special Education*, 43, 250-271. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12143>
- Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. y Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 18(4), 1291. <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Fernández-Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Fundación Santillana.
- Gee, K., González, M. y Cooper, M. (2020). Outcomes of Inclusive Versus Separate Placements: A Matched Pairs Comparison Study. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(4), 223-240. <https://doi.org/10.1177/1540796920943469>
- Hornby, G. y Witte, C. (2008). Looking back on school - the views of adult graduates of a residential special school for children with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Special Education*, 35(2), 102-107. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00380.x>
- Huete, A., Otaola, M. P. y Manso, C. (2020). Inclusiva sí, especial también: ¿revolución o resistencia? El ciberdebate sobre el cierre de los Centros de Educación Especial en España. *Siglo Cero*, 50(4), 75-98. <https://doi.org/10.14201/scero20195047598>

- Imray, P. y Colley, A. (2017). *Inclusion is Dead: Long Live Inclusion*. Routledge.
- Kerr, K. y Ainscow, M. (2022). Promoting Equity in Market-Driven Education Systems: Lessons from England. *Education Sciences*, 12(7), 495. <https://doi.org/10.3390/educsci12070495>
- 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*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Merrigan, C. y Senior, J. (2023). Special schools at the crossroads of inclusion: Do they have a value, purpose, and educational responsibility in an inclusive education system? *Irish Educational Studies*, 42(2), 275-291. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1964563>
- Messiou, K., Bui, L. T., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Besic, E., Paleczek, L., Hedegard-Sorensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, C. y Sandoval, M. (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>
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU (2015). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda>
- Parsons, S. (2015). Why are we an ignored group? Mainstream educational experiences and current life satisfaction of adults on the autism spectrum from an online survey. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 397-421. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935814>
- Parsons, C. y Castle, F. (1998). The cost of school exclusion in England. *International Journal of Inclusive Education*, 2(4), 277-294. <https://doi.org/10.1080/1360311980020402>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Sandoval, M., Álvarez-Rementería, M. y Darretxe, L. (2022). La evolución de la escolarización del alumnado en Educación Especial en

- España a 25 años de la Declaración de Salamanca. *Aula Abierta*, 51(4), 385-394. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.4.2022.385-394>
- Schuelka, M. y Carrington, S. (2022). *Global Directions in Inclusive Education*. Routledge.
- Shaw, A. (2017). Inclusion: the role of special and mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 44(3), 1-21. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12181>
- Slee, R. (2022). A world exposed: A plaintive PLEA for inclusion. En: B. Amrhein y S. Naraian. *Reading inclusion divergently* (pp. 21-34). Esmerald.
- Slee, R. y Tait, G. (2022). *Ethics and Inclusive Education: Disability, Schooling and Justice*. Springer.
- UNESCO (2022). *Welcoming Diversity in the Learning Environment*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384009>

La percepción del alumnado y profesorado universitario de las facultades de Ciencias de la Educación en relación con las metodologías y recursos inclusivos

LAIA VILA SELLÉS

<https://orcid.org/0009-0006-4374-0860> - laia.vila.selles@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

Este estudio investiga la aplicación de la educación inclusiva en las facultades de Ciencias de la Educación de las universidades catalanas, destacando la importancia de una formación inicial efectiva e inclusiva, que sirva como referente para el desarrollo profesional de los futuros profesionales de la educación. Teniendo la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el punto de mira, se lleva a cabo un análisis cualitativo descriptivo basado en la percepción de 30 estudiantes y 20 docentes de una universidad catalana sobre mecanismos, servicios, metodologías inclusivas y necesidades en la institución universitaria. A pesar de los avances logrados en materia de inclusión, se identificaron deficiencias en la diversidad y distribución de recursos, así como en la formación del personal docente. Las prácticas inclusivas, tales como el uso de lenguaje inclusivo y la tutoría entre iguales, fueron valoradas positivamente. Las necesidades percibidas subrayan la demanda de una mayor implementación de metodologías inclusivas y formación en atención a la diversidad, además de la necesidad de una mayor variedad y difusión de recursos. En conclusión, este estudio enfatiza la necesidad de mejorar continuamente el acceso, diversificar los recursos y fortalecer la formación para lograr una educación universitaria más inclusiva y equitativa.

Palabras clave: alumnado, educación inclusiva, educación superior, metodologías y recursos inclusivos, profesionales de la educación, universidades inclusivas

1. Introducción

En una sociedad diversa, los maestros, maestras y profesionales de la pedagogía y la educación social son fundamentales para la *inclusión educativa*, definida como el proceso de responder a las necesidades de todo el alumnado (Ocampo, 2022; UNESCO, 1994). Esto requiere cambios en contenidos, enfoques y estrategias de enseñanza, con la corresponsabilidad de todos los profesionales para asegurar el éxito estudiantil (Moliner, 2013; Ocampo, 2022). La Agenda 2030 de la ONU, a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, insta a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad (Asamblea General, 2015).

Las instituciones educativas deben formar adecuadamente a los futuros profesionales para que promuevan una sociedad inclusiva (Durán y Giné, 2011; Nistal *et al.*, 2023). A pesar de que las universidades inclusivas valoran la diversidad, los planes de estudio aún presentan carencias en esta área (Gil-Álvarez *et al.*, 2023; Macchiarola *et al.*, 2021; Tiana, 2013). La formación inicial del profesorado es crucial, pero muchos estudiantes de educación se sienten poco preparados para abordar la diversidad en su carrera (Cardona, 2009; Izuzquiza *et al.*, 2015). Es esencial una formación inicial que fomente valores y actitudes inclusivas, sirviendo como modelo para garantizar la educación inclusiva establecida por el ODS 4 (Romero y Quintero, 2020; Triviño-Sabando, 2021).

Pero ¿qué se entiende por *educación inclusiva*? La educación inclusiva, en concordancia con Ainscow y Miles (2020), se caracteriza por su enfoque pedagógico orientado a abordar las diversas necesidades de todo el estudiantado, procurando su participación plena en el proceso educativo. Este paradigma, según Ainscow y Miles (2020), se define como un proceso dinámico y constante de fortalecimiento de la capacidad de los sistemas educativos para satisfacer las necesidades de cada estudiante, sin importar sus condiciones personales o sociales. Tal concepción se alinea con el ODS 4 de las Naciones Unidas, el cual busca, de acuerdo con lo indicado por UNESCO (2021), asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como fomentar oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos los individuos.

La educación inclusiva se fundamenta en cuatro principios esenciales: igualdad, accesibilidad, individualidad y democracia. Estos principios guían la implementación y el desarrollo de la

inclusión educativa tanto en la enseñanza obligatoria como en la postobligatoria.

- *Igualdad*: se refiere a proporcionar oportunidades educativas equitativas para todos los y las estudiantes, sin discriminación (Slee, 2018).
- *Accesibilidad*: implica eliminar barreras físicas, comunicativas y actitudinales que impiden la plena participación de los y las estudiantes (WHO, 2019).
- *Individualidad*: reconoce y valora la diversidad del estudiantado, adaptando estrategias pedagógicas y currículos para atender sus necesidades individuales (Tomlinson, 2017).
- *Democracia*: promueve un entorno educativo donde todo el estudiantado tienen voz y participan activamente en las decisiones que afectan su aprendizaje (Fielding, 2019).

La evolución de la educación inclusiva ha avanzado significativamente desde su enfoque inicial en la integración de estudiantes con discapacidades físicas y mentales en escuelas ordinarias. La *Declaración de Salamanca* de la UNESCO (1994) fue crucial, promoviendo el derecho de todos los niños y niñas a una educación inclusiva y cambiando la percepción de la educación especial hacia un sistema que responde a la diversidad y fomenta la participación de todo el alumnado.

Con el tiempo, la inclusión se ha ampliado para abarcar a estudiantes de diversos orígenes étnicos, culturales y socioeconómicos. Ainscow y Miles (2020) describen la inclusión como un proceso continuo para mejorar la capacidad de los sistemas educativos de atender a todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus circunstancias personales o sociales. Este enfoque se refleja en políticas que buscan eliminar barreras al aprendizaje y a la participación.

La adopción de los ODS por las Naciones Unidas en 2015 ha reforzado el desarrollo global de la educación inclusiva. El ODS 4 busca «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (UNESCO, 2021), sin importar las características individuales.

Un aspecto crítico de la evolución de la educación inclusiva es que la formación inicial universitaria de los profesionales de la

educación es crucial para manejar la diversidad en el aula y en la sociedad. Triviño-Sabando (2021) destaca la importancia de incluir componentes que desarrollen competencias en atención a la diversidad y estrategias inclusivas, extendiendo la necesidad de implementación de la educación inclusiva a la educación postobligatoria y universitaria.

En el contexto catalán, esto se ve reflejado tanto en el ODS 4 como en los principios de la educación inclusiva mencionados previamente, pero también en varias declaraciones –véase la Declaración universal de los derechos humanos, la Declaración mundial sobre educación para todos o la Declaración de Salamanca– y, en la legislación vigente, la LUC,¹ la LOU,² la LOMLOU³ y la LOSU,⁴ haciendo que recibir una formación inicial inclusiva no solo sea determinante para su posterior desarrollo profesional, sino que también sea un derecho.

Para avanzar en la educación inclusiva, existen diversas herramientas. Booth y Ainscow (2006) propusieron el *Índice para la inclusión*, una guía de autoevaluación para organizaciones educativas que revisa la orientación inclusiva de proyectos y prácticas, detectando barreras en el aprendizaje y la participación del alumnado, y fomentando un proceso continuo de mejora. Aunque diseñado para contextos escolares, este índice es aplicable también a la educación superior.

Otra herramienta es el diseño universal para el aprendizaje (DUA), que recopila buenas prácticas inclusivas desde un enfoque didáctico, abarcando representación, participación y expresión en la educación. Propone diseños flexibles para garantizar el aprendizaje exitoso de el estudiantado, independientemente de sus características individuales.

El sistema universitario, tradicionalmente marginado de estas medidas, ha comenzado a desarrollar áreas de apoyo a la diversidad, como campañas de sensibilización, formación sobre disca-

1. Llei Catalana d'Universitats [L.U.C.] Llei 1/2003 Portal Jurídic de Catalunya, 19 de febrero del 2003 (España).

2. Ley Orgánica de Universidades [L.O.U.] Derogada. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre del 2001 (España).

3. Ley Orgánica de Mejora de la Ley Orgánica de Universidades [LOMLOU] *Boletín Oficial del Estado*, 13 de abril del 2007 (España).

4. Ley Orgánica del Sistema Universitario [LOSU], *Boletín Oficial del Estado*, 23 de marzo del 2023 (España).

pacidades, cuotas de reserva de plazas, asesoramiento específico y acciones de empoderamiento para personas en situación de vulnerabilidad (Fundación Universia, 2016). Si bien se han ampliado las áreas de inclusión, persiste la creencia de que solo ciertos grupos necesitan apoyo específico.

En la última década, se han creado mecanismos, protocolos y servicios para atender la diversidad en un sentido amplio, tanto dentro como fuera del aula. Un ejemplo es el *Manual ACCEDES* (Gairín *et al.*, 2014), que promueve la creación de universidades inclusivas mediante un modelo que define la filosofía de intervención, propone una metodología de trabajo y ofrece elementos para apoyar prácticas institucionales inclusivas, desde la creación de condiciones hasta la institucionalización y difusión.

Si nos centramos en las estrategias en el aula, se puede hablar del *diseño universal de instrucción* (DUI). Es una estrategia para desarrollar actividades inclusivas que respeten la diversidad de todo el alumnado universitario, independientemente de sus características individuales (Dalmau *et al.*, 2015). El DUI ayuda a identificar y eliminar barreras en la enseñanza y el aprendizaje, manteniendo el rigor académico y potenciando el aprendizaje de todo el alumnado, minimizando la necesidad de adaptaciones especiales.

Los planes de acción tutorial son otro recurso inclusivo, proporcionando funciones informativas, asesoras y supervisoras del trabajo académico, y orientando al alumnado. Esto asegura que cada estudiante reciba recursos y un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que satisfaga sus necesidades formativas, garantizando una buena formación inicial y un posterior desarrollo profesional exitoso (Olmos, 2020).

Las metodologías de apoyo entre iguales también son esenciales, promoviendo la interacción entre estudiantes para compartir experiencias, conocimientos y puntos de vista, beneficiándose mutuamente y enriqueciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Queda evidenciado que las universidades están inmersas en el proceso de la educación inclusiva. Aun así, la comunidad educativa que las conforma tiene sus propias percepciones sobre en qué punto está, qué fortalezas y debilidades tiene y qué necesidades faltan por cubrir.

Para poder garantizar que la inclusión impregne el proceso formativo del alumnado de las facultades de Ciencias de la Educación, hace falta que el profesorado adopte una actitud abierta a la innovación, que se contemplen alternativas pedagógicas para poder flexibilizar el proceso de aprendizaje, que se tomen medidas en el aula que permitan la atención a la diversidad y que se potencie la participación de todo el alumnado equitativamente (Boss y Bufkin, 2011). A pesar de que hay un adelanto en este campo, la percepción de las personas docentes en cuanto a la atención a la diversidad es, en su mayoría, que les falta formación y recursos de apoyo (Álvarez y López, 2018). En general, hay una predisposición del profesorado universitario para responder a las necesidades del alumnado, a pesar de que todavía hay un cierto sector que considera que la universidad no es el lugar más adecuado para que se formen las personas en situación de vulnerabilidad.

Por su parte, el alumnado universitario también manifiesta sus percepciones respecto a la inclusión en la institución donde estudia. Algunos estudios, como el de Garabal *et al.* (2018), evidencian que el alumnado universitario percibe de manera positiva la accesibilidad equitativa para todas las personas en la institución universitaria, así como también con las iniciativas colaborativas, los cambios y las adaptaciones metodológicas a favor de la inclusión. Sin embargo, se muestran críticos en relación con las adaptaciones curriculares, la predisposición docente de flexibilizar la práctica educativa para adecuarse a las necesidades del alumnado, de manera que faciliten su participación plena y equitativa. Se muestran críticos también con la accesibilidad a los servicios y detectan la necesidad de canales de comunicación efectivos entre la comunidad universitaria.

A modo de síntesis, cabe decir que, a pesar de los avances, la implementación de la educación inclusiva se enfrenta a desafíos como la falta de recursos, la formación inadecuada del profesorado y las actitudes negativas hacia la diversidad. Estudios recientes, como los de Nistal *et al.* (2023), muestran que universidades que valoran la diversidad están liderando la creación de sistemas educativos más equitativos.

Además, la formación adecuada de los profesionales de la educación, la adopción de metodologías inclusivas y la eliminación de barreras son esenciales para la inclusión. La percepción

de docentes y estudiantes destaca la necesidad de más formación y recursos, así como un cambio de actitud hacia la diversidad (Bustos, 2022).

La educación inclusiva es un derecho y una responsabilidad colectiva. Solo mediante un compromiso conjunto se garantizará una educación de calidad y equitativa para todo el alumnado (Castillo, 2023; Martín, 2021; Pérez, 2022; Ramírez, 2020).

2. Metodología

La presente investigación se encuentra ubicada en el marco de una investigación más amplia que busca analizar la situación actual y el tratamiento que se hace de la inclusión en las facultades de Ciencias de la Educación en el Sistema Universitario Catalán, para poder generar propuestas que contribuyan a la mejora de la calidad de la educación universitaria de los futuros profesionales de la educación en materia de inclusión.

A partir de un enfoque metodológico descriptivo-interpretativo –que permite identificar y dar valor a la voz de los participantes de la muestra, teniendo en cuenta sus opiniones, percepciones y necesidades–, el presente trabajo se plantea analizar las estrategias y metodologías que se usan en las aulas de las facultades de Ciencias de la educación de las Universidades Catalanas, las cuales favorecen o dificultan la inclusión, la diversidad y la equidad y hacer una detección de necesidades percibidas que surgen como fruto del análisis de la situación actual de la inclusión en las respectivas facultades de Ciencias de la Educación.

La muestra del presente trabajo pertenece a una de las facultades de Ciencias de la Educación de las cuatro universidades públicas catalanas, con el propósito de aproximarnos a la identificación, por parte de profesorado y estudiantado, de los organismos, mecanismos, protocolos y herramientas de los que dispone la institución universitaria para favorecer la inclusión, y también para analizar qué estrategias se usan en las aulas universitarias para favorecer la inclusión, la diversidad y la equidad teniendo en cuenta las metodologías, el lenguaje, la promoción de los valores, o la cooperación, entre otros.

Así, la muestra se constituye por un total de 50 personas: 20 docentes, que imparten docencia en los grados de Pedagogía, Edu-

cación Social, Educación Primaria y Educación Infantil, del Departamento de Pedagogía Aplicada. El 60 % son mujeres y el 20 % son hombres, y 30 estudiantes de tercero (35 %) y cuarto (65 %) curso de Educación Social (16 %) y de Pedagogía (84 %) –el 80 % son mujeres, el 10 % son hombres, el 5 % son personas no binarias, el 5 % agéneros y, de estas personas, cinco (16,6 %) se identifican como personas con necesidades educativas específicas–.

Para poder recoger los datos, se han diseñado dos cuestionarios (uno dirigido a cada colectivo), a partir de herramientas y recursos previos de mediación de la inclusión como es el *Index for Inclusion* (Ainscow *et al.*, 2006) y también el modelo ORACLE (Gairín y Castro, 2019), que establecen un modelo de estamentos, funciones y estadios organizativos en las universidades como organizaciones que avanzan. Una vez diseñados los cuestionarios, se han sometido a una validación externa, por parte de 8 expertos en inclusión basado en la prueba de la V de Aiken ($V = 0,956$), y a una validación interna (α de Cronbach) con alumnado ($\alpha = 0,72$) y también con PDI ($\alpha = 0,90$). Tanto la validación interna como la externa resultan positivas para ambos cuestionarios.

Los cuestionarios del presente trabajo de investigación constan de tres ejes: el primero son los mecanismos, servicios y recursos inclusivos; el segundo son las metodologías inclusivas en el aula; el tercero es la detección de necesidades hacia la educación inclusiva en las universidades haciendo énfasis en los dos ejes anteriores.

Para poder analizar los datos, se ha diseñado un sistema de categorización que engloba 4 categorías y 16 subcategorías explicadas en la tabla 1.

Para el análisis descriptivo-interpretativo de los datos, se ha utilizado el programa de análisis PSPP.

3. Resultados

Los resultados obtenidos se presentan en tres bloques: a) descripción de la percepción sobre los mecanismos, recursos y servicios inclusivos que tiene el alumnado y el profesorado hacia la universidad; b) análisis descriptivo de las metodologías inclusivas que han usado el estudiantado y los docentes en el aula; c) descripción de las necesidades que detectan los participantes

Tabla 1. Sistema de categorías

Categoría	Subcategoría
Metodologías inclusivas en el aula	Lenguaje inclusivo
	Diversidad como fuente de aprendizaje
	Presencia de metodologías de aprendizaje inclusivas
	Acción tutorial
	Valores inclusivos y respeto mutuo
Recursos a disposición	Variedad de recursos de comprensión
	Diversidad de recursos para la expresión y la comunicación
	Soporte docente en el aula
	Soporte para los estudiantes en el aula
	Aprovechamiento de los recursos
	Accesibilidad a los recursos, servicios e instalaciones
Organización y coordinación con los servicios	Distribución equitativa de recursos para la inclusión
	Inclusión de todo el alumnado a la vida de la facultad
Detección de necesidades	Necesidades detectadas en cuanto a la organización y coordinación de los servicios
	Necesidades detectadas en cuanto a la oferta, repartimiento y difusión de recursos de atención a la diversidad
	Necesidades detectadas en cuanto a las metodologías en el aula

en materia de inclusión. En los tres apartados se diferenciará entre los resultados del colectivo docente y del estudiantil.

3.1. Mecanismos, servicios y recursos inclusivos

A continuación, se examinan los recursos y servicios inclusivos percibidos por el colectivo docente y estudiantil en el entorno universitario, destacando diferencias en su disponibilidad, accesibilidad y eficacia.

3.1.1. En el colectivo estudiantil

Según los resultados obtenidos, la totalidad de las personas participantes afirman disponer de algún servicio, recurso y/o mecanismo inclusivo. Los recursos inclusivos más recurrentes son los humanos

y los digitales con un 66,7 % y un 86,7 %, respectivamente. Seguidamente se identifican los recursos psicológicos con un 56,7 %, por los que el alumnado afirma disponer de un servicio de asesoramiento psicológico y psicopedagógico en la institución. Más de la mitad de los participantes (63,3 %) manifiestan que disponen de recursos formativos, que equivaldrían a las formaciones que se ofrecen a las personas participantes y/o en la comunidad educativa en general. Seguidamente, con la percepción de un 46,7 % de alumnado, se sitúan los recursos arquitectónicos. Sin embargo, hay parte de las personas participantes que, a pesar de reconocer que hay una arquitectura que favorece la accesibilidad espacial para todo el mundo, no basta para percibirse como recurso facilitador de la inclusión, sobre todo en cuanto a las aulas y a su distribución. Relacionados con los recursos arquitectónicos encontramos los recursos materiales con los que un 43,3 % de participantes afirman poder contar con ellos a partir de recursos de aprendizaje más extensos, escritos en otros lenguajes, material para facilitar la audición y escucha en el aula entre otros. A nivel de recursos, los documentos escritos donde se engloban normativas y protocolos establecidos para la inclusión, hay un porcentaje del 40 % que reconoce disponer de ellos. Y, finalmente, encontramos los recursos temporales, que pueden ser o bien una ampliación de tiempo en la hora de realizar tareas de evaluación para aquellas personas que lo necesitan, o bien disponer de tiempos de un mismo y de la persona docente para poder encontrar espacios temporales para hacer acción tutorial. Estos son los que tienen un menor reconocimiento por parte del alumnado con solo un 23,3 % (tabla 2).

En cuanto al conocimiento de la existencia de servicios de atención a la diversidad, más de la mitad de las personas participantes (53,3 %) afirman no conocer ninguno. Son solo 3 los participantes que conocen servicios externos a la institución y que son principalmente fundaciones privadas de atención a las personas. A pesar de esto, hay un 36,7 % que sí que tienen conocimiento de servicios internos de la institución con fines inclusivos en las universidades. En la mayoría de los casos, estos servicios son o bien de asesoramiento psicológico y psicopedagógico, o bien son servicios institucionales de atención a la diversidad y que dependen del Rectorado con fines inclusivos.

Centrándonos en la accesibilidad a estos servicios, gran parte de las personas participantes (56,7 %) afirman que no están de

Tabla 2. Recursos para la inclusión a disposición

Tipología de recursos	Alumnado	Profesorado
Digitales	86,7 %	75 %
Humanos	66,7 %	25 %
Materiales	43,3 %	35 %
Arquitectónicos	46,7 %	40 %
Psicológicos	56,7 %	40 %
Documentos escritos	40 %	40 %
Temporales (tiempo)	23,3 %	35 %
Formativos	63,3 %	60 %
Sin recursos	0 %	5 %

acuerdo en que sean accesibles para todo el mundo. Además, hay gran parte del alumnado (70 %) que piensa que no se garantiza la coordinación entre los servicios de atención a la diversidad y las figuras docentes para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. También opinan que no hay suficiente variedad de recursos facilitadores del proceso en un 80 %, sino que harían falta más, y de los recursos que hay, se tiene la percepción que no se hace una correcta distribución (83,3 %). En cuanto al personal docente, se tiene la percepción que no se les ofrece suficiente formación para la atención a la diversidad en un 80 %. Dentro del aula, las personas participantes en el estudio creen que hay poco apoyo para el alumnado con la finalidad de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (83,3 %), y que tampoco hay suficiente apoyo docente (93,3 %) para la misma finalidad. Independientemente de los servicios que se ofrecen para atender la diversidad, un 63,4 % del alumnado cree que no se vela por la participación de todo el mundo en la vida universitaria, más allá del aula (tabla 3).

3.1.2. El colectivo docente

En cuanto al colectivo docente, si nos fijamos en las herramientas de las que disponen tenemos que las más recurrentes son las digitales con un 75 %, seguidas de los recursos formativos con un 60 %. De los recursos arquitectónicos, psicológicos y los documen-

Tabla 3. Acuerdo con afirmaciones con relación a la inclusión

Acuerdo con...	Alumnado	Profesorado
Se garantiza coordinación entre servicios y docencia	30 %	30 %
Se ofrece suficiente formación docente para atender la diversidad	20 %	15 %
Hay suficiente variedad de recursos inclusivos	20 %	15 %
Hay soporte docente en el aula	6,7 %	10 %
Hay soporte estudiantil en el aula	16,7 %	25 %
Hay una correcta distribución de recursos	16,7 %	15 %
Los recursos, servicios e instalaciones son accesibles	43,3 %	70 %
Se vela por la participación de todo el mundo en la vida universitaria	36,6 %	55 %

tos escritos hay un 40 % del profesorado participante que afirma que puede contar con ellos por igual para su desarrollo docente en el aula. Seguidamente hay un 35 % del personal que dice disponer de recursos temporales y materiales. En cambio, los recursos de los que menos dicen disponer son los humanos, habiendo solo el 25 % de los participantes que cuentan con ellos. De todas las personas encuestadas, solo una ha dicho que no dispone de ningún recurso o herramienta para atender la diversidad (tabla 2).

En cuanto al reconocimiento de servicios de atención a la diversidad, el profesorado ha manifestado que, en un 90 % conocen servicios internos enfocados a atender las necesidades del alumnado. Un 35 %, además, conoce servicios externos a la institución, y solo el 10 % (2 personas) han dicho que no conocen servicios orientados a la inclusión.

Si ponemos el foco en la accesibilidad a estos servicios, gran parte de las personas participantes (70 %) afirman estar de acuerdo en que son accesibles para todo el mundo. Hay también muchos participantes docentes (70 %) que piensan que no se garantiza la coordinación entre los servicios de atención a la diversidad y ellos mismos para poder facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de la facultad. También dicen que no hay suficiente variedad de recursos facilitadores del proceso en un 85 % del profesorado, y se tiene la percepción que no se hace una correcta distribución de los recursos existentes

(85 %). En cuanto a la formación, el personal docente opina que no se les ofrece suficiente formación por la atención a la diversidad en un 85 %. Dentro del aula, las personas participantes creen que hay poco apoyo por el alumnado para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (75 %), y que tampoco hay suficiente apoyo docente (90 %) por la misma finalidad. Pese a que hay servicios que se dedican a atender la diversidad dentro de las aulas, todavía hay la creencia de que no se facilita la inclusión del alumnado en la vida universitaria en un 45 % (tabla 3).

3.2. Metodologías inclusivas en el aula

El presente apartado explora las metodologías inclusivas en las que ha participado el alumnado y las cuales han sido empleadas por el colectivo docente. Entre ellas destacan el lenguaje inclusivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales.

3.2.1. El colectivo estudiantil

Se ha preguntado a las personas participantes sobre cuáles son las metodologías inclusivas que han usado o de las que han participado en el aula. La más utilizada ha sido el uso de lenguaje inclusivo con un 73,3 % de participantes. Seguidamente hay el uso del aprendizaje cooperativo como metodología inclusiva con un 63,3 %, y la promoción de valores inclusivos y respeto mutuo con un 56,7 %. La tutoría entre iguales también es de uso común con un 40 %. Seguidamente van el uso de la acción tutorial y de la diversidad como fuente de aprendizaje con un 36,7 % en ambos casos (tabla 4).

Por último, los menos frecuentes son el uso de adaptaciones metodológicas (30 %) y la flexibilización de las evaluaciones (20 %). Con todo, solo el 6,7 % del alumnado afirma que no ha participado de ninguna metodología inclusiva (tabla 4).

La gran mayoría del estudiantado (73,3 %) que ha hecho uso de alguna metodología inclusiva afirma que le ha resultado facilitadora para el proceso de enseñanza-aprendizaje y su posterior desarrollo profesional.

3.2.2. El colectivo docente

El 95 % de los docentes participantes afirman que usan metodologías inclusivas en el aula, por lo tanto, son la mayoría. En

cuanto a las metodologías que dicen utilizar en el aula, el profesorado participante destaca que la que más se usa es el lenguaje inclusivo en un 85 %, seguido de la acción tutorial con un 80 %. La promoción de valores inclusivos y de respeto mutuo y el aprendizaje cooperativo también son muy recurrentes en las aulas, según el personal docente, con un 75 % en ambos casos, seguido de la flexibilización de las evaluaciones con un 70 % de uso recurrente entre el profesorado. El uso de la diversidad como fuente del aprendizaje y las adaptaciones metodológicas no son tan comunes, aunque llegan al 55 % de las personas participantes. La metodología menos usada en el aula, según los docentes participantes, es la tutoría entre iguales con un 30 % (tabla 4).

Tabla 4. Metodologías inclusivas usadas en el aula

Uso de metodologías en el aula	Alumnado	Profesorado
Acción tutorial	36,7 %	80 %
Lenguaje inclusivo	73,3 %	85 %
Diversidad como fuente de aprendizaje	36,7 %	55 %
Adaptaciones metodológicas	30 %	55 %
Promoción de valores inclusivos y respeto mutuo	56,7 %	75 %
Tutoría entre iguales	40 %	30 %
Aprendizaje cooperativo	63,3 %	75 %
Flexibilización de las evaluaciones	20 %	70 %
No se usan metodologías inclusivas en el aula	6,7 %	5 %

El 95 % del profesorado participante afirma que el uso de las metodologías inclusivas les ha resultado facilitadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.3. Percepción de necesidades

Seguidamente, se exponen las necesidades percibidas en relación con la inclusión en el ámbito universitario, según el estudiantado y el personal docente.

3.3.1. El colectivo estudiantil

Poniendo la atención en el análisis de la percepción de necesidades del alumnado en relación con la inclusión, se pone en evidencia que la que está más extendida es la necesidad de formación en atención a la diversidad (76,7 %) seguido de la necesidad de uso de metodologías inclusivas al aula (73,3 %). En cuanto a la comunicación y coordinación con los servicios externos y a los recursos de apoyo psicológico, también hay una percepción de necesidad notable, con un 70 % en ambos casos. Se pone de manifiesto una necesidad de adaptaciones de calidad en un 63,3 % y de sensibilización en el 56,7 %.

Se percibe la necesidad de elaboración y seguimiento de protocolos funcionales entre el 53,3 % del alumnado participante, y la necesidad de tener recursos de soporte físicos en un 50 %. Hay una inquietud también en cuanto a la necesidad de variedad y difusión de recursos (43,3 %), a pesar de que se pone más énfasis en la difusión que en la variedad (tabla 5).

Tabla 5. Percepción de necesidades

Percepción de necesidades	Alumnado	Profesorado
Sensibilización	56,7 %	60 %
Recursos de soporte físicos	50 %	30 %
Formación en atención a la diversidad	76,7 %	60 %
Uso de metodologías inclusivas en el aula	73,3 %	75 %
Adaptaciones de calidad	63,3 %	60 %
Comunicación y coordinación entre servicios y docencia	70 %	80 %
Soporte psicológico	70 %	80 %
Elaboración y seguimiento de protocolos funcionales	53,3 %	45 %
Variedad y difusión de los recursos existentes	43,3 %	60 %
No se perciben necesidades	0 %	0 %

De la totalidad de las personas participantes no hay nadie que no perciba ninguna necesidad en relación con la inclusión a la institución donde estudian.

3.3.2. El colectivo docente

En cuanto a la percepción de necesidades que tiene el profesorado cabe destacar que el 80 % de los participantes perciben una necesidad de comunicación y coordinación entre los servicios y recursos inclusivos y los propios docentes. También en un 80 % se percibe una necesidad de recursos de soporte psicológico para con los docentes. Aunque anteriormente se ha visto que se hace un uso generalizado de metodologías inclusivas en el aula, un 75 % de los participantes todavía dicen percibir la necesidad de usarlas más. Un 60 % dicen tener la necesidad de sensibilización a la comunidad educativa en términos de inclusión. Con el mismo porcentaje también se percibe la necesidad de hacer adaptaciones de calidad, de formación en atención a la diversidad para los docentes y de tener más variedad de recursos y difundir los mismos a toda la comunidad educativa.

Las necesidades percibidas menos frecuentes son la elaboración y seguimiento de protocolos funcionales con un 45 %, y la necesidad de recursos de soporte físicos con un 30 % (tabla 5).

De todas las personas docentes participantes no hay ninguna que no perciba necesidades en cuanto a la inclusión en la institución.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados indican que, a pesar de estar avanzando hacia una educación inclusiva, tal como marca la ODS 4 (UNDP, 2015), todavía hay carencias en las metodologías, los recursos y los servicios, y que alumnado y profesorado universitarios percibe algunas necesidades que no están cubiertas en este aspecto como ya apuntaban Garabal-Barbeira *et al.* (2018), Boss y Bufkin (2011) y Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2015).

El marco teórico establece la importancia de la inclusión educativa en una sociedad diversa y el papel crucial que juegan maestros, pedagogos y educadores sociales en este proceso (Ocampo, 2022; UNESCO, 1994). Este requiere cambios en los contenidos, enfoques y estrategias de enseñanza, con la responsabilidad de todos los profesionales (Moliner, 2013; Ocampo, 2022). Los resultados obtenidos reflejan parcialmente estos principios, mostrando que tanto estudiantes como docentes re-

conocen la disponibilidad de ciertos recursos inclusivos, aunque señalan carencias significativas en áreas críticas.

En términos de recursos, alumnado y profesorado coinciden en señalar una mayor disponibilidad de y accesibilidad a los recursos digitales, no teniendo la misma percepción en relación con los recursos humanos, arquitectónicos y materiales. Esta percepción de insuficiencia de recursos arquitectónicos y materiales puede ser un reflejo de las barreras físicas y actitudinales mencionadas, contrastando con el marco teórico que aboga por una accesibilidad plena y eliminación de barreras (WHO, 2019).

Otro aspecto por resaltar aquí es la percepción, por parte de ambos colectivos, de una falta de coordinación entre los servicios de atención a la diversidad y la docencia, lo que subraya la necesidad de una formación inicial adecuada (Cardona, 2009; Izuzquiza *et al.*, 2015). Este desajuste destaca la urgencia de mejorar la formación y coordinación para cumplir con el ODS 4 de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad (UNESCO, 2021).

Si bien en un marco teórico se destaca la necesidad de adoptar metodologías inclusivas que aborden las diversas necesidades del alumnado (Ainscow y Miles, 2020), en la práctica los resultados de este estudio indican que, a pesar de que el uso de metodologías y estrategias inclusivas (como el lenguaje inclusivo y el aprendizaje cooperativo) es reconocido tanto por estudiantes como por docentes, su implementación sigue siendo parcial.

Asimismo, las necesidades percibidas por el alumnado y el profesorado reflejan una falta de formación adecuada y una necesidad de más recursos inclusivos para atender la diversidad. Esto reafirma la afirmación la importancia de una formación inicial que fomente valores y actitudes inclusivas (Romero y Quintero, 2020; Triviño-Sabando, 2021). Además, ambos colectivos destacan la necesidad de una mejor comunicación y coordinación entre servicios y docencia, así como de apoyo psicológico. Las necesidades percibidas incluyen mayor comunicación y coordinación entre servicios y docentes, recursos psicológicos, formación en diversidad, metodologías inclusivas y sensibilización, como apuntaban Garabal-Barbeira *et al.* (2018). La variedad y difusión de recursos también emergen como áreas de mejora.

La discusión destaca una gran brecha entre las aspiraciones de una educación inclusiva y la realidad actual en las instituciones educativas. A pesar de algunos avances en recursos y metodologías inclusivas, persisten desafíos significativos en formación, coordinación y recursos. Para cerrar esta brecha, se necesita una inversión sostenida en la formación de docentes y la mejora de recursos inclusivos. También es crucial fortalecer la coordinación entre servicios de atención a la diversidad y la docencia. Solo con un compromiso conjunto y acciones concertadas se podrá asegurar una educación equitativa y de calidad para todo el alumnado, cumpliendo con los objetivos del ODS 4 y promoviendo una sociedad inclusiva.

En resumen, la educación inclusiva es un derecho y una responsabilidad colectiva que requiere la colaboración de todos los actores educativos. Los resultados obtenidos subrayan la necesidad de seguir trabajando para eliminar las barreras y mejorar la formación y los recursos, alineándose, así, con el marco teórico y los objetivos internacionales de inclusión educativa.

5. Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2020). *The future of inclusive education: Towards new strategies and approaches*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003112777>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Asamblea General (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2006). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Boss, S. R. y Bufkin, M. A. (2011). Quantitative investigation of the effects of independent variables on dependent variables in psychological research. *Journal of Psychological Studies*, 15(3), 102-117.
- Bustos, P. (2022). *Estrategias inclusivas en educación superior*. Editorial Universitaria.
- Cardona, M. (2009). *La formación del profesorado en atención a la diversidad*. Narcea.
- Castillo, J. (2023). *Políticas educativas para la inclusión*. Editorial Académica Española.

- Dalmau, M. I., Ferrer, M., Gairín, J. y Trullols, C. (2015). *Diseño universal de instrucción en la universidad*. Narcea.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). *Enseñanza y aprendizaje en contextos de diversidad*. Graó.
- Fielding, M. (2019). *Democracia en la educación: participación y voz del alumnado*. Octaedro.
- Fundación Universia (2016). *Informe sobre discapacidad en la universidad*. Fundación Universia.
- Gairín, J. y Castro, D. (2019). *Modelo ORACLE: Organización y Calidad en la Educación Superior*. UOC.
- Gairín, J., Castro, D. y Rodríguez-Gómez, D. (2014). El Manual ACCEDES y la metodología APRA para impulsar universidades más inclusivas. En: J. Gairín (ed.). *Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención* (pp. 173-201). Wolters Kluwer.
- Garabal-Barbeira, J., Pousada, T., Clemente, P. y Saleta, J. L. (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 181-198. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.08>
- Garabal, A., Ocampo, A. y Jiménez, M. (2018). *Percepción del alumnado universitario sobre la inclusión*. UOC.
- Gil-Álvarez, M., López, C. y Sánchez, R. (2023). *Diversidad e inclusión en la educación superior*. Editorial Universitaria.
- Izuzquiza, D., Mayoral, M. y Peralta, E. (2015). *La formación inicial del profesorado y la atención a la diversidad*. UOC.
- Macchiarola, J., Quiroga, A. y Martínez, C. (2021). *Inclusión y diversidad en la educación universitaria*. Octaedro.
- Martín, L. (2021). *Retos y perspectivas de la educación inclusiva*. Editorial Universitaria.
- Moliner, O. (2013). *Estrategias para la inclusión educativa*. Graó.
- Nistal, P., Moreno, J. y Fernández, M. (2023). *Desafíos actuales en la educación inclusiva*. Editorial Académica Española.
- Ocampo, A. (2022). *Inclusión educativa: teoría y práctica*. Octaedro.
- Olmos, P. (2020). *La acción tutorial en el marco de la orientación escolar*. Departament de Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/234861?ln=ca>
- Organización Mundial de la Salud (2019). *World report on disability*. OMS. <https://doi.org/10.30875/0db3d742-en>
- Pérez, R. (2022). *Formación docente y educación inclusiva*. Narcea.
- Ramírez, A. (2020). *Prácticas inclusivas en contextos educativos*. Graó.

- Rodríguez-Martín, A. y Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad: Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147), 86-102. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47265>
- Romero, L. y Quintero, J. (2020). *Formación docente y atención a la diversidad*. UOC.
- Slee, R. (2018). *The politics of inclusive education: An insider's perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315146400>
- Tiana, A. (2013). *La educación inclusiva en la universidad: Un reto y una oportunidad*. Narcea.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- Triviño-Sabando, M. (2021). La formación inicial del profesorado y la atención a la diversidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 75-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411311010>
- UNDP (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible | Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO.
- UNESCO (2021). *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad: Informe global de seguimiento de la educación*. UNESCO. <https://doi.org/10.1787/888933952219>

Inclusión educativa en Chile: perspectivas y desafíos desde la experiencia de personas con discapacidad en la educación superior

FELIPE MORAGA-VILLABLANCA

<https://orcid.org/0000-0001-9051-7238> - fmoragav@docente.uss.cl
Universidad San Sebastián, Chile

PABLO FUICA-ALMONTE

<https://orcid.org/0000-0003-1254-1747> - pablo.fuica@uss.cl
Universidad San Sebastián, Chile

JORGE MALUENDA-ALBORNOZ

<https://orcid.org/0000-0001-8148-4948> - jorgemaluenda@udec.cl
Universidad de Concepción, Chile

Resumen

Se espera que la educación brinde la oportunidad de desarrollarse plenamente en la sociedad. Para lograrlo, se requiere un sistema educativo con las condiciones de accesibilidad que permitan una inclusión satisfactoria. Para esto, las instituciones de Educación Superior (ES) deben generar las condiciones para que las personas con discapacidad (PcD) cuenten con igualdad de oportunidades. Actualmente es poca la información que se cuenta en Chile desde la percepción de las PcD sobre el nivel logrado y las barreras existentes. El objetivo del presente estudio es caracterizar la percepción de la inclusión en ES de las PcD. Se utilizó una metodología cuantitativa de corte transversal de relación de variables. Los resultados indican que continúan existiendo barreras socio-demográficas en el acceso a ES. Quienes cursaron ES se consideran menos autónomas y perciben la educación escolar como menos inclusiva. Los elementos percibidos más positivamente en la ES son la oportunidad de desarrollar habilidades, y, como los menos inclusivos, están los sistemas de ingreso y los docentes. Se hace necesario mejorar la accesibilidad de la ES, formar a los docen-

tes y explorar el motivo por el cual la ES no se relaciona de manera positiva con la autonomía, el bienestar y la inclusión laboral.

Palabras clave: autonomía, Chile, discapacidad, enseñanza superior, inclusión social

1. Introducción

Se espera que la educación formal brinde oportunidades a las personas para desarrollar habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan desenvolverse plenamente en la sociedad. Para lograr el cumplimiento de este objetivo, en el caso de las personas con discapacidad (PcD) se requiere un sistema educativo con las condiciones de accesibilidad necesarias para garantizar una educación inclusiva y equitativa.

Una Educación Superior (ES) inclusiva se sustenta en la generación de espacios educativos que valoren y promuevan el desarrollo de cada estudiante, independiente de sus características (Ministerio de educación de Chile, 2023). Así, se espera que las instituciones ajusten sus prácticas para adaptarlas a cada estudiante.

Desde el modelo social, se enfatiza la comprensión de las diversas situaciones de discapacidad desde un enfoque de derechos humanos, ampliando la mirada sobre la patologización biomédica. Alcances contemporáneos promueven, además, una mirada interseccional para comprender los mecanismos de inclusión social hacia las PcD (Fuica-Almonte *et al.*, 2023; Meléndez, 2019).

Desde la perspectiva de los derechos humanos, se entiende que la discapacidad surge de la interacción entre las personas y su entorno. De esta manera reconoce la diversidad humana y considera a las PcD como sujetos con derechos y obligaciones (Hernández, 2015).

La interseccionalidad es un modelo que realza la relevancia de la interacción e interrelación de las distintas categorías de desigualdad a nivel personal e institucional (Calvacante, 2018). En coherencia, una PcD puede experimentar distintos niveles de exclusión, debido a la interacción de variados factores que profundizan las barreras a que se enfrentan (Fuica-Almonte *et al.*, 2023).

Por su parte la inclusión social implica la generación de condiciones políticas, sociales, económicas y culturales que permitan la participación plena del colectivo de PcD en diversas di-

mensiones: salud y bienestar; conocimiento y educación; desarrollo laboral; vida social; seguridad y justicia; participación comunitaria y política; y vivienda y ecosistema, resguardando principios éticos como la dignidad y el respeto de los derechos y de la promoción de principios de accesibilidad, autorrealización, y autodeterminación (Maluenda *et al.*, 2023).

Estos enfoques, en conjunto, buscan disminuir el efecto de las distintas barreras existentes, entendidas estas como los elementos estructurales, organizacionales, conductuales y/o actitudinales que dificultan el cumplimiento de los derechos de las PcD y su autorrealización. En el caso de la inclusión educativa, estas barreras son los obstáculos que afectan negativamente el aprendizaje, la pertenencia a la institución educativa y/o su participación en la educación (Ainscow, 2004).

1.1. Caracterización de la *discapacidad* en Chile

A través de la *Encuesta de Discapacidad y Dependencia* (ENDIDE) realizada el año 2022, se estima que el 16,7 % de la población adulta chilena presenta algún tipo de discapacidad. Este porcentaje no se distribuye de manera equitativa entre las distintas categorías sociodemográficas, siendo más presente en mujeres, personas mayores, y en personas de menores ingresos económicos. Al considerar la información por sexo, un 21,9 % de las mujeres y un 13,1 % de los hombres adultos presenta discapacidad (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2023).

Las PcD se encuentran sobre representados en los quintiles de menores ingresos económicos; 24,6 se encuentran en el quintil I de menores ingresos, 22 % en el quintil II, 20 % en el quintil III, 18,1 % en el quintil IV y 15,2 % en el quintil V (20 % con mayores ingresos). Cabe señalar que el ingreso promedio hogar chileno es de 1.068.168 pesos chilenos (alrededor de 1100 euros) (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2023).

Es importante considerar también que las PcD presentan menores niveles de bienestar, como consecuencia de la marginación social, aislamiento y sensación de soledad, mayores niveles de discriminación, problemas socioeconómicos y el impacto de las barreras físicas y sensoriales (CERMI, 2021), así como por la falta de reconocimiento de su autonomía (Martín-Padilla *et al.*, 2013).

También resulta imprescindible abordar la falta de oportunidades de formación y capacitación adecuadas. Al respecto, Muñoz-Jara *et al.* (2014) establecen una relación entre el número de años de escolaridad y la presencia de discapacidad, alcanzando las PcD en promedio dos años menos de escolaridad que el resto de la población. La escasa oferta formativa impacta negativamente en la inclusión de las PcD en el mundo laboral, limitando significativamente sus oportunidades de progreso social (Muñoz-Jara *et al.*, 2024).

1.2. Inclusión en Educación Superior en Chile

El Ministerio de Educación de Chile establece dentro de sus principios el desarrollo de un sistema educativo cuyas instituciones den cabida a toda persona, independientemente de sus características o condiciones, revelando la igualdad de las personas en cuanto a derecho, respeto y valoración.

Lamentablemente, la información proveniente del Estado carece de detalles sobre el alcance de las distintas normativas e indicaciones que buscan promover la inclusión en ES (Muñoz-Jara *et al.*, 2024). Asimismo, existe escasa información sobre cómo perciben las PcD su nivel educativo alcanzado y las barreras del sistema educativo nacional.

Para promover la inclusión, hace décadas diversas instituciones de ES asignaron cupos diferenciados para grupos minoritarios, pero esto no significó un elemento suficiente para garantizarla (Muñoz-Jara *et al.*, 2024).

Diversos estudios indican que, para promover la inclusión, es primordial priorizar la accesibilidad. Un ejemplo es la infraestructura y el mobiliario de los centros educativos, cruciales para la accesibilidad. A nivel nacional, persisten deficiencias en este ámbito, como ascensores y accesos con rampas a las dependencias de las instituciones, adaptaciones en zonas de higiene, y dificultades en la accesibilidad a la información multisensorial (Vilches y Garcés, 2021).

Otro elemento crucial para la inclusión es la comunidad educativa (Paz-Maldonado, 2020). La comunidad educativa influirá a través de su cultura y actitud frente a la discapacidad, pudiendo transformarse en una barrera al presentarse conductas hostiles, prejuicios, rechazo, burlas u otros elementos que menoscaban la integridad del alumnado con discapacidad (French, 2017).

El cuerpo docente de una institución de ES es una parte esencial de la comunidad educativa, quienes, a través de su compromiso con el aprendizaje del alumnado, su actitud hacia la inclusión, la implementación de diversas estrategias didácticas, y el nivel de reflexividad sobre el impacto de sus prácticas docentes, se transforman en uno de los principales obstáculos o facilitadores de la inclusión de sus estudiantes con discapacidad (Nieto y Moraña, 2021). Por tanto, es fundamental que los docentes adquieran diversas capacidades para dar respuestas satisfactorias a las múltiples necesidades y desafíos que implica la inclusión (Gross, 2016). En el estudio realizado por Muñoz-Abarca *et al.* (2020), con estudiante de ES en instituciones mexicanas, concluyen que la principal barrera percibida por las PcD es la estructura de los planes y programas de estudio, siendo por ende un desafío actual la mejora en la adecuación curricular.

Las acciones de las compañeras y compañeros, así como personal administrativo también juegan un rol importante en el nivel de inclusión que logran los centros de ES. En el caso del alumnado pueden condicionar la sensación de pertenencia y la adecuada adquisición de aprendizajes, por ejemplo, a través de su apertura a integrar a PcD en sus grupos de trabajo. Por su parte el personal administrativo, guardias, recepcionistas y otros miembros del personal, también influirán a través de la facilitación u obstaculización, por ejemplo, a través de la adquisición de documentación u orientación general (Muñoz-Abarca *et al.*, 2020).

Podemos concluir que, además allá de los lineamientos gubernamentales sobre inclusión en ES, se hace necesario establecer estrategias orientadas a mejorar el rol que juega la infraestructura y la comunidad educativa en el desarrollo de las PcD, para la cual se hace necesario conocer desde las propias PcD cuál es el nivel de inclusión que perciben en los centros educativos y cómo estos responden a su derecho de desarrollarse de manera autodeterminada.

En coherencia con lo anteriormente señalado, el presente estudio tiene como objetivo caracterizar la percepción de la inclusión en ES de las PcD a través de la comparación entre quienes continuaron estudios superiores y los que no, y la relación de la inclusión en ES con variables como el nivel socioeconómico, gé-

nero, comuna¹ de residencia, percepción de autonomía, bienestar, discriminación y de la inclusión en el mundo laboral y en la educación escolar. Para esto, se utilizó la información recolectada por la primera aplicación del Índice de inclusión social de PcD aplicado en la Región del Biobío, Chile.

1.2.1. Medición de la inclusión en Educación Superior (ES) desde la experiencia de las Personas con discapacidad (PcD)

Con el objetivo de conocer el nivel de inclusión de las PcD en áreas esenciales para la vida de una persona, se generó el Índice de Personas en Situación de Discapacidad, desarrollado por Maluenda-Albornoz *et al.* (2023).

El instrumento desarrollado para calcular el Índice de Personas en Situación de Discapacidad es un cuestionario de tipo Likert con 80 ítems, donde las personas participantes podían indicar su nivel de acuerdo (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo) a premisas sobre el nivel de inclusión divididas en 7 componentes: 1) Salud y bienestar (20 ítems); Conocimiento y Educación (17 ítems); Vivienda y ecosistema (16 ítems); Desarrollo laboral (9), Vida Social (5); Participación civil y política (8); y Seguridad y Justicia (5) (Fuica-Almonte *et al.*, 2023).

El índice se construye considerando las recomendaciones de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2014), que aboga por el desarrollo de investigaciones inclusivas. Este instrumento de medición se construye a través de la colaboración de personas con y sin discapacidad, y el asesoramiento de una Mesa Social, constituida por PcD, cuidadores y cuidadoras y representantes de organizaciones civiles de y para PcD, quienes participaron en la revisión del instrumento y de los procedimientos de levantamiento de la información (Maluenda-Albornoz *et al.*, 2023). El componente Conocimiento y Educación, que sustenta la presente investigación, «refiere a la posibilidad que tienen las PcD de ser parte de una educación que les permita desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas indispensables para desempeñarse plenamente en la sociedad. Considera el acceso tanto a educación de habilidades para la vida

1. Comuna: subdivisión administrativa similar a un ayuntamiento.

como a la educación formal». (Maluenda-Albornoz *et al.*, 2023, p. 416).

2. Metodología

El presente estudio cuenta con una metodología de tipo cuantitativa de corte transversal de relación de variables. Se realizó un análisis de datos secundarios de la información recolectada para la construcción del Índice de Personas en Situación de Discapacidad, que evalúa el nivel de inclusión en 7 dimensiones consideradas esenciales para el desarrollo de una vida plena (Maluenda-Albornoz *et al.*, 2023). El muestro utilizado fue no probabilístico y por conveniencia.

2.1. Participantes

La población del estudio son PcD mayores de 18 años, residentes en una de las 6 comunas seleccionadas para el estudio y que cumplieran con al menos uno de los siguientes criterios: Estar inscrita en el registro nacional de discapacidad, pertenecer a una organización público o privada de y/o para PcD, contar con un informe médico que acredita su condición de discapacidad o identificarse como PcD. Como criterios de exclusión se consideró el no cumplimiento de alguno de los criterios antes mencionados o contar con discapacidad de origen mental en grado severo y profundo.

La muestra está compuesta por 549 PcD, la edad promedio de los participantes es de 47 años (DS = 19,8). De estas, 217 personas (38,9 %) se identifican con el género masculino, 333 (59,7 %) con el género femenino y 6 (1,1 %) no se definen binariamente. 240 participantes (43 %) tienen una discapacidad física, 147 (26,4 %) discapacidad mental, 49 (8,8 %) discapacidad sensorial y 122 (21,8 %) discapacidad múltiple. Respecto al nivel educativo, 110 (19,7 %) de las personas participantes cursaron o cursan estudios de educación superior y 439 (78,7 %) no lo ha hecho.

En relación con el ingreso económico mensual por hogar de las PcD, 257 participantes (46,1 %) vive con menos de 507 mil pesos chilenos (alrededor de 500 euros), lo que implica menos

de la mitad del ingreso promedio de las familias, 162 (29 %) contarían con un ingreso entre 507 mil pesos y 1.06 millones, y 40 (7,1 %) un ingreso superior a los 1.06 millones (cerca de mil euros), lo cual se asemeja al ingreso promedio de los hogares chilenos (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2023). 99 de las personas participantes (17,7 %) optaron por no indicar el ingreso del hogar.

Previo a su participación, cada persona encuestada conoció los alcances del estudio a través de consentimiento informado acorde a los principios éticos de la Declaración de Helsinki que debía firmar. Tanto el consentimiento como el proyecto en general fueron revisados y aprobados por la Comisión de Ética Científica de la Universidad San Sebastián de Chile.

2.2. Procedimiento

Durante los meses de abril a septiembre de 2023, se realizó el trabajo de campo, que inició con el reclutamiento de las personas participantes mediante el contacto con instituciones públicas y privadas que se vinculan de manera regular con PcD, como Oficinas de discapacidad y Dirección de desarrollo comunitario de las administraciones locales, centros laborales de PcD, redes comunitarias, sistema de salud, educacional, entre otras. Las personas que accedían a participar podían optar por contestar la encuesta de manera telefónica o presencial. En este proceso, los acompañaban estudiantes de psicología capacitados específicamente para esa tarea, que facilitaban el adecuado llenado de la encuesta. Según fuera el caso, ellos podían leer la encuesta, registrar las respuestas, parafrasear los ítems o dar ejemplos. Para facilitar la participación de personas con discapacidad auditiva, además, se contó con el apoyo de un intérprete de lengua de señas chilena. Antes del inicio de la encuesta la persona participante era informada de las características del estudio, aspectos éticos, beneficios y posibles riesgos de su participación, debiendo consentir posteriormente antes de participar.

La encuesta se cumplimentó entre 30 y 60 minutos, realizándose pausas en los casos que se consideró necesario.

2.3. Instrumento

Para el desarrollo de estudio, se utilizó la información referente al nivel de estudio logrado o en curso, género, comuna de residencia, nivel socioeconómico, percepción de autonomía, discriminación y bienestar de las personas participantes.

Para evaluar el nivel de inclusión en ES, se utilizó este subcomponente que cuenta con 9 ítems y pertenece al componente *Conocimiento y Educación*. Además, se consideró el subcomponente *Educación Escolar* (8 ítems), los componentes *Desarrollo Laboral* (9 ítems) y *Vida Social* (5 ítems), y el subcomponente *Bienestar* (5 ítems) del componente *Salud y Bienestar*.

Para determinar la adecuación de los ítems, se utilizó el análisis de componentes principales, agrupándose los ítems en los 5 componentes o subcomponentes esperados. Uno de los ítems del subcomponente *Bienestar* cuenta con una carga considerada espuria (menor a 0,4), por lo que se descartó. La solución de 5 componentes explica el 60 % de la varianza total. Todos los componentes y subcomponentes utilizados contaron con adecuados índices de confiabilidad (Cohen *et al.*, 2003) (tabla 1).

Tabla 1. Coeficientes de consistencia interna por componente y subcomponente

Componente /Subcomponente	Omega de McDonald's	Alfa de Cronbach
(S) Educación Superior	0.910	0.909
(S) Educación Escolar	0.910	0.909
(C) Desarrollo Laboral	0.900	0.899
(C) Vida Social	0.820	0.819
(S) Bienestar	0.831	0.830

Nota: (C) = Componente (S) = Subcomponente.

2.4. Plan de análisis

Para la realización del estudio, se procedió, en primer lugar, a generar los estadísticos descriptivos.

Para determinar diferencias entre grupos en la percepción de inclusión en educación superior, se calculó el puntaje de los com-

ponentes y subcomponentes. Se utilizó la prueba de *t de student* y el análisis no paramétrico de Chi Cuadrado para realizar las comparaciones por cada variable sociodemográfica en los componentes y subcomponentes del índice que fueron utilizados.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados del estudio organizados en tres apartados. En el primer apartado se describen las características de las personas que cuentan con estudios superiores; en segundo apartado se repasa a los elementos de inclusión y a las barreras desde la mirada de las PcD que han cursado estudios de ES; y en un tercer y último apartado se recogen las diferencias de género en las PcD que cursan ES.

3.1. Inclusión en Educación Superior (ES): características de quienes cuentan con estudios superiores

Al comparar a las PcD con estudios en ES y sin estudios en ES, en relación con las variables sociodemográficas, se observa una asociación significativa entre estudiar en educación superior y el nivel socioeconómico del hogar ($X^2 < 0.000$), siendo más frecuente el cursar estudios mientras mayor es el ingreso económico. También existe una asociación significativa con la comuna de procedencia ($X^2 < 0.000$), siendo más frecuente para quienes cuentan con estudios en ES, residir en comunas aledañas a la capital regional. En el caso de la variable género, no se encontró una asociación significativa ($X^2 < 0.223$) (tabla 2). Existen, además, diferencias significativas en la edad de quienes accedieron a la educación superior ($X = 40,8$ años; $DS = 16,9$) y los que no ($X = 48,9$ años, $DS = 20,4$) ($t < 0,000$).

Al comparar estos dos grupos en las variables dependientes, se obtiene que las PcD que accedieron a la ES se consideran significativamente menos autónomas ($t < 0.000$) y perciben la educación escolar como menos inclusiva ($t = 0.004$), si bien no se evidencian diferencias significativas ($t < 0.05$) en el nivel de inclusión en educación superior, bienestar, vida social o inclusión laboral (tabla 3). Tampoco se encontró una asociación significativa entre cursar educación superior y sentirse discriminado ($\chi^2 = .98$).

Tabla 2. Asociaciones de variables sociodemográficas con haber cursado estudios de ES

Asociación de variables con ES o Sin ES	Estadísticos	Grupos
Nivel Socioeconómico del hogar	n = 549 $\chi^2 = 51.021$ $p < 0,000$ C.c. = 0.305	CES n = 110
		SES n = 439
Comuna de Procedencia	n = 549 $\chi^2 = 24.877$ $p < 0,000$ C. c. = 0.213	CES n = 110
		SES n = 439
Género	n = 549 $\chi^2 = 10374.592$ $p = 0.223$ C. c. = 0.52	CES n = 110
		SES n = 439

Tabla 3. Comparación entre quienes cuentan con estudios en ES y quienes no en variables dependientes

Variable	Grupo	N	X	DS	t	gl	p
Autonomía	Con ES	110	11.5	4.3	-3.520	530	.000***
	Sin ES	439	13.3	4.9			
P. de inclusión en Educación Escolar	Con ES	107	25.3	7.2	-2.775	525	.006**
	Sin ES	420	27.7	8.0			
Bienestar	Con ES	109	18.3	4.9	-1.513	542	.131
	Sin ES	435	19.1	4.6			
P. de inclusión en educación superior	Con ES	106	32	8.2	-1.139	500	.255
	Son ES	396	33	8			
Vida social	Con ES	108	14	4.1	.129	533	.897
	Sin ES	427	13.8	4.3			
P. de inclusión laboral	Con ES	110	8.1	.9	-.130	518	.897
	Sin ES	439	8.9	.4			

Nota: A Análisis realizado a través de la prueba *t de Student*. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

3.2. Inclusión y barreras desde la mirada de las personas con discapacidad (PcD) que han cursado estudios de Educación Superior (ES)

Al considerar los distintos elementos de ES integrados en el componente, se aprecia que los elementos percibidos más positiva-

mente son la oportunidad de desarrollar habilidades para relacionarse con otras personas y para tomar decisiones adecuadas para la vida, y los elementos considerados como menos inclusivos son los sistemas de ingreso a la ES, los docentes y la presencia de materiales adaptados para las diversas necesidades (tabla 4).

Tabla 4. Ítems subcomponente ES

	En la región que residio, las PcD tienen acceso a estudiar en centros de ES.	Min	Max	Media	DS
1	Que cuentan con recursos apropiados para diversas necesidades educativas (materiales didácticos, estrategias de enseñanza, etc.)	1	5	3.48	1.2
2	Que tienen una infraestructura adecuada para nuestras necesidades (rampas de acceso, puertas, pasillos, ascensores, baños, etc.).	1	5	3.52	1.3
3	Que cuentan con docentes preparados para enseñar a personas en situación de discapacidad.	1	5	3.48	1.2
4	Que cuentan con comunidades educativas con un trato respetuoso, equitativo y digno para las personas en situación de discapacidad (estudiantes, administrativos, guardías, etc.)	1	5	3.63	1.1
5	Que cuentan con sistemas de ingreso para personas en situación de discapacidad.	1	5	3.33	1.3
6	Que nos permiten desarrollar habilidades para analizar situaciones y tomar decisiones adecuadas para la vida.	1	5	3.80	1.1
7	Que nos permiten alcanzar nuestros objetivos educativos.	1	5	3.84	1.0
8	Que nos permiten desarrollar habilidades para relacionarnos con otras personas.	1	5	3.88	1.1
9	Que nos permiten desarrollar autoconocimiento para enfrentar de mejor forma la vida.	1	5	3.79	1.1

3.3. Diferencias de género en personas con discapacidad (PcD) que cursan Educación Superior (ES)

Al comparar las distintas variables según el género, se da cuenta que las mujeres con discapacidad que cursan ES se perciben significativamente más autónomas y con un menor bienestar que quienes se identifican con el género masculino, no encontrándose diferencias en la *Percepción de Inclusión en la Educación Escolar, Educa-*

ción Superior, Vida Social o en la *Inclusión Laboral* (tabla 5). Las personas de género femenino perciben con mayor frecuencia discriminación ($X^2 = .015$) y esta se daría principalmente en el centro educativo y por motivos asociados a su condición de discapacidad.

Tabla 5. Comparación de grupos según género (femenino y masculino)

Variable	Grupo	N	X	DS	t	gl	p
Autonomía	Femenino	70	12	4.7	-2.16	93.7	.02*
	Masculino	37	10.3	3.5			
P. de la inclusión en Educación Escolar	Femenino	69	25.1	8	.698	91.4	.487
	Masculino	35	26	5.6			
Bienestar	Femenino	69	17.6	5.2	2.48	89	.015*
	Masculino	37	19.9	4.1			
P. de la inclusión en Educación Superior	Femenino	68	31.7	8.7	.499	101	.60
	Masculino	35	32.7	7.6			
Vida social	Femenino	69	14	4.1	-.458	103	.65
	Masculino	36	13.6	4.1			
P. de la inclusión Laboral	Femenino	69	26.4	8.6	.690	103	.492
	Masculino	36	27.5	7.4			

4. Discusión y conclusiones

Las PcD que cursan ES pertenecen a hogares con mayores ingresos económicos y residen en comunas cercanas a la principal ciudad de la región donde se realizó el estudio. La relación entre cursar estudios de ES y el nivel socioeconómico y el lugar encontrado es consistente con lo esperado (Muñoz-Jara *et al.*, 2024, MSDF, 2023) constituyéndose en barreras de acceso para las PcD. La relación de estas variables contraviene lo estipulado en la legislación chilena en cuanto a la no discriminación infundada de las personas (Ley 21091, 2018, artículo 2), por lo que se hace necesario abordar la inequidad económica como un determinante de las posibilidades de participar de la ES como PcD (Schwamberger y Grinbrerg, 2022; Velandia *et al.*, 2018).

Como elemento positivo, se destaca que no existen diferencias de género en cuanto a la participación en la ES de PcD; sin embargo, el hecho que las mujeres con discapacidad perciban menores niveles de bienestar que los hombres con discapacidad, y declaren una mayor frecuencia de discriminación a partir de tener una discapacidad refiere que existe interacción entre el género y la discapacidad (Cavalcante, 2018). En definitiva, aun cuando no hay diferencias en la participación en ES entre mujeres y hombres con discapacidad, sí existen diferencia a la base de su experiencia en esta. De esta manera elementos como el bienestar, asociado al desarrollo personal (Ryff, 2014), son cruciales de atender en ES. Lo anterior explicita la necesidad de comprender la participación de PcD desde un enfoque interseccional en materias de género (Crenshaw, 1991) en ES.

Para aquellas PcD que continúan estudios superiores, esto no se relaciona con un mayor bienestar percibido, una mejor vida social o mayor inclusión laboral, elementos fundamentales dentro del rol de la educación. Por el contrario, se perciben como menos autónomos que aquellas PcD que no cursaron estudios superiores. Esto es contradictorio con estudios que asociación positivamente bienestar y participación en la educación de PcD (Galarce y Pérez-Salas, 2018), o bien aquellos que establecen que el participar de educación promueve mayores niveles de autonomía en PcD (Eriksson y Granlund, 2004).

Es llamativo que la percepción sobre cuán inclusiva es la ES entre PcD con y sin estudios universitarios no presente diferencias, pero sí que se presentan en cuanto a su percepción respecto a la educación escolar. Lo anterior puede deberse a que ambos grupos han pasado por educación escolar, pero las PcD que participan en educación superior han tenido la posibilidad de acceder a programas de apoyo educativo y a adecuaciones curriculares, lo cual podría potenciar una peor evaluación de la inclusión escolar ante la posibilidad de no haber recibido apoyo en etapa escolar, lo cual establecería un punto de comparación entre ambos niveles educacionales. A pesar de ello, los materiales de apoyo sí se perciben como poco inclusivos para participar de la ES en igualdad de condiciones que las personas sin discapacidad. Ciertamente es necesario indagar en estas diferencias en futuros estudios.

Las diferencias entre grupos de PcD que han cursado ES y los que no en cuanto a su autonomía percibida son igualmente lla-

mativas. Dadas las características del subcomponente, se esperaría que aquellas PcD que participan de espacios educativos constantemente se perciban como más autónomas. Con todo, es posible que, al enfrentarse a nuevos desafíos, emerjan mayores barreras que aquellas que acostumbraban, desde elementos como la movilización hacia la universidad hasta otras barreras actitudinales. Se espera que nuevos estudios profundicen en los motivos detrás de dichas diferencias.

Las PcD que cursan ES la perciben con un avance intermedio en los distintos indicadores evaluados. Consideran que la ES les contribuye en mayor medida a adquirir habilidades cognitivas e interpersonales y acercarse a sus objetivos personales, lo que es un elemento positivo en el desarrollo de habilidades para la vida, uno de los objetivos de la educación. El adquirir habilidades para la vida se podría también relacionar con la dimensión de desarrollo personal del estudio del bienestar subjetivo (Ryff, 2014).

Por otra parte, las PcD que cursan ES perciben como mayores debilidades los actuales sistemas de acceso a la ES, la falta de recursos educativos adecuados y la preparación docente para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje pertinentes para PcD. Lo anterior es consistente con lo que señalan Muñoz-Abarca *et al.* (2020), respecto a que continúan existiendo múltiples barreras de ingreso, permanencia, egreso y adquisición de aprendizajes significativos en ES para las PcD. Algunas formas de soportar estas debilidades son mediante mejores estrategias de acceso a la ES para PcD, la preparación de las condiciones pedagógicas mediante capacitaciones docente, y la adaptación de metodologías que fomenten el aprendizaje cooperativo y el uso de TIC (Paz-Maldonado, 2020).

A pesar de las limitaciones de las metodologías cuantitativas para dar cuenta de los fenómenos de manera situada pudiendo dejar fuera elementos relevantes, se considera que los resultados obtenidos contribuyen a dar cuenta de cómo experimentan las PcD la inclusión en ES y su relación con variables relacionadas con el bienestar y la autodeterminación. Se hace necesario una medición constante que permita evaluar los avances y retrocesos en los distintos indicadores que permiten la generación de centros educacionales accesibles para PcD. De igual manera, es necesario seguir indagando en otros factores que pudie-

sen profundizar la percepción de exclusión social entre PcD (Fuica-Almonte *et al.*, 2023) como la localidad de residencia (urbana/rural).

5. Referencias

- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Cavalcante, A. (2018). Discriminación interseccional: concepto y consecuencias en la incidencia de violencia sexual contra mujeres con discapacidad. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, 7, 15-25. <https://doi.org/10.15366/jfgws2018.7.002>
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. y Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Routledge
- Comité de Representantes de Personas con Discapacidad [CERMI] (2021). *El bienestar personal y social como derecho*. Grupo Editorial Cinca. https://cendocps.carm.es/documentacion/2021_Bienestar_personal_social_Estudio_CERMI.pdf
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Eriksson, L. y Granlund, M. (2004). Perceived participation. A comparison of students with disabilities and without disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6, 206-224.
- French, S. (2017). *Disabled people and employment. A study of the working lives of the visually impaired physiotherapists*. Routledge.
- Fuica-Almonte, P., Muñoz-Jara, Oyarzo-Flores G., C., Maluenda-Albornoz, J. y Moraga-Villablanca, F. (2023). Construcción de un instrumento para medir la inclusión de personas en situación de discapacidad en Chile. En: R. Loaiza (ed.). *Las nuevas plataformas para enseñar y aprender. Desafíos y oportunidades para una educación más incluyente* (pp. 27-53). CIMTED.
- Galarce, M. I. y Pérez-Salas, C. (2018). Análisis Comparativo de la Participación Escolar y Bienestar Subjetivo en Estudiantes con y sin Discapacidad en Chile. *Psykhe*, 19(29). <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.2.1444>
- Gross, M. M. (2016). Accesibilidad al proceso educativo en el entorno universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-17 <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21920>.

- Hernández, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.
- Ley 20370 de 2009. Ley General de Educación. Septiembre 12, 2009, *Diario Oficial [DO]* (Chile).
- Ley 21091 (29 de mayo 2018). Sobre Educación superior. Mayo 29, 2018, *Diario Oficial [DO]* (Chile).
- Maluenda-Albornoz, J., Fuica-Almonte, P., Moraga-Villablanca, F., Oyarzo-Flores, G. y Muñoz-Jara, C. (2023). Elaboración de una perspectiva conceptual y metodológica para un índice de inclusión de personas en situación de discapacidad en Chile. En: Loiza, R. (ed.). *Avances e Investigaciones en Educación: Perspectivas Multidisciplinaria* (pp. 402-444). CIMTED.
- Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. J. y Coy, L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la universidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 195-204.
- Meléndez, E. (2019). Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-26. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.36916>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2023). *Encuesta de Discapacidad y Dependencia 2022*. <https://observatorio.ministeriodesarrollo-social.gob.cl/endide-2022>
- Ministerio de Educación (2023). *Marco general de educación inclusiva*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2023/05/educacion-inclusivadocumento-de-trabajo.pdf>
- Muñoz-Abarca, F., Figueroa, I. y Yáñez-Urbina, C. (2020). Escenarios de la Experiencia Escolar: una exploración desde la voz de estudiantes etiquetados con Discapacidad Intelectual. *Polyphonia*, 4(1), 72-95.
- Muñoz-Jara C., Pinto, A. y Campos, M. (2024). Variables en la participación de personas con discapacidad en educación superior chilena. La teoría interseccional y su impacto en la inserción laboral de personas con discapacidad. En: J. Maluenda-Albornoz., P. Fuica-Almonte y F. Moraga-Villablanca (eds.). *Inclusión de personas en situación de discapacidad. Una aproximación desde la interseccionalidad* (pp. 74-87). Oteima.
- Nieto, C. y Moriña, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 52(4), 29-49. <https://doi.org/10.14201/scero20215242949>
- Organización de las Naciones Unidas (2014). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Publicación de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123-146.
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, 10-28. <http://dx.doi.org/10.1159/000353263>
- Schwamberg, C. y Grinberg, S. (2022). La inclusión desde adentro: discapacidad, pobreza y escolaridad cotidiana. Un estudio en la región metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 114-130. ISSN: 1889-4208
- Velandia, S., Castillo, M. y Ramírez, M. (2018). Acceso a la educación superior para personas con discapacidad en Cali, Colombia: paradigmas de pobreza y retos de inclusión. *Lecturas de Economía*, 89, 69-101. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n89a03>
- Vilches N. y Garcés, C. (2021). Accesibilidad del entorno en Educación Superior, desafíos frente a la Discapacidad Física en la Región de Tarapacá. *Revista de estudios y experiencias pedagógicas*, 20(43). <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043vilches2>

Instrumento para evaluar la calidad de vida de estudiantes con enfermedades paliativas¹

LAIA RIERA-NEGRE

<https://orcid.org/0000-0002-4766-6163> - laia.riera@uib.cat

Universitat de les Illes Balears

MARIA ROSA ROSSELLÓ RAMÓN

<https://orcid.org/0000-0002-3597-3094> - mrosa.rossello@uib.es

Universitat de les Illes Balears

SEBASTIÀ VERGER GELABERT

<https://orcid.org/0000-0002-4627-2082> - s.verger@uib.es

Universitat de les Illes Balears

Resumen

Este estudio presenta el desarrollo y validación del cuestionario PACOPED QL (*Palliative and Complex Pediatric Quality of Life*) como una herramienta innovadora para evaluar la calidad de vida en estudiantes con enfermedades paliativas en entornos educativos inclusivos. Se resalta la importancia de evaluar la calidad de vida para este colectivo y la relevancia de la educación inclusiva en este contexto. La metodología detalla el proceso de desarrollo del instrumento, incluyendo la participación de expertos multidisciplinares, el diseño de ítems ($n = 58$), la validación de contenido y el análisis de fiabilidad. Se llevó a cabo un estudio multicéntrico con $n = 121$ participantes para evaluar la validez estructural y la consistencia interna del cuestionario. Los resultados revelan una alta coherencia interna y fiabilidad en la mayoría de las dimensiones, respaldando la validez del instrumento. Las dimensiones del cuestionario abordan aspectos como el bienestar físico, emocional, social, material, la autodeterminación y los derechos. En conjunto, el cuestionario PACOPED QL se presenta como una herramienta valiosa para mejorar la cali-

1. «Proyecto PID2020-114712RB-I00 financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033».

dad de vida y el bienestar de estudiantes con enfermedades paliativas en entornos educativos inclusivos.

Palabras clave: calidad de vida, diseño, educación inclusiva, cuidados paliativos

1. Introducción

La calidad de vida es un constructo amplio y multifacético que abarca el bienestar físico, psicológico, social y otros aspectos de la vida de los individuos y comunidades. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la *calidad de vida* se define como:

La percepción de un individuo de su posición en la vida, en el contexto de la cultura y sistemas de valores en los que vive, en relación con sus objetivos, expectativas, normas y preocupaciones. (OMS, 1997)

Esta definición subraya la naturaleza subjetiva y multidimensional de la calidad de vida, que va más allá de la mera ausencia de enfermedad o malestar. En el contexto de pacientes pediátricos paliativos (a los que también nos referiremos como estudiantes con una enfermedad en proceso paliativo), la calidad de vida adquiere una dimensión particularmente crítica, ya que las condiciones de salud limitantes impactan no solo en el bienestar físico del niño o niña, sino también en su desarrollo emocional, social y cognitivo (Lee *et al.*, 2022). La atención paliativa en pediatría se centra en mejorar la calidad de vida de los niños y niñas con enfermedades graves, abordando el dolor y otros síntomas angustiantes, al tiempo que brinda apoyo emocional y psicosocial tanto a los niños como a sus familias (Himmelstein *et al.*, 2004).

La *calidad de vida* se entiende como un concepto multidimensional que incluye, pero no se limita, a las siguientes dimensiones: bienestar físico, bienestar psicológico, autonomía, relaciones sociales, entorno (incluyendo recursos materiales, salud y seguridad, ambiente en el hogar y transporte) y espiritualidad/religión/creencias personales (Fayers y Machin, 2013; Kalmar y Mariano, 2024). Esta comprensión multidimensional enfatiza la importancia de considerar una amplia gama de factores que contribuyen al bienestar general de un individuo.

En este contexto, la educación desempeña un papel crucial en la promoción de la calidad de vida, especialmente para los niños y

niñas en condiciones paliativas. No solo fomenta el desarrollo cognitivo y la adquisición de conocimientos, sino que también es fundamental para la autodeterminación, la socialización y el desarrollo de habilidades para la vida (O'Quinn y Giambra, 2014). La educación inclusiva, en particular, promueve la participación de todos los y las estudiantes, independientemente de sus capacidades o condiciones de salud, en entornos de aprendizaje regulares y especializados. Esto es vital para apoyar la inclusión social, el respeto a la diversidad y la igualdad de oportunidades (Ainscow *et al.*, 2006).

La inclusión de niños y niñas con necesidades paliativas en escuelas inclusivas requiere un enfoque holístico que aborde las diversas dimensiones de la calidad de vida, asegurando que estos niños y niñas no solo reciban una educación de calidad, sino que también experimenten un sentido de pertenencia y bienestar en su escuela (Eiser y Morse, 2001).

La educación inclusiva y el cuidado paliativo pediátrico juegan un rol crucial en mejorar la calidad de vida de los y las estudiantes con una enfermedad en proceso paliativo, asegurando que los proveedores de salud estén bien informados sobre los criterios de referencia y los servicios disponibles, lo que permite una intervención temprana y efectiva en la trayectoria de la enfermedad del estudiante-paciente (Newton y Sebbens, 2020). UNICEF (s. f.) subraya que los sistemas de educación inclusiva son la forma más efectiva de brindar a todos los niños y niñas una oportunidad justa de asistir a la escuela, aprender y desarrollar habilidades necesarias, promoviendo el bienestar de estudiantes de diversos orígenes al permitirles aprender y crecer juntos.

En este sentido, la educación inclusiva representa un paradigma transformador dentro del ámbito educativo, postulando la diversidad como un pilar esencial para la promoción de un acceso equitativo y de calidad a la educación. Este enfoque, fundamentado en principios de igualdad y justicia social, propone adaptaciones en las metodologías, estrategias y entornos educativos para responder a las necesidades individuales de todos los y las estudiantes, particularmente aquellos en situaciones de vulnerabilidad (Ainscow *et al.*, 2006; UNESCO, 2020). Dentro de este colectivo, los estudiantes con enfermedades paliativas constituyen un grupo especialmente significativo, cuyas condiciones de salud impactan profundamente en su bienestar y, por ende, en su experiencia educativa. Las enfermedades paliativas, caracterizadas por su naturale-

za progresiva y la ausencia de posibilidades curativas, plantean desafíos únicos tanto para los individuos afectados como para los sistemas educativos que buscan apoyarlos (OMS, 2018). En relación con la calidad de vida de estos estudiantes y la educación, se incluyen el bienestar físico, emocional, social y académico, lo que requiere un enfoque educativo más allá de la mera transmisión de conocimientos académicos (Connor y Bermedo, 2014).

En respuesta a esta necesidad crítica, surge el cuestionario PACOPED QL (*Palliative and Complex Pediatric Quality of Life*), una herramienta innovadora diseñada para evaluar las dimensiones más influyentes de la calidad de vida en estudiantes con enfermedades paliativas. El desarrollo de PACOPED QL se basa en la premisa de que una comprensión integral de las experiencias y necesidades de estos estudiantes es fundamental para la implementación de prácticas educativas inclusivas que promuevan su bienestar y desarrollo integral. Este instrumento se alinea con los principios de la educación inclusiva al proporcionar datos específicos y relevantes que pueden informar la adaptación de los entornos, contenidos y metodologías educativas, con el objetivo de ofrecer una experiencia de aprendizaje más personalizada y holística. Al identificar las áreas específicas de necesidad, y profesionales del ámbito educativo y sanitario pueden diseñar intervenciones más efectivas que no solo aborden los desafíos académicos, sino también los aspectos emocionales, sociales y físicos que contribuyen al bienestar general del estudiante (Tomlinson, 2017).

El objetivo principal de la presente investigación es detallar el proceso de diseño y la fase de validación del cuestionario PACOPED QL, específicamente desarrollado para entornos educativos inclusivos. Este estudio se enfoca en elucidar las metodologías empleadas para asegurar que el instrumento sea eficaz para capturar las dimensiones relevantes de la calidad de vida afectadas en estudiantes con enfermedades paliativas. Además, se presta especial atención a la validación del cuestionario, verificando su fiabilidad y validez en la medición de estas complejas necesidades. Al hacerlo, esta investigación aspira a enriquecer el ámbito de la educación inclusiva, ofreciendo *insights* valiosos para el desarrollo de herramientas evaluativas que faciliten la implementación de prácticas educativas más empáticas y adaptadas. Así, nos proponemos garantizar que la educación de calidad sea accesible para todos los y las estudiantes, respetando y valorando la diversidad en todas sus formas.

2. Metodología

La metodología de este estudio fue meticulosamente elaborada para desarrollar un instrumento confiable y válido para evaluar la Calidad de Vida (CdV) en alumnado en tratamiento paliativo y/o con enfermedades crónicas complejas. Emplear un modelo iterativo de validación de instrumentos psicométricos, inspirado en Kim (2009) permitió un refinamiento continuo en cada etapa del desarrollo. El estudio se adhirió a los estándares éticos, incluyendo la Declaración de Helsinki, y fue aprobado por comités de ética. El proceso involucró el desarrollo de ítems, validación de contenido y análisis de fiabilidad.

Se diseñó un instrumento de doble respuesta para capturar las entradas tanto del paciente (si es cognitivamente capaz de entender las preguntas y tiene la capacidad para responderlas) como de la persona cuidadora principal, asegurando la inclusividad y la representatividad de todos los y las pacientes y sus familias. Este enfoque fue guiado por el modelo teórico holístico de calidad de vida propuesto por Schalock y Verdugo (2007) y Verdugo *et al.* (2021), incorporando dimensiones de autonomía personal, bienestar social y emocional, y competencia, entre otras.

La fase de desarrollo de ítems fue un esfuerzo colaborativo con expertos en múltiples disciplinas ($n = 14$), incluyendo expertos del ámbito sanitario y los cuidados paliativos pediátricos, expertos en metodología, e investigadores e investigadoras en educación inclusiva. Este enfoque multidisciplinario aseguró la creación de ítems que reflejan con precisión las experiencias y necesidades de la población diana. Se llevó a cabo un proceso de iteración de acuerdos entre expertos, llegando a un consenso final de $n = 58$ ítems. Los ítems se puntuaron en una escala de Likert de cuatro puntos, reflejando la frecuencia de ocurrencia durante el último mes. Asimismo, los ítems negativos se recodificaron para mantener la consistencia.

Se empleó un método *Delphi iterativo*, involucrando a profesionales metodológicos, educativos y del ámbito de la salud para refinar el instrumento a través del consenso de expertos. La claridad y pertinencia de cada ítem se evaluaron utilizando el V de Aiken, asegurando la validez de contenido. La retroalimentación condujo a ajustes iterativos, continuando hasta que la consisten-

cia del contenido alcanzó un alto grado de saturación, sin requerir cambios significativos adicionales.

Se realizó un estudio transversal multicéntrico con $n = 121$ participantes, incluyendo tanto a pacientes como a sus cuidadores y cuidadoras, para evaluar la validez estructural y la consistencia interna del instrumento. La muestra fue diversa, asegurando la validez ecológica. Las personas participantes, de edades comprendidas entre 0 y 18 años, fueron reclutadas de unidades de cuidados paliativos pediátricos en España y Ecuador, independientemente de su capacidad cognitiva y de si estaban o no escolarizados, y completaron un cuestionario en línea, incluyendo información sociodemográfica y el instrumento PACOPED QL. Para los pacientes menores de 6 años, cuya capacidad cognitiva podría no permitir responder adecuadamente al cuestionario, se consideró el testimonio de sus padres o cuidadores, quienes representan una fuente reconocida y confiable de información en estos casos. Esta metodología permite recoger datos válidos y representativos sin excluir a los pacientes más pequeños y asegurando la consistencia en los datos obtenidos. Posteriormente, el α de Cronbach se utilizó para calcular la fiabilidad de la escala, con la estabilidad evaluada a través de correlaciones de Spearman.

El estudio se llevó a cabo en línea con los más altos estándares éticos, asegurando el anonimato de las personas participantes y obteniendo el consentimiento informado por escrito. Se adhirió a los principios de la Ciencia Abierta, la Investigación y la Innovación Responsables, y el Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación. Todos los análisis se realizaron utilizando el *Software Estadístico R* (versión 4.1.2; R Core Team, 2021), y el protocolo del estudio fue registrado en el Marco de Ciencia Abierta (OSF) (osf.io/x7q6v).

3. Resultados

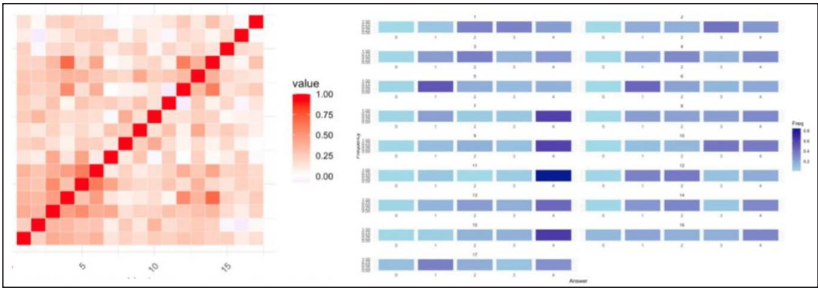
El análisis de cada una de las dimensiones del instrumento implica desglosar y evaluar sistemáticamente los componentes individuales que conforman el instrumento de medición. Este proceso es fundamental para asegurar que cada dimensión contribuye adecuadamente a la comprensión global de la Calidad de Vida

en el contexto específico del estudio, en este caso, alumnado en tratamiento paliativo y/o con enfermedades crónicas complejas.

3.1. Bienestar físico

La primera dimensión, denominada *Bienestar físico*, se estructura alrededor de 17 preguntas que abarcan indicadores clave como *Salud* (3 ítems), *Aspectos físicos* (8 ítems), *Ocio* (3 ítems) y *Atención* (3 ítems), reflejando un enfoque integral hacia el *Desarrollo Social*. El análisis de las figuras revela una correlación aceptable entre los ítems 1 y 15, mientras que los ítems 16 y 17 presentan una correlación relativamente menor. Al examinar la tabla de frecuencias, se observa que las preguntas mantienen porcentajes similares, lo que sugiere una homogeneidad en las respuestas (figura 1). La consistencia interna de esta dimensión podría ser adecuadamente representada por un único factor, lo cual respalda su validez. Se realizaron pruebas adicionales con 2 a 5 factores, sin embargo, estos no mostraron mejoras significativas en los resultados. El valor del α de Cronbach para esta dimensión es de $\alpha = 0.83$, indicando una buena fiabilidad, y no se observa una disminución en este valor al excluir los ítems 7, 16 y 17, lo que sugiere que estos no afectan de manera crítica la cohesión interna de la dimensión.

Figura 1. Gráfico de las correlaciones inter-ítems y las frecuencias de respuestas de la escala de Likert de la dimensión 1

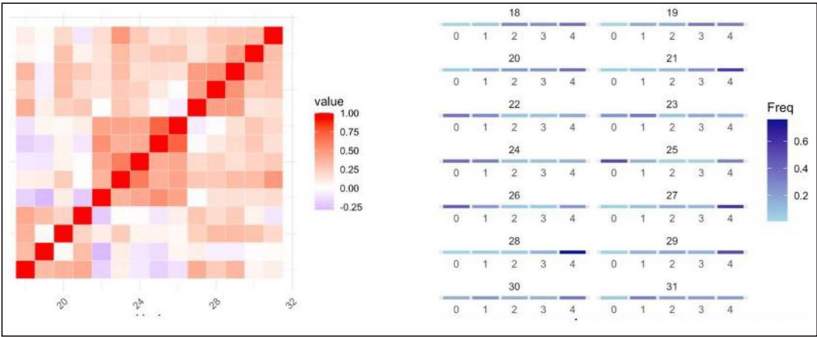


3.2. Bienestar emocional

La segunda dimensión, titulada *Bienestar emocional*, comprende 14 ítems que exploran aspectos fundamentales como *Emociones*

(4 ítems), *Miedos* (5 ítems) y *Autoestima* (5 ítems). Estos ítems se numeran del 18 al 31 en el *Test PaCoPed* y se detallan en la tabla correspondiente. La coherencia interna de esta dimensión, medida a través del α de Cronbach, registra un valor inicial de 0.76. Este valor, que posiblemente refleje la influencia de un segundo factor subyacente, experimenta una mejora al alcanzar $\alpha = 0.78$ tras la eliminación del ítem 19. Este ajuste sugiere una optimización en la consistencia de la dimensión, reforzando la precisión en la evaluación del bienestar emocional (figura 2).

Figura 2. Gráfico de las correlaciones inter-ítems y las frecuencias de respuestas de la escala de Likert de la dimensión 2



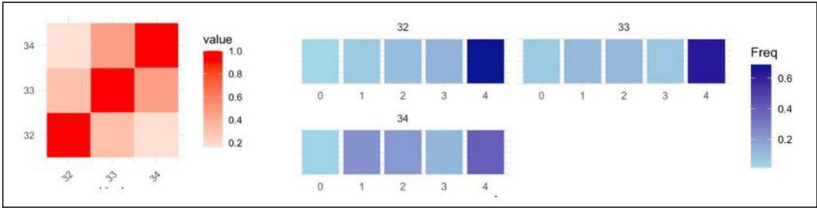
3.3. Relaciones interpersonales

La tercera dimensión, denominada *Relaciones interpersonales*, se concentra en tan solo 3 preguntas, que están numeradas del 32 al 34 en el *Test PaCoPed* y se presentan en la tabla subsiguiente. Dada la brevedad de esta sección, el α de Cronbach inicial es de 0.61, reflejando la limitación impuesta por el escaso número de ítems. No obstante, se observa una mejora en la fiabilidad, elevándose el α a 0.66, al excluir el ítem 32. Esta modificación indica un incremento en la cohesión interna de la dimensión, mejorando la evaluación de las relaciones interpersonales (figura 3).

3.4. Inclusión social

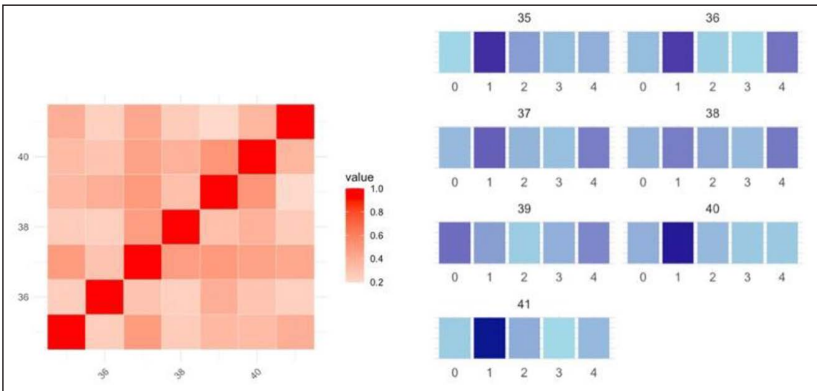
La cuarta dimensión, *Inclusión Social*, se aborda a través de 7 ítems, numerados del 35 al 41. Resulta interesante destacar que

Figura 3. Gráfico de las correlaciones inter-ítems y las frecuencias de respuestas de la escala de Likert de la dimensión 3



el ítem 36 emerge como el menos relevante dentro de esta dimensión. Al analizar el diagrama de frecuencias (figura 4), se nota que este ítem presenta dos tendencias extremas, funcionando casi como una pregunta binaria (si se recibe o no un determinado apoyo), lo que sugiere una posible variación dependiendo del contexto nacional, posiblemente debido a diferencias en políticas educativas o de apoyo social. Esta observación podría ser crucial para entender las disparidades significativas en la calidad de vida entre distintos países, lo cual apoyaría la hipótesis relativa al impacto del apoyo educativo. Un análisis detallado de las respuestas de los padres y madres o cuidadores y cuidadoras, segmentado por países, revela diferencias notables: en Ecuador, 21 respuestas indican *apoyo* frente a 27 que señalan *no apoyo* (de un total de 58), mientras que, en España, la proporción es de 1 *apoyo* contra 16 *no apoyo* (de un total de 23). A pesar de la pecu-

Figura 4. Gráfico de las correlaciones inter-ítems y las frecuencias de respuestas de la escala de Likert de la dimensión 4

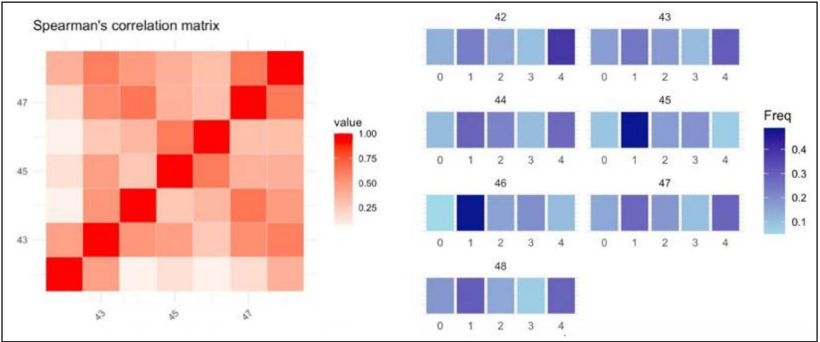


liaridad del ítem 36, el α de Cronbach para esta dimensión se mantiene en 0.75, indicando una fiabilidad consistente incluso al excluir dicho ítem.

3.5. Desarrollo personal

Para el análisis de la quinta dimensión del modelo, denominada *Desarrollo personal*, se explora a través de 7 preguntas centradas en el indicador de *Desarrollo Social*. El examen de las figuras asociadas muestra una correlación satisfactoria entre todas las preguntas, evidenciando una cohesión general en esta dimensión (figura 5). Sin embargo, la pregunta 42 destaca por su menor correlación con las demás, limitándose únicamente a una conexión significativa con las preguntas 43 y 48. Esta particularidad podría atribuirse a la variabilidad en las experiencias o características de los diferentes usuarios del instrumento. La consistencia interna de esta dimensión, medida por el α de Cronbach, alcanza un valor robusto de 0.8, reflejando una fiabilidad adecuada para los fines de la evaluación.

Figura 5. Gráfico de las correlaciones inter-ítems y las frecuencias de respuestas de la escala de Likert de la dimensión 5

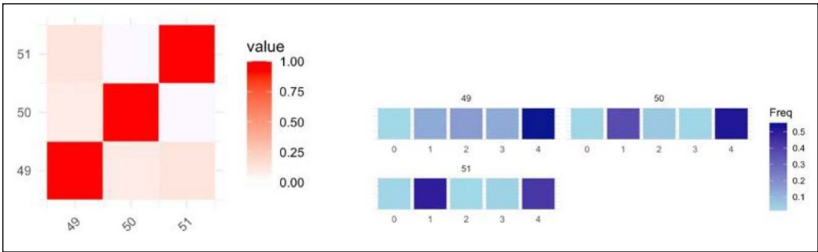


3.6. Bienestar material

La sexta dimensión, enfocada en el *Bienestar material*, se compone de tan solo 3 ítems, que se enumeran del 49 al 51 (figura 6). Dada esta configuración, sería razonable considerar la posibilidad de utilizar únicamente el ítem 49 como representante de la

dimensión de *Bienestar material*. La confiabilidad de esta dimensión, medida a través del α de Cronbach, registra un bajo valor de 0.2. Por lo tanto, mantener los tres ítems podría afectar negativamente la media de fiabilidad general del instrumento.

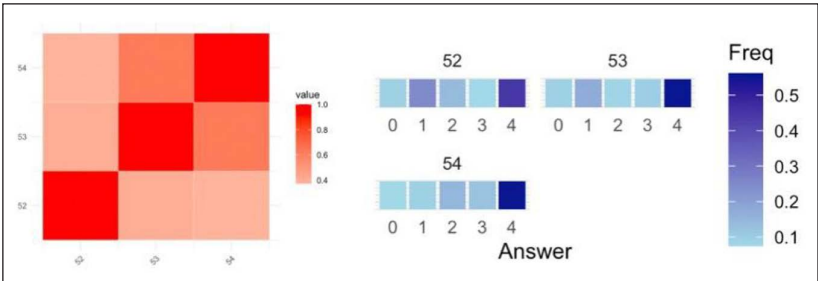
Figura 6. Gráfico de las correlaciones inter-ítems y las frecuencias de respuestas de la escala de Likert de la dimensión 6



3.7. Autodeterminación

La séptima dimensión, titulada *Autodeterminación*, se aborda a través de 3 preguntas específicas, numeradas del 52 al 54. Esta configuración compacta demuestra una notable fiabilidad, con un α de Cronbach de 0.75, lo cual es positiva para un conjunto de tan solo tres ítems. Además, la coherencia interna de esta dimensión mejora todavía más, alcanzando un valor de α de 0.81, al excluir el ítem 52 (figura 7).

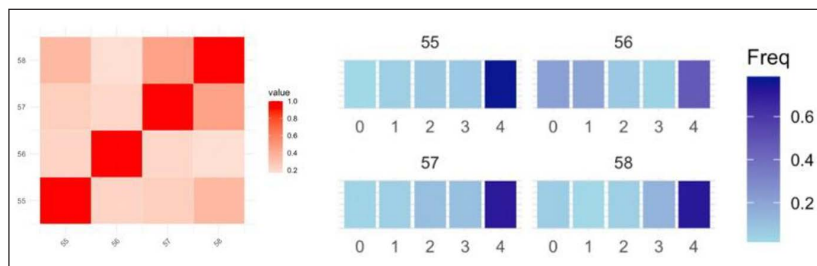
Figura 7. Gráfico de las correlaciones inter-ítems y las frecuencias de respuestas de la escala de Likert de la dimensión 7



3.8. Derechos

La octava y última dimensión, denominada *Derechos*, se explora mediante 4 preguntas específicas, que se encuentran numeradas del 55 al 58 (figura 8). Esta dimensión presenta una solidez inicial en términos de fiabilidad, con un α de Cronbach de 0.65. Notablemente, al eliminar el ítem 56, se observa un incremento en la coherencia interna, elevando el α de Cronbach a 0.74. Este ajuste sugiere que la pregunta 56 podría no estar completamente alineada con los aspectos fundamentales de la dimensión *Derechos*, y su exclusión contribuye a fortalecer la precisión y la relevancia del conjunto de preguntas restantes.

Figura 8. Gráfico de las correlaciones inter-ítems y las frecuencias de respuestas de la escala de Likert de la dimensión 8



Se han presentado los α de Cronbach para cada dimensión del instrumento, reflejando la coherencia interna y la fiabilidad de cada conjunto de preguntas que aborda un aspecto específico de la evaluación. Además de estos análisis detallados por dimensión, es crucial mencionar que también se ha evaluado la consistencia interna del instrumento en su totalidad. Esta evaluación global revela un α de Cronbach de 0.93, lo que indica una excelente fiabilidad para el instrumento como un todo. Este valor elevado sugiere que, en conjunto, los ítems del instrumento forman un conjunto cohesivo y consistente, capaz de medir de manera fiable el constructo de interés. La alta consistencia interna a nivel global es fundamental, ya que asegura que el instrumento es sólido y confiable en su capacidad para proporcionar mediciones precisas y consistentes en el ámbito de estudio.

4. Discusión y conclusiones

La *calidad de vida* es un concepto multidimensional que abarca diversos aspectos de la vida de las personas (Schalock y Verdugo, 2007), y su evaluación es fundamental en el contexto de pacientes pediátricos paliativos. Estos pacientes afrontan desafíos significativos que van más allá de la salud física y requieren una comprensión profunda de su bienestar emocional, social y cognitivo. La atención paliativa pediátrica se enfoca en mejorar la calidad de vida de estos niños y niñas, y la educación inclusiva desempeña un papel esencial en este proceso (Connor y Bermedo, 2014). Con relación a los resultados del instrumento, se evidencia una alta coherencia interna y fiabilidad en la mayoría de sus dimensiones, lo cual es consistente con la literatura previa que subraya la necesidad de instrumentos multidimensionales para evaluar la calidad de vida en pacientes pediátricos en cuidados paliativos (Schalock y Verdugo, 2007). Estudios previos han indicado que la calidad de vida de los pacientes paliativos depende no solo del bienestar físico, sino también de factores emocionales, sociales y cognitivos (Himmelstein *et al.*, 2004; Lee *et al.*, 2022;), dimensiones que este cuestionario evalúa adecuadamente. Por ejemplo, en la dimensión de Bienestar físico, donde se obtuvieron resultados de alta fiabilidad, los hallazgos coinciden con Himmelstein *et al.* (2004), quienes enfatizan que el manejo adecuado de los síntomas físicos es fundamental para mejorar la calidad de vida en esta población. Sin embargo, algunas dimensiones, como la de Bienestar material, presentaron menor coherencia interna, lo cual puede estar influenciado por factores contextuales y de acceso a recursos, variaciones que también han sido destacadas en estudios comparativos entre diferentes entornos culturales (Connor y Bermedo, 2014; Eiser y Morse, 2001). Estas disparidades sugieren que la percepción de bienestar material podría depender de contextos específicos, como se observó en las diferencias de apoyo entre Ecuador y España. En este sentido, los hallazgos de la presente investigación refuerzan la necesidad de adaptar las herramientas de evaluación de calidad de vida al contexto cultural y socioeconómico de cada población, tal como señalan Newton y Sebbens (2020) en su análisis sobre el impacto de políticas y recursos en la calidad de vida de pacientes pediátricos en cuidados paliativos.

La educación inclusiva se basa en el principio de igualdad y justicia social, promoviendo la participación de todos los y las estudiantes en entornos de aprendizaje regulares y especializados. Para el estudiantado, la educación inclusiva no solo implica proporcionar una educación de calidad, sino también crear un entorno que promueva el bienestar y la pertenencia. La inclusión social, el respeto a la diversidad y la igualdad de oportunidades son fundamentales en este contexto. El cuestionario PACOPED QL se desarrolló con el objetivo de evaluar las dimensiones más relevantes en la calidad de vida en estudiantes con enfermedades paliativas. Este instrumento se basa en la comprensión de que entender las experiencias y necesidades de estos estudiantes es esencial para implementar prácticas educativas inclusivas que promuevan su bienestar y desarrollo integral. El análisis de las dimensiones del cuestionario revela una alta coherencia interna y fiabilidad en la mayoría de las dimensiones, lo que respalda su validez como herramienta de evaluación.

La primera dimensión, *Bienestar físico*, abarca aspectos relacionados con la salud, los aspectos físicos, el ocio y la atención. La cohesión interna de esta dimensión es alta, lo que sugiere que los ítems son consistentes en la evaluación del bienestar físico del estudiantado. Esto es crucial, ya que la salud física es una dimensión fundamental de la calidad de vida. La segunda dimensión, *Bienestar Emocional*, se centra en las emociones, los miedos y la autoestima. A pesar de una ligera mejora en la consistencia interna al eliminar un ítem, esta dimensión muestra una coherencia razonable y se correlaciona adecuadamente con los aspectos emocionales de la calidad de vida. La tercera dimensión, *Relaciones interpersonales*, es la más breve, pero, aun así, muestra una mejora en su coherencia interna al eliminar un ítem. Esto sugiere que, a pesar de su brevedad, esta dimensión es relevante para evaluar las relaciones interpersonales del estudiantado. La cuarta dimensión, *Inclusión social*, presenta un ítem que se destaca por su variabilidad en las respuestas de diferentes países. Esto resalta la importancia de considerar las diferencias culturales en la evaluación de la calidad de vida y la inclusión social. A pesar de esta peculiaridad, la coherencia interna de la dimensión es sólida, lo que indica que los otros ítems son consistentes en la evaluación de la inclusión social. La quinta dimensión, *Desarrollo personal*, muestra una alta coherencia inter-

na y fiabilidad en la evaluación del desarrollo social del estudiantado. La sexta dimensión, *Bienestar material*, es la que presenta la menor coherencia interna y fiabilidad. Por ello, se eliminan dos de los ítems y se centra el peso de la dimensión en un único elemento (ítem 49). La séptima dimensión, *Autodeterminación*, muestra una buena coherencia interna y fiabilidad, lo que indica que es una dimensión sólida en la evaluación de la autodeterminación del estudiantado. La octava dimensión, *Derechos*, presenta un ítem que podría no estar completamente alineado con la dimensión. A pesar de esto, la coherencia interna de la dimensión es aceptable.

En conjunto, el cuestionario PACOPED QL muestra una alta coherencia interna y fiabilidad en su capacidad para medir diversas dimensiones de la calidad de vida de estudiantes con enfermedades paliativas. Esto respalda su utilidad como herramienta de evaluación en entornos educativos inclusivos, donde se busca promover el bienestar y el desarrollo integral de estos estudiantes. La consistencia interna del instrumento en su totalidad es excelente, lo que indica que los ítems del cuestionario forman un conjunto cohesivo y confiable en la medición del constructo de calidad de vida en pacientes pediátricos paliativos. Este resultado es fundamental para garantizar la precisión y consistencia en la evaluación de la calidad de vida de estos estudiantes.

Es importante tener en cuenta varias limitaciones en este estudio y en el cuestionario PACOPED QL. En primer lugar, el tamaño moderado de la muestra y la diversidad de las poblaciones de pacientes pediátricos paliativos podrían limitar la generalización de los resultados. Además, algunas dimensiones del cuestionario contienen un número reducido de ítems, lo que podría no capturar completamente la amplitud de las experiencias. Las diferencias culturales identificadas en las respuestas entre los dos países de estudio subrayan la influencia del contexto cultural en la percepción de la calidad de vida, en especial en lo concerniente a los apoyos educativos. Además, la evaluación sigue siendo subjetiva y basada en percepciones, lo que podría estar sujeta a sesgos de respuesta. No se consideraron factores específicos del contexto educativo ni se evaluaron las diferencias en las diferentes fases de la enfermedad de los pacientes pediátricos paliativos. A pesar de estas limitaciones, el cuestionario PACOPED QL representa un avance en la evaluación de la calidad de vida en es-

tos pacientes, aunque se recomienda abordar estas limitaciones en futuras investigaciones.

El PACOPED QL es un innovador instrumento multidimensional diseñado para evaluar la calidad de vida de estudiantes con enfermedades paliativas en escuelas inclusivas. Se destaca por su enfoque integral, involucrando a expertos en diversas disciplinas y cuidadores y cuidadas en su desarrollo, y validación rigurosa mediante estudios multicéntricos. Dado su carácter multidimensional y su enfoque integral, el PACOPED QL representa un avance significativo en la evaluación de la calidad de vida de estudiantes con enfermedades paliativas en entornos educativos inclusivos. Su desarrollo meticuloso y su validación demuestran su utilidad como herramienta de evaluación confiable y válida, lo que tiene importantes implicaciones prácticas. En primer lugar, este instrumento puede desempeñar un papel fundamental en la identificación temprana de las necesidades y preocupaciones específicas de estos estudiantes, permitiendo a profesionales del ámbito educativo y sanitario adaptar de manera más efectiva los planes de apoyo y las estrategias pedagógicas. Al capturar dimensiones como el bienestar físico, emocional, social y material, el cuestionario brinda una visión holística de la calidad de vida del estudiantado, lo que puede ser crucial para el diseño de intervenciones personalizadas que aborden no solo aprendizajes académicos, sino también problemáticas emocionales y de interacción social, incrementando su bienestar. Además, el reconocimiento de las diferencias culturales en la evaluación de la calidad de vida y la inclusión social entre los pacientes pediátricos paliativos subraya la importancia de una atención individualizada y contextualizada. Esto enfatiza la necesidad de considerar las políticas educativas y de apoyo social específicas de cada territorio para garantizar que se brinde el apoyo adecuado a estos estudiantes en función de su contexto cultural y local.

La conciencia de estas diferencias puede impulsar esfuerzos para mejorar la equidad en la educación y la atención a la salud de estos estudiantes, independientemente de dónde se encuentren. El instrumento permite a profesionales del ámbito educativo y sanitario identificar de manera precisa las necesidades específicas del estudiantado con enfermedades paliativas. Al evaluar dimensiones como el bienestar físico, emocional, social y material, los datos obtenidos facilitan la creación de planes de apoyo

personalizados promueve su inclusión y bienestar en el entorno escolar y permite intervenciones más efectivas y empáticas. Además, puede servir como una herramienta de comunicación entre profesionales de la educación, profesionales de la salud y familias, asegurando un enfoque coordinado y holístico en el cuidado y educación de estos estudiantes. Las aplicaciones futuras del PACOPED QL son vastas y prometedoras. El instrumento puede adaptarse y aplicarse en diferentes contextos y poblaciones, extendiendo su uso a otros grupos de estudiantes con necesidades especiales o crónicas. Además, su implementación puede facilitar estudios longitudinales que evalúen cambios en la calidad de vida a lo largo del tiempo y la efectividad de diversas intervenciones educativas y de salud.

En cuanto a la investigación, se sugiere explorar la integración del PACOPED QL con tecnologías emergentes, como plataformas digitales y aplicaciones móviles, para mejorar la accesibilidad y la recopilación de datos en tiempo real. También sería valioso investigar la aplicabilidad del instrumento en diferentes contextos culturales y educativos, ampliando su validación internacional. Finalmente, estudios comparativos que analicen los resultados del PACOPED QL en diversos entornos pueden proporcionar *insights* sobre las mejores prácticas y políticas para la educación inclusiva y el apoyo a estudiantes con enfermedades paliativas.

El PACOPED QL no solo es una herramienta técnica avanzada, sino que también refleja un compromiso ético y filosófico profundo hacia la justicia y la equidad en la educación. Se fundamenta en principios de justicia social, asegurando que las necesidades específicas del estudiantado con enfermedades paliativas sean reconocidas y abordadas adecuadamente. Desde una perspectiva humanista, valora la dignidad inherente de cada estudiante y respeta sus condiciones y necesidades individuales. Además, desde un punto de vista utilitarista, maximiza el bienestar al mejorar significativamente la calidad de vida de estos estudiantes y garantiza una distribución más eficaz de los recursos educativos y de salud. Desde la ética deontológica, el PACOPED QL representa un deber moral de los profesionales del ámbito educativo y sanitario, asegurando que los derechos de los estudiantes a una educación adecuada y un entorno de apoyo sean respetados. En términos pragmáticos, su validación rigurosa y su adaptabilidad

a diversas realidades educativas demuestran su utilidad y eficacia en el mundo real. La filosofía del cuidado también está incorporada, enfocándose en la empatía y la respuesta a las necesidades emocionales y físicas de los estudiantes, promoviendo un enfoque holístico que considera el bienestar total del individuo. En definitiva, el instrumento no solo mejora la calidad de vida de los estudiantes con enfermedades paliativas, sino que también fortalece los cimientos éticos sobre los cuales se construye una sociedad más inclusiva y justa, reflejando un compromiso con la dignidad, el bienestar y la equidad en la educación.

Como conclusión, el PACOPED QL representa un avance crucial en la evaluación de la calidad de vida de estudiantes con enfermedades paliativas, destacándose por su enfoque multidimensional y su validación rigurosa. Su implementación en entornos educativos y de salud facilita la identificación de necesidades específicas y la adaptación de planes de apoyo personalizados, mejorando significativamente el bienestar de estos estudiantes. Además, su diseño refleja un compromiso ético con la justicia, la equidad y la dignidad humana, contribuyendo a la creación de una sociedad más inclusiva y justa.

5. Referencias

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308. <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Connor, S. R. y Bermedo, M. C. S. (eds.) (2014). *Global atlas of palliative care at the end of life*. Worldwide Palliative Care Alliance. <https://acortar.link/v3qP7x>
- Eiser, C. y Morse, R. (2001). Quality-of-life measures in chronic diseases of childhood. *Health Technology Assessment*, 5(4), 1-157. <https://doi.org/10.3310/hta5040>
- Fayers, P. M. y Machin, D. (2013). *Quality of life: The assessment, analysis and interpretation of patient-reported outcomes* (2.ª ed.). John Wiley & Sons. <https://acortar.link/BgiX1w>
- Himmelstein, B. P., Hilden, J. M., Boldt, A. M. y Weissman, D. (2004). Pediatric palliative care. *New England Journal of Medicine*, 350(17), 1752-1762. <https://doi.org/10.1056/nejmra030334>

- Kalmar, E. y Mariano, J. (2024). End-Of-Life and Palliative Care for Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer or Questioning, or Another Diverse Gender Identity Older Adults. *Clinics in Geriatric Medicine*, 40(2), 333-345. <https://doi.org/10.1016/j.cger.2023.11.004>
- Kim, Y. M. (2009). Validation of psychometric research instruments: The case of information science. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(6), 1178-1191. <https://doi.org/10.1002/asi.21066>
- Lee, J., Kim, M. S., Kim, C. H., Moon, Y. J. y Choi, Y. H. (2022). Factors Associated With Quality of Life in Children Receiving Pediatric Palliative Care. *Journal of Pain and Symptom Management*, 63(3), 395-403. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2021.10.005>
- Newton, K. y Sebbens, D. (2020). The impact of provider education on pediatric palliative care referral. *Journal of Pediatric Health Care*, 34(2), 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2019.07.007>
- O'Quinn, L. P. y Giambra, B. K. (2014). Evidence of improved quality of life with pediatric palliative care. *Pediatric Nursing*, 40(6), 284-289. <https://acortar.link/w41YB2>
- Organización Mundial de la Salud (1997). *Measuring quality of life*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9478137>
- Organización Mundial de la Salud (2018). *Palliative care*. <https://acortar.link/rW2r6f>
- R Core Team (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Viena, Austria. <https://www.R-project.org/>
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36. <https://acortar.link/mVHB9e>
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD. <https://acortar.link/h0MUNs>
- UNESCO (2020). *Inclusion and education: All means all*. Global Education Monitoring Report. <https://acortar.link/Rg6n6A>
- UNICEF (s. f.). *Inclusive education*. <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>
- Verdugo, M. Á., Schalock, R. L. y Gómez, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero*, 52(3), 9-28. <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>

Análisis de los rincones como espacios educativos que permiten incorporar el diseño universal para el aprendizaje (DUA) en el máster de profesorado: promoviendo la educación inclusiva¹

AIDA SANAHUJA RIBÉS

<https://orcid.org/0000-0002-3581-8801> - asanahuj@uji.es

Universitat Jaume I

MERCÉ BARRERA CIURANA

<https://orcid.org/0000-0001-7147-4762> - ciuranam@uji.es

Universitat Jaume I

CARMEN MÁRQUEZ VÁZQUEZ

<https://orcid.org/0000-0003-0708-6698> - carmen.marquez@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

HUGO DANIEL YAHARI

<https://orcid.org/0000-0002-9843-4792> - hugo.yahari@estudiante.uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Actualmente, existe una necesidad creciente de incorporar el diseño universal para el aprendizaje (DUA) en los planes de estudios de las titulaciones enmarcadas en la formación inicial del profesorado. Este trabajo tiene por objetivo analizar la valoración que hacen los participantes, estudiantes del máster de profesorado en ESO y Bachillerato, sobre la estrategia metodológica de los rin-

1. Esta comunicación se enmarca en el proyecto I+D+I financiado por la Universitat Jaume I: «Universidad intercultural inclusiva: una propuesta de formación del profesorado desde la perspectiva de diseño universal para el aprendizaje (DUA)» (UJIB2021-44).

cones desarrollada y del material diseñado como primera aproximación al DUA en la formación inicial del profesorado. Se trata de un estudio descriptivo, en la que se ha utilizado un cuestionario para la recogida de datos. Han participado un total de 172 estudiantes del máster de profesorado. Concretamente, 41 participantes realizaban el máster en la Universitat Jaume I (Castellón) y 131 en la Universidad Autónoma de Madrid. Se presenta una breve descripción de las propuestas diseñadas e implementadas en cada uno de los rincones. Los resultados muestran que el estudiantado valora de manera positiva la propuesta, si bien se constatan diferencias en función de cada una de las universidades participantes. La implementación y la retroalimentación nos ha permitido mejorar y ajustar la propuesta didáctica presentada centrada en abordar el DUA mediante los rincones.

Palabras clave: espacio educativo, docencia, educación inclusiva, educación universal, universidad

1. Introducción

El derecho a la educación inclusiva ha sido respaldado por la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Y, más recientemente, por la Agenda 2030 (UNESCO, 2016) que la señala como único modelo educativo capaz de contribuir al desarrollo sostenible de los pueblos.

A pesar de su reconocimiento formal y de su incorporación a los discursos oficiales, el desarrollo de la educación inclusiva en la mayor parte de los sistemas educativos permanece estancado. La falta de recursos, la rigidez de las estructuras educativas o la deficiente formación del profesorado han sido reconocidos como importantes barreras a la inclusión.

El profesorado constituye uno de los eslabones más importantes en el desarrollo de las políticas y prácticas inclusivas al ser el referente más cercano e inmediato del alumnado. Su competencia profesional para identificar los elementos que dificultan las oportunidades de aprendizaje del alumnado y ofrecerle una respuesta inclusiva constituye uno de los aspectos centrales de este progreso inclusivo. Lamentablemente, recientes estudios internacionales han puesto de manifiesto que más del 14 % de los y las docentes en el mundo continúan sin estar calificados para enseñar de acuerdo con las normas nacionales y presentan signi-

ficativas dificultades para enfrentarse a nuevos conceptos y métodos pedagógicos (UNESCO, 2023). En España, la formación inicial docente está regulada por ley y el ejercicio de la función docente requiere la obtención previa de una titulación universitaria de Grado. A pesar de esta garantía, no ha dejado de cuestionarse la formación universitaria inicial que se imparte en las facultades de Formación del Profesorado de nuestro país.

Los planes de formación docente inicial han llegado a considerarse muros infranqueables para el desarrollo de planteamientos inclusivos, debido a la descompensación entre el currículum y las competencias demandadas en la escuela o institutos para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado (Agencia Europea, 2011). Según Arnaiz *et al.* (2021), este desequilibrio explica que el profesorado generalista de primaria presenta peores actitudes y menor eficacia en la atención a la diversidad que el profesorado especialista. Y González-Gil *et al.* (2019) concluyen que la falta de formación inicial del profesorado de secundaria en cuestiones pedagógicas básicas para programar procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados constituye una importante barrera a la educación inclusiva en esta etapa educativa.

Paralelamente a las críticas a este modelo de formación docente inicial, otras investigaciones han señalado posibles mejoras a los actuales planes de formación. Una de ellas hace referencia a la conveniencia de que las autoridades competentes consideren los avances de la investigación educativa para garantizar la difusión de mensajes coherentes y la formación en prácticas inspiradoras que permitan avanzar hacia la inclusión (Juma *et al.*, 2017). En este sentido, la reciente investigación educativa realizada por Márquez y Sánchez (2023), donde se aúnan los hallazgos más significativos de los trabajos realizados en nuestro país desde 2015 sobre educación inclusiva, concluye que los planes de formación docente inicial deben procurar una formación académica versátil, que capacite a los y las futuras docentes en el desarrollo de estrategias que les permitan adaptarse a las necesidades contextuales de sus aulas. Esta formación inicial no solo debe dirigirse al aprendizaje de conocimientos teórico-prácticos, sino, más bien, a la adquisición de las competencias necesarias para hacer frente de manera eficaz a las distintas realidades, diversas y complejas, del aula y hacerlo de manera coordinada con el resto de miembros de las comunidades educativas. Y, con este objetivo, una de las actuali-

zaciones concretas que se recomienda para facilitar la construcción de un currículo flexible, abierto y personalizado es la aplicación del diseño universal para el aprendizaje (DUA).

Respecto al DUA en la Formación Inicial, tiene sus orígenes dentro del Center for Applied Special Technology (CAST). Desde sus inicios, se planteó como un marco pedagógico dirigido a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de todas las personas tomando como base numerosos estudios orientados a conocer cómo aprendemos. Se pretendía, así, superar uno de los principales obstáculos de la educación inclusiva, los currículos inflexibles pensados desde una mirada de «talla única para todos y todas» (CAST, 2018). En el sentido contrario, el DUA permite la realización de ajustes y mejoras curriculares que potencian la implicación y posibilidades de aprendizaje de todo el alumnado (Meyer *et al.*, 2014; Rose *et al.*, 2005). Esta tarea la desempeña apoyándose en tres principios fundamentales: *a)* proporcionar múltiples formas de motivación y compromiso; *b)* proporcionar múltiples formas de representación; *c)* proporcionar múltiples formas de acción y expresión. Con la aplicación de estos tres principios se asegura el diseño del currículum educativo accesible para todos y todas.

Durante estas casi tres décadas, el DUA ha destacado como un modelo capaz de satisfacer las diversas demandas que emergen en las aulas. En todo caso, su incorporación a los planes de formación inicial docente es todavía muy incipiente, y en algunos casos inexistente (Sanahuja *et al.*, 2023). No son pocos los trabajos que lo han destacado como modelo didáctico muy valioso para la formación de docentes, asegurando que, si los futuros docentes lo experimentan en su propia formación, resultará más fácil que lo apliquen en su futura práctica docente (Alba-Pastor, 2019). Así pues, la incorporación del DUA en la formación inicial del profesorado debe ser coherente y consistente con los postulados que defiende este enfoque. Para ello, en las aulas de las facultades de educación se debe incorporar el DUA a través de estrategias metodológicas que fomenten un aprendizaje activo por parte del estudiantado universitario. Una de estas estrategias metodológicas puede ser los rincones de trabajo. Estos son ampliamente utilizados en las etapas iniciales de educación infantil (Ceiro *et al.*, 2023) o educación primaria (Álvarez y Hernández, 2022), no tanto en educación secundaria obligatoria. Incluso se han utilizado, en algunas ocasiones, en la formación inicial del

profesorado (Vicente *et al.*, 2014). Los rincones como espacios educativos ponen de relieve la idea de que el espacio de aprendizaje se conciba como el tercer educador (Adlerstein, 2016; Ramos y Ruiz-Gutiérrez, 2022). Por eso, los espacios de aprendizaje y la disposición física son elementos esenciales en la gestión del aula. Además, este aspecto está muy ligado al DUA, ya que sus orígenes proceden de la arquitectura. En los años setenta, el arquitecto Ron Mace fundó en Estados Unidos el Centro para el Diseño Universal (DU). Este a causa de su enfermedad de poliomielitis empezó a utilizar silla de ruedas y esto le permitió tomar conciencia de las numerosas barreras arquitectónicas existentes en edificios o calles y la importancia de desarrollar productos y entornos que cualquier persona pueda utilizar (Alba-Pastor, 2019).

Sabemos que la puesta en marcha de experiencias breves, orientadas hacia el conocimiento y aplicación del paradigma del DUA, como esta que presentamos en esta aportación, mejoran sustancialmente la percepción de los y las docentes sobre cómo aprenden sus estudiantes (Sánchez, 2023). Tanto en unos casos como otros, se ha subrayado que la reducción de barreras para el aprendizaje en las aulas requiere de la capacitación de los profesionales educativos en la aplicación del DUA (Yahari y Solís, 2022).

2. Metodología

Se ha utilizado la encuesta como técnica para la recogida de datos. Se trata de un estudio descriptivo, cuyo fin es indagar en un fenómeno.

2.1. Objetivos

Analizar la valoración que hacen las personas participantes, estudiantes del máster de profesorado en ESO y Bachillerato, sobre la estrategia metodológica de los rincones desarrollada y del material diseñado como primera aproximación al DUA en la formación inicial del profesorado. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- a) Indagar sobre la organización, el funcionamiento y la gestión de los rincones en el aula universitaria.

- b) Examinar las características de los rincones como estrategia que permite incorporar el DUA en la formación inicial del profesorado.
- c) Conocer cómo beneficia el papel de las personas docentes en la propuesta metodológica de los rincones.

2.2. Contexto y participantes

El trabajo que aquí se presenta se contextualiza en la asignatura de Procesos y Contextos Educativos, del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universitat Jaume I (UJI) y la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

Han participado un total de 172 estudiantes del máster de profesorado. Concretamente, 41 participantes de la Universitat Jaume I (Castellón) y 131 en la Universidad Autónoma de Madrid. De los 41 estudiantes de la UJI, el 80.5 % (33) eran mujeres y el 19.5 % (8) hombres cuyas edades estaban comprendidas entre los 21 y los 44 años de edad. En cuanto a la especialidad que estaban cursando en el máster un 70.7 % (29) eran de la especialidad de Lenguas (inglés, español, catalán), un 26.8 % (11) de Matemáticas y un 2.4 % (1) de Ciencias experimentales y tecnología (física y química, tecnología e informática, ciencias naturales). De los 131 estudiantes de la UAM, el 37.4 % (40) eran hombres, el 61.8 % (81) mujeres y un 0.8 % (1) otros cuyas edades estaban comprendidas entre los 21 y los 58 años de edad. En cuanto a la especialidad que estaban cursando en el máster un 29.8 % (39) eran de Lenguas (Francés, Griego y Latín, Inglés, Lengua Castellana y Literatura), el 11.5 % (15) de Educación Física, el 9.9 % (13) de Biología y Geología, el 9.2 % (12) de Dibujo, el 8.4 % (11) de Administración de Empresas y Economía, otro 8.4 % (11) de Geografía e Historia, el 7.6 % (10) de Matemáticas, el 5.3 % (7) de Música, otro 5.3 % (7) de Física y Química y el 4.6 % (6) de Filosofía.

2.3. Procedimiento de la investigación: Instrumento y análisis de los resultados

Se diseñó e implementó una propuesta para abordar el DUA mediante la estrategia metodológica de los rincones durante una se-

sión efectuada en octubre/noviembre del 2023. Concretamente, se realizaron un total de 10 rincones, siendo estos los siguientes: 1) ¡Del DU al DUA!, 2) Currículum y DUA, 3) Neuroeducación y DUA, 4) *Making Action Plans* (MAPS), 5) Aplicamos el DUA, 6) Vivenciamos las múltiples formas de representación, 7) ¡Varias formas de hacer!, 8) Ideas clave sobre el DUA, 9) ¡Repensando prioridades! La diversidad en el aula, y 10) Área de descanso activo. Por cuestiones de tiempo, en el grupo de la Universitat Jaume I se aplicaron todos los rincones, mientras que en la UAM se aplicaron 8 rincones (se prescindió de los rincones 9 y 10).

Al finalizar la intervención se pasó un cuestionario basado y adaptado de Conde *et al.* (2019). Este cuestionario cuenta con 37 ítems asociados a 4 dimensiones de estudio (organización del espacio; características de los rincones; papel del docente; interacciones del alumnado). Presenta altos índices KMO de las escalas, con valores comprendidos entre .742 y .837 (conveniencia del análisis factorial). Además, la prueba de esfericidad de Bartlett tiene un índice de significación $< .001$, por lo que los análisis factoriales pueden aplicarse. Para este estudio, se seleccionaron las cuestiones referentes a tres dimensiones (organización del espacio; características de los rincones; papel del docente). Para ello, se preguntaron 15 preguntas de tipo Likert, una pregunta en la que las personas participantes tenían que valorar la propuesta del 1 al 10 y 3 preguntas abiertas, una para cada uno de los bloques del cuestionario: *a)* Organización, funcionamiento y gestión de los rincones, *b)* Características de los rincones, y *c)* Papel de las docentes. El estudiantado participó de manera totalmente voluntaria y anónima.

3. Resultados

En este apartado se presentan las valoraciones que hacen los y las participantes del máster del profesorado sobre la metodología de los rincones y los materiales utilizados como aproximación al DUA en la formación inicial del profesorado. Empezando por la organización, funcionamiento y gestión de los rincones y el material se presenta, a continuación, la tabla 1 a modo de recopilación de las respuestas obtenidas.

Tabla 1. Organización, funcionamiento y gestión de los rincones en el aula universitaria

Ítem	UJI				UAM			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. El espacio se delimita con claridad.	0% (0)	4.9% (2)	51.2% (21)	43.9% (18)	3.1% (4)	11.5% (15)	38.2% (50)	47.3% (62)
2. Los materiales se delimitan con claridad.	0% (0)	9.8% (4)	53.7% (22)	36.6% (15)	0% (0)	13% (17)	36.6% (48)	50.4% (66)
3. Las actividades se delimitan con claridad.	0% (0)	22.0% (9)	53.7% (22)	24.4% (10)	1.5% (2)	14.5% (19)	37.4% (49)	46.6% (61)
4. El área de descanso es adecuada.	9.8% (4)	26.8% (11)	34.1% (14)	29.3% (12)	–	–	–	–
4. ¿Necesitarías un área de descanso?	–	–	–	–	25.2% (33)	14.5% (37)	37.4% (35)	46.6% (26)
5. Los materiales se ajustan a lo que se pide en la actividad.	0% (0)	9.8% (4)	51.2% (21)	39.0% (16)	0 (0)	9.2% (12)	35.9% (47)	55% (72)
6. La duración de cada actividad es adecuada.	2.4% (1)	29.3% (12)	43.9% (18)	24.4% (10)	4.6% (6)	22.1% (29)	42.7% (56)	30.5% (40)

Nota: siendo 1. Nada, 2. Poco, 3. Bastante y 4. Muy bien.

Por lo que respecta a las respuestas emitidas por el alumnado de la UJI vemos como el espacio se delimita con claridad *bastante bien* para un 51.2% (21) y *muy bien* para el 43.9% (18). Para un 53.7% (22) de los participantes, los materiales se delimitan con claridad *bastante bien* y para un 36.6% (15) *muy bien*. Del mismo modo, para un 53.7% (22) de los participantes las actividades se delimitan con claridad *bastante bien*, para un 24.4% (10) *muy bien* y para un 22.0% (9) *poco*. En cuanto a las valoraciones de los participantes con relación al área de descanso vemos que un 9.8% (4) la consideran nada adecuada, un 26.8% (11) la considera poco adecuada, el 34.1% (14) la consideran bastante adecuada y un 29.3% (12) la consideran muy adecuada. Un 51.2% (21) valora que los materiales se ajustan a lo que se pide en la actividad *bastante bien*, mientras que un 39.0% (16) lo percibe como *muy bien*. En referencia a la duración de cada actividad, vemos como el 2.4% (1) considera que es nada adecuada, el 29.3% (12) poco adecuada, el 43.9% (18) bastante adecuada y el 24.4% (10) muy adecuada.

Para la ejecución de los rincones en el grupo de la UJI, se utilizaron 3 aulas diferentes.

La organización ha sido adecuada y el funcionamiento de las aulas también, ya que, si hubiera sido todo en la misma aula, no nos hubiéramos entendido tanto. (I11)

Pese a eso, la libre circulación del alumnado por los grupos hizo que, en algunas ocasiones, hubiera más de un grupo en cada rincón.

Nos encontramos diferentes grupos en el mismo rincón y el espacio era un poco justo, se escuchaba al resto de grupos. Sin embargo, ha estado muy bien. (I19)

A algunos grupos, aunque, en términos generales, les pareció la actividad adecuada, les costó entrar en ella.

En los primeros estábamos algo más perdidos. (I38)

La sesión fue amena y creativa, si bien el grado de dificultad de las actividades a desarrollar en cada rincón no era el mismo.

Hay actividades que son más complejas y requieren de más tiempo. (I22)

En cuanto a las respuestas de la UAM vemos como el espacio se delimita con claridad *nada bien* para el 3.1 % (4), *poco bien* para el 11.5 % (15) *bastante bien* para un 38.2 % (50) y *muy bien* para el 47.3 % (62). Para un 13 % (17) de los participantes, los materiales se delimitan con claridad *poco bien* para un 36.6 % (48) *bastante bien* y para un 50.4 % (66) *muy bien*. Del mismo modo, para un 1.5 % (2) de los participantes las actividades se delimitan con claridad *nada bien*, para un 14.5 % (19) *poco bien*, para un 37.4 % (49) *bastante bien* y para un 46.6 % (61) *muy bien*. En cuanto a las valoraciones de los participantes con relación al área de descanso vemos que un 25.2 % (33) no la necesitaría, un 14.5 % (37) la necesitarán un poco, un 37.4 % (35) la necesitan bastante y un 46.6 % (26) la necesitan mucho. Un 9.2 % (12) valora que los materiales se ajustan a lo que se pide en la actividad *poco bien*, un 35.9 % (47) bastante bien, un 55 % (72) *muy bien*.

En referencia a la duración de cada actividad vemos como el 4.6 % (6) considera que es nada adecuada, el 22.1 % (29) poco adecuada, el 42.7 % (56) bastante adecuada y el 30.5 % (40) muy adecuada.

Para la ejecución de los 8 rincones que se llevaron a cabo en los cinco grupos pertenecientes a la UAM, se utilizó una única aula.

Muy positivo el dinamismo de cómo entender el concepto, pero crea mucho ruido y caos en el aula lo que no favorece la concentración y la consciencia de lo que estamos trabajando. (I66)

En este caso, el tiempo fue más reducido.

A pesar de que cada actividad está bien ajustada en tiempo, no lo está en global. Sin embargo, me parece un muy buen recurso a nivel de estimular el interés del alumnado y aprender conceptos de manera más sólida. (I81)

En mi caso me ha faltado más tiempo para asimilar el contenido, ha sido mucho en poco tiempo. (I109)

El alumnado destaca la dinámica y la estrategia metodológica como muy positivas. Me ha parecido una buena propuesta, una magnífica metodología para implantar en nuestras aulas. (I26)

Me parece una actividad bastante buena y atractiva para el alumnado. En la cual se fomenta la cooperación y la participación. (I36)

El alumnado también ayudó a mejorar el material diseñado para hacerlo más accesible.

Además de colores usar otro mecanismo como números para los que somos daltónicos. (I96)

Seguidamente, en la tabla 2 se muestran las valoraciones de los participantes en cuanto a las características de los rincones.

Observamos como para un 14.6 % (6) de los participantes de la UJI los rincones son *poco* atractivos, un 70.7 % (29) los consideran *bastante* atractivos y un 14.6 % (6) *muy* atractivos. En cuanto a si los contenidos abordados en los diferentes rincones ayudan a conocer las bases del diseño universal para el aprendizaje

Tabla 2. Características de los rincones

Ítem	UJI				UAM			
	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Los rincones son atractivos.	0% (0)	14.6% (6)	70.7% (29)	14.6% (6)	3.8% (5)	16.8% (22)	48.1% (63)	31.3% (41)
8. Los contenidos abordados en los diferentes rincones ayudan a conocer las bases del diseño universal para el aprendizaje (DUA).	0% (0)	34.1% (14)	51.2% (21)	14.6% (6)	2.3% (3)	14.5% (19)	44.3% (58)	38.9% (51)
9. Las actividades propuestas fomentan la interacción con el grupo.	0% (0)	9.8% (4)	51.2% (21)	39.0% (16)	0 (0)	6.1% (8)	32.8% (43)	61.1% (80)
10. Los objetivos están claramente establecidos.	2.4% (1)	26.8% (11)	51.2% (21)	19.5% (8)	3.8% (5)	10.7% (14)	36.6% (48)	48.9% (64)
11. El número de grupos por rincón es adecuado.	2.4% (1)	17.1% (7)	43.9% (18)	36.6% (15)	6.1% (8)	12.2% (16)	29.8% (39)	51.9% (68)

Nota: siendo 1. Nada, 2. Poco, 3. Bastante y 4. Muy bien.

(DUA) un 34.1 % (14) considera que *poco*, un 51.2 % (21) *bastante*, y un 14.6 % (6) *mucho*. Un 9.8 % (4) concibe que las actividades propuestas fomentan la interacción con el grupo un poco, un 51.2 % (21) *bastante* y un 39.0 % (16) *mucho*. Para el 26.8 % (11), los objetivos están *poco* claramente establecidos, para el 51.2 % (21) *bastante* y para el 19.5 % (8) *mucho*. En cuanto a si el número de grupos por rincón es adecuado un 17.1 % (7) considera que es *poco* adecuado, un 43.9 % (18) *bastante* adecuado y un 36.6 % (15) *mucho*.

Algunos estudiantes de la UJI valoraron de manera positiva el hecho de incorporar el contenido del DUA a través de los rincones.

Muy buenas actividades para aprender acerca del DUA. (I1)

Con todo, demandan alguna sesión introductoria para abordar el modelo.

La idea de dividir el aula en rincones es muy acertada, pero considero que ha faltado una pequeña explicación sobre el DUA antes de realizar la actividad. (I12)

El hecho de identificar con carteles y proporcionar una hoja de ruta al alumnado les sirvió para completar la actividad.

Los rincones están muy bien delimitados y se describen perfectamente las actividades. (I1)

La división está bien hecha y algunas de las actividades ayudan a comprender mejor el DUA. No obstante, en algunos casos no está muy clara la relación. (I12)

La actividad fomentó la interacción y cohesión del equipo.

Nos ha servido para conocernos en grupo. (I29)

Aunque el alumnado reconoce que el grado de implicación de todos los integrantes del grupo no fue la misma.

Quizás no todos los del grupo estábamos con la misma implicación. (I39)

Siguiendo con las valoraciones del alumnado de la UAM los rincones son *nada* atractivos para el 3.8 % (5), *poco* atractivos para el 16.8 % (22), un 48.1 % (63) los consideran *bastante* atractivos y un 31.3 % (41) *muy* atractivos. En cuanto a si los contenidos abordados en los diferentes rincones ayudan a conocer las bases del diseño universal para el aprendizaje (DUA) un 2.3 % (3) piensa que *nada*, un 14.5 % (19) considera que *poco*, un 44.3 % (58) *bastante*, y un 38.9 % (51) *mucho*. Un 6.1 % (8) concibe que las actividades propuestas fomentan la interacción con el grupo un *poco*, un 32.8 % (43) *bastante* y un 61.1 % (80) *mucho*. Para el 3.8 % (5), los objetivos están *nada* claramente establecidos, para el 10.7 % (14) lo están *poco*, para el 36.6 % (48) *bastante* y para el 48.9 % (64) *mucho*. En cuanto a si el número de grupos por rincón es adecuado un 6.1 % (8) consideran que no es *nada* adecuado, un 12.2 % (16) *poco* adecuados, un 29.8 % (39) *bastante* adecuados y un 51.9 % (68) *muy* adecuados.

El alumnado de la UAM destaca que los rincones les ayudan a ver el DUA de manera práctica.

El DUA es un concepto muy interesante que debemos aplicar con más frecuencia en nuestras aulas. Sin duda, me ha parecido una clase muy dinámica en la que aprendes. (I12)

Destacan el hecho de que hayan podido interactuar con otros compañeros y compañeras con las que antes no habían trabajado.

Ha sido una clase distinta e interactiva que ha permitido trabajar con gente con la que antes no había trabajado. (I11)

Para el estudiantado participante, esta manera de trabajar acentúa el aprendizaje entre iguales.

Al realizar actividades diferentes en cada grupo, se facilita mucho más el aprendizaje. (I67)

Aunque señalan que 5/6 integrantes por grupo son demasiadas personas.

Considero que eran demasiados integrantes por grupo, aunque lo entiendo por limitaciones de espacio. (I24)

A continuación, en la tabla 3, se pueden observar las valoraciones del alumnado participante en cuanto al papel de las personas docentes.

El estudiantado de la UJI considera que las personas docentes proporcionaron las instrucciones sobre el funcionamiento de los rincones de manera *poco* clara con un 17.1 % (7), *bastante* clara con un 43.9 % (18) y *muy* clara con un 39.0 % (16). Con relación a si las personas docentes ayudaron en la distribución de los grupos en cada rincón un 12.2 % (5) consideraron que *poco*, un 46.3 % (19) *bastante*, y un 39.0 % (16) *mucho*. Para un 7.3 % (3), las personas docentes orientaron poco a los grupos en los diferentes rincones, un 41.5 % (17) les orientaron *bastante* y un 46.3 % (19) les orientaron *mucho*. Finalmente, vemos como un 19.5 % (8) consideró que las personas docentes acompañaron

Tabla 3. Papel de la persona docente

Ítem	UJI				UAM			
	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Proporciona las instrucciones sobre el funcionamiento de los rincones de manera clara.	0% (0)	17.1% (7)	43.9% (18)	39.0% (16)	0% (0)	9.2% (12)	45% (59)	45.8% (60)
13. Ayuda en la distribución de los grupos en cada rincón.	2.4% (1)	12.2% (5)	46.3% (19)	39.0% (16)	0.8% (1)	5.3% (7)	44.3% (58)	49.6% (65)
14. Orienta a los grupos en los diferentes rincones.	4.9% (2)	7.3% (3)	41.5% (17)	46.3% (19)	1.5% (2)	7.6% (10)	39.7% (52)	51.1% (67)
15. Acompaña a los diferentes grupos en la realización de la actividad.	0% (0)	19.5% (8)	48.8% (20)	31.7% (13)	3.1% (4)	6.1% (8)	45% (59)	45.8% (60)

Nota: siendo 1. Nada, 2. Poco, 3. Bastante y 4. Muy bien.

poco a los diferentes grupos en la realización de la actividad, un 48.8% (20) *bastante* y un 31.7% (13) *mucho*.

El estudiantado de la UJI también valoró el papel de las docentes. En este caso, había dos profesoras dinamizando la actividad.

Por parte de las docentes, han estado bien todas las orientaciones que nos han dado. (I10)

Los docentes se han implicado y nos han acompañado durante la actividad. (I37)

El estudiantado de la UAM considera que las personas docentes proporcionaron las instrucciones sobre el funcionamiento de los rincones de manera *poco* clara con un 9.2% (12), *bastante* clara con un 45% (59) y *muy* clara con un 45.8% (60). En relación con si las personas docentes ayudaron en la distribución de los grupos en cada rincón un 5.3% (7) consideraron que *poco*, un 44.3% (58) *bastante* y un 49.6% (65) *mucho*. Para un 7.6% (10), las personas docentes orientaron *poco* a los grupos en los diferentes rincones, un 39.7% (52) les orientaron *bastante* y un 51.1% (67) les orientaron *mucho*. Finalmente, ve-

mos como un 3.1 % (4) consideró que el personal docente acompañó *nada* a los diferentes grupos en la realización de la actividad, un 6.1 % (8) *poco*, un 45 % (59) *bastante* y un 45.8 % (60) *mucho*.

Durante la realización de los rincones en la UAM había 3 profesoras, para el estudiantado sus intervenciones fueron clave.

En algunos puntos, ha sido clave la ayuda del docente. (I128)

Al principio ha sido un poco confuso, pero a base de avanzar con los rincones y con la ayuda de las docentes, hemos podido progresar sin problema. (I60)

Las profesoras han estado atentas y han ayudado si había dudas, pero han dejado mucha libertad para que lo hagamos solos. (I84)

Estaban dando vueltas, ayudando, pero sin invadir, lo cual considero adecuado. (I131)

Sin embargo, reclaman una sesión previa para explicar los elementos básicos del DUA.

Sería muy bueno tener una sesión previa para explicar un poco la teoría del DUA, porque, al final, se va tan rápido entre rincón y rincón que no se asimila muy bien el contenido. Aunque la experiencia práctica sí se asimila muy bien. (I62)

4. Discusión y conclusiones

En líneas generales, la organización y gestión de los rincones han sido valoradas positivamente por el estudiantado de ambos contextos para realizar una primera aproximación al DUA. Según ha podido constatar, esta estrategia metodológica incrementa su interés por participar activamente en las sesiones y facilita la asimilación de conceptos. No obstante, parte del estudiantado destaca la necesidad de más tiempo para interactuar mejor con las propuestas y asimilar bien los contenidos. Además, el espacio donde se desarrollan es un aspecto crucial que tener en consideración, pues utilizar una misma aula podría saturar el ambiente y provocar distracciones.

Sobre las características de los rincones, gran parte del alumnado ha valorado adecuadamente las diferentes propuestas. Concretamente, mencionan que estas ayudan a asentar las bases del DUA de una forma práctica, aspecto que facilita su comprensión (Alba-Pastor, 2019). Sin embargo, también han propuesto la realización de una sesión introductoria para abordarlo con un mayor conocimiento, así como explicitar las relaciones entre los rincones y la teoría. Un aspecto significativo resaltado ha sido la posibilidad de interacción con otros compañeros y compañeras con los que tal vez no habían tenido contacto con anterioridad.

Por otra parte, la estrategia de los rincones requiere otro posicionamiento diferente al asumido generalmente por el profesorado, convirtiéndose, en este caso, en una figura de guía y acompañamiento que observa cómo aprende el alumnado (Sánchez, 2023; Yahari y Solís, 2022). De hecho, la mayoría de estudiantes han valorado muy positivamente el papel de las docentes, resaltando sus orientaciones, la ayuda en determinadas ocasiones para seguir la dinámica o la libertad que se ha dejado para que el alumnado interactúe con las propuestas.

Como limitaciones al estudio, cabe señalar que se podría enriquecer mediante la explotación de los datos con otro tipo de cálculos (análisis de medias, bivariantes, factoriales...). Otra limitación del estudio recae en la generalización de los datos, ya que el propósito del estudio no es la generalización de los resultados obtenidos. Aun así, la aplicación e implementación de los rincones, así como la recogida de las percepciones y valoraciones de los participantes nos ha permitido mejorar y ajustar la propuesta didáctica presentada centrada en abordar el DUA mediante los rincones.

En síntesis, este trabajo ha puesto de manifiesto que los rincones favorecen la participación y aprendizaje del alumnado universitario y contribuyen a la colaboración entre iguales (Vicente *et al.*, 2014). También ha constatado que debe tenerse en cuenta otros aspectos para garantizar que la propuesta sea satisfactoria, como es la guía y apoyo por parte del profesorado, la contextualización de los contenidos que se van a abordar o la distribución y gestión del espacio-tiempo. Sin duda, considerar la perspectiva del alumnado contribuirá a que el equipo investigador pueda mejorar la propuesta planteada de forma afín al DUA, en las titulaciones universitarias de educación.

5. Referencias

- Adlerstein, C. (2016). El ambiente físico de aprendizaje como tercer educador. *Base Diseño E Innovación*, 3(2), 36-41.
- Agencia Europea para el Desarrollo del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *La formación del profesorado para la Educación Inclusiva en Europa*. UNESCO
- Alba-Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje. Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. Participación Educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado. Más allá del aprendizaje formal*, 9(12), 55-68.
- Álvarez, J. S. y Hernández, M. Á. (2022). Enseñanza de las matemáticas en Educación primaria desde el trabajo por rincones. *Aula de Encuentro*, 24(1), 124-147. <https://doi.org/10.17561/ae.v24n1.5800>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. y de Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-67.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines versión 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Ceiro, W., Mera, N. C. y Moya, J. A. (2023). Los rincones lúdicos interculturales para niños de 4 a 5 años. *Sinergia Académica*, 6(2), 35-44. <https://doi.org/10.51736/sa.v6i2.119>
- Conde, S., Delgado, M. y García, F. J. (2019). Diseño y validación de un instrumento para analizar el trabajo por rincones en las aulas de Educación Infantil. *Estudios sobre educación*, 36, 53-83. <https://doi.org/10.15581/004.36.53-83>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis desde la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Juma, S., Lehtomäki, E. y Naukkarinen, A. (2017). Scaffolding teachers to foster inclusive pedagogy and presence through collaborative action research, *Educational Action Research*, 25(5), 720-736. 10.1080/09650792.2016.1266957.
- Márquez, C. y Sánchez, S. (2023). *Estudio sobre la transformación de las escuelas en espacios inclusivos y accesibles*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Meyer, A., Rose, D. H. y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.

- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU.
- Ramos, M. y Ruiz-Gutiérrez, B. (2022). Sobre el espacio escolar. En: M. Matarranz (coord.). *Organización de centros educativos aspectos clave y perspectiva internacional* (pp. 99-119). DELTA.
- Rose, D., Meyer, A. y Hitchcock, C. (2005). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. ALEXANDRIA, VA.
- Sanahuja, A., Moliner, O., De Marcos, M. y Planell, J. (2023). Diagnóstico sobre el DUA en el Grado en Maestro/a de Educación Infantil de la UJI. En: CIMIE23- XI Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Santander.
- Sánchez, S. (2023). *El Diseño Universal para el Aprendizaje. Guía Práctica para el Profesorado*. NARCEA.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/3tmq78T>
- UNESCO (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición Especial. Por un plan de rescate para las personas y el planeta*. Naciones Unidas.
- Vicente, F., López, M. A. y Vallés, C. (2014). Los rincones de trabajo como estrategia en la formación de maestros para la enseñanza de ciencias y su didáctica. *Tendencias pedagógicas*, 23, 109-126.
- Yahari, H. y Solís, K. (2022). Agentes educativos y su percepción del enfoque inclusivo en la educación. *Vectores Educativos*, 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.56375/ve1.1-14>

Formación inicial del profesorado para la detección de la dislexia en educación infantil: proyecto participativo con familias y universidad

NEKANE BELOKI ARIZTI

<https://orcid.org/0000-0002-2728-845X> - nekane.beloki@ehu.eus

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

ISABEL MOLINA ZELAIA

i.molina.zelaia@gmail.com

Dislexia Euskadi Elkarte, Dislebi

ELENA ARNAIZ GARCIA

elena.arnaiz16@gmail.com

Dislexia Euskadi Elkarte, Dislebi

MONIKE GEZURAGA AMUNDARAIN

<https://orcid.org/0000-0003-0756-1858> - monike.gezuraga@ehu.eus

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

LEIRE DARRETXE URRUTXI

<https://orcid.org/0000-0001-7468-7915> - leire.darretxe@ehu.eus

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto «¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva?: Una investigación participativa en Cantabria y el País Vasco» (PID2019-108775RB-C42), cuya finalidad ha sido determinar el estado de la educación inclusiva desde la mirada de las familias de alumnado con dislexia. La metodología participativa ha permitido trabajar estrechamente con Dislexia Euskadi para identificar las barreras que los y las menores con dislexia se encuentran a lo largo del proceso educativo, así como los elementos que

pueden facilitar la inclusión educativa y el papel que pueden tener las familias en este marco. Una de las necesidades detectadas ha sido la importancia de comenzar la sensibilización y la formación de profesionales sobre dislexia desde la etapa de Educación Infantil para la detección precoz. Por consiguiente, dentro de esta investigación se ha planteado un proyecto colaborativo que ha consistido en la organización y el desarrollo de una jornada formativa y de reflexión dirigida a alumnado de segundo curso del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU). Un cuestionario pre y post han permitido observar cambios de discurso en este alumnado en relación con la dislexia.

Palabras clave: dislexia, educación infantil, familia, inclusión educativa, metodología participativa

1. Introducción

Este capítulo se enmarca dentro de una investigación más amplia: «¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva?: Una investigación participativa en Cantabria y el País Vasco» (PID2019-108775RB-C42), siendo uno de los objetivos principales promover investigaciones participativas locales interpretando las políticas sobre inclusión-exclusión desde el punto de vista de diversos agentes. Este proyecto se ha desarrollado conjuntamente entre Dislexia Euskadi Elkarte, Dislebi¹ y compañeras del equipo de investigación KideON² de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Concretamente, se ha centrado la atención en el proceso de escolarización del alumnado con dislexia en las aulas de la comunidad autónoma del País Vasco (CAPV) para detectar cuáles son las principales necesidades de este alumnado de cara a mejorar su inclusión educativa, todo ello desde la perspectiva de las familias. Además, dentro del proceso llevado a cabo se organizó y desarrolló una jornada formativa para alumnado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de Bilbao de la UPV/EHU, aspecto clave en este capítulo, ya que pretende clarificar el proceso y resultados obtenidos en dicha jornada. Esto es, la finalidad de este capítulo es analizar el efecto que ha tenido la participación en esta jornada formativa y de sensibi-

1. <https://dislexiaeuskadi.com>

2. <https://kideon.eus/es>

lización en el alumnado de Educación Infantil que ha participado en la misma, en cuanto al discurso utilizado para definir la dislexia.

La primera acción o tarea desarrollada en el marco de este proyecto de investigación fue la elaboración de un informe colaborativo³ para recoger, de una manera sistematizada, cuáles son las prioridades que, desde el punto de vista de las familias, existen en el proceso de inclusión educativa de este colectivo. A continuación, se van a presentar diferentes cuestiones clave recogidas en dicho informe.

La dislexia, según las definiciones clásicas, es un trastorno de origen neurobiológico que se caracteriza por la dificultad en la precisión y/o fluidez en el reconocimiento de palabras, así como en la escritura y en las capacidades de descodificación (Lyon *et al.*, 2003). Esto dificulta el acceso a la información y, por lo tanto, muchas veces los procesos de aprendizaje se ven comprometidos, llegando a darse muchos casos de fracaso escolar. Catts *et al.* (2024) apuestan por la inclusión de la dislexia dentro de la categoría específica de discapacidad de aprendizaje.

Los niños y niñas con dislexia, además de sus déficits de lectura y ortografía, también suelen tener dificultades de escritura (Van Heuverswyn *et al.*, 2024). Leer y escribir es una de las tareas más importantes a las que se enfrentan los niños y las niñas en las primeras etapas de la escuela, ya que todo el proceso de aprendizaje escolar se basa en la capacidad de lectoescritura que adquieran (Cuetos *et al.*, 2015). El hecho de tener dificultades a la hora de adquirir esta destreza, por consiguiente, puede derivar en un retraso en el desarrollo escolar, así como una pérdida de la autoestima (Cuetos *et al.*, 2015).

Samaniego y Pedrosa (2020) consideran que un 20 % de las niñas y niños tienen dificultades en la lectura y se estima que el 4 % de ellos presentan dislexia (Cuetos *et al.*, 2015). El carácter hereditario de la dislexia es patente, ya que el 40 % de niñas y niños con dislexia tienen hermanos o hermanas con la misma condición, sea esta en mayor o menor grado (Dislexia Euskadi).

La literatura científica ratifica la importancia de la detección precoz, sobre todo considerando que cuanto más tarde se realice

3. Dicho informe ha sido elaborado conjuntamente por Dislexia Euskadi y las profesoras del equipo KideON de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

el diagnóstico y, por lo tanto, más tarde se tomen medidas para responder a esta condición, niños y niñas pierden motivación y el cerebro pierde plasticidad (Cuetos *et al.*, 2015).

En sintonía con la literatura científica consultada, la detección precoz es una de las claves más importantes que se destaca en dicho informe colaborativo, como podemos observar en esta voz recogida de la documentación adicional aportada por Dislexia Euskadi:

Diagnosticar al alumnado con trastornos específicos del aprendizaje es fundamental; por una parte, porque esa familia y ese alumno puede, así, encontrar una explicación a las dificultades que presenta [...]. Ese diagnóstico le libera de esas etiquetas falsas y de la posible responsabilidad que en muchas ocasiones los niños y niñas se atribuyen a sí mismos.

Wanzek y Vaughn (2007, citado en REDIE, 2012) afirman, en esta línea, que uno de los aspectos cruciales en el modelo de respuesta a la intervención es la detección de los niños y niñas con riesgo de tener dislexia en edades tempranas (5-7 años). La detección precoz está justificada, a partir de los hallazgos obtenidos en diferentes estudios llevados a cabo, donde se demuestra que los casos que se detectan tempranamente y reciben un acompañamiento adecuado tienen un mejor pronóstico que los que se detectan a partir de estas edades.

Para que esta detección precoz sea factible, las familias consideran que uno de los agentes clave es el profesorado. En esta línea, la investigación señala que el profesorado tiene falta de formación en torno a la dislexia (Nascimento *et al.*, 2018; Silva, 2020). Por ello, consideran necesario mejorar la formación inicial y continua del mismo, en temas relacionados con la conceptualización sobre inclusión, metodologías inclusivas, herramientas que facilitan la atención a la diversidad, etc.:

Para mí, la inclusión va a que haya una intervención del profesor. O sea, que actúe. Que actúe en la inclusión. Y, para eso, pues me parece que tiene que estar formado y capacitado, porque con teoría solo no. Yo creo que a veces los profesores pues no tienen herramientas, o momentos. (GF)⁴

4. Grupo Focal formado por familias con dislexia de Dislexia Euskadi.

Además, como señalan Tarraga-Minguez *et al.* (2022), en la formación inicial del profesorado resulta conveniente profundizar en la comprensión de los términos *dislexia* y *dificultades de aprendizaje en lectura*. Esta formación tiene que estar dirigida a profesorado de todas las etapas educativas, pero, principalmente, a las etapas tempranas como Educación Infantil, puesto que las dificultades en la lectura se relacionan, en gran medida, con alteraciones en el desarrollo del lenguaje oral, principalmente las alteraciones fonológicas y en la discriminación y uso de los sonidos del habla (REDIE, 2012):

3-4-5 años es fundamental para que puedan abordar el primer ciclo de primaria con suficiente dignidad que me permita seguir aprendiendo. La clave está en infantil... Educación Infantil es un ciclo vital porque no tienes que aprender a leer todavía, pero vas asentando las bases. (NC)⁵

Otro de los aspectos que las familias destacan en este informe colaborativo es la responsabilidad de la universidad en la formación del docente y otros profesionales en formación (sanidad, psicología, etc.) para que tengan interiorizada la perspectiva inclusiva:

Hay que ayudar a la docencia con una buena formación universitaria que incida en los procesos implicados en las diferentes competencias que deben instruir al alumnado. Acercarles al conocimiento de los diferentes perfiles cognitivos que encontrarán en sus aulas. (DA)

Basándonos, pues, en la literatura científica, así como en lo recogido en el informe colaborativo, en el marco de este proyecto de investigación se ha organizado y desarrollado una jornada formativa y de reflexión dirigida a alumnado de segundo curso del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU).

5. Notas de campo recogidas a lo largo de la investigación en los diferentes encuentros mantenidos en Dislexia Euskadi

2. Metodología

2.1. Objetivo de la jornada

Esta jornada ha tenido como objetivo principal informar, concienciar y formar al alumnado del Grado de Educación Infantil en cuestiones relacionadas con la dislexia, desde una perspectiva inclusiva, con el fin de producir un cambio en la percepción y la actitud que estos y estas profesionales tengan en relación con las personas con dislexia, en un futuro.

2.2. Procedimiento y participantes

Dicha jornada se celebró el día 8 de mayo de 2023 en la Facultad de Educación de Bilbao, bajo el título «Formación sobre la detección y la intervención de la dislexia en Educación Infantil». A la misma acudió alumnado de 2.º curso del grado de Educación Infantil, en concreto, estudiantes matriculados en la asignatura Bases de la Escuela Inclusiva, tanto en el grupo de euskara como de castellano. La jornada se planificó de la siguiente manera, como se muestra en la tabla 1:

Tabla 1. Programa de la jornada

8:30-8:45	Presentaciones y apertura de la jornada
8:45-9:45	Conferencia titulada «¿Qué es la dislexia?»
9:45-10:30	Mesa redonda con una madre de un niño con dislexia en Educación Primaria, un joven estudiante universitario con dislexia hablando de sus sendas experiencia personales con el sistema educativo y una docente enfocando el tema en cómo dar respuesta una respuesta adecuada al alumnado con dislexia
11:00- 12:00	Dinámica de reflexión grupal
12:00-13:00	Puesta en común y conclusiones

La mesa redonda se centró en los siguientes interrogantes, como se observa en la tabla 2:

Tabla 2. Interrogantes planteados para suscitar la reflexión

• ¿Qué nos corresponde a cada perfil (persona con dislexia, profesional de la educación y familia)? • ¿Cuáles son las primeras señales de alarma que recuerdo? ¿Qué momentos nos parecen clave para la detección y la observación? • ¿Qué retos tenemos para responder mejor al alumnado que tiene dislexia desde Educación Infantil?

La dinámica grupal consistió en reflexionar sobre algunas de las ideas que se recogieron en el informe colaborativo mencionado anteriormente, atendiendo al siguiente guion, como se observa en la tabla 3:

Tabla 3. Guion basado en el informe colaborativo

• ¿Qué os sugiere esta voz? • ¿Hay algo de ella que os llama la atención? • ¿Qué medidas creéis que podríais tomar como profesorado implicado a ese nivel? • ¿Creéis que el centro educativo y/o la institución podría/debería hacer algo a ese nivel o no le correspondería? Si es que sí, ¿cuál? • ¿De qué manera creéis que podrían colaborar la familia y la escuela? • ¿Dónde situaríamos al alumnado con dislexia y qué papel tiene? ¿Qué papel juega el resto del alumnado que comparte el aula? • alguna cuestión más que queráis resaltar
--

Las voces seleccionadas estaban relacionadas con las siguientes temáticas priorizadas por Dislexia Euskadi, como se muestra en la tabla 4:

Tabla 4. Temáticas clave para reflexionar

1. Protocolos prácticos que faciliten una intervención más ajustada al día a día que garanticen la educación inclusiva. 2. Importancia de comenzar la sensibilización y la formación sobre dislexia desde la etapa de Educación Infantil para la detección precoz. 3. Proponer prácticas educativas eficaces, con sentido y evitando prácticas reiterativas que no permiten tener una experiencia de éxito al alumnado y/o que no tienen una base fundamentada. 4. Necesidad de una claridad de criterios evaluativos para evitar situaciones injustas en las que se penaliza al alumnado por el mero hecho de tener dislexia. 5. Atención a la parte emocional que acompaña al alumnado con dislexia y sus familias. 6. Comisiones de trabajo con los propios agentes implicados en los que estos puedan aportar, de primera mano, información relevante. 7. Coordinación intersectorial.
--

Por consiguiente, considerando que en la formación inicial de Educación Infantil se imparte en el segundo curso del segundo semestre del año la asignatura Bases de la Escuela Inclusiva, en la que una de las autoras pertenece al grupo de profesorado implicado en dicha formación, se decidió organizar una jornada formativa junto a Dislexia Euskadi, destinada a dicho alumnado formado por 125 alumnos y alumnas en euskara y 38 en castellano. Cabe destacar que 29 personas fueron las que participaron

en este estudio, respondiendo a un cuestionario *ad hoc* en dos momentos diferentes, es decir, antes de la jornada formativa y de sensibilización y después de la misma.

2.3. Diseño y herramientas

Los datos de este estudio se recogieron a través de un cuestionario al que el alumnado pudo acceder a través de la plataforma eGela⁶ de la asignatura y se pudo contestar en euskera y en castellano.

En este cuestionario se pedía explicitar 4 palabras que les sugería la dislexia, así como las razones de cada una de ellas. Es decir, se administró un ejercicio de asociación libre basado en el *Método de Elaboración de Cuadrículas* (GEM) para analizar las representaciones sociales de los participantes sobre la estigmatización (Joffe y Elsey, 2014), esta es una forma de obtener más información sobre las representaciones compartidas de las personas participantes que con las meras entrevistas u otro tipo de cuestionarios, ya que elicita no solo una representación cognitiva, sino también conductual y afectiva del tema de análisis. Esta metodología se ha utilizado previamente para trabajar las representaciones compartidas de los jóvenes sobre diferentes temas controvertidos e incluso tabú (Eiguren *et al.*, 2021; Idoiaga y Belasko, 2019; Idoiaga *et al.*, 2021). En concreto, se pidió a las y los participantes que escribieran las cuatro primeras palabras que les venían a la mente cuando pensaban en el término *dislexia*. A continuación, tenían que escribir cada palabra o idea en una casilla y rellenar las cuatro casillas vacías. Posteriormente, se pidió a los participantes que completaran sus respuestas aclarando con la mayor precisión posible el significado de cada una de ellas para recabar más información y explicaciones sobre los ítems elicitados. Esto permitió obtener una explicación completa de cada palabra o idea, que constituyó la base del análisis posterior.

El análisis de los datos se ha realizado con el *software* Iramuteq para el análisis léxico (Ratinaud, 2009; Ratinaud y Marchand, 2012) y se realizaron tres tipos de análisis:

6. Plataforma virtual de apoyo a la asignatura.

2.4. Análisis factorial de correspondencias (AFC)

Este análisis proporciona a los usuarios una forma de presentar los datos, derivada de un análisis factorial de correspondencias. A partir de los *clústeres* elegidos, el *software* calcula y proporciona los segmentos de texto más típicos de cada *clúster*, contextualizándolos (Camargo y Justo, 2013). En concreto, un AFC es un conjunto de métodos estadísticos para analizar las correlaciones entre varias variables con el fin de estimar el número de dimensiones fundamentales que subyacen a los datos observados y describir y medir dichas dimensiones. Se utiliza con frecuencia en el desarrollo de sistemas de puntuación para escalas de valoración y cuestionarios (Oliveira *et al.*, 2020). En el nivel cartesiano con AFC, es posible verificar la distancia de una clase a otra de forma más intuitiva (de Souza *et al.*, 2021), ya que se trata de un cruce de referencias entre el vocabulario (considerando la frecuencia de incidencia de las palabras) y las clases, generando una representación gráfica en plano cartesiano, en la que se ven las oposiciones entre clases o formas (Nascimento y Menandro, 2006).

2.5. Análisis de similitud

En segundo lugar, mediante Iramuteq realizamos un análisis de similitud léxica (Flament, 1962). Este tipo de análisis examina el corpus en su conjunto, independientemente de que las respuestas procedan de un participante (sujeto) u otro, y tiene la ventaja de mostrar mejor la estructura organizativa de los elementos significativos de cada representación social (Galli y Fasanelli, 2020). Considera que cuantas más veces dos elementos hayan sido tratados de la misma manera, más cerca estarán en la estructura representacional del objeto correspondiente. El procedimiento consiste en elaborar una matriz de similitud a partir del índice seleccionado, que depende de la naturaleza de la relación entre las variables consideradas. Para ello, el *software* identifica las coocurrencias entre palabras según sus conexiones en el texto, ayudando a identificar la estructura del contenido del corpus textual mediante la generación de una visualización en forma gráfica, que ilustra el contenido de la representación social del objeto estudiado y su organización

interna, sus partes comunes y especificidades (Marchand y Ratinaud, 2012).

2.6. Análisis de especificidad

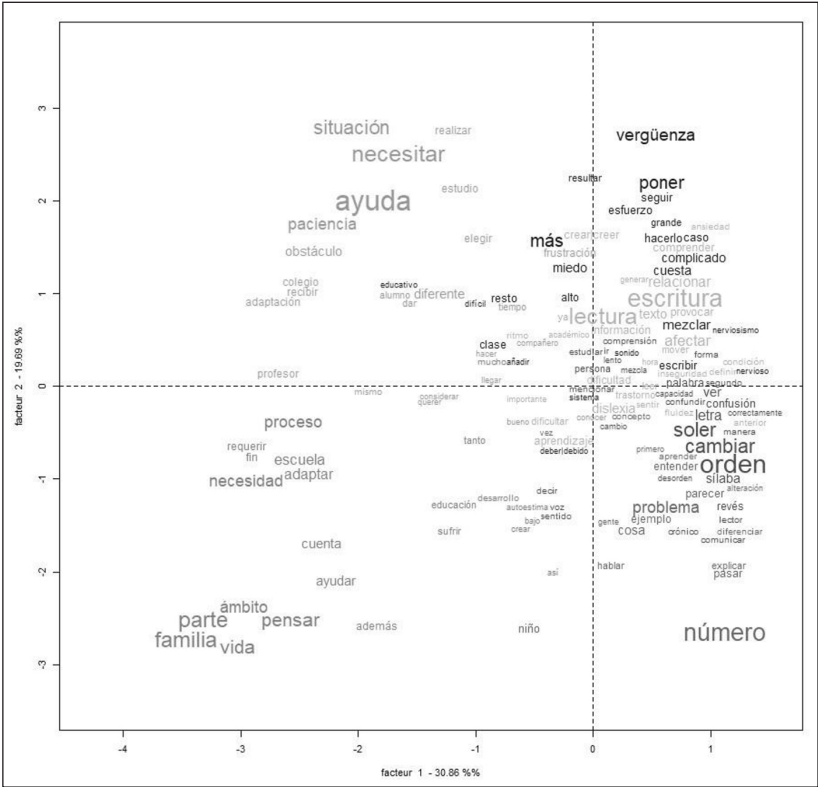
El análisis de especificidad asocia los textos del corpus a variables descriptivas de sus productores, previamente definidas por la persona investigadora, y muestra una comparación del uso de formas específicas. Por ejemplo, es posible comparar la producción textual aparecida en diferentes medios de comunicación, o por partidos políticos, entre hombres y mujeres, personas de diferentes generaciones, etc. El programa permite realizar un análisis factorial cruzando las formas activas con las variables (Carmargo y Justo, 2013).

3. Resultados

3.1. Análisis factorial de correspondencias (AFC)

El resultado del análisis factorial (figura 1) nos permite analizar las respuestas de antes y después de la charla en general sin una división de antes o después de la formación. Los cuadrantes de la izquierda son los que más expansión tienen. Analizaremos los resultados, cuadrante a cuadrante, para poder identificar los principales temas tratados por los y las estudiantes. En el cuadrante superior izquierdo se describe la dislexia como una situación donde se necesita ayuda y también paciencia para superar los obstáculos. En el cuadrante inferior izquierdo se define como un proceso y resalta tanto la necesidad de la escuela para adaptarse como la importancia de la familia para que la dislexia forme parte de sus vidas. En el cuadrante inferior derecho se recalca que en la dislexia se suelen cambiar el orden de las sílabas y los números. Finalmente, en el cuadrante superior derecho se destaca que la dislexia afecta a los procesos de lectura y escritura y se asocia a la vergüenza.

Figura 1. Resultados del análisis factorial de correspondencias de todo el corpus

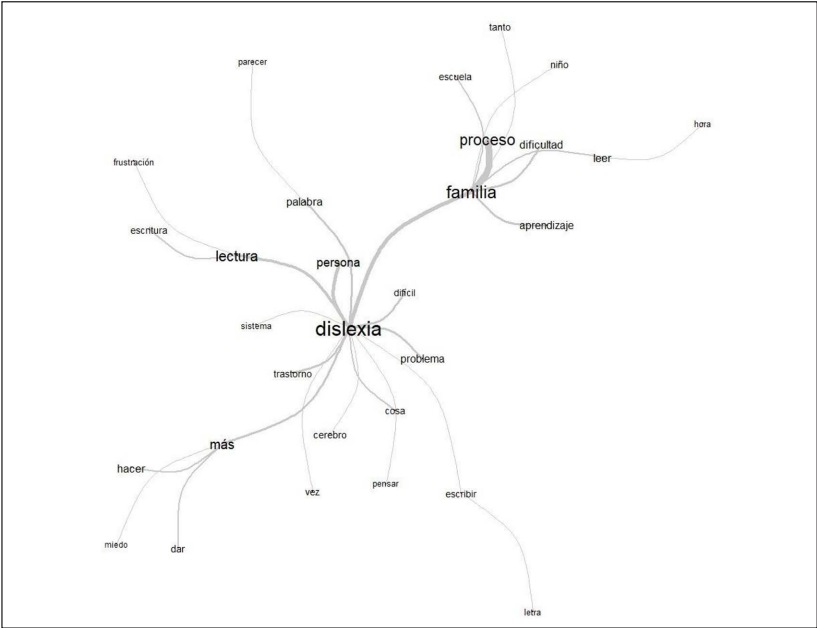
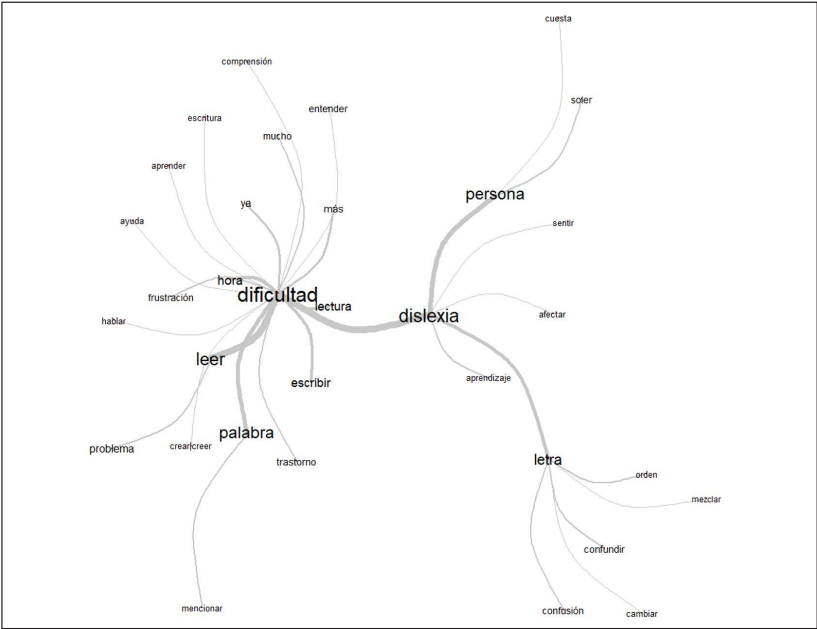


3.2. Análisis de similitud

Se realizaron dos análisis de similitud, uno con las respuestas previas a la formación (figura 2) y otro con las respuestas posteriores (figura 3). Como se puede observar en la figura 2, antes de recibir la formación, la dislexia principalmente se ligaba a la palabra *dificultad* para la lectoescritura, que consistía en confundir, cambiar o mezclar el orden de las letras.

Sin embargo, después de la formación, la dislexia se vinculó, sobre todo, a un proceso que vincula a las familias y a la escuela y también se menciona más a las personas que puedan tener problemas en la lectoescritura. Asimismo, se mencionan las palabras *trastorno* y *cerebro*.

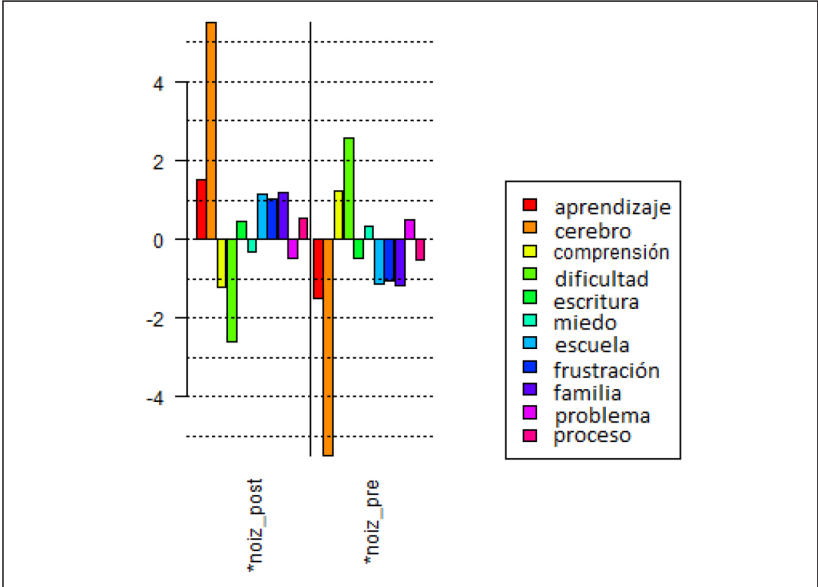
Figuras 2 y 3. Resultados del análisis de respuesta del corpus recogido después de la formación



3.3. Análisis de especificidad

Por último, mediante el análisis de especificidades se analizó si algunas palabras clave fueron mencionadas significativamente más antes de la formación o después (figura 4). Se encontró que las palabras *comprensión*, *dificultad*, *miedo* y *problema* se mencionaron más antes de realizar la formación. En contraste, las palabras *aprendizaje*, *cerebro*, *escritura*, *escuela*, *frustración*, *familia* y *proceso* se mencionaron después.

Figura 4. Resultados del análisis de especificidades de las palabras clave



4. Discusión y conclusiones

El estudio realizado indica un cambio en la tendencia de las respuestas del alumnado de segundo curso de Educación Infantil en relación con la dislexia, tras la participación en la jornada de sensibilización y formación. A través de los análisis realizados se puede apreciar un cambio de un ideario acerca de la dislexia más centrado en la dificultad, en los problemas, para pasar después de la formación a emerger un imaginario donde aparece

con fuerza la idea de proceso de ayuda asociado a la centralidad de la familia y la escuela y que requiere paciencia (Duran y Giné, 2011). El AFC muestra, precisamente, que los cuadrantes que más expansión tienen están compuestos por estos términos: *ayuda, paciencia, proceso, familia y escuela*. Este cambio de discurso es muy importante, ya que la literatura científica analizada remarca la necesidad de una detección precoz para emprender procesos de ayuda, incluso antes de empezar a aprender a leer y escribir (Wanzek y Vaughn, 2007, citado en REDIE 2012; REDIE, 2012). Es decir, la detección precoz nos puede permitir iniciar procesos de acompañamiento y ayuda para que el alumnado con dislexia pueda ir adquiriendo herramientas y destrezas que le ayuden a superar las dificultades. En consonancia con la literatura científica, además, en el discurso del alumnado de Educación Infantil se aprecia, también, la idea de que en ese proceso la participación, la complicidad y, evidentemente, la formación de las familias y la escuela es fundamental (Nascimento *et al.*, 2018; Silva, 2020).

El Análisis de Especificidad realizado corrobora todo lo comentado hasta el momento. Las palabras más mencionadas por el alumnado de Educación Infantil antes de la participación en la jornada fueron *dificultad, miedo, problema y comprensión*. Mientras que, tras la participación en la jornada, el discurso se centró en las siguientes: *aprendizaje, cerebro, escritura, escuela, familia, proceso y frustración*.

Estos datos nos muestran que la participación de este alumnado en la jornada de sensibilización y formación ha podido incidir, por lo menos, en estos dos aspectos:

- Por un lado, en un mayor conocimiento de lo que es la dislexia, porque lo relacionan con problemas o trastornos existentes en el cerebro, en línea con las definiciones clásicas (Echeita, 2022; Lyon *et al.*, 2003).
- Por otro lado, porque, más allá de una visión problemática del alumnado con dislexia, ponen el foco en la dislexia como un proceso de atención y ayuda que hay que impulsar entre el profesorado y las familias (Andrés *et al.*, 2023; Nascimento *et al.*, 2018; Silva, 2020).

Es de destacar la presencia de la idea de frustración, ya que, seguramente, es consecuencia de la adquisición de conciencia, por parte del alumnado de Educación Infantil, de las dificultades que conlleva la puesta en marcha de este tipo de procesos por diferentes motivos, entre ellos, muchos estructurales.

Todo ello nos lleva a concluir que es esencial que el alumnado que se está formando para ser profesores y profesoras en la etapa infantil se formen en dislexia y, además, entiendan que el trabajo coordinado entre la familia y la escuela es esencial para posibilitar procesos de éxito en la escolarización de este alumnado (Juaristi *et al.*, 2023; Simón y Barrios, 2019). La realización de este tipo de jornadas puede ser una vía posible para ello, aunque, por supuesto, sería interesante trabajar en las universidades por incorporar en el currículo estos contenidos de una manera sistemática y organizada.

Trabajos como este que presentamos ponen en valor, también, los procesos de investigación participativos, yendo de la mano de entidades del tercer sector, ya que demuestran que es posible construir un conocimiento conjunto de forma dialogada y horizontal. Trasladar este tipo de modelos a nuestro alumnado entendemos que también es de gran valor.

No obstante, este trabajo presenta algunas limitaciones, como es la baja participación del alumnado a la hora de contestar al cuestionario pretest y posttest que pasamos en la jornada. Con todo, creemos que es suficiente para mostrar el cambio de tendencia en las respuestas del alumnado de Educación Infantil y, por lo tanto, remarcar la importancia de la formación en cuestiones relacionadas con la dislexia dirigidas a estas futuras profesionales para que interioricen un conocimiento más científico de lo que es la dislexia y una mirada más inclusiva a la hora de trabajar con niños y niñas con dislexia.

5. Referencias

Andrés, L., Juaristi, P., Gezuraga, M. y Darretxe, L. (2023). Luces y sombras en la inclusión educativa del alumnado con discapacidad auditiva desde la mirada de las familias. *Revista Española de Discapacidad*, 11(2), 85-100. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/929>

- Camargo, B. V. y Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: a free software for analysis of textual data. *Temas em psicologia*, 21(2), 513-518. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>.
- Catts, H. W., Terry, N. P., Lonigan, C. J., Compton, D. L., Wagner, R. K., Steacy, L. M., Farquharson, K. y Petscher, Y. (2024). Revisiting the definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*. <https://10.1007/s11881-023-00295-3>
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I. y Lenderrozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista de Pediatría de Atención Primaria*, 1, 99-107. <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322015000300002>
- De Souza Marins, B. V., de Souza Ferreira, G. y Ramos, H. C. (2021). Sustainability Reporting in Higher Education Institutions: a systematic approach using VOSViewer and Iramuteq softwares. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science*, 8, 3. <https://dx.doi.org/10.22161/ijaers.83.14>
- Duran, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2, 153-170. <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>
- Echeita-Sarrionandia, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/856>
- Eiguren, A., Idoiaga, N., Berasategi, N. y Picaza, M. (2021). Exploring the social and emotional representations used by the elderly to deal with the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586560>
- Flament, C. (1962). L'analyse de similitude. *Cahiers du Centre de Recherche Opérationnelle*, 4, 63-97.
- Galli, I. y Fasanelli, R. (2020). Public understanding of science and common sense: Social representations of the human microbiome among the expert and non-expert public. *Health Psychology Open*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/2055102920913239>
- Idoiaga, N. y Belasko, M. (2019). Understanding menstruation: Influence of gender and ideological factors. A study of young people's social representations. *Feminism y Psychology*, 29(3), 357-373. <https://doi.org/10.1177/09593535198364>

- Idoiaga, N., Berasategi, N., Ozamiz-Etxebarria, N. y Alonso, I. (2021). Coping with COVID-19: social representations underlying blaming processes and fear. *Psychology y Health*, 37(7), 828-846. <https://doi.org/10.1080/08870446.2021.1896717>
- Joffe, H. y Elsey, J. W. (2014). Free association in psychology and the grid elaboration method. *Review of General Psychology*, 18(3), 173-185. <https://doi.org/10.1037/gpr0000014>
- Lyon, G. R. y Shaywitz, S. (2003). Defining Dyslexia, Comorbidity, Teacher's Knowledge of Language and Reading. *Annals of Dyslexia*, 53. <https://www.jstor.org/stable/23764731>
- Marchand, P. y Ratinaud, P. (2012). L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (sept.-oct. 2011). En: *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. JADT, 2012* (pp. 687-699). https://www.researchgate.net/publication/285511126_L'analyse_de_similitude_appliquee_aux_corpus_textuels_les_primaires_socialistes_pour_l'election_presidentielle_francaise
- Nascimento, A. R. A. y Menandro, P. R. M. (2006). Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 6(2), 72-88. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812006000200007yscript=sci_abstract
- Oliveira, H. S., Silva, A. R. D., Barbosa, A. S., Ramos, I. D. O. y Stuard, R. M. B. (2020). Nursing challenges in a transplant unit in the face of Covid-19 Retos de la enfermería en una unidad de trasplante frente a Covid-19. *Rev. SOBECC*, 219-226. <https://www.semanticscholar.org/paper/Nursing-challenges-in-a-transplant-unit-in-the-face-Oliveira-Silva/0f4141c62633e248377dd65fafc9d14370a7a886>
- REDIE (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Samaniego, E. y Pedroas, G. M. L. (2020). Dislexia. *Revista AOSMA*, 29, 26-43. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7666016.pdf>
- Silva, A. F. V. (2020). *Awareness of Heredity in Dyslexia for Early Intervention*. Escola Superior de Educacao de Paula Frassinetti.
- Simón, C. y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Tarraga-Minguez, R., Sanz-Cervera, P. y Lacruz-Perez, I. (2022). The effect of the terms «dyslexia» and «reading learning disability» on

the teacher self-efficacy. *Interdisciplinaria*, 39(3), 263-274.
<https://10.16888/interd.2022.39.3.15>

Van Heuverswyn, E., Gosse, C. y Van Reybroeck, M. (2024). Handwriting difficulties in children with dyslexia: Poorer legibility in dictation and alphabet tasks, slowness in the alphabet task. *Dyslexia*, 30(2), e1767. <https://10.1002/dys.1767>

Análisis de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en la Región de Murcia: un estudio documental¹

BELÉN GARCÍA-MANRUBIA

<https://orcid.org/0000-0002-0654-8363> - belen.manrubia@um.es

Universidad de Murcia

CARMEN M.^a CABALLERO

<https://orcid.org/0000-0003-3966-1546> - cmcaballero@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

ADRIÁN LÓPEZ-DELGADO

<https://orcid.org/0000-0003-4270-9475> - adrian.lopez3@um.es

Universidad de Murcia

ANDREA CÁNOVAS-LÓPEZ

<https://orcid.org/0000-0002-7054-3348> - andrea.canovas@um.es

ISEN Centro Universitario, Facultad adscrita a la Universidad de Murcia

Resumen

La LOMLOE (2020) establece que el sistema educativo español debe dirigir esfuerzos hacia el derecho de todo el alumnado a una educación inclusiva. Esto supone un proceso de transformación sistémico en el que interviene el emplatamiento y la modalidad de escolarización del alumnado. Así, este estudio pretende conocer: si en la Región de Murcia se ha producido una variación en la política de escolarización del alumnado, y las características psicopedagógicas del alumnado escolarizado en modalidades especiales. Para ello, se realizó una

1. Este trabajo es parte del proyecto de I+D+i PID2022-138349NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa.

revisión documental en el portal de estadística no universitaria del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España (MEFP) y en el portal de estadística de la Región de Murcia (CREM), empleando una metodología basada en técnicas cuantitativas. Para el segundo objetivo, se realizó un proceso deductivo a partir de la normativa vigente. Los resultados mostraron un incremento en el total de estudiantes no universitarios en los centros en el periodo estudiado, resaltando una variación más acentuada en el alumnado escolarizado en modalidades especiales (205,7%). Además, mostraron que el foco de la escolarización en emplazamientos ordinarios era diferente en función del tipo de necesidad educativa especial. Se concluye que ha aumentado el número de alumnos escolarizados en modalidades especiales.

Palabras clave: análisis de contenido, educación inclusiva, educación especial, política educacional

1. Introducción

En los últimos años, se han experimentado avances significativos en el ámbito educativo, transitando desde concebir la educación como un derecho fundamental hacia una política, cultura y práctica que persigue una educación inclusiva y de calidad. Este cambio se orienta a establecer un sistema educativo democrático, equitativo, justo e igualitario en oportunidades para el estudiantado (Alcaraz y Arnaiz-Sánchez, 2020). Paralelamente, la educación especial ha evolucionado, abandonando un modelo centrado en las dificultades del alumnado con un enfoque asistencial, y adoptando un modelo que busca contribuir al cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Este objetivo se centra en «garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos» (Alba, 2021), siendo implementado a través del diseño universal de aprendizaje (DUA). Este enfoque integral y orientado a la diversidad educativa refleja la transformación en la educación especial hacia un sistema más inclusivo y de calidad.

En este contexto, la educación inclusiva se presenta como un proceso de cambio y mejora educativa que busca eliminar las barreras que dificultan la presencia, participación y éxito de todos los y las estudiantes, especialmente aquellos en riesgo de exclusión educativa, como los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas de centros ordinarios (Ainscow,

2016; Arnaiz-Sánchez, 2019). Este propósito se compromete a reducir las desigualdades en la educación y asegurar que todo el estudiantado tenga acceso a ella. En este sentido, se alinea con el objetivo de la educación inclusiva, que busca mejorar y transformar el sistema educativo eliminando obstáculos que dificultan la presencia, participación y éxito del alumnado, sobre todo de aquellos que presentan riesgo de exclusión educativa, como el alumnado con NEE (Alcaraz y Arnaiz-Sánchez, 2020).

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva está vinculada a la creación de un sistema educativo capaz de brindar aprendizaje de calidad a todo el alumnado en aulas regulares a través de entornos educativos inclusivos. Así, la ubicación y la modalidad de escolarización del estudiantado con NEE se convierten en aspectos decisivos. A pesar de que la investigación sobre la presencia o ubicación de estos estudiantes y su relación con el desarrollo de la educación inclusiva ha sido limitada en los últimos años, López-Torrijo (2009) proporciona evidencias significativas; por ejemplo, comparó la escolarización de estudiantes con NEE en varios países de la Unión Europea, evidenciando una tendencia generalizada al aumento de su presencia en contextos diferentes a los ordinarios. En España, Moriña-Díez (2002) llevó a cabo un estudio de revisión estadística en el que examinó el estado actual y la evolución del alumnado en lugares distintos a los entornos educativos ordinarios durante el periodo de 1995 a 2000. La autora identificó una disminución en la exclusión escolar en España. No obstante, señaló que el número de unidades especiales en centros regulares se mantuvo constante a lo largo del periodo estudiado, y también observó variaciones entre las distintas comunidades autónomas.

La actual Ley Educativa en España, la LOMLOE (2020), establece que el sistema educativo español ha de dirigir sus esfuerzos a hacer efectivo el derecho de todo el alumnado a una educación inclusiva. Este propósito se ha convertido en un tema clave para la política educativa nacional y, por consiguiente, para cada una de las unidades territoriales del Estado, como es el caso de la Región de Murcia. Es en el artículo 73 de la LOE, modificado por la LOMLOE (2020), donde se define al alumnado con NEE como aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por

un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo. Este alumnado con NEE es destinatario de las distintas modalidades de escolarización que son objeto de análisis en el presente estudio que se plantea.

Escolarizar al alumnado con NEE en modalidades ordinarias conlleva una serie de beneficios significativos que abarcan aspectos clave como la igualdad, la motivación y la participación en la sociedad. La escolarización en entornos ordinarios contribuye a la creación de un ambiente más equitativo, brindando al alumnado con NEE la oportunidad de aprender y desarrollarse junto con sus compañeros sin discapacidades desde una edad temprana. Esto no solo promueve la igualdad de oportunidades, sino que también ayuda a contrarrestar estigmas y prejuicios. La interacción con compañeros sin NEE facilita la integración social y promueve la aceptación de la diversidad. Compartir experiencias y desafíos educativos fomenta la comprensión mutua y derriba barreras sociales, promoviendo la igualdad en el contexto escolar. Este entorno inclusivo fortalece el sentido de pertenencia del estudiantado con NEE, contribuyendo positivamente a su autoestima y motivación para participar activamente en el proceso educativo. Al estar inmersos en aulas regulares, el alumnado con NEE tiene la oportunidad de observar y aprender de sus compañeros y compañeras sin discapacidades, proporcionándoles modelos de referencia positivos. Este entorno inclusivo aumenta la motivación al ofrecer ejemplos de éxito y superación. Además, la escolarización en modalidades ordinarias brinda al alumnado con NEE una experiencia más cercana a las condiciones de la sociedad en general, preparándolos para la vida real. Aprender en un entorno inclusivo les proporciona habilidades prácticas y sociales esenciales para su participación activa en la vida cotidiana y en la comunidad. La participación en aulas ordinarias prepara al estudiantado con NEE para afrontar y adaptarse a situaciones diversas en la sociedad, interactuando con personas con diferentes habilidades y perspectivas. Esto promueve la inclusión y contribuye a construir una sociedad más consciente y respetuosa de la diversidad.

Tras abordar todos los beneficios de recurrir a modalidades ordinarias y, dado que se adopta la equidad y la inclusión educa-

tiva como principios fundamentales en el sistema educativo español (LOMLOE, artículo 4.3), la escolarización de los alumnos con NEE asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema. Dicha escolarización se priorizará en centros ordinarios con apoyo específico, relegando a la escolarización en unidades (aulas abiertas especializadas) o centros de educación especial solo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios (artículo 74.1 de la LOE, no modificado por la LOMLOE). Siempre priorizaremos la escolarización del alumnado en la modalidad menos restrictiva posible, entendiendo estas como una medida específica de carácter reversible. Esta escolarización prioritaria en modalidades ordinarias es esencial para fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso con la diversidad de necesidades y estilos de aprendizaje del estudiantado. Al minimizar las barreras y ofrecer flexibilidad, se promueve la autonomía y se potencia la motivación intrínseca del alumnado. Este enfoque permite que cada estudiante avance a su propio ritmo, asegurando una educación personalizada y efectiva. Además, prepara a los jóvenes para un mundo en constante cambio, donde la adaptabilidad y la creatividad son habilidades clave. Así pues, es crucial que los sistemas educativos se orienten hacia prácticas menos restrictivas para maximizar el potencial de cada individuo.

Para garantizar el derecho de todo el alumnado a la educación inclusiva, se requiere de un proceso de transformación sistémico que suponga cambios y modificaciones profundas en los centros educativos ordinarios para eliminar las barreras que impiden brindar a todo el alumnado experiencias de aprendizaje equitativas y participativas en entornos de aprendizaje comunes. Uno de estos procesos tiene que ver con el emplazamiento y la modalidad de escolarización del alumnado. Así, el estudio que se presenta pretende conocer, por un lado, si en la Región de Murcia se ha producido una variación en la política de escolarización del alumnado y, por otro, las características psicopedagógicas que tiene el alumnado que se escolariza en modalidades especiales.

El propósito central de la presente investigación radica en analizar estadísticamente la presencia del alumnado con NEE en las modalidades de escolarización en la Región de Murcia

que abarca el Segundo Ciclo de Educación Infantil (EI) y la Educación Básica Obligatoria (EBO), que abarca desde la Educación Primaria hasta la Educación Secundaria Obligatoria: centro ordinario con apoyo específico, aula abierta especializada y centro de educación especial. Este estudio busca arrojar luz sobre la distribución y participación del estudiantado en las distintas modalidades de escolarización disponibles en la Región de Murcia. A través de un enfoque estadístico se examinará la evolución de este grupo en las distintas modalidades de escolarización desde el año 2002 hasta el año 2020. La meta última es proporcionar un análisis comprehensivo de la situación vivida en las últimas dos décadas acerca de la escolarización de esta población tan representativa y, directamente de la situación actual de la educación inclusiva en la Región de Murcia, con el fin de informar y mejorar las políticas educativas y promover prácticas más equitativas y efectivas para el alumnado con NEE.

Tras lo expuesto anteriormente, el objetivo general de esta investigación se centra en estudiar las modalidades de escolarización del alumnado con NEE de la Región de Murcia, por curso escolar y por etapa educativa, así como las características psicopedagógicas de este alumnado. Para dar respuesta al objetivo general, se plantean dos objetivos específicos:

1. Analizar la variación en la política de escolarización del alumnado con NEE de la Región de Murcia por etapa educativa.
2. Describir las características psicopedagógicas del alumnado con NEE en los distintos emplazamientos educativos de la Región de Murcia.

2. Metodología

2.1. Diseño de investigación

Se seguirá un diseño de investigación de carácter cuantitativo, descriptivo y exploratorio, fundamentado en el análisis documental (Alcaraz y Arnaiz-Sánchez, 2020). Se trata de una revisión estadística de fuentes secundarias de información, desde una perspectiva longitudinal. Se ha seleccionado dicho enfoque, pues se pretende analizar los datos estadísticos del alumnado

con NEE que se han escolarizado en los centros de Educación Especial, en unidades o aulas específicas y en aulas ordinarias, para las distintas etapas educativas –Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria– de la Región de Murcia, desde el curso escolar 2000-2001 hasta el curso 2021-2022, comparando estos datos con el número total de alumnos adscritos al sistema educativo de la Región de Murcia para cada una de dichas etapas. También, desde una perspectiva transversal, se pretende describir cuál es el porcentaje actual de alumnos escolarizados en los centros de Educación Especial, en función de sus características psicopedagógicas, para lo que se va a realizar una comparación con el porcentaje nacional español, diferenciado entre cada tipo de necesidad educativa especial. Esta comparativa permitirá situar a la Región de Murcia en relación con el marco estatal español (conociendo qué tipo de alumnado es aquel que, con mayor frecuencia, obtiene un dictamen de escolarización en los centros de Educación Especial o «fuera de modalidades de integración», según su tipo de NEE).

Además, la realización de un estudio de tipo longitudinal permitirá reconocer los cambios producidos en la escolarización del alumnado con NEE a lo largo del tiempo, así como la comprensión de la tendencia de la política de escolarización presente en la Región de Murcia. De este modo, como señalan Caïs *et al.* (2014), en este tipo de investigación la dimensión del tiempo forma parte, de manera intrínseca, al diseño de investigación; entrando en juego dos variables interconectadas: la del tiempo y la de la vida social –así como su reciprocidad e influencia contextual–.

2.2. Muestra de investigación

Para dar respuesta a los objetivos de este trabajo se ha realizado una revisión documental, de fuentes secundarias, en el portal de estadística del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s.f.) y en el portal de estadística de la Región de Murcia (Consejería de Economía, Hacienda y Administración Digital de la Región de Murcia, s. f.). Los datos estadísticos disponibles han permitido constatar los cambios producidos en la escolarización del alumnado con NEE a lo largo del periodo

comprendido entre los cursos 2000-2001 y el 2021-2021. Esto se debe a que en dicho portal estadístico aparecen las mismas variables de análisis que son de interés en la presente investigación: escolarización del alumnado, a nivel general dentro del sistema educativo, y en las modalidades de Educación Especial por curso escolar y etapa educativa. Además, se exponen los datos estadísticos para las distintas comunidades autónomas españolas y, concretamente, para la Región de Murcia –contexto particular en el que se ubica este estudio–.

Igualmente, en el portal de estadística del Ministerio español (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s. f.), aparecen los datos referidos a las características psicopedagógicas, concretamente el tipo de NEE, del alumnado que se escolariza en la Región de Murcia en modalidades denominadas *de integración*, lo que permite reconocer el porcentaje de alumnos que, con mayor asiduidad, es emplazado en modalidades educativas de *educación especial*.

2.3. Análisis de datos

El análisis llevado a cabo obedece al tipo de investigación que se ha seleccionado para cumplir con los objetivos específicos planteados: diseño y enfoque de carácter cuantitativo, descriptivo y exploratorio. Cabe destacar que el análisis documental que se va a llevar a cabo se realiza en tres fases o procesos diferenciados, los cuales se explican a continuación:

- 1.ª fase: Un proceso de comunicación, ya que posibilita y permite la recuperación de información para transmitirla, siendo esta procedente de fuentes fiables de información (en el caso de esta investigación, estadísticas publicadas por el Ministerio español y por el portal de CREM).
- 2.ª fase: Un proceso de transformación, en el cual un documento inicial o informe es sometido a las operaciones de análisis, en función de las variables objeto de estudio. De este modo, se crea otro documento secundario que permite una mayor facilidad de acceso y difusión. La información documental se obtuvo de las bases estadísticas del Ministerio y del portal CREM, seleccionando los datos concretos para responder a los dos objetivos específicos planteados.

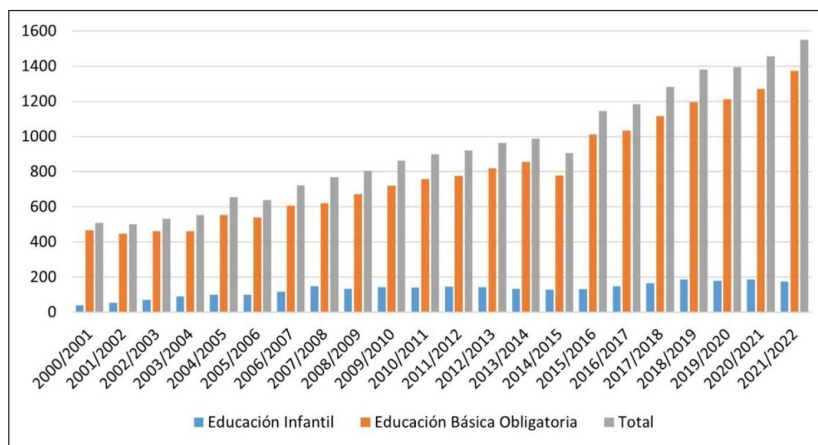
- 3.^a fase: Un proceso interpretativo-sintético, pues la información es estudiada, analizada, interpretada y sintetizada, cuidadosamente, para dar lugar a un nuevo documento que la representa de forma abreviada, pero concisa y exhaustiva.

Por tanto, tras el análisis de los datos del presente estudio, no solo se lleva a cabo una recopilación de información documental, sino que se da paso a una transformación e interpretación proyectiva y prospectiva de la misma, a fin de responder a los objetivos (Sánchez-Díaz y Vega-Valdés, 2003).

3. Resultados

En primer lugar, se exponen los resultados relacionados con el primer objetivo específico del trabajo obtenidos a través del análisis de las cifras de alumnado con NEE escolarizado en los centros de Educación Especial pertenecientes a la Región de Murcia en el periodo comprendido entre el curso escolar 2000-2001 y el 2021-2021 en diferentes niveles de estudios no universitarios: Educación Infantil y Educación Básica Obligatoria (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) (figura 1).

Figura 1. Número de alumnado con NEE escolarizado en centros específicos de Educación Especial de la Región de Murcia en niveles no universitarios



Nota: datos estadísticos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>

Observando la figura 1, se puede apreciar una tendencia creciente en la evolución del total de alumnado con NEE escolarizado en centros específicos en la suma de todos los niveles de estudios revisados, con un incremento del total de alumnado escolarizado de 507 alumnos, es decir, un 205,7 % en el total de cursos en investigación. Pero se requiere de un análisis de los diagramas de cada nivel de estudios para comprender en mayor profundidad la evolución de los datos.

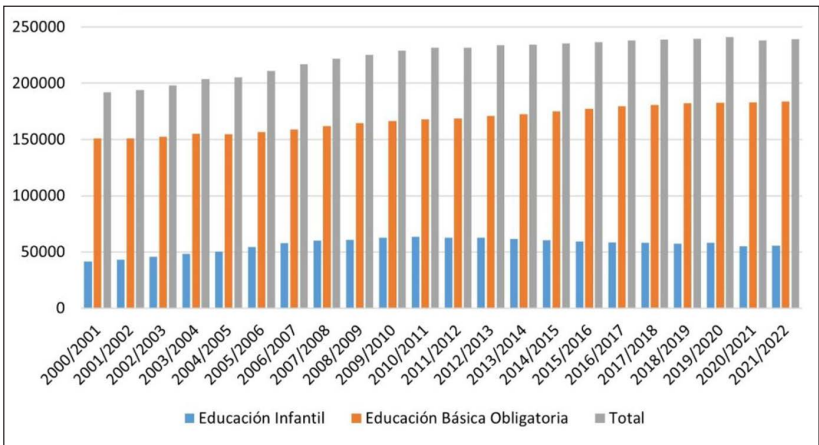
Realizando un estudio más en detalle de los resultados, se comprueba que el número de alumnos con NEE escolarizado en centros específicos, en el nivel de Educación Infantil, evolucionó desde 40 alumnos en el curso 2000-2001 hasta 150 alumnos en el curso 2021-2022, lo que supuso un aumento del 275 % en un total de 22 cursos. A pesar de este incremento global, en el diagrama presentado en la figura 1 se detectan tramos con distintas tendencias diferentes según el periodo analizado. En un primer tramo entre el curso 2000-2001 y 2007-2008 se produjo una subida significativa del 267,5 %. Sin embargo, entre los cursos 2008-2009 y 2015-2016 los datos sufrieron un estancamiento, resaltando un notable descenso de las cifras en el curso 2014-2015 que cayeron a los 129 alumnos escolarizados (una reducción del 11,6 % respecto al curso 2007-2008). Tras un notable repunte en los datos entre 2016-2017 y 2018-2019 (un incremento del 25,5 % respecto al curso 2015-2016), de nuevo en los tres cursos más recientes (del 2021-2020 al 2021-2022) se observó que los valores se mantuvieron constantes sin cambios sustanciales, incluso se detectó un ligero descenso del 6,4 % de alumnado escolarizado en el curso 2021-2022 respecto al curso 2021-2019.

En relación con el estudio de los índices de alumnado matriculado en los niveles de Enseñanza Obligatoria en centros de Educación Especial, la evolución de los datos presentó una tendencia al alza más constante a lo largo de los cursos estudiados. Aunque cabe destacar dos momentos puntuales que quedan fuera de la tendencia general. Por un lado, en el curso 2004-2005 se experimentó un pico de subida significativo de un 19,65 %. Por otro lado, de forma opuesta se dio un descenso notable en el índice de escolarizados en el curso 2014-2015, pasando de un total de 855 a 777 alumnos (una reducción del 9,1 %).

Para una mejor comprensión de la evolución de los datos, se ha considerado oportuno estudiar el comportamiento del núme-

ro de alumnos matriculados en los mismos niveles educativos, pero dentro de un régimen ordinario en la Región de Murcia (figura 2).

Figura 2. Número de alumnado escolarizado en centros ordinarios de la Región de Murcia en niveles no universitarios



Nota: datos estadísticos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>

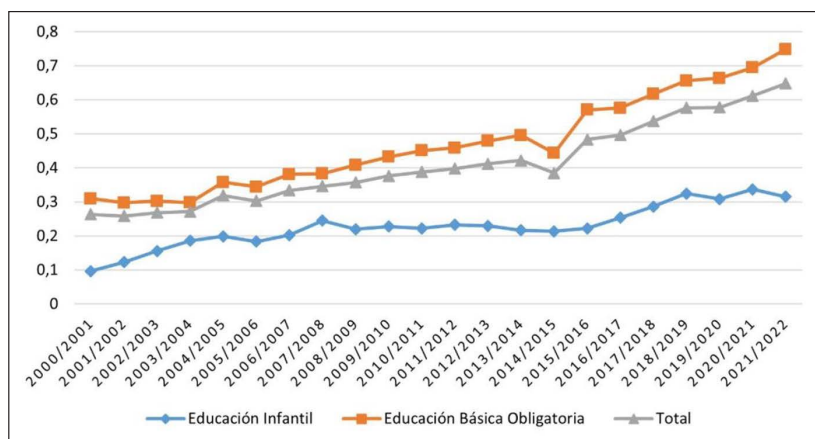
Centrándonos en los resultados expuestos en la figura 2, se puede observar una subida suave del total de alumnado escolarizado en centros ordinarios incluyendo todos los niveles en estudio (Educación Infantil y Educación Básica Obligatoria), con un incremento del 24,4 % en el total de cursos en investigación. No obstante, se detecta posible un cambio de tendencia en el curso 2021-2021 al producirse una ligera caída del 1,25 % respecto al curso previo. A continuación, se realiza un análisis de los diagramas de cada nivel de estudios que permita alcanzar una mejor comprensión de la evolución de estos datos. Con relación al alumnado matriculado en régimen ordinario en Educación Infantil, este pasó de unos niveles de 41.449 en el curso 2000-2001 a 55.542 en 2021-2022, lo que supuso un crecimiento del 34 %. A pesar de producirse una subida en el periodo de forma global, se aprecian dos tramos diferenciados en esta evolución. Destaca un primer periodo del curso 2000-2001 al 2010-2011, marcando este último el nivel más álgido de matriculados que alcanza-

ron la cifra de 63.491 (un aumento del 53,2%). A partir de este momento se dio comienzo a una reducción del número de alumnos hasta llegar al último curso en estudio, a pesar del leve incremento experimentado en el curso 2021-2020 de un 1,4 % respecto al curso previo. Analizando las cifras de alumnos matriculados en los niveles de Educación Primaria y ESO, los índices marcaron una tendencia más constante de subida, puesto que desde 2000-2001 con un total de 150.799 matriculados, se pasó a unos valores de 183.694 alumnos en 2021-2022 (una subida del 21,8 %). Con todo, esta subida se frenó en el curso 2019-2020, en el que el incremento se redujo a un 0,33 %. Este valor sufrió una pérdida aún mayor en el curso 2020-2021 con una diferencia de tan solo el 0,08 % respecto al curso anterior. Cabe destacar que en esta ocasión no se percibe el descenso del número de alumnado escolarizado en los centros ordinarios en el periodo de 2014-2015, tal y como sí ocurre en el caso del número de alumnos con NEE en centros de Educación Especial en todos los niveles.

Continuamos con el análisis de resultados revisando la relación en porcentaje entre el número de alumnos con NEE matriculados en centros específicos de Educación Especial frente al número de estudiantes matriculados en régimen ordinario en la Región (figura 3).

Si comenzamos analizando la curva obtenida para los valores en Educación Infantil, comprobamos que la evolución de los porcentajes sigue lo comentado para la evolución del número de alumnado con NEE escolarizado en centros específicos (figura 1). Si bien es cierto que se produjo un aumento de los valores en el periodo en estudio de forma global, pasando del 0,09 % al 0,32 %, la curva presenta de nuevo tres tramos bien diferenciados. En un primer periodo entre el curso 2000-2001 y 2007-2008 se alcanzó el 0,25 %. Mientras que, entre 2008-2009 y 2015-2016, el porcentaje se mantuvo sin apenas variaciones tocando su mínimo del 0,21 % en el curso 2014-2015. Entre 2016-2017 y 2021-2019 se produjo de nuevo un notable incremento que se frenó en los últimos cursos (del 2021-2020 al 2021-2022). En cuanto al estudio de los porcentajes del número de alumnos con NEE matriculados en centros de Educación Especial frente al número de alumnos escolarizado en centros ordinarios en los niveles de Enseñanza Obligatoria, la evolu-

Figura 3. Porcentaje de alumnado con NEE escolarizado en centros específicos respecto al alumnado escolarizado en centros ordinarios de la Región de Murcia en niveles no universitarios

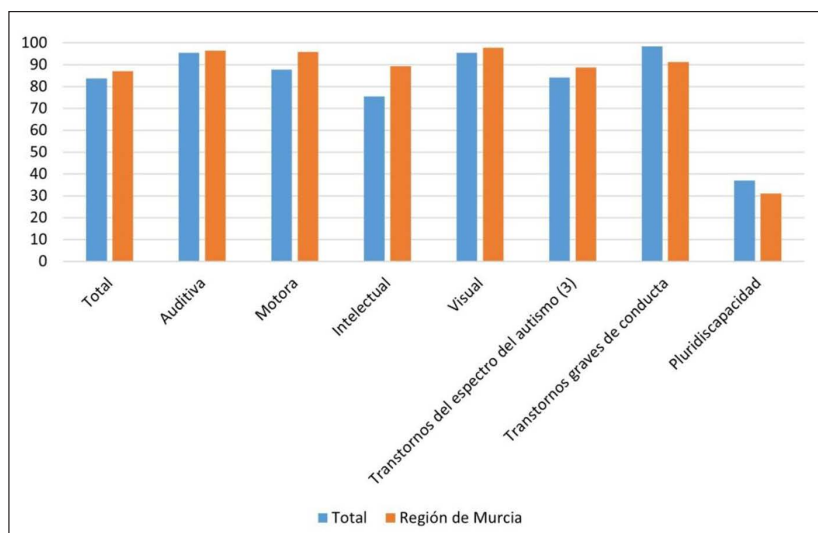


Nota: datos estadísticos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>

ción de los datos presentó de nuevo la tendencia al alza detectada en el número de alumnos con NEE escolarizados en centros específicos (figura 1), comenzando con un 0,31 % y alcanzando un 0,75 % en el último curso estudiado. Destacan también en este caso dos momentos: el curso 2004-2005 con un incremento del 19,9 % y el curso 2014-2015 con un descenso del 10,5 %; siendo estos pesos similares a los obtenidos en el análisis del número de alumnos con NEE escolarizados en centros específicos (19,65 % y 9,1 %, respectivamente). Por último, en cuanto los porcentajes del número de alumnos con NEE matriculados en centros de Educación Especial frente al número de alumnos escolarizados en centros ordinarios en el total de niveles, comprobamos que la curva se desarrolla de forma similar a la curva obtenida para la Enseñanza Básica Obligatoria con valores ligeramente inferiores, pues se ve atenuada por los porcentajes siempre inferiores que resultan para el nivel de Educación Infantil.

Continuamos con la obtención de resultados centrándonos en la comparación entre el número de estudiantes con NEE escolarizado en aulas abiertas, frente a los índices de estudiantes con NEE matriculados en centros de Educación Especial (figura 4).

Figura 4. Número de alumnado con NEE escolarizado en centros específicos y número de alumnado con NEE escolarizado en aulas abiertas en centros ordinarios de la Región de Murcia en niveles no universitarios



Nota: datos estadísticos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>

En primer lugar, nos fijamos en los valores obtenidos para el número de alumnos con NEE en aulas específicas en centros ordinarios. El principal rasgo que destacar es el aumento significativo de alumnado inscrito en aulas abiertas, pasando de unos datos de 22 alumnos matriculados en 2000-2001 a una cantidad de 901 alumnos en el curso 2021-2021 que se acerca al número de alumnos con NEE en centros específicos en dicho curso (952). A partir de estos datos se comprueba que el diagrama puede estudiarse en tres tramos diferenciados. En una primera fase (del 2000-2001 al 2004-2005) el alumnado matriculado con NEE en unidades de Educación Especial en centros ordinarios creció hasta alcanzar los 116 alumnos en 2004-2005 con una subida notable del 197,4 % en dicho curso. En 2005-2006 se produjo una bajada del 12 % que dio comienzo a un periodo de subida que llegó hasta el 2014-2015 sufriendo un estancamiento en los últimos cursos del periodo, tan solo un incremento del 0,96 % en 2014-2015. El cambio al último tramo en el que se recuperó la tendencia alcista lo marcó el curso 2015-2016

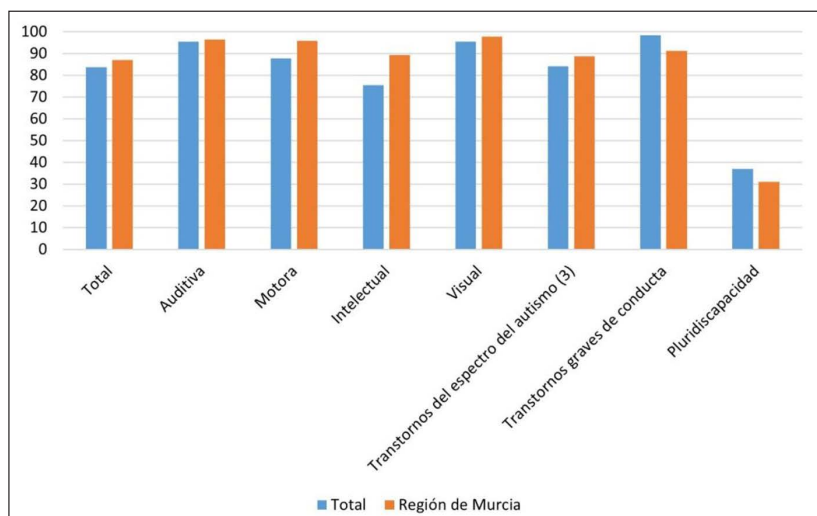
con una notable subida del 28,9 % respecto al curso anterior. En segundo lugar, revisamos los valores obtenidos para el número total de alumnos con NEE en centros específicos. El curso 2000-2001 presentó un total de 713 alumnos, mientras que en el curso 2021-2022 se alcanzaron los 952 alumnos, produciéndose un incremento del 33,5 %, una subida más moderada que la que se da en las aulas abiertas de los centros ordinarios. Podemos detectar también para este diagrama tres tramos. Un primer periodo entre 2000-2001 y 2006-2007 de subidas llegando a los 776 alumnos, que sufrieron un retroceso entre 2007-2008 y 2011-2012 cayendo a los 734 tan solo un 2,9 % por encima del valor de 2000-2001. Durante el último tramo entre 2012-2013 y 2021-2022, se dieron casi continuos aumentos con un único descenso del 11,1 % en 2014-2015, que ya fue detectado durante el análisis de la Enseñanza Básica Obligatoria, y un estancamiento en las cifras de los últimos tres cursos en estudio en torno a los 950 estudiantes.

Finalmente, se exponen los resultados referidos al segundo objetivo específico del presente trabajo de investigación, referido a conocer las características psicopedagógicas del alumnado con NEE escolarizados en centros ordinarios y en centros de educación especial de la Región de Murcia.

Como se aprecia en la figura 5, el porcentaje de alumnado con NEE escolarizado en los centros ordinarios de la Región de Murcia (RM) –bien en aulas ordinarias con apoyos o en aulas abiertas especializadas– se sitúa por encima del porcentaje total del estado español; siendo este del 83,8 % en España y 87,0 % en la Región de Murcia, lo que supone un 3,2 % de diferencia positiva en la RM respecto al marco nacional. Haciendo alusión al tipo de NEE, se aprecia cómo en la Región de Murcia hay más alumnos en centros ordinarios, respecto al total del estado español, para las siguientes condiciones: discapacidad auditiva (96,4 % en la RM frente al 95,4 % de España), discapacidad motora (95,8 % en la RM frente al 87,7 % de España), discapacidad intelectual (89,4 % en la RM frente al 75,4 % de España), discapacidad visual (97,8 % en la RM frente al 95,5 % de España) y, por último, trastorno del espectro autista (TEA) (88,7 % en la RM frente al 84,1 % de España). No obstante, son dos las NEE con un porcentaje menor del alumnado escolarizado en modalidades educativas dentro de los centros ordinarios. Concretamen-

te, se hace alusión a: trastornos graves de conducta (91,3 % en la RM frente al 98,3 en España) y situación de pluridiscapacidad (31,0 % en la RM frente al 36,9 % en España).

Figura 5. Características psicopedagógicas del alumnado con NEE escolarizado en centros ordinarios de España y de la Región de Murcia, en niveles no universitarios. Curso 2021-2022



Nota: datos estadísticos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>

En el caso concreto de la Región de Murcia, cabe resaltar que el alumnado con NEE con menor presencia en los centros ordinarios en las modalidades de integración, y que, por tanto, es derivado con mayor frecuencia a los centros de Educación Especial, es el estudiantado con una situación de pluridiscapacidad (36,9 % en centros ordinarios frente al 63,1 % en centros de Educación Especial) y el alumnado con trastorno del espectro autista (88,7 % en centros ordinarios, frente al 11,3 % en centros de Educación Especial). Haciendo alusión al alumnado con NEE con mayor presencia en los centros ordinarios de la Región de Murcia, destacaría aquel en una situación de discapacidad sensorial; discapacidad visual (97,8 % de estos en centros ordinarios) y discapacidad auditiva (96,4 % de estos en centros ordinarios), el alumnado en situación de discapacidad motora (95,8 %

de estos en centros ordinarios) y el alumnado con trastornos graves de conducta (91,3 % en los centros ordinarios). Los cuatro últimos casos mencionados presentan porcentajes de escolarización en «modalidades de integración» superiores al 90 %, por lo que menos de 1 de cada 10 alumnos con estas NEE son derivados a centros de Educación Especial.

4. Discusión y conclusiones

Comenzando con la discusión del presente trabajo, en primer lugar, y coincidiendo con López-Torrijo (2009), destaca el aumento significativo en el número de alumnado con NEE de la Región de Murcia que se ha escolarizado en modalidades no ordinarias, tanto en centros de Educación Especial como en aulas abiertas especializadas, durante el periodo analizado del siglo XXI: desde el curso 2000-2001 hasta el curso 2021-2022. Si comparamos con el número total de alumnos en el sistema educativo, el porcentaje de alumnos en centros de educación especial ha aumentado de un 0,31 % (en curso 2000-2001) a un 0,75 % para el último curso estudiado (curso 2021-2021). Paralelamente, es muy llamativo el gran crecimiento del alumnado emplazado en aulas abiertas especializadas durante los últimos años, pasando de 22 alumnos matriculados en 2000-2001 a 901 alumnos en el curso 2021-2021, lo que se acerca al número de alumnos con NEE en centros específicos para dicho curso (952). Por tanto, ha aumentado de manera muy significativa el número de alumnos con NEE en las aulas abiertas especializadas, pero esto no ha provocado una disminución en el porcentaje de escolarización en centros de educación especial. Este hecho pone de manifiesto la clara tendencia de la política de escolarización de la Región de Murcia, la cual se dirige al emplazamiento del alumnado con un diagnóstico de NEE –que requiere de apoyos educativos más intensos o especializados–, en contextos distintos a las modalidades ordinarias. En este sentido, encontramos un escenario no acorde, y poco alentador, en relación con los postulados inclusivos que enmarcan el actual panorama educativo, tanto a nivel nacional como internacional (Alcaraz y Arnaiz-Sánchez, 2020).

Continuando con la discusión de los resultados, cabe destacar que son los y las estudiantes en una situación de pluridiscapacidad

pacidad o con trastorno del espectro autista (TEA), los que están menos presentes en los centros educativos ordinarios de la Región de Murcia, siendo estos relegados –con mayor frecuencia que otros tipos de NEE– a su emplazamiento en centros de Educación Especial. Por ello, serían estos alumnos y alumnas con NEE los que, con mayor asiduidad, ven vulnerado su derecho a ser escolarizados en los centros ordinarios junto al resto de iguales de su entorno o comunidad. Por consiguiente, desde un planteamiento educativo inclusivo, se ratifica el evidente reto que afrontan los centros ordinarios de la Región de Murcia, de las etapas básicas u obligatorias, para transformar su funcionamiento, su organización y sus prácticas hacia escenarios universales que sean capaces de ofrecer, desde un diseño o enfoque inclusivo, oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado –sin posible excepción–, incluido a aquel en una situación de pluri-discapacidad o TEA (Alba, 2021).

Como conclusión, defendemos que son los profesionales, y otros agentes implicados en el desarrollo de los propios centros de Educación Especial, los principales protagonistas para liderar la necesaria transformación: aumentar la presencia, la participación y el aprendizaje de los alumnos con NEE, que requieren de una atención más específica, en los centros y aulas ordinarias (Arnaiz-Sánchez, 2019). Se cree firmemente en esta idea, al ser estos los agentes educativos que cuentan con una solvente experiencia, y con el mejor conocimiento pragmático, a la hora de responder, de forma pertinente, a las demandas del alumnado con NEE al que los centros ordinarios no han sido capaces de acoger en la Región de Murcia. Así, estos agentes educativos, vinculados con el desarrollo y funcionamiento de los centros de educación especial, pueden ofrecer una clara visión de cuáles serían los principales elementos por mejorar, y de las condiciones óptimas o necesarias, para que los alumnos con NEE, que han estado en entornos segregados de Educación Especial, puedan incorporarse –paulatina y exitosamente– a los centros ordinarios de la Región de Murcia. De este modo, se daría cumplimiento a las intenciones expuestas por la actual Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020), en la que se establece que el sistema educativo español ha de dirigir sus esfuerzos a hacer efectivo el derecho de todo el alumnado a una educación más inclusiva.

En definitiva, en relación con el primer objetivo específico planteado, ha quedado de manifiesto las sustanciales barreras existentes. Todavía hoy en día, se encuentran dificultades para asegurar y cumplir con el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos y todas en el seno de los centros y de las aulas ordinarias. Todo ello, vislumbra la profunda transformación que todavía queda por realizar en los centros ordinarios, y que, de forma ineludible, requerirá del esfuerzo, de la cooperación y del compromiso de toda la comunidad escolar. No se debe olvidar el importante papel que debe ejercer la Administración educativa regional en esta carrera hacia la inclusión, por lo cual esta debe centrar todo su interés –y destinar gran parte de sus inversiones en materia escolar– en alinearse a las declaraciones y postulados nacionales e internacionales. Está en juego el cumplimiento del derecho a la inclusión de nuestros niños y adolescentes con NEE, por lo que el momento es «ahora».

En cuanto al segundo objetivo específico, referido a las características psicopedagógicas del alumnado con NEE, se concluye cómo son los y las estudiantes con pluridiscapacidad y aquellos dentro del trastorno del espectro autista los que se enfrentan a mayores dificultades para garantizar su presencia en los centros ordinarios de la Región de la Murcia. Esto pone de relieve la incapacidad de las aulas regulares para adaptar sus recursos organizativos y metodológicos a las necesidades de aprendizaje de este alumnado. Quizás este hecho vislumbre la necesidad de replantear el cómo desde las escuelas ordinarias se está dando respuesta a este alumnado, a fin de proponer propuestas de mejora basadas en la evidencia que conduzcan a una educación más inclusiva.

5. Referencias

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51, 143-155.
- Alba, C. (2021). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas*. Morata.
- Alcaraz, S. y Arnaiz-Sánchez, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320.

- Arnaiz-Sánchez, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. Lección magistral, apertura de curso 2018-2019*. Universidad de Murcia.
- Caïs, J., Folguera, L. y Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*. CIS - Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Consejería de Economía, Hacienda y Administración Digital de la Región de Murcia (s. f.). *Centro Regional de Estadística de Murcia (CREM)*. <https://econet.carm.es>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE (LOMLOE).
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Relieve*, 15(1), 1-20.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (s. f.). *Portal de estadísticas*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es>
- Moriña-Díez, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de educación especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Sánchez-Díaz, M. y Vega-Valdés, J. C. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de la Información*, 34(2), 49-60.

Una investigación participativa con jóvenes con discapacidad intelectual y profesionales de la orientación educativa en Cantabria: propuestas inclusivas para la Educación Secundaria

ALICIA VINATEA ELORRIETA

<https://orcid.org/0009-0004-9063-3465> - vinateaa@unican.es

Universidad de Cantabria

IGNACIO HAYA SALMÓN

<https://orcid.org/0000-0003-1391-3311> - ignacio.haya@unican.es

Universidad de Cantabria

SUSANA ROJAS PERNIA

<https://orcid.org/0000-0002-4617-241X> - susana.rojas@unica.es

Universidad de Cantabria

Resumen

La salida precipitada o la finalización de la etapa de Secundaria sin el título correspondiente se torna una cuestión pendiente en muchos estudiantes con discapacidad intelectual. El objetivo de este trabajo es analizar cómo se configuran los procesos de segregación y exclusión educativa en esta etapa obligatoria en jóvenes con discapacidad intelectual en el contexto educativo español y qué propuestas de mejora escolar pueden contribuir a transformarla en una etapa para todos, sin excepción. Para ello, se desarrolla una investigación participativa dividida en dos fases. La primera se centra en los relatos escolares de 30 jóvenes con discapacidad intelectual de entre 19 y 30 años. En la segunda, junto con un grupo asesor de personas con discapacidad intelectual, se analizan las experiencias anteriores y se articulan propuestas inclusivas que posteriormente son dialogadas con profesionales de la orientación educativa. Los resultados desvelan cómo las respuestas educativas diferenciadas para los y las estudiantes con discapacidad intelectual sin alterar el *statu quo* de los cen-

tros ordinarios, les empujan a emplazamientos específicos, impidiéndoles finalizar con éxito la etapa de Secundaria. Igualmente, el derecho a titular es una de las reivindicaciones del grupo asesor.

Palabras clave: discapacidad intelectual, educación inclusiva, enseñanza secundaria, investigación participativa, mejora de la educación

1. Introducción

Es innegable que el derecho a la educación de todos los niños y niñas es un derecho fundamental sin excepciones (Calderón y Echeita, 2022). La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), que ratificó España en el año 2008, recoge en el artículo 24.2 que el derecho a la educación, además, debe ser inclusivo, de calidad y gratuito para todos, también para las personas con discapacidad.

Sin embargo, a nivel mundial el acceso a la educación es una cuestión pendiente en muchos países (Rojas y Haya, 2018; UNESCO, 2020). Por su parte, en lugares donde la escolarización universal es un hecho, como es el caso del contexto español, el acceso de cualquier niño o niña a los centros educativos ordinarios para disfrutar de una escolarización compartida no siempre está garantizado, afectando especialmente al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de su condición de personas con discapacidad –y más concretamente al estudiantado con discapacidad intelectual– (Calderón *et al.*, 2022; Rojas y Haya, 2018; Slee, 2019). El proceso de categorización y etiquetado de algunos estudiantes –con discapacidad intelectual– refuerza las propuestas de respuestas educativas diferenciadas en servicios específicos y con profesionales especializados, separados de sus iguales dentro del propio centro o en centros de Educación Especial (CEE) (Ainscow, 2023).

Los datos publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deportes (2023; 2024) reflejan que, si bien en el curso 2021-2022 el 83,6 % del alumnado en la categoría de NEE estaba escolarizado en enseñanzas ordinarias, el total de estudiantes que reciben una respuesta educativa en el itinerario de la Educación Especial ha aumentado, constatándose un incremento del 2.56 % con respecto al curso anterior. Para el alumnado con discapacidad intelectual, quien representa el 40 % en esta

vía, se constató un aumento del 6 %. Vinculado con ello, cabe señalar que la presencia de alumnado con discapacidad intelectual en los centros ordinarios de Secundaria va disminuyendo a medida que avanza la etapa siendo la etapa postobligatoria ordinaria un espacio en el que apenas están presentes. Para muchos de estos estudiantes, tras finalizar Secundaria –al terminar 4.º curso o en cursos anteriores– su trayectoria continua mayoritariamente en programas específicos de educación especial, a los cuales solo se puede acceder si no se ha obtenido el título de la ESO. En consonancia con estos datos, diferentes autores señalan la etapa de Secundaria como la más problemática para el alumnado con discapacidad intelectual, esto es, la consolidación de itinerarios excluyentes hacia la Educación Especial (Calderón *et al.*, 2022; Susinos *et al.*, 2014). En palabras de Echeita y Simón (2007), la ESO se convierte «en una barrera casi infranqueable para el logro de una educación de calidad para el alumnado con necesidades educativas especiales y, en general, para atender a la diversidad de alumnos que aprenden» (p. 12).

Aunque la inclusión no solo se explica atendiendo al emplazamiento educativo, la presencia y escolarización del alumnado con NEE en entornos ordinarios se torna requisito fundamental para revisar cómo se satisface el derecho a una educación inclusiva (Slee, 2019). Por otra parte, es importante recordar que la imposibilidad de finalizar la ESO con el certificado correspondiente tiene importantes consecuencias en su futuro formativo, laboral y social porque les «priva del derecho a un bagaje de herramientas intelectuales, personales y sociales para poderse labrar un presente y futuro dignos» (p. 177), al tiempo que se configura como una amenaza para la propia credibilidad y legitimidad del sistema educativo (Escudero y Martínez, 2012). Como señalan Heidi y Philip, dos jóvenes con discapacidad intelectual que participan en la investigación presentada en Wilson *et al.* (2012), «sus oportunidades educativas en el futuro estaban limitadas por su participación en programas modificados en la escuela primaria y secundaria, porque no se graduaban con el mismo diploma que otros estudiantes» (p. 93).

En este sentido, la nueva ley educativa (LOMLOE, 2020) que se reconoce bajo el principio de inclusión, plantea un cambio significativo que podría ofrecer futuros distintos al estudiantado con NEE. Concretamente, plantea la evaluación y certificación

del alumnado con adaptación curricular significativa –el alumnado con discapacidad intelectual mayoritariamente– bajo los criterios de promoción en ella recogidos y no por los generales de etapa, lo que posibilitaría certificar esa etapa al finalizarla. Sin embargo, la misma ley continúa contemplando la escolarización en centros de Educación Especial del alumnado con NEE al tiempo que mantiene diferentes mecanismos de categorización y etiquetado en función de sus características personales (en términos de sus dificultades). Estas contradicciones existentes entre la incorporación de propuestas encaminadas hacia la inclusión educativa en los textos legislativos y el desarrollo de estrategias y prácticas que mantienen procesos de exclusión más o menos encubierta se configura como una de las principales problemáticas en la etapa de Secundaria (Buchner y Köpfer, 2022; Slee, 2019).

Por otro lado, la naturaleza que esta etapa tiene en el sistema educativo se consolida como otra importante barrera para la inclusión de todo el alumnado. Entre otras cuestiones, por su mayor enfoque en el rendimiento y el currículo, la especialización del profesorado en materias muy concretas, los recursos limitados, así como una mirada sobre la diversidad centrada en las dificultades de alumnado y no en la transformación del contexto escolar (Chevallier-Rodrigues *et al.*, 2022; Moliner *et al.*, 2011).

Por otra parte, otros trabajos donde se han recogido las experiencias de estudiantes con discapacidad en la etapa de Secundaria destacan determinadas actitudes y relaciones que se generan en las escuelas hacia ese alumnado en esta etapa como un punto crítico para la inclusión educativa y la atención a la diversidad (Chevallier-Rodrigues *et al.*, 2022; Kefallinou y Howes, 2022; Perlaa *et al.*, 2022). Por un lado, está la creencia de que el alumnado con discapacidad no debería ser incluido en las escuelas ordinarias. Por otro, la falta de tiempo en el aula de referencia por las continuas salidas con otros profesionales y el desarrollo de un currículum paralelo totalmente diferenciado que deteriora las relaciones con los docentes y el estudiantado del aula de referencia. Estas respuestas les hacen tomar conciencia de que son tratados de modo diferencial por sus compañeros y por el profesorado (Chevallier-Rodrigues *et al.*, 2022; Kefallinou y Howes, 2022), impactando negativamente en su sentido de pertenencia, en su participación y en el aprendizaje (Perlaa *et al.*, 2022).

Con todo ello, urge atender a las vivencias singulares de quienes han vivido en sus carnes procesos de exclusión educativa en Secundaria –pues son «testigos expertos»– para desentrañar los itinerarios y circuitos que generan dicha exclusión (Moriña, 2020). Sus experiencias pueden configurarse como el punto de partida para conocer y comprender qué ocurre en esta etapa para que haya estudiantes que continúan sin ver cumplido su derecho a una educación inclusiva de calidad. Al mismo tiempo, estas experiencias pueden ayudar a pensar en las necesarias transformaciones para hacer de esta etapa una etapa de todos, sin excepción. En palabras de la profesora Sapon-Shevin (2013), el estudiantado en riesgo de exclusión educativa se convierte en «pastillas reveladoras» que pueden impulsar el progreso de la escuela para el conjunto del alumnado.

2. Metodología

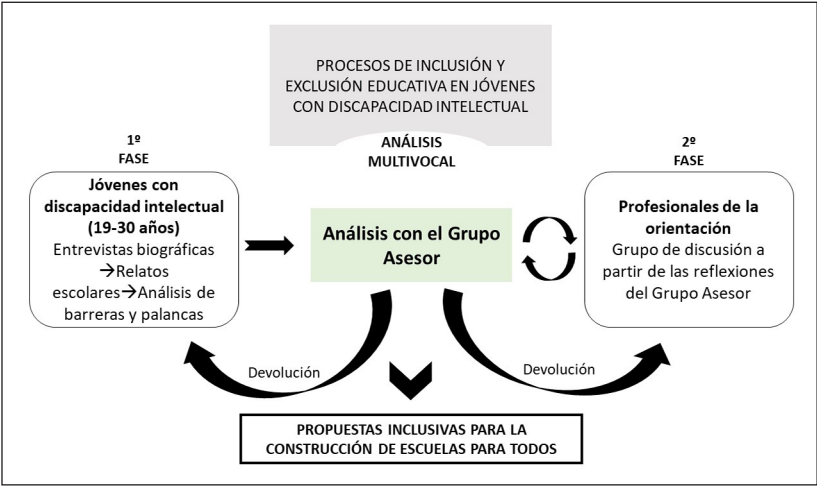
La investigación que aquí se presenta se reconoce en el paradigma de investigación inclusiva (Nind, 2014) donde los participantes cobran un mayor protagonismo en el proceso de investigación contribuyendo a la pertinencia y calidad de la investigación (Zaagsma *et al.*, 2022). Se investiga *con*, *por* y *para* ellos, no *sobre* ellos (Nind, 2014). De acuerdo con Parrilla y Sierra (2015), la investigación debe comprometerse con los procesos de cambio de la realidad social que, para generar transformaciones, deben ser «gestados, asumidos y desarrollados con la complicidad y el aprendizaje mutuo de aquellos a quienes afectan» (p. 163). La investigación se inscribe en un proyecto I+D (PID2019-108775RB-C42) titulado «¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva?: una investigación participativa en Cantabria y el País Vasco». Este pretende dar respuesta a las desigualdades y a la exclusión educativa a través de un análisis multivocal, multisituado y multinivel de las políticas y prácticas educativas. La investigación que aquí se presenta contribuye en este análisis multivocal recogiendo las voces de jóvenes con discapacidad intelectual y de profesionales de la orientación educativa. Además, en coherencia con la metodología del proyecto, se incorpora un grupo asesor de 5 jóvenes con discapacidad intelectual que participa en el análisis de algunos de los resultados de la investiga-

ción y en la concreción de propuestas inclusivas para la construcción de un sistema educativo más inclusivo.

Concretamente la investigación se desarrolla en dos fases interrelacionadas (figura 1). En la primera fase, los relatos escolares de 30 jóvenes con discapacidad intelectual, de entre 19 y 30 años, nos ayudan a comprender las trayectorias educativas por las que han transitado desde sus primeros recuerdos en la escuela hasta su etapa en la universidad. El uso de la metodología biográfico-narrativa (Bolívar y Domingo, 2006) y la utilización de una técnica de foto-elicitación (Mannay, 2016) para ahondar en la etapa de Secundaria, nos permite indagar en profundidad en sus experiencias educativas.

La segunda fase se focaliza en el análisis de dichas experiencias y la concreción de propuestas inclusivas junto con un grupo asesor (Bigby *et al.*, 2014) de 5 jóvenes con discapacidad intelectual de entre 20 y 30 años que cuentan con una cierta trayectoria como coinvestigadores (Rojas y Haya, 2022). Las propuestas construidas y buena parte de los hallazgos y reflexiones que emergen en el grupo asesor son presentadas y discutidas con profesionales de la orientación educativa, en un grupo de discusión (figura 1).

Figura 1. Esquema resumen de las fases principales de la investigación, participantes e instrumentos de recogida de información



El trabajo que aquí se presenta pretende dar respuesta a algunas de las preguntas de investigación que ponen el foco en la etapa de Secundaria: ¿cuáles son las principales barreras para la inclusión que se encuentra el alumnado con discapacidad intelectual en la etapa de secundaria las cuales les impiden desarrollar y finalizar con éxito la etapa?; ¿qué profesionales forman parte de la toma de decisiones que determinan sus itinerarios educativos al finalizar la etapa en entornos específicos de educación especial?; ¿qué consecuencias (formativas, laborales o sociales) tiene la finalización de la etapa de Secundaria sin el certificado correspondiente?

Para ello, se presentan resultados parciales de la investigación que se corresponden con los principales hallazgos que se derivan del análisis multivocal sobre cómo se configuran los procesos de segregación y exclusión educativa en la etapa de Secundaria en jóvenes con discapacidad intelectual y algunas propuestas de mejora escolar que contribuyan a transformarla en una etapa para todos, sin excepción.

3. Procedimiento

Como señalábamos anteriormente, la investigación se desarrolló en dos fases. En la primera fase se realizaron 30 entrevistas biográficas con jóvenes con discapacidad intelectual. El contacto con las personas participantes se hizo a través de un curso de capacitación laboral que se desarrollaba en la universidad donde se realiza la investigación. Se informó directamente a cada participante de la finalidad de la investigación y las técnicas a utilizar, así como del proceso de investigación y las condiciones éticas necesarias. La concreción del día y hora en el que se realizaron las entrevistas y la técnica de la fotoelicitación se acordó individualmente y se desarrolló siempre en espacios de la universidad. En ese momento, se solicitó permiso para realizar la grabación en audio, se explicó el tratamiento anónimo que se realizaría de sus datos y de las personas o servicios a los que se hagan referencia durante la conversación y se recogió el consentimiento informado. Los nombres que se utilizan son ficticios para asegurar su anonimato.

Por último, se realizó una codificación temática (Gibbs, 2018) en un proceso deductivo-inductivo de ida y vuelta. El listado pro-

visional de las categorías y códigos elaborado fue enviado a tres jueces expertos para su validación. Este proceso permitió realizar los ajustes y crear el catálogo de categorías y códigos definitivo. A continuación, en la tabla 1 se presentan algunos de los códigos utilizados para el análisis de los resultados que aquí se presentan.

Tabla 1. Ejemplo de algunos de los códigos que componen la categoría Educación Obligatoria

CATEGORÍA	CÓDIGO	SUBCÓDIGO	NVIVO CÓDIGO	DEFINICIÓN
2. Educación obligatoria	<i>Barreras</i>	Personal	FormObli_Barr_Pe	Declaraciones de los informantes en las que se atribuyen a sí mismos los obstáculos y limitaciones encontradas para el aprendizaje y la participación junto con sus iguales en la misma aula.
		Curricular	FormObli_Barr_Cu	Declaraciones en las que los informantes se refieren a los recursos materiales (libros de texto, fichas de ejercicios, etc.), metodologías docentes, tipos de actividades, contenidos, organización del apoyo educativo, agrupamientos o evaluación, que han sido un obstáculo para el aprendizaje y la participación junto con sus iguales en la misma aula.
		Físicas	FormObli_Barr_Fi	Declaraciones en las que los informantes señalan cuestiones físicas o ambientales (aula, centro o entorno) que han sido un obstáculo para el aprendizaje y la participación junto con sus iguales en la misma aula.
		Sociales	FormObli_Barr_So	Declaraciones de los informantes sobre actitudes, comportamientos del entorno social (por parte de familiares, docentes, compañeros u otros profesionales) que pueden ser puntuales o relacionadas con las políticas sociales y/o cuestiones culturales (visión sobre la discapacidad, concepción de la educación, etc.) que han sido un obstáculo para el aprendizaje y la participación junto con sus iguales en la misma aula.

Por su parte, la segunda fase de la investigación se desarrolló en el año 2023 durante 9 sesiones de trabajo repartidas en tres ciclos de investigación (1. Análisis y concreción de propuestas; 2. Preparación y encuentro con orientadores y orientadoras; 3. Análisis del encuentro y propuestas definitivas). Meses antes de comenzar, en el desarrollo de otro proyecto, se introdujo al equipo de coinvestigadores los detalles de la investigación en la que se solicitaba su participación para asesoramiento, lo que conllevaba un nivel de implicación distinto al que estaban acostumbrados, pero igualmente necesario. El grupo asesor finalmente lo formaron 5 integrantes, aunque no todos pudieron asistir a todas las sesiones siendo normalmente 4 y 3 investigadores académicos. Antes de iniciar la colaboración, todas las personas integrantes firmaron y entregaron su consentimiento informado.

El proceso de indagación y concreción de propuestas duró 4 sesiones en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. Se organizaron nueve seminarios mensuales de una hora y media de duración cada uno. Debido a la cantidad de información recogida en la primera fase, el equipo de investigación seleccionó algunas de las situaciones o experiencias descritas en las entrevistas. Cada fragmento se presentó en una ficha de color según un bloque temático: currículo, profesorado y alumnado. La lectura y análisis de cada fragmento permitió al grupo asesor profundizar en sus significados, introducir preguntas, relacionar estas situaciones con las experiencias de las y los miembros del grupo, establecer vínculos entre los fragmentos/historias y hacer propuestas de cambio. Posteriormente, en el desarrollo de dos sesiones se organizó el encuentro con los y las profesionales de la orientación educativa de Cantabria. El grupo asesor fue quien lideró las principales decisiones organizativas. En el desarrollo del encuentro, de una hora y media de duración, los asesores presentaron las propuestas a los profesionales quienes realizaron reflexiones y preguntas con la intención de comprender la complejidad de cada una de ellas. En este grupo de discusión estuvieron presentes las experiencias de las personas participantes de la primera fase, así como las del grupo asesor y, por supuesto, la experiencia profesional y personal de las y los profesionales. Finalmente, se realizaron dos sesiones finales en las que el grupo asesor pudo dar respuesta a cuestiones que surgieron en el encuentro al tiempo que construyeron las últimas propuestas centradas, especialmente, en la etapa de Secundaria.

4. Resultados

A continuación, se presentan algunos de los principales hallazgos de la investigación, en clave de barreras para la inclusión en la etapa de Secundaria, que se identifican en las experiencias del alumnado con discapacidad intelectual. Para ello, a través de un análisis multivocal, se ponen en diálogo los relatos de las personas participantes de las entrevistas de la primera fase, las reflexiones surgidas en el análisis colaborativo del grupo asesor, así como las de los y las profesionales de la orientación que surgieron en el grupo de discusión. Todo ello se pone en relación con algunas de las propuestas construidas por miembros del equipo asesor que pueden dar respuesta a las barreras encontradas.

4.1 Barreras curriculares: La organización del apoyo educativo, una respuesta educativa diferenciada y excluyente

Varios de los participantes explican cómo una respuesta educativa diferenciada, que en muchas ocasiones comenzaba en la etapa de Primaria, les va alejando de los objetivos de Secundaria hasta finalizar esta etapa sin el título correspondiente. El caso de Carlos es un claro ejemplo de esta forma de proceder.

No era apoyo de asignaturas... Era que te metías a un sitio de apoyo, pero tú no reforzabas esas asignaturas (las de Secundaria) para sacarlas hacia adelante y aprobarlas [...] Hacía ya más cosas de primaria, pues multiplicaciones, divisiones... cosas de esas. Pero no hacía otras cosas y luego no seguía el mismo ritmo que los compañeros. [...] Sabía que no me iban a dar el título porque no tenía la cualificación para ello. (Carlos, 26 años)

En esta línea, una de las orientadoras explica cómo las salidas continuadas al aula de apoyo, donde desarrollan un currículum diferenciado, tienen consecuencias para los aprendizajes del alumnado. «En el aula de referencia se realizan tareas y exámenes de contenidos que no han trabajado» (Orientadora 2) y, por consiguiente, que no trabajarán cuando vuelven con sus compañeros. Por su parte, el grupo asesor cuestiona la paradoja constante que la situación anterior crea. Por un lado, se plantean unos objetivos diferentes a los de su grupo de referencia que de-

ben alcanzar y que les llevan a estar trabajando durante toda la etapa; y, por otro, todo ese trabajo y la consecución de los objetivos planteados no les permiten titular al finalizar la Secundaria. Por ello, el grupo asesor plantea la siguiente propuesta:

Si terminas la ESO con adaptaciones o sin adaptaciones, te tienen que dar tu título igual que al resto de compañeros. (Propuesta 10)

Igualmente, el grupo asesor va más allá interrogándose por qué hay alumnado al que se le niega el acceso a los contenidos y objetivos mínimos que comparten el resto de estudiantes, dando por hecho, antes incluso de intentarlo, que estos no serán alcanzables para ellos. Vinculado con ello surge la siguiente propuesta:

En cada etapa educativa todo el alumnado tiene que aprender lo que toca en esa etapa. (Propuesta 9)

No obstante, la propuesta colisiona con una forma de proceder instaurada en la etapa de Secundaria centrada en lo disciplinar y desconectada de las experiencias de los jóvenes. Como argumentan las profesionales de la orientación y el grupo asesor, los aprendizajes están orientados hacia unos contenidos muy determinados y parcializados «a los que hay que llegar sin atender al contexto en el que el alumnado aprende» (Orientadora 4) lo que genera desigualdades educativas entre estudiantes.

4.2 Barreras sociales: La relación con sus iguales desde una mirada deficitaria. Estar, pero no pertenecer

Por otra parte, trabajar contenidos y tareas distintas, así como el reducido tiempo que comparten en el aula de referencia, refuerzan la mirada deficitaria de los iguales hacia el alumnado que soporta el peso de la categorización y que, generalmente, es señalado como alumnado con dificultades que precisa abandonar el grupo de referencia para recibir una respuesta educativa a cargo de especialistas. En consecuencia, varios participantes de esta investigación transitan por esta etapa en solitario, soportando la estigmatización que generan las prácticas educativas antes descritas y sin comprender por qué su esfuerzo no se traduce en la obtención de la oportuna certificación académica.

Que yo no tenía que estar en este sitio (con el grupo de referencia) me decían mis compañeros porque tenía que aprender como ellos. Me decían que era muy tonta, que era muy borde. A veces como que me dijeron: «No perteneces a nosotros en este ciclo», cosas así, «perteneces a otro sitio». Entonces pues lo llevaba bastante mal. Ya no quería seguir, pero claro, como mi familia me machacaba bastante, y me decían: «Tú no dejes, tú sigue, tú sigue». Pues por eso terminé 4.º de la ESO. Pero claro, lo terminé sin certificado. Y ese es el problema. (Marta, 28 años)

En otros relatos, vemos como estas situaciones de acoso escolar y soledad no solo afectan emocionalmente al alumnado, sino que se convierte en la excusa que justifica su salida del centro antes de finalizar la etapa dirigiéndoles hacia la respuesta más excluyente de la Educación Especial.

Empecé la ESO en un centro ordinario, pero solo hice 1.º y 2.º de la ESO, porque mis compañeros no me hablaban, no me trataban muy bien. Mis padres decidieron en 2.º de la ESO que me iba del colegio. Mi madre me dijo que iba a ir a un CEE que habían elegido después de visitar varios CEE. (Claudia, 26 años)

En este caso, los objetivos educativos no aparecen como justificación en la toma de decisiones, escudándose en la búsqueda del bienestar de Claudia sin realizar cambios en el contexto escolar.

Relacionado con todo ello, destacan las declaraciones de uno de los orientadores cuando plantea que, para él, un estudiante con discapacidad intelectual tiene que continuar en la ordinaria «hasta que se hace pequeño», aunque el centro se «quede con su mal hacer» (Orientador 3). Para este orientador, es importante que el alumnado no sea quien pague las consecuencias de una mala gestión de los profesionales, a pesar de que esto signifique una decisión tan determinante para su futuro.

Con todo, esta cuestión, que ya fue debatida por el grupo asesor, es origen de una de las propuestas que podrían ayudar a prevenir estas difíciles experiencias, pudiendo evitar el emplazamiento de muchos estudiantes en centros de Educación Especial. En este sentido, su propuesta es la siguiente:

Es importante que se lleven a cabo actividades en el centro y el aula para que se establezcan relaciones positivas y nadie se quede solo, implicando a los es-

tudiantes, familias y profesores en la planificación y organización de las actividades de centro y trabajando colaborativamente en las clases. (Propuesta 6)

4.3 Barreras en la transición: La finalización de la etapa de secundaria y su titulación. Decisiones excluyentes

El proceso de orientación en el que docentes y otros profesionales deciden sobre la obtención del título de la ESO, al tiempo que se configuran los posibles itinerarios formativos y laborales, suele acontecer sin la escucha y participación de los principales implicados.

La experiencia de Raquel, que finalizó el cuarto curso sin el título, refleja algunos elementos que merecen ser revisados en los procesos de orientación académica. Aunque sus intereses fueron escuchados, dado que estos no estaban entre las posibilidades que tienen quienes no obtienen el certificado, se traducen en respuestas educativas totalmente diferenciadas.

No me dieron ni explicación. Y si me la dieron no me acuerdo. Solo que creo que me faltan para terminarle 3.º o 4.º [se refiere a la ESO] [...] La orientadora es la que me dice para ir al CEE. [...] al principio me preguntaron: «Tú qué quieres hacer el día de mañana?» [...] Yo dije: «quiero estudiar peluquería». [...] Y yo estaba convencida de que íbamos a ir al instituto. Y a última hora me salta que no, que para mí era mejor que fuera al CEE. [...] Al principio casi lloré. (Raquel, 28 años)

En consonancia con esta experiencia, una de las orientadoras señala que muchos profesionales utilizan la misma *receta* para el alumnado que responde a una categoría, sin tener en cuenta los intereses, necesidades y opiniones del propio alumnado. Por tanto, subraya la necesidad de «recordar la responsabilidad de los profesionales sobre las experiencias únicas de cada alumno» (Orientadora 1).

Dado que esta es una situación recurrente en los relatos de esta investigación, el grupo asesor plantea la siguiente propuesta:

Cuando termines la ESO que den a elegir al alumno sobre su futuro y las opciones que tiene y que no decidan por nosotros que es lo mejor para nuestro futuro enviándonos a un centro de educación especial. (Propuesta 8)

Por otra parte, es importante detenerse en las consecuencias que genera la decisión de no otorgar el título de la ESO a determinados estudiantes para que puedan acceder a programas específicos. Como señala Andrea, quien terminó prematuramente Secundaria por decisión de los profesionales del centro, sus opciones formativas son muy limitadas sin el título de Secundaria y siempre orientadas hacia entornos específicos.

Actualmente, se miran también mucho los estudios y todo. Si hubiera igual terminado la ESO, si quería hacer una FP no tenía que ser la básica ya podía ser una FP media o uno más alto. [...] FPs medios no puedo hacer a cuenta de que no tengo la ESO. (Andrea, 24 años)

En este sentido, una de las orientadoras respaldaba su decisión de no otorgar el título a algunos estudiantes con NEE para no cerrar el abanico de posibilidades formativas. Esta orientadora explica cómo la obtención del título impide continuar en programas específicos del entorno de la Educación Especial, cuando las formaciones no específicas no están pensadas para ellos. Por ello, proponía ampliar el abanico de Formaciones Profesionales Básicas en la Educación Especial (a las que solo accede alumnao con discapacidad sin el título de la ESO), para ofrecer mayores oportunidades formativas. Por el contrario, el grupo asesor cuestiona que esta sea la única solución, planteando una vía en la que se pudiese compatibilizar la vía específica y el título de Secundaria.

Cuando se orienta a un estudiante que no haya obtenido el título de la ESO al finalizar la etapa obligatoria, debería contemplarse que las propuestas formativas posteriores, aun enmarcadas en la educación especial, no cierren la puerta a la obtención del título en otro momento. (Propuesta 11)

Si bien este no es el escenario ideal, de esta manera sería posible que las opciones formativas, pero también laborales, de quienes ya están fuera del sistema ordinario se abriesen a otros contextos fuera de lo específico.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación constatan la etapa de Secundaria como una barrera infranqueable y la principal puerta de salida hacia la vía más excluyente para estudiantes con discapacidad intelectual. Como señalan algunos autores (Ainscow, 2023; Calderón *et al.*, 2022), el emplazamiento en centros de Educación Especial y la finalización de esta etapa sin el título que le corresponde se configura como el destino casi inequívoco para el estudiantado con discapacidad intelectual. Esta forma de proceder se olvida de cuestionar qué está pasando en algunas escuelas, desde las que se continúa perpetuando y justificando la segregación y exclusión educativa «fijando la responsabilidad de la inclusión no en las carencias del sistema, sino en las características del estudiantado con discapacidad» (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2019, p. 32).

De acuerdo con diferentes autores (Chevallier-Rodrigues *et al.*, 2022; Moliner *et al.*, 2011), los resultados de esta investigación señalan la naturaleza de esta etapa como una importante barrera para el aprendizaje, la participación y el éxito de todo el alumnado. Entre otras, cabe señalar una fragmentación excesiva de los contenidos en materias que no siempre conectan con la realidad e intereses del alumnado, con profesorado muy especializado y la rigidez del currículum que denuncian los profesionales. De esta manera, la respuesta diferenciada que supuestamente trata de atender a las dificultades del alumnado construye un currículum diferenciado y paralelo para el estudiantado con discapacidad intelectual que, como desvelan los relatos, tiene importantes consecuencias en sus trayectorias formativas (Echeita y Simón, 2007; Rojas y Haya, 2018).

Por un lado, vemos como las relaciones con sus iguales se deterioran (Chevallier-Rodrigues *et al.*, 2022; Kefallinou y Howes, 2022; Perlaa *et al.*, 2022). Por otro, la búsqueda de su bienestar sin alterar el *statu quo* del centro ordinario ha ubicado a varios participantes en emplazamientos propios de la Educación Especial, impidiéndoles finalizar con éxito esta etapa obligatoria (Moliner *et al.* 2011). Asimismo, aquellos que resisten y transitan por todos los cursos hasta llegar a 4º curso, ven como el esfuerzo y dedicación para dar respuesta a lo que desde el centro se les ha demandado resulta en vano finalizando también sin su título correspondiente. En todo caso, las opciones formativas para

quienes terminan prematuramente, como para quienes alcanzan el 4.º curso sin titular, se reducen a programas específicos en la Educación Especial.

Con todo ello, el grupo asesor tiene claro algunas cuestiones sobre las que es necesario pensar para hacer de la etapa de Secundaria, pero también del sistema educativo, una etapa para todos, sin excepciones. Las propuestas plantean alternativas para que la posibilidad de obtener el título de la ESO también sea un objetivo posible para el alumnado con discapacidad intelectual.

Aquí, en definitiva, hemos tratado de reflejar cómo la negación del derecho a finalizar y titular la etapa obligatoria de Secundaria conlleva que se cierren las puertas y se limiten los caminos educativos, laborales y sociales de muchos jóvenes (Wilson *et al.*, 2012), tomando por bandera *él es lo mejor para ellos*, legitimando y justificando las desigualdades resultantes (Calderón *et al.*, 2022). Tal y como desvelan las últimas propuestas, así como la intervención de una de las orientadoras, urge tener muy presente la responsabilidad de los profesionales en la toma de las decisiones sobre las trayectorias educativas del alumnado, por sus importantes consecuencias en sus trayectorias vitales. Asimismo, la agencia del alumnado en las decisiones sobre su futuro es un requisito indispensable. Desde luego, otra escuela es posible si reconocemos que la educación es un derecho de todos «que debe ser garantizado a través de la responsabilidad colectiva» (Calderón y Echeita, 2022, p. 1).

6. Referencias

- Ainscow, M. (2023). Making sense of inclusion and equity in education. A personal journey. En: Joanne Banks (ed.). *The Inclusion Dialogue: Debating Issues, Challenges and Tensions with Global Experts* (pp. 6-22). Routledge.
- Bigby, C., Frawley, P. y Ramcharan, P. (2014). Conceptualizing inclusive research with people with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(1), 3-12. <https://doi.org/10.1111/jar.12083>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1-43. <https://bit.ly/3GPQABO>

- Buchner, T. y Köpfer, A. (2022). Mapping the field: spatial relations in research on inclusion and exclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2073058>
- Calderón, I. y Echeita, G. (2022). Inclusive Education as a Human Right. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://bit.ly/3oEipaG>
- Calderón, I., Moreno, J. J. y Vila, E. S. (2022). Education, power, and segregation. The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2108512>
- Chevallier-Rodrigues, E., Savournin, F., Courtinat-Camps, A., Brossais, E. y De Léonardis, M. (2021). Being different or similar? An exploration of inclusive education from the point of view of French adolescents. *Disability and Society*, 37(10), 1568-1590. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1907547>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 13 de diciembre de 2006.
- Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y L. Cayo. En: *Tratado sobre Discapacidad*. (pp. 1103-1134). Thomson y Aranzadi. <https://bit.ly/3xm7cuk>
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, 7, 174-193. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211>
- Kefallinou, A. y Howes, A. (2022). Experiencing «inclusión»: a critical and systemic analysis of young people's voices in English and Greek mainstream secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2132424>
- Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020, 30 de diciembre). *BOE* núm. 340. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Mannay, D. 2016. *Visual, narrative and creative research methods*. Routledge.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (ed.) (2023). *Las cifras de la educación en España. Curso 2020-2021*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Estadística y Estudios. <https://bitly.cx/CYGSIIY>

- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (ed.) (2024). *Las cifras de la educación en España. Curso 2021-2022*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Estadística y Estudios. <https://bitly.cx/6w5q>
- Moliner, O., Sales, A., Fernández, R. y Traver, J. (2011). Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 557-572. <https://doi.org/10.1080/13603110903165158>
- Moriña, A. (2020). Using life history with students with disabilities: researching with, rather than researching on. *Educational Review*, 72(6), 770-784. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1550054>
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781849668149>
- Observatorio estatal de la Discapacidad (ed.) (2019). *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España*. <https://bit.ly/3zOldTS>
- Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Perlaa, S., Woodcock, S., Sharma, U. y Mayo, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and teacher education*, 119(103853), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853>
- Rojas, S. y Haya, I. (2018). *Fundamentos Pedagógicos de Atención a la Diversidad*. Editorial de la Universidad de Cantabria
- Rojas, S. y Haya, I. (2022). Inclusive Research and the Use of Visual, Creative and Narrative Strategies in Spain. *Social Sciences*, 11(4), 109-122. <https://doi.org/10.3390/socsci11040154>
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Susinos, T., Rojas, S. y Calvo, A. (2014). *El fracaso escolar y la mejora de la escuela*. Síntesis.
- UNESCO (2020). *Resumen del informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_spa

- Wilson, H., Bialk, P., Freeze, T. B., Freeze, R. y Lutfiyya, Z. M. (2012). Heidi's and Philip's stories: Transitions to post-secondary education. *British Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 87-93. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2012.00746.x>
- Zaagsma, M., Koning, M., Van Andel, C., Volkers, K., Schippers, A. y Van Hove, G. (2022). A Closer Look at the Quest for an Inclusive Research Project: «I Had No Experience with Scientific Research, and then the Ball of Cooperation Started Rolling». *Social Sciences*, 11(5), 186. <https://doi.org/10.3390/socsci11050186>

De vuelta a la escuela: análisis de la gestión y el desarrollo de las prácticas de maestro para un alumno con parálisis cerebral

INÉS RODRÍGUEZ MARTÍN

<https://orcid.org/0000-0002-9476-0347> - inesr@usal.es

Universidad de Salamanca

MARÍA GARCÍA-SERRANO

<https://orcid.org/0000-0003-3525-6770> - mariagar@usal.es

Universidad de Salamanca

CRISTINA DEL PESO HERRANZ

cpesoherranz@educa.jcyl.es

CEIP Reina Fabiola de Bélgica. Ávila

ANA MARÍA PANADERO MUÑOZ

ampanadero@educa.jcyl.es

CEIP Reina Fabiola de Bélgica. Ávila

Resumen

La extensión de la educación inclusiva a la educación superior no deja de convertirse en un gran desafío por sus propias características como instituciones educativas y por la proximidad de la vida laboral, la provisión de menos recursos de apoyo o las escasas posibilidades de flexibilización en el currículum. A través de una metodología narrativo-interpretativa se desgranar los problemas y soluciones que se fueron detectando desde la gestión y desarrollo del periodo de Prácticum I de la titulación del Grado en Maestro en Educación Primaria que un alumno con parálisis cerebral espástica acompañada de disartria debía cursar como asignatura obligatoria de la titulación. Se describen algunas de las medidas adoptadas desde los distintos niveles implicados en la gestión de las prácticas que pasó, entre otros, por la búsqueda de un asistente

personal, la creación de un equipo de tutorización intensivo o el seguimiento semanal del desarrollo de las prácticas, mediante reuniones, seminarios y observación directa. A través de la experiencia se ofrecen oportunidades para reflexionar sobre la inclusión en el sistema universitario, la incorporación al ámbito laboral y la responsabilidad de los sistemas educativos en la provisión de recursos materiales y humanos que posibiliten una educación inclusiva y de calidad.

Palabras clave: disartria, formación de docentes, inclusión, parálisis cerebral, prácticum, universidad

1. Introducción

La Declaración de Incheon o la Agenda Educación 2030 (UNESCO, 2016) desarrolla el Objetivo 4 para el Desarrollo Sostenible, «garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas», como uno de los grandes retos sociales del siglo XXI. El desarrollo de este objetivo, la asunción de la equidad en la educación como derecho innegable, incluida la educación superior, la promoción de normativa que garantiza la no discriminación del alumnado en función de cualesquiera que sean sus características, entre otros, ha favorecido la incorporación del alumnado con discapacidad a las aulas universitarias. Así, el aumento de la diversidad en las aulas y la adopción de enfoques inclusivos en educación superior parece haber sido una constante en los últimos años (Paz-Maldonado, 2020; Valdunquillo e Iglesias, 2015). Esta realidad ha obligado a los sistemas universitarios y a sus docentes a incorporar estrategias que respondan de manera directa a las necesidades formativas de su alumnado. Sin duda, la incorporación de enfoques inclusivos que ofrezcan experiencias formativas de calidad para la totalidad del alumnado en la enseñanza superior supone un indudable desafío no solo por sus propias características como instituciones educativas, que también, sino por la proximidad de la vida laboral, la provisión de menos recursos de apoyo o las escasas posibilidades de flexibilización en el currículum.

Los trabajos que han analizado las barreras y facilitadores a los que se enfrenta el alumnado universitario con discapacidad (Moriña, 2017; Perera *et al.*, 2022) ponen de manifiesto cómo

uno de los factores determinantes en la atención a la diversidad dentro de las aulas de educación superior son las actitudes del profesorado al respecto. Parece, pues, extensible a todas las etapas educativas que aquellos y aquellas docentes que tienen actitudes más favorables hacia la diversidad son aquellos que incorporan también prácticas más inclusivas en sus aulas (Arnaiz *et al.*, 2021; Garzón *et al.*, 2016). Así, si el profesorado genera actitudes favorables a la diferencia y son capaces de transmitirlo a su alumnado a través de sus prácticas, sus comentarios o sus formas de interactuar logran actuaciones educativas más inclusivas (Borkett, 2018). El trabajo de Moriña *et al.* (2013), quienes recogieron la experiencia biográfica de distinto alumnado con discapacidad en cuanto a su trayectoria como estudiantes universitarios, reafirma esta idea concluyendo, entre otros, que las adaptaciones, ayudas y elementos favorecedores del aprendizaje que recibe el alumnado con discapacidad depende de la voluntad del profesorado más que de programas institucionales.

La investigación centrada en estudiantes con discapacidad en los grados de educación ha sido notablemente menor. El trabajo de Molina y Valenciano (2010) recoge la experiencia de un futuro docente de Educación Física que presenta discapacidad motórica desde el punto de vista de sus futuros estudiantes y el estudio de Martos y Valencia (2016) recoge las vivencias de una estudiante de Magisterio con discapacidad física y las actitudes e impresiones de sus compañeros y compañeras, futuros docentes. En ambos trabajos se pone de manifiesto, de nuevo, cómo las actitudes y voluntad del profesorado, pares y contextos de relación son fundamentales en el desarrollo de prácticas inclusivas. Pese a que las condiciones personales derivadas de la discapacidad formarán parte del individuo durante gran parte de su vida, la forma en que esta es percibida puede modificarse a lo largo de la experiencia vital. El trabajo de Russak y Hellwing (2015), que analiza la experiencia universitaria y los primeros años de inserción laboral de 45 recién titulados en las carreras que dan acceso a la docencia pone también de relieve como cuándo los servicios de apoyo son adecuados y acompañan al estudiantado a nivel académico, pero también a nivel emocional, las percepciones sobre su propio desempeño profesional mejora. En realidad, pueden observar sus características como desafíos interesantes para la docencia e incluso observarse como un elemento promotor de

la inclusión al ser sí mismos un ejemplo de éxito no solo para sus estudiantes, sino también para sus propios compañeros docentes (Makris, 2018; Rodríguez-Herrero *et al.*, 2023).

De las líneas previas se desprende el papel central que el profesorado, en todos los niveles educativos, juega no solo en la promoción de prácticas inclusivas, sino en la percepción de pertenencia y participación del alumnado con discapacidad. La relevancia de conocer las experiencias formativas del alumnado con discapacidad en los estudios de los Grados de Educación y su experiencia en el ejercicio profesional radica, precisamente, en conocer cómo distintos elementos han limitado o hecho posible el éxito formativo y el acceso al mercado laboral.

Aunque la experiencia del profesorado con alumnado con discapacidad ha sido profusamente estudiado, incluidas las percepciones en la educación superior (Roca y Sanz, 2023), la experiencia de docentes con discapacidad no ha sido especialmente documentada. Karp y Keller (1998) entrevistaron a 25 docentes con discapacidad quienes narraron su experiencia formativa y en el ejercicio profesional. Los datos extraídos de su investigación ponen de manifiesto unos altos niveles de insatisfacción con el desarrollo profesional cuando no se proveen estructuras de apoyo necesarias para el desempeño práctico, la presencia de prejuicios negativos respecto a sus habilidades para asumir las responsabilidades profesionales o concepciones establecidas de cómo debe ser un docente que deja de lado sus características personales. Las narraciones sobre la experiencia profesional de docentes con discapacidad ponen de manifiesto al menos dos cuestiones clave: por un lado, la necesidad de proveer estructuras de apoyo que faciliten el ejercicio profesional (por ej.: recursos materiales y humanos, adaptaciones de infraestructuras, etc.) y, por otro lado, la importancia de reflexionar sobre las concepciones asumidas acerca de cómo la discapacidad puede afectar al desarrollo profesional. El trabajo de Tal y Shapira (2019), quienes entrevistaron a 20 docentes con discapacidad, apunta en la misma dirección, resaltando, por un lado, la importancia de proveer sistemas de apoyo a los docentes y, por otro lado, el miedo de este profesorado a que su valía como docentes sea prejuizada por la discapacidad. El tema de la provisión de recursos de apoyo para el profesorado parece ser un asunto recurrente en la investigación que aborda estos aspectos (Makris, 2018), aunque lo cierto es

que la mayoría de sistemas educativos carece de políticas que aborde las condiciones en las que contrata a los docentes con discapacidad (Dalumy-Torati, 2012 citada en Tal y Shapira, 2019), más allá de la reserva de plazas para el acceso a la función profesional.

En consonancia con las ideas que se recogen en las líneas anteriores, este trabajo trata de desgranar las decisiones que se tomaron para gestionar el periodo formativo de prácticas dentro de la titulación de maestro a un alumno con parálisis cerebral acompañada de disartria, así como las implicaciones que estas decisiones tuvieron. Podríamos concretar, por tanto, el objetivo de este trabajo en los siguientes:

1. Describir el proceso de toma de decisiones para gestionar el periodo formativo de prácticas en la titulación de maestro para un alumno con discapacidad motórica.
2. Reflexionar sobre las implicaciones y resultados de las decisiones de gestión tomadas en la organización y desarrollo de este proceso formativo.

2. Metodología

Continuando con una estrategia narrativa-interpretativa, se describe el proceso de toma de decisiones y puesta en marcha que hicieron posible el desarrollo del periodo de prácticas. El primer periodo formativo dentro de las titulaciones de maestro en la Universidad de Salamanca (Prácticum I) que se realiza el tercer curso del título se considera una materia obligatoria. Este periodo tiene una duración de 200 horas que se concretan en 8 semanas (durante los meses de noviembre, diciembre y enero) de estancia en centros educativos bajo la tutela de docentes acreditados como tutores de prácticas. La organización y gestión de los periodos formativos se realiza de forma coordinada junto a la Dirección Provincial de Educación que realiza la asignación del alumnado a los tutores y centros escolares de prácticas. Se pretende que, durante este primer contacto con la realidad profesional, el alumnado realice una observación y reflexión de carácter general sobre la escuela como institución, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los roles de los agentes educativos implicados en

ellos. Bajo este marco general se detallan las decisiones que se fueron tomando para garantizar una experiencia educativa de calidad para un alumno universitario con parálisis cerebral espástica (marcha autónoma con afectación del equilibrio y movimientos involuntarios) acompañada de disartria (ralentización del habla, limitaciones articulatorias y tensión vocálica que se traducen en severas dificultades para producir un lenguaje comprensible). A través de esta misma estrategia se mostrarán los resultados obtenidos tras la aplicación de las distintas medidas acordadas.

Las características del centro universitario donde el alumno cursa la titulación hicieron posible una relación de proximidad y seguimiento del profesorado respecto a su rendimiento académico. La Facultad de Educación y Turismo de Ávila es un centro de pequeñas dimensiones (aprox. 464 estudiantes matriculados en las titulaciones de maestro), con una plantilla docente joven que suele impartir varias asignaturas a los mismos grupos. Estas características hacen que las acciones de coordinación docente y el seguimiento al alumnado sea más sencillo y más constante.

Partiendo de estas circunstancias, a comienzo de curso desde la coordinación de prácticas se contactó con la Dirección Provincial de Educación para que buscara un centro de prácticas accesible para el alumno. También se insistió en la necesidad de buscar un tutor del centro de prácticas que valorara la diversidad como un factor de enriquecimiento y sensibilidad hacia la inclusión educativa. Este primer contacto desembocó en una reunión entre la coordinación de prácticas en la Facultad, la coordinación de prácticas y atención a la diversidad de la Dirección Provincial de Educación y el alumno, en la que se triangularon las necesidades formativas y se trató de localizar posibles facilitadores y barreras para el aprendizaje y la participación.

Esta reunión, que fue clave en el proceso de gestión de prácticas, estableció algunas líneas de actuación que pasaron por 1) priorizar la tutoría de prácticas favorable a la diversidad frente a las características del centro; 2) tutorizar intensivamente desde la parte académica; 3) detectar barreras y facilitadores para el desarrollo de la práctica. Estas líneas de actuación llevaron a un análisis exhaustivo de la situación que fue concatenando una serie de decisiones y búsqueda de respuestas.

La priorización en la búsqueda de un tutor o tutora favorable a la inclusión y a la diversidad hizo que se seleccionara un centro

de antigua construcción con barreras arquitectónicas para el acceso y para llegar a las aulas. Las características del alumno-maestro, del alumnado del centro (alumnado de 4.º de primaria –8/9 años– y alto porcentaje de ACNEAE) y de las características físicas del entorno (mochilas tiradas en el suelo, aulas pequeñas con dificultad para el desplazamiento entre pupitres...) hicieron temer por la integridad física del alumno en prácticas (tropiezos, caídas...). Ambas circunstancias llevaron a la demanda de la presencia de un asistente personal que facilitara el acceso a las aulas y la deambulación dentro de las mismas. La búsqueda de este facilitador llevó, a su vez, a la detección de una gran dificultad que fue localizar quién proveyera esta figura. Ni la Universidad dispone de este servicio, ni la Dirección Provincial cuenta con esta figura. En este caso concreto, el movimiento asociativo permitió al alumno contar con un asistente personal que fue, en realidad, proporcionado por la asociación de la que el alumno es socio, y sufragado por la familia del alumno. Por otro lado, de nuevo, tanto las características del alumno como del alumnado y la búsqueda de un tutor favorable a la inclusión determinó la necesidad de contar con una doble tutoría de prácticas que permitiera ofrecer ayudas más individualizadas y un seguimiento más intensivo en la adquisición de conocimiento práctico. En este sentido, se tomó la decisión de crear un equipo de seguimiento académico y práctico formado por dos tutoras universitarias y dos tutoras de prácticas favoreciendo la toma de decisiones conjuntas, coordinadas y consensuadas. El objetivo que se perseguía con este equipo de supervisión era ayudar en la generación de conocimiento práctico que ayudara a la adquisición de herramientas y facilitadores que permitieran al alumno gestionar el aula al que se enfrentaba, así como ayudar a establecer una conexión entre el conocimiento teórico adquirido en el grado y lo que tiene lugar en el aula. Para ello, se realizó un seguimiento semanal del desarrollo de las prácticas a través de la comunicación directa del alumno tanto con las tutoras de prácticas como con las tutoras universitarias. Además, el alumno participó en cinco seminarios de seguimiento de las prácticas en los que se iban abordando temas específicos relacionados con la labor docente como, por ejemplo, la observación sistemática dentro del aula o la planificación docente. Cada seminario contaba con una tarea que consistía en la elaboración de un informe de

carácter reflexivo. Para cada uno de los informes, el alumno recibía un *feedback* tras la primera entrega y la opción de mejorar dicha tarea de cara a la entrega final. Se trataba, así, de promover un análisis crítico de lo que estaba ocurriendo en el aula, establecer una vinculación con la teoría y fomentar la reflexión de la labor docente considerando las distintas necesidades y los recursos de ayuda necesarios para la gestión del aula. Además, aparte de la supervisión constante de las tutoras de prácticas, las tutoras universitarias realizaron observación directa en el aula en dos sesiones en las que el alumno impartió distintos contenidos escolares.

Finalmente, las características contextuales junto a las características del alumno en prácticas hicieron que se temiera por la presencia de barreras actitudinales de la comunidad educativa (alumnado, familias, resto del profesorado...). Aunque se diseñaron acciones de sensibilización, se tomó, en primera instancia, la decisión de normalizar la inclusión del maestro en prácticas dentro del contexto escolar sin ofrecer relevancia a sus características personales.

3. Resultados

Para facilitar y sistematizar los resultados de esta experiencia formativa, se tratará de desgranar el proceso en torno a cuatro ejes, a saber: 1) la figura del asistente personal y su papel en el centro escolar; 2) la adquisición de destrezas prácticas como parte del proceso formativo; 3) la relación con el alumnado; 4) la reacción de las familias y la institución escolar. Estos pueden verse resumida, a continuación, en la tabla 1.

La figura del asistente personal se ha revelado como clave para el desarrollo de la experiencia práctica de este periodo formativo. Su papel ha sido fundamental en el apoyo y asistencia no solo en las deambulaciones, sino también en el desarrollo de actuaciones que ocurren en la inmediatez de la gestión del aula: ayuda en la realización de esquemas en la pizarra, reparto de material, soporte en el uso de herramientas digitales y, especialmente, apoyo emocional y motivacional para el alumno en prácticas. A pesar de su relevancia para el alumno en prácticas, su papel en la gestión del aula ha sido muy transparente y el alumnado de

Tabla 1. Resumen de resultados

Eje	Actuación	Resultados esperados	Puntos fuertes	Áreas a reforzar
Provisión de sistemas de apoyo	Dotación de asistente personal	Acompañamiento en los desplazamientos	Desplazamientos Ayuda práctica docente Acompañamiento emocional Figura de apoyo en la clase	Financiación del asistente personal
Adquisición de destrezas prácticas	Tutorización intensiva docencia universitaria y escolar	Adquisición de algunas destrezas prácticas Establecimiento de relación teoría-práctica	Adquisición de destrezas prácticas Buena conexión teoría-práctica	Poca reflexión sobre cómo sus características personales afectaban a la gestión del aula
Relación con el alumnado	Supervisión y tutorización escolar Acompañamiento tutorización universitaria	Dificultades en la gestión de las relaciones docente-alumnado y alumnado-alumnado	Adquisición de estrategias para la gestión social del aula Buena aceptación del alumnado Naturalización de la situación	Escasa reflexión sobre cómo afectan las características docentes al aprendizaje del alumnado
Reacción de las familias e institución escolar	Tutorización intensiva escolar Colaboración Universidad-Centro escolar Implicación del equipo directivo	Posible presencia de barreras actitudinales de algunas familias o personal del centro	Sin reacciones negativas Inclusión en las dinámicas del centro Naturalización de la situación	Escasa iniciativa en la participación de las dinámicas escolares

primaria ha asumido su rol entendiendo que, aunque puede ayudarles en las tareas, el servicio de apoyo no se ofrece para ellos, sino a su profesor. La comunidad educativa también ha normalizado su presencia, se ha asumido su papel dentro de la gestión del aula, así como su rol dentro del centro, de forma similar a como ocurre con la figura del auxiliar técnico educativo.

El equipo de tutorización se ha mostrado útil en cuanto a la ayuda ofrecida en la adquisición de conocimiento práctico y en la reflexión sobre la práctica de aula. Por un lado, la doble tutorización en el centro de prácticas ha permitido al alumno adquirir estrategias de gestión de aula, conocer los procesos de interacción y comunicación que tienen lugar en los contextos escolares

o aprender patrones y estrategias de enseñanza-aprendizaje que se utilizan en las aulas. Contar con dos tutoras que supervisaban su aprendizaje le ha permitido observar distintos puntos de vista y estrategias diversas que se adaptan a él, haciendo posible, a su vez, tomar cierta conciencia de cómo sus características personales pueden influir en la gestión del contexto interactivo y dinámico que tiene lugar en un aula adquiriendo herramientas que faciliten su desempeño profesional. Si bien se ha observado una limitada toma de conciencia sobre este asunto, reduciéndose a la necesidad de mayor tiempo para la gestión del aula, sí que se ha detectado la adquisición de algunas estrategias docentes: metodologías activas que implican una mayor participación del alumnado, incorporación de nuevas tecnologías o disposición del aula en grupos de trabajo. Por otro lado, la tutoría académica intensiva ha favorecido un seguimiento detallado de las conexiones teoría-práctica ofreciendo *feedback* constante a las producciones donde se recoge su experiencia práctica y que son elementos de evaluación. Asimismo, el equipo de tutorización ha compartido inquietudes y dudas y se ha constituido como un elemento de soporte a las decisiones compartidas en asuntos complejos como la calificación de la experiencia formativa.

Sobre cómo gestionar la incorporación del alumno con discapacidad al aula como maestro de prácticas se tomó la decisión de normalizar la situación sin ofrecer mayor detalle sobre sus características. El alumnado de primaria del centro asumió las características de su maestro. A pesar de que no se ofreció ningún plan de sensibilización, estrategia que fue planteada en un inicio, el alumnado aprendió cómo interactuar con su profesor, cómo respetar sus tiempos, cómo acudir a él y cómo comportarse en el aula cuando era él quien dirigía la sesión. Así, se generaron dinámicas de interacción propias dentro del contexto de aula que facilitaron el desarrollo de las clases y permitieron al alumno en prácticas utilizar estrategias sencillas para llamar la atención, motivar e incorporar al alumnado a la práctica de aula. La percepción de sus prácticas, en este sentido, fue altamente positiva asumiendo que su aprendizaje en la gestión de los procesos educativos seguía el mismo curso que los de cualquier otro alumno de prácticas.

La creación de este contexto de aceptación por parte del alumnado y de sus tutoras de prácticas se trasladó al conjunto del

claustro y de la comunidad escolar, también con la gestión del equipo directivo que promovió y naturalizó la experiencia formativa. El alumno de prácticas junto a su asistente personal fue asumido cómo un miembro más del proceso educativo sin registrar ninguna diferencia con respecto a cualquier otro alumno que cursa las prácticas, formando, así, parte de las culturas y prácticas inclusivas que ya se desarrollaban en el centro.

4. Discusión y conclusiones

Con este trabajo se pretendía reflexionar sobre las experiencias docentes de personas con discapacidad, en especial durante su formación inicial, así como las limitaciones y posibilidades que desde el contexto académico se ofrecen para su desarrollo. A través de una estrategia narrativo-interpretativa se han ido mostrando las decisiones que se fueron tomando para garantizar un periodo formativo de calidad y los resultados que se obtuvieron a través de esos procesos de decisión. Esta estrategia ha permitido realizar algunas reflexiones sobre la incorporación de profesorado con discapacidad a las aulas y de la responsabilidad de las instituciones académicas y escolares en el proceso. No obstante, la experiencia ofrece más preguntas que respuestas respecto a la formación de docentes, la responsabilidad académica y la incorporación al mercado laboral de las personas con discapacidad.

Una de las líneas de actuación prioritarias pasó por la búsqueda de un asistente personal que pudiera servir de elemento facilitador de los desplazamientos. Su incorporación a las prácticas de aula demostró su valioso papel para favorecer la utilización de herramientas digitales, la incorporación de prácticas activas y ofrecer un apoyo emocional constante al estudiante de prácticas. Aunque su función prioritaria pasa por apoyar al docente en formación, su inclusión a las aulas ofrece una interesante oportunidad para incorporarse como un agente educativo más que ayude en la gestión del aula. Su concepción sería similar a la de un auxiliar técnico educativo para el docente con discapacidad. Si bien no existe esta figura a nivel administrativo y se corre el riesgo de que sus funciones puedan concebirse de una manera tan difusa como las que desarrollan los propios auxiliares técnicos educativos (Verger *et al.*, 2020), lo cierto es que su existencia

haría de la experiencia profesional de personas con discapacidad una realidad más fácil e inclusiva. Asimismo, se ofrecería la oportunidad de contar con un recurso más dentro de las estructuras de apoyo en la configuración de prácticas escolares más inclusivas.

La necesidad de contar con esta figura en el desarrollo de las prácticas formativas del estudiante del Grado de Maestro con discapacidad reveló las dificultades que las distintas administraciones presentan para ofrecer recursos de apoyo que garanticen el acceso a una educación de calidad para todos sus estudiantes. Las instituciones de educación superior han avanzado en los últimos años notablemente en la atención al alumnado con discapacidad (Moriña *et al.*, 2020; Paz-Maldonado, 2020; Valdunquillo e Iglesias, 2015), la particularidad de la propia educación superior, la caracterización de los programas formativos de prácticas obligatorias y la individualidad del alumnado complejizan el establecimiento de medidas y recursos generales como el de asistente personal. Tampoco la administración educativa cuenta con estas figuras para acompañar a su propio personal o al personal en formación. Así, el apoyo del movimiento asociativo se revela clave en el acceso al mercado laboral que, quizá, debería proveerse desde otras instancias. La poca experiencia documentada de profesores con discapacidad dificulta, asimismo, comprender las barreras a que se enfrentan en su día a día y cómo diseñar acciones que faciliten su experiencia profesional (Tal y Shapira, 2019). Los sistemas de apoyo y la capacidad para proveerlos es un asunto recurrente en la investigación sobre el tema (Makris, 2018), siendo una cuestión que exige una mayor reflexión y debate profesional, pero también obliga a los sistemas universitarios que forman a los futuros docentes con discapacidad a tomar parte en esta discusión.

Como señalábamos anteriormente, aquellos profesores que creen en la diversidad como una fuente de enriquecimiento y son capaces de transmitírselo a sus alumnos consiguen prácticas docentes más inclusivas (Borkett, 2018). En este sentido, un contexto donde todo el alumnado es bienvenido y tenido en cuenta es un contexto, *a priori*, más favorable a aceptar las particularidades de quienes trabajan en su aula. Delamont (1985) ya señaló hace unas décadas cómo las interacciones didácticas que tienen lugar dentro de las aulas permiten la generación de códi-

gos particulares de interacción entre profesorado y alumnado. Los niños y las niñas y sus docentes crean dinámicas de participación en el marco de la relación que se genera en el contexto escolar. Tal y como se ha mostrado en esta experiencia formativa, el alumnado ha aprendido cómo relacionarse con su maestro en prácticas, qué tiempos deben respetar y cómo comportarse en el contexto escolar. La forma en que la interacción se desenvuelve en el aula pone de manifiesto como los menores normalizan las situaciones de una manera asombrosa y encomiable. Parece, así, reafirmarse la idea que planteaban Russak y Hellwing (2015) o Rodríguez-Herrero *et al.* (2023) relativa a cómo el profesorado con discapacidad puede convertirse en un agente favorecedor de culturas escolares más inclusivas al transformarse en un referente para su alumnado y compañeros y compañeras.

Como se apuntó más arriba, el centro donde se desarrolló esta experiencia es un centro donde la diversidad se valora desde el enriquecimiento, desde el respeto y desde la normalidad que ofrece contar con un alto porcentaje de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de diversa índole (migrantes de bajos recursos, migrantes con desconocimiento del idioma, discapacidad, dificultades de aprendizaje...) dentro de todas las aulas. La diversidad, pues, es una constante en el centro educativo. Es posible, que desde estos contextos no solo se asuma la diversidad como una característica inherente a la condición humana, sino que la presencia de profesorado con discapacidad en las aulas se ofrezca como una oportunidad de generar una cultura escolar verdaderamente inclusiva que reconozca entre sus agentes también a personas con diversas capacidades. En este sentido, en la experiencia mostrada en este texto, se ha observado como la incorporación del estudiante de la titulación de maestro como un docente más dentro del centro, la asunción de sus características como un rasgo personal más y la creación de contextos de interacción positivos con los menores que estudiaban en el centro derribó posibles barreras que se anticiparon de inicio.

Quizá, como exponen Molina y Valenciano (2010), sobredimensionamos el papel que la discapacidad juega en la vida laboral de este futuro docente y, mientras que nos cuestionamos como resolverá hipotéticas situaciones en la gestión de las aulas y en su ejercicio profesional, él encuentra menos problemas y

más soluciones a través de la propia interacción con el contexto escolar.

5. Referencias

- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. y de Haro Rodríguez, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89651>
- Borkett, P. (2018). *Cultural diversity and inclusion in early years' education*. Routledge.
- Delamont, S. (1985). *La interacción didáctica*. Cincel.
- Garzón, P., Calvo, M. I. y Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45.
- Karp, J. M. y Keller, C. E. (1998). Preparation and Employment Experiences of Educators with Disabilities. En: R. J. Anderson, C. E. Keller y J. M. Karp. *Enhancing diversity: Educators with disabilities* (pp. 84-85). Gallaudet University Press.
- Makris, S. (2018). *Intersectionality Narratives in the Classroom*. Spring.
- Martos, D. y Valencia, A. (2016). Osteogénesis imperfecta y educación física. Un caso inédito de inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 159-175.
- Molina, J. P. y Valenciano, J. (2010). Creencias y actitudes hacia un profesor de educación física en silla de ruedas. Un estudio de caso. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 137-149.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Moriña, A., Sandoval, M. y Carnerero, F. (2020). Higher education inclusivity: When the disability enriches the university. *Higher Education Research & Development*, 39(6), 1202-1216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>
- Moriña, A., López, R., Melero, N., Cortés, M. D. y Molina, V. (2013). El profesorado en la Universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *Revista de Docencia Universitaria*. 11(3), 423-442.
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión siste-

- mática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123-146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Perera, V. H., Melero, N. y Moríña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la Universidad con estudiantes con discapacidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 433-454.
- Roca, M. y Sanz, R. (2023). The Perception of University Students towards People with Disabilities and Their Labor Insertion. *Education Sciences*, 13(1), 79. <https://doi.org/10.3390/educsci13010079>
- Rodríguez-Herrero, P., García-Sempere, P. J. y García, A. C. (2023). Inclusive co-teaching with teachers with intellectual disabilities in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2288550>
- Russak, S. y Hellwing, A. D. (2015). A follow-up study of graduates with learning disabilities from a college of education: Impact of the disability on personal and professional life. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 20(2), 185-200. <https://doi.org/10.1080/19404158.2015.1112296>
- Tal, N. y Shapira, O. (2019). Ethical dilemmas among teachers with disabilities: A multifaceted approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102881. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102881>
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO.
- Valdunquillo, M. I. e Iglesias, A. (2015). Una puerta abierta a la inclusión en la Universidad: Experiencia con un alumno Erasmus con Síndrome de Asperger. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(1), 104-114. <https://hdl.handle.net/11162/226283>
- Verger, S., Chover, L. y Rosselló, M. R. (2020). La contribución del/de la auxiliar técnico educativo (ATE) para el desarrollo de una plena inclusión. *Aula abierta*, 49(2), 171-176. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.171-176>

El e-portafolio como estrategia facilitadora del aprendizaje en el programa UniDiversitat: ¿qué opina el estudiantado?

MERCÉ BARRERA CIURANA

<https://orcid.org/0000-0001-7147-4762> - ciuranam@uji.es

Universitat Jaume I

PATRICIA ARROYO AINSA

<https://orcid.org/0000-0001-5289-1042> - parroyo@uji.es

Universitat Jaume I

ODET MOLINER GARCÍA

<https://orcid.org/0000-0002-5318-5489> - molgar@uji.es

Universitat Jaume I

Resumen

El portafolio se ha convertido en una herramienta importante para la evaluación en la educación superior. Algunos trabajos ya se dirigen a explorar sus beneficios, aunque todavía son pocas las investigaciones que exploren las facilidades que ofrece al estudiantado con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista. La presente comunicación muestra la evaluación de la implementación de un e-portafolio de aprendizaje por parte del alumnado del programa UniDiversitat de la Universitat Jaume I de Castellón. Representa un estudio descriptivo que ha contado con la participación de 30 estudiantes de entre 18 y 30 años matriculados en el programa. La evaluación se ha realizado mediante entrevistas semiestructuradas individuales al estudiantado que ha participado. En los resultados puede apreciarse que el e-portafolio es una herramienta que contribuye a la asimilación de aprendizajes y a su retención al permitir registrar los contenidos abordados. Además, se han resaltado los beneficios del formato digital para la expresión a través de múltiples formas. En conclusión, este trabajo muestra las posibilidades que ofrece el e-portafolio

para la participación y el aprendizaje de los jóvenes universitarios con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista, aspecto relacionado con los principios del diseño universal para el aprendizaje.

Palabras clave: discapacidad intelectual, educación superior, e-portafolio, inclusión, tecnologías digitales

1. Introducción

En las últimas décadas, y especialmente a partir de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca en el año 1994, comienza la preocupación por ofrecer una educación para todas las personas, haciendo hincapié a aquellos colectivos a menudo olvidados, como por ejemplo el alumnado con necesidades educativas especiales (Ainscow, 2020). En este sentido, cobra especial importancia el concepto de *inclusión dentro de la educación*, que, según la describen Ainscow *et al.* (2006), es un proceso de detección y eliminación de las barreras en el aprendizaje y la participación de las personas en todos los aspectos de la vida. Siguiendo esta línea, desde la UNESCO (2017) se está tratando de motivar a las instituciones educativas para ofrecer una educación inclusiva, acorde a los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA) en la cual todas las personas tengan garantía de poder sentirse parte de la institución, participar y aprender de acuerdo con sus capacidades. Esta misma idea se traslada al contexto universitario, en el que se está viviendo un proceso de cambio para garantizar el acceso de todas las personas a la educación superior, con la misión de paliar la exclusión social que en ocasiones parte de actitudes y respuestas a la diversidad por cuestiones de clase social, etnia, religión, género y capacidad (Ainscow, 2020). Si se pone el foco en el alumnado con discapacidad, al ser a menudo uno de los colectivos olvidados, el último estudio sobre la inclusión de este alumnado en el sistema universitario español revela que su presencia en las aulas está incrementando, siendo ya más de veintidós mil (Fundación Universia, 2023).

De igual forma, cuando se habla de educación inclusiva se debe tener presente el papel fundamental que juega el profesorado en todo este proceso, ya que son las personas responsables de ejercer una docencia que se rija por los valores de inclusión y

equidad, tratando de llegar, así, a una educación de calidad para todas las personas (European Higher Education Area, 2020). Sin duda alguna, el profesorado es una pieza clave en la inclusión educativa del alumnado que, pese a que a menudo actúa como un facilitador, también puede ser un generador de obstáculos para algunos estudiantes. Son ya diversos los estudios que reportan barreras significativas para la participación y aprendizaje, especialmente para el alumnado con discapacidad (CERMI, 2020). Estos destacan la ausencia de ajustes razonables, de adaptaciones curriculares no significativas y de acompañamiento del profesorado en la comprensión y asimilación de conceptos como claras barreras para este alumnado (Sandoval *et al.*, 2019).

En ese marco de construcción de universidades más inclusivas cobra especial relevancia la reciente Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) que establece la inclusión como uno de los principios rectores de la vida universitaria. Además, en su artículo 37 establece que:

Las universidades promoverán el acceso a estudios universitarios de las personas con discapacidad intelectual y por otras razones de discapacidad mediante el fomento de estudios propios adaptados a sus capacidades. (p. 32)

Esta norma, al realizar una mención explícita al estudiantado con discapacidad intelectual, es un impulso para el desarrollo de programas de educación postsecundaria cuyos beneficios en el desarrollo de competencias sociales, comunicativas y laborales en este estudiantado son evidentes (Alqazlan, 2019). En España ya son 31 las universidades que ofrecen este tipo de programas formativos y su creciente interés puede atribuirse a la experiencia de inclusión educativa como una ampliación de las oportunidades educativas más allá de los años de escolarización obligatoria. Estos programas suponen un reto para la docencia universitaria, pues implican la búsqueda de estrategias docentes que favorezcan la inclusión efectiva de todo el alumnado. En ese sentido, son importantes las estrategias metodológicas que favorecen las relaciones entre iguales, el trabajo cooperativo o la participación activa del estudiantado. La metodología que emplea el profesorado juega un papel fundamental, pues incide también en la motivación del alumnado. Opciones como la resolución de casos,

los debates, la participación en actividades artísticas, deportivas y solidarias, diseñadas por los propios estudiantes mediante la metodología del aprendizaje-servicio (Gil *et al.*, 2016) resultan muy interesantes para favorecer la inclusión del alumnado. Sin embargo, cuando entra en juego la evaluación, se genera una problemática que repercute en la inclusión de las personas con diversidad funcional en las universidades. Generalmente, las formas de evaluar se basan en pruebas finales y no valoran la evolución real de los aprendizajes, por lo que un cambio hacia una evaluación de los procesos sería necesario (Pérez-Castro, 2021). Los servicios de apoyo ponen a disposición del alumnado que lo solicite, los apoyos metodológicos y técnicos necesarios, y el profesorado adapta el tiempo y los formatos de las pruebas de evaluación. En la normativa de evaluación de las universidades se recoge que los y las docentes tienen la obligación de realizar las adaptaciones que el estudiantado necesite y, por tanto, hoy en día, no es una opción no hacerlo. Pero más allá de las adaptaciones y ajustes razonables, la evaluación ha de ser diversificada y formativa, lo que implica, de acuerdo con Moliner (2019), buscar diferentes modalidades, formatos y sistemas de evaluación.

Diversos estudios reiteran lo anterior y sugieren la utilización del portafolio como una estrategia de aprendizaje muy valiosa en la formación universitaria, debido a la variedad de oportunidades que otorga para el alumnado con relación a su aprendizaje (Lopes y Couceiro, 2011; Syzdykova *et al.*, 2021). Esta herramienta permite el desarrollo de la autonomía y autosuficiencia, el pensamiento crítico y la creatividad. Si nos fijamos en sus inicios, tradicionalmente el portafolio ha sido usado por las áreas de moda, marketing y publicidad como un instrumento donde recoger y agrupar todos los trabajos que cada persona ha realizado, formando un conjunto propio (Lopes y Couceiro, 2011). Con todo, aunque en estas áreas el portafolio se utiliza con la idea de recopilar todo aquello que pueda representar a una persona con el objetivo de mostrárselo al mundo, en el ámbito educativo adquiere otro papel. El portafolio se considera una herramienta útil para el desarrollo del aprendizaje del alumnado, debido a que tienen la posibilidad de hacerla suya a medida que van construyendo poco a poco su conocimiento (Syzdykova *et al.*, 2021). Por ello, si nos centramos en su valor educativo, tal y como afirman Lopes y Couceiro (2011):

Los portafolios son una herramienta muy poderosa para supervisar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo hincapié en el proceso más que en el resultado final. (p. 21)

Cabe destacar que no existe una única forma de desarrollar un portafolio de aprendizaje, sino que el formato puede ser diverso en función del contexto. Lo cierto es que existe una cierta tendencia a plantearlo desde un formato digital, sobre todo porque desde comienzos del siglo XXI se está viviendo un desarrollo muy rápido de las tecnologías digitales (TD), integrándose totalmente en la vida cotidiana de las personas. Esto responsabiliza a las instituciones educativas a repensar el uso de las TD desde una mirada pedagógica en todos los niveles educativos (Syzdykova *et al.*, 2021). De manera concreta, en el caso de la educación superior se busca que el alumnado desarrolle la competencia digital como una característica fundamental en la formación integral de cada persona (Aliu *et al.*, 2022). En este sentido, el desarrollo de las TD ha fomentado que se pase de utilizar un portafolio en físico a uno electrónico, el cual permite plasmar los aprendizajes del alumnado, favoreciendo la construcción continua del mismo (Syzdykova *et al.*, 2021).

Cada vez son más los estudios que resaltan los beneficios de la tecnología para garantizar la accesibilidad de los contenidos, la interacción con los materiales o incrementar la motivación del alumnado (Alba-Pastor, 2019; Cabero y Valencia, 2019; Kumar *et al.*, 2014). Estas evidencias se incrementan cuando se pone en foco en las personas con discapacidad, pues ha sido un tema que ha generado una gran preocupación para la investigación educativa y el tejido asociativo movilizado para avanzar en la inclusión y accesibilidad universal para los colectivos con discapacidad (Pacheco *et al.*, 2021). En esta línea, Manzoor y Vimarlund (2018) identifican las TD como unos de los factores relevantes en la reducción de las barreras sociales existentes, al mismo tiempo que pueden ser una herramienta para fomentar la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo. Otros estudios relacionan directamente los recursos tecnológicos con los tres principios del DUA por permitir diversas opciones para la Motivación y Compromiso del estudiante, para la Representación de la información y para la Acción y Expresión (Díez-Vega *et al.*, 2020; McCarthy *et al.*, 2020), aunque en menor me-

didáctica se estudian los beneficios de las TD para el alumnado con trastorno del espectro autista (TEA) (Brightbill, 2020). A pesar de que actualmente existen una gran cantidad de productos de apoyo para garantizar los diferentes tipos de accesibilidad a las personas con discapacidad poco se utilizan desde un punto de vista inclusivo (Manzoor y Vimarlund, 2018). En este sentido, se debe tener en cuenta que las TD pueden actuar como entornos personales que permiten al alumnado tener el control de su propio aprendizaje mediante la creación, organización e intercambio de contenidos, lo cual puede ser imprescindible para el alumnado con discapacidad y, a su vez, beneficioso para el resto (Pacheco *et al.*, 2021).

A pesar de la demostrada utilidad que tiene la utilización del portafolio como una herramienta que permite la construcción del aprendizaje por parte del propio alumnado, en varios estudios (Lopes y Couceiro, 2011; Sánchez-Tarazaga *et al.*, 2022; Syzdykova *et al.*, 2021) se aprecia que no es un recurso muy extendido entre el profesorado universitario. Además, cabe señalar que no se han encontrado trabajos que relacionen la utilización de dicho recurso y la formación en el contexto universitario de personas con discapacidad. Por ello, partiendo de la idea de que las TD pueden fomentar la inclusión del alumnado con discapacidad en el sistema universitario, en este estudio se pretende explorar, desde el punto de vista del estudiantado con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista, cómo el e-portafolio facilita su participación y aprendizaje.

2. Metodología

El enfoque metodológico que se ha seguido es cualitativo, concretamente se trata de un estudio descriptivo que pretende poner en valor las experiencias del alumnado y comprender cómo estos perciben e interpretan sus propias vivencias (Miles y Huberman, 1994). Desde este enfoque, se pretende recoger las perspectivas del alumnado del programa para responder al siguiente objetivo:

Identificar los beneficios del e-portafolio para la participación y aprendizaje del alumnado con discapacidad, del desarrollo y/o del espectro autista desde la perspectiva del estudiantado de un título propio de la Universitat Jaume I (UJI).

2.1. Contexto y participantes

En este estudio han participado 30 estudiantes de la segunda y tercera edición del programa «UniDiversitat. Formación para el Empleo y la vida independiente de jóvenes con discapacidad intelectual de la Universitat Jaume I» correspondiente a los cursos 2022-2023 y 2023-2024 respectivamente. Este curso se enmarca en un título propio de la universidad de 300 horas y pretende formar a jóvenes con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista de entre 18 y 30 años. El objetivo es mejorar la inclusión social, su empleabilidad y la vida independiente mediante la promoción y desarrollo de competencias generales y profesionales para acceder a entornos laborales ordinarios. Entre sus diferentes módulos se llevan a cabo tutorías grupales en las que cada estudiante realiza su e-portafolio para plasmar los aprendizajes cada semana por medio de la plataforma Google Sites.

En cuanto a los datos demográficos de las personas participantes, en primer lugar, con relación al sexo obtuvimos respuestas de 12 personas del género femenino y 18 personas del género masculino. Por otro lado, las edades de las personas participantes estaban comprendidas entre los 18 y 30 años.

2.2. Recogida y análisis de los datos

Para la recogida de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales. Esta técnica favorece entablar un diálogo con las personas y conocer el significado que le otorgan a sus propias vivencias (McMillan y Schumacher 2005). Para su desarrollo, se elaboró un guion con diferentes preguntas que facilitaron dirigir la conversación y evitar situaciones incómodas para este alumnado. Todas las entrevistas tuvieron una duración aproximada de veinte minutos y, por cuestiones éticas de la investigación, el estudiantado firmó el consentimiento informado y el permiso de grabación antes del comienzo de estas. Cabe resaltar que, para facilitar la lectura y comprensión del consentimiento informado, este se elaboró en lectura fácil y con apoyos visuales. Una vez realizadas las entrevistas, se transcribieron para proceder a su análisis. Para facilitar la gestión y almacenamiento de los datos, así como pseudonimizarlos para garantizar su confidencialidad, todas las entrevis-

tas se codificaron según el orden en que se habían realizado las entrevistas. El código se conformaba por *E* y el número de entrevista correspondiente al informante, por ejemplo, E1; E2; E3.

Con respecto al procesamiento de los datos, se realizó un análisis de contenido, un método sistematizado en diferentes fases que facilita la selección de los datos para posteriormente encontrar significados con relación al objeto de estudio (Schereier, 2014). Una vez claro el objetivo de este trabajo, el siguiente paso fue examinar cada transcripción diversas veces y focalizar en las unidades de significado más relevantes para el tema de este estudio. La siguiente fase nos condujo a establecer un sistema de codificación basado en diferentes categorías y códigos que, siguiendo una lógica inductiva, permitieron agrupar la información más relevante de acuerdo con los criterios del sistema. Posteriormente, para garantizar los criterios de confirmabilidad y credibilidad (Guba y Lincoln, 1994), las autoras revisaron y ajustaron el sistema de códigos hasta llegar al consenso. En la tabla 1 pueden observarse las categorías y códigos emergentes del proceso de análisis de datos.

Tabla 1. Categorías y códigos emergentes del análisis

Categorías	Códigos
Utilidad del e-portafolio	<i>organización, resumen, autorregulación</i>
Formato digital	<i>motivación, comodidad, competencia digital</i>
Adecuación a las capacidades	<i>hipersensibilidad, posibilidades de expresión, dificultad, personalización</i>
Colaboración entre iguales	<i>apoyo</i>
Evaluación	<i>carácter formativo, confianza, progreso</i>

3. Resultados

En este trabajo se pretende valorar el e-portafolio como una estrategia de aprendizaje para el alumnado con discapacidad del programa UniDiversitat de la UJI. A continuación, se describen sus percepciones en torno a la utilidad de la herramienta, el formato digital, la adecuación a sus capacidades, las posibilidades de colaboración entre iguales y la evaluación del e-portafolio por parte de las tutoras del curso.

3.1. Utilidad de la herramienta

Referente a la utilidad del e-portafolio, el alumnado ha destacado que este ha contribuido a mejorar su capacidad de *organización*. Específicamente les ha incitado a tomar notas sobre lo que hacían cada día y a organizarlas para poder gestionar posteriormente esa información e incorporarla en el portafolio:

Me organizo los días, me apunto en las notas del móvil lo que vamos haciendo cada día y después lo añado al portafolio. (E16)

Por otra parte, también han resaltado los beneficios de esta herramienta para *resumir* aquello que han realizado durante el curso y poder acceder posteriormente a la información para recordarlo:

Nos ayuda un montón a ver lo que hemos hecho cada día. (E1)

Así puedo explicar lo que he aprendido en cada sesión. Mi portafolio no lo cambio por nada. (E4)

Además, destacan que el portafolio les permite ser más conscientes de sus aprendizajes, *regular* sus emociones e incidir, de ser necesario, en aquellos contenidos que no han asimilado adecuadamente:

Me permite gestionar las emociones y sentimientos. (E2)

Además de los conocimientos que ya poseía me ha servido para reforzar los conocimientos que ya tenía. (E11)

3.2. Formato digital

Por lo que respecta al formato digital, gran parte del estudiantado ha afirmado que les resulta *motivador* por poder incorporar recursos audiovisuales que complementan y enriquecen la información escrita. En concreto, el alumnado ha resaltado el uso de sus propias fotografías o de internet para representar lo que han hecho cada día de forma gráfica:

Porque también hemos puesto fotos de lo que hemos hecho cada día. (E1)

Le añadía animación, le añadía un título, un fondo de pantalla y, cuando ya tenía todo lo del portafolio, lo probaba en casa a ver si estaba bien. (E18)

Si bien todas las personas han afirmado tener conocimientos previos sobre el uso del ordenador, la mayoría destacan que el portafolio digital les ha resultado, a comparación de los formatos escritos, más cómodo y sencillo:

Porque es más mecánico y si hubiera sido en papel nos hubiera costado a todos más. Porque el digital se utiliza más que el papel. (E17)

También les ha permitido adquirir otras habilidades, desarrollar más su *competencia digital* o reforzarla:

Aprendes a usar el ordenador, a insertar imágenes, explicar lo que hemos hecho y aprendido. (E9)

He aprendido nuevas cosas, como entrar al gmail de la UJI que antes no sabía. (E4)

Porque ya se manejaba bien con el ordenador, por eso ha servido para reforzar. (E11)

3.3. Adecuación a las capacidades

Si focalizamos en cómo de adecuado es el e-portafolio para los y las jóvenes con discapacidad, observamos que, para algún estudiante con trastorno del espectro autista, es un claro facilitador, pues, debido a que a menudo presentan *hipersensibilidad* ante los estímulos, un formato manipulativo podría resultar incómodo:

El contacto con el papel me da repelús. (E6)

Por otro lado, el formato digital permite diversas posibilidades para la *expresión*, por ejemplo, utilizando otros medios aparte del escrito, como vídeos o imágenes:

Todos los días hacíamos unos vídeos y yo explicaba lo que hacíamos. (E20)

Otra forma en la que puedes contar las cosas que haces en clase, aprendamos a usar el ordenador e insertar imágenes de ese día. (E9)

Sin embargo, otros estudiantes afirman haber tenido *dificultades* para manejar la plataforma e integrar contenidos audiovisuales:

No me he aclarado mucho en añadir las fotos o vídeos, pero por el resto bien. (E19)

Aunque otros afirman controlar la tarea e incluso consideran que se les da bien.

La mayoría de cosas las controlo, se me da mejor hacerlo digital. (E12)

Relacionado con lo anterior, algunos estudiantes mencionan aspectos relacionados con la *personalización* del aprendizaje, pues resaltan que la realización del e-portafolio les permite llevar su propio ritmo y ser creativos en sus respuestas.

Hacía cosas a mi ritmo y no escuchaba lo que explicaban porque ya lo tenía todo claro. (E2)

Cada uno añade su opinión de lo que vamos haciendo. (E7)

3.4. Colaboración entre iguales

Asimismo, gran parte del estudiantado enfatiza las posibilidades de colaboración con los compañeros y compañeras al poder ayudar o recibir *apoyo* sobre cuestiones de formato, contenido o uso de la plataforma:

Hay compañeros que no se acuerdan y les recordamos lo que hemos ido haciendo cada día ayudamos a los compañeros. (E5)

Si, por lo que sea, algún día no se acordaba la gente de lo que habíamos hecho y había una persona que se acordaba, nos ayudábamos entre todos. (E8)

3.5. Evaluación

Sobre la evaluación del portafolio, el estudiantado destaca el *carácter formativo* de esta como un aspecto clave para poder mejorar al ayudarles a ser más conscientes de sus progresos y poder reconducir sus errores a lo largo del curso. También destacan

que la evaluación contribuye a mejorar su *confianza* e incrementar su autoestima, además de motivarles a continuar para seguir *progresando* en su aprendizaje:

Nos motiva que nos digáis si lo tenemos bien o no porque me veo que lo estoy haciendo bien, para mi es positivo. (E8)

4. Discusión y conclusiones

La presencia de un mayor número de estudiantes con discapacidad en las universidades ha provocado el repensar las estrategias docentes para la garantizar la igualdad de oportunidades y fomentar la participación y aprendizaje de este alumnado, tal como indica la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU). La correcta elección de las metodologías que se van a utilizar, así como la elaboración de instrumentos de evaluación adecuados que permitan conocer hasta qué punto se están adquiriendo las competencias necesarias (Moreira *et al.*, 2023) se han convertido en aspectos esenciales. Una correcta planificación de ambos aspectos puede hacer frente a las barreras que la propia institución tiene hacia este colectivo, las cuales incrementan el riesgo de exclusión de las personas con discapacidad (Pérez-Castro, 2022).

En la actualidad existe un creciente interés sobre el uso del portafolio como una herramienta de aprendizaje útil para que el alumnado lleve a cabo seguimiento en su proceso de aprendizaje. En este sentido, algunos estudios (Lopes y Couceiro, 2011; Syzdykova *et al.*, 2021) afirman que esta herramienta ayuda al estudiantado a considerar el aprendizaje como un proceso continuo y propio mediante la elaboración de un producto que está en continua construcción. Así, es relevante preguntarse si el uso del e-portafolio podría ser un facilitador para la inclusión del alumnado con discapacidad en el sistema universitario. Asimismo, el e-portafolio se ha implementado con una doble finalidad en nuestro contexto, en primer lugar, se hace para acercar los contenidos que se dan en un aula a la realidad, y en segundo lugar, para derribar las barreras existentes que las personas con discapacidad encuentran en el sistema de enseñanza universitario. Esto se ve justificado por diversos estudios en los que han inves-

tigado que las TD facilitan el acceso a la información, permiten la interacción del alumnado con los materiales y contenidos e incluso pueden contribuir a captar su atención (Alba-Pastor, 2019; Bray *et al.*, 2023). En este sentido, el estudio presentado ha tratado de encontrar posibles sinergias entre el portafolio como estrategia de aprendizaje, la inclusión de las personas con discapacidad en la universidad y la utilización de las TD con el objetivo de conocer si el e-portafolio es una herramienta que facilita el aprendizaje para este colectivo.

En primer lugar, este trabajo pone de manifiesto que el estudiantado reconoce la utilidad de esta herramienta para su aprendizaje al motivarlos a tomar notas sobre lo que aprenden en clase y, posteriormente, plasmar esa información en el e-portafolio. Dado que es el propio estudiante quien selecciona y añade información siguiendo sus propios métodos y formas de expresión, otras investigaciones apuntan que el e-portafolio también contribuye al procesamiento y la comprensión de la información, lo que permite un aprendizaje más profundo (Sánchez-Tarazaga *et al.*, 2022). Por otro lado, el estudiantado ha expresado la capacidad de ser más consciente de sus aprendizajes y de esta manera poder repasar aquellos contenidos que necesitaban con más autonomía, permitiendo, así, un aprendizaje más autorregulado (McCarthy *et al.*, 2020).

De la misma manera, el formato electrónico ha influido positivamente en el desarrollo de la competencia digital. Aunque parte del estudiantado ha afirmado tener conocimientos sobre la tecnología y cierto manejo de dispositivos tecnológicos, destacan que les ha ayudado a adquirir nuevos conocimientos y habilidades, así como reforzar los propios. Paralelamente, el uso del portafolio electrónico ha generado un clima de aula confortable y ha incrementado la confianza y la autoestima del estudiantado, pues la mayoría se sentían cómodos usando las TD al ser recursos con los que también interactúan en el día a día.

Por otra parte, estos estudiantes a menudo presentan dificultades en la comunicación y la interacción social, por lo cual según qué tareas podrían suponer un obstáculo. Esto responsabiliza al personal docente a ofrecer tareas de aprendizaje ajustadas a las capacidades de cada estudiante, generando oportunidades de aprendizaje para la gran diversidad de preferencias. Este estudio describe cómo algunas personas participantes han destacado

que las TD les facilitan expresar lo aprendido por su versatilidad en las formas para la comunicación, por ejemplo, mediante imágenes, vídeos o texto. Así, se aprecia que la utilización de las TD para recoger los aprendizajes ha permitido que cada persona desarrolle el e-portafolio de acuerdo con sus capacidades, utilizando los recursos en función de sus preferencias, elementos estrechamente ligados al DUA (Bray *et al.*, 2023). De forma similar, el e-portafolio también permite personalizar los ritmos de aprendizaje, dado que parte del estudiantado ha resaltado el hecho de poder ir construyéndolo a su propio tiempo. Lo anterior invita a repensar las dinámicas existentes en la universidad, pues rara vez se aplican estas medidas dada la estandarización de las actividades y los procesos de evaluación.

Otro de los aspectos destacados ha sido la posibilidad de ayudarse entre compañeros y compañeras. El alumnado ha comentado cómo en algunas ocasiones ha tenido la oportunidad de ayudar a otra persona cuando se trataba de realizar tareas con las que estaban familiarizados, pero, al mismo tiempo, han podido solicitar apoyo a otra persona cuando han requerido de ella. De esta manera, se ve como poco a poco también el uso del e-portafolio ha favorecido el desarrollo de su autoconcepto, en el momento que han sido capaces de reconocer aquellas habilidades en las que destacan y aquellas en las que necesitan un refuerzo y de esta manera han sido capaces de reconocerlo y pedir la ayuda cuando ha sido necesario.

Por otra parte, cabe señalar que esta herramienta se ha utilizado al mismo tiempo como recurso de aprendizaje que como un instrumento de evaluación. En este sentido, el seguimiento por parte de las tutoras del e-portafolio ha permitido que esta evaluación sea formativa y no sumativa, es decir, ha permitido evaluar el proceso de aprendizaje y la evolución que el alumnado ha desarrollado a lo largo del curso (Pérez-Castro, 2021). De la misma manera, el estudiantado ha afirmado que el seguimiento de su trabajo les ha permitido mejorar en aquello que necesitaban, al mismo tiempo que han nombrado como positivo que las tutoras les valoren sus puntos fuertes, lo que les motiva a seguir construyendo su e-portafolio desde unas propuestas de mejora.

En síntesis, a lo largo de este escrito se han resaltado los numerosos beneficios que el e-portafolio tiene para el alumnado con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o espectro autista

en el sistema de enseñanza superior. Este tipo de formato facilita el procesamiento de los aprendizajes, su organización y comprensión, además de generar entornos de aprendizaje confortables y motivadores, a la vez que retadores para este colectivo. Pero todavía son escasos los trabajos que exploran esta temática, lo cual deja entrever un futuro por recorrer para seguir explorando los beneficios de esta herramienta desde una perspectiva global en la enseñanza universitaria.

Como posibles líneas de mejora se propone ampliar la muestra de participantes para comparar estos resultados con otros estudiantes de este mismo programa en otras universidades para poder extrapolar los resultados obtenidos. Por otra parte, sería conveniente incluir la voz de otros estudiantes universitarios con o sin discapacidad con el fin de explorar si esta herramienta es útil en cualquier nivel de enseñanza superior, como por ejemplo en diferentes grados y másteres. Contar con la voz de más estudiantes permitiría conocer si efectivamente el e-portafolio es una herramienta facilitadora del aprendizaje del alumnado en la enseñanza universitaria. Lo anterior arrojaría un poco de luz sobre una posible estrategia que beneficia no solo al colectivo de estudiantes con discapacidad, sino también al resto, avanzando, así, hacia una universidad más inclusiva.

5. Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Alba-Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación y mejora educativa*, 6(9), 55-68. <http://tinyurl.com/2k5v2yjh>
- Aliu, N., Aliu, V. y Gashi, M. (2022). 9. Digital technologies- the future way of learning in higher education. *Review of Artistic Education*, 26, 285-292. <https://doi.org/10.2478/rae-2023-0039>
- Alqazlan, S., Alallawi, B. y Totsika, V. (2019). Post-secondary education for young people with intellectual disabilities: A systematic re-

- view of stakeholders' experiences. *Educational Research Review*, 28, 100295.
- Bray, A., Devitt, A., Banks, J., Sánchez-Fuentes, S., Sandoval, M., Riviou, K., Byrne, D., Flood, M., Reale, J. y Terrenzio, S. (2023). What next for Universal Design for Learning? A systematic literature review of technology in UDL implementations at second level. *British Journal of Educational Technology*, 00, 1-26. <https://doi.org/10.1111/bjet.13328>
- Brightbill, M. (2020). *Autism Spectrum Disorders (ASD) and Learning Support Systems in Post-secondary Education* (tesis). University of Bridgeport. ProQuest. <http://tinyurl.com/2ma3eefp>
- Cabero, J. y Valencia, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48(2), 139-146. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.139-146>
- CERMI (2020). *Universidad y Discapacidad. La inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad española*. Colección CERMI. <https://acortar.link/ToeYci>
- Díez-Vega, M., Moreno-Rodríguez R. y López-Bastias, J. L. (2020). Educational Inclusion through the Universal Design for Learning: Alternatives to Teacher Training. *Education Sciences*, 10(11), 303. <https://doi.org/10.3390/educsci10110303>
- Fundación Universia (2023). *VI Estudio sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad en el Sistema Universitario Español*.
- Gil, J., Moliner, O., Chiva, O. y García, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana, *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En: N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.
- Kumar, K. L. y Wideman, M. (2014). Accessible by design: Applying UDL principles in a first year undergraduate course. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 125-147. <http://doi.org/10.47678/cjhe.v44i1.183704>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU).
- Lopes Janelas, T. y Couceiro Figueira, A. P. (2011). La instrumentalidad de los portafolios en los procesos de enseñanza-aprendizaje: estudio con profesores portugueses de enseñanza superior. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(1), 19-32. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1637>

- Manzoor, M. y Vimarlund, V. (2018). Digital technologies for social inclusion of individuals with disabilities. *Health Technol.*, 8, 377-390. <https://doi.org/10.1007/s12553-018-0239-1>
- McCarthy, K. S., Watanabe, M., Dai, J. y McNamara, D. S. (2020). Personalized learning in iSTART: Past modifications and future design. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 301-321. <http://doi.org/10.1080/15391523.2020.1716201>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson.
- Miles, M. B. y A. M. Huberman. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2.ª ed). Sage.
- Moliner, O. (2019). Propuestas para la acción docente inclusiva del profesorado universitario o cómo desarrollar prácticas interculturales e inclusivas en la Universidad. En: C. Márquez. ¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos (pp. 139-160). Dykinson.
- Moreira, M., Arcas, B. R., Sánchez, T. G., García, R. B., Melero, M. R., Cunha, N. B., Viana, M. A. y Almeida, M. (2023). Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(1), 90-123. <https://doi.org/10.53761/1.20.01.07>
- Pacheco, P., Yoong, P. y Lips, M. (2021). Transition issues in higher education and digital technologies: the experiences of students with disabilities in New Zealand, *Disability & Society*, 36(2), 179-201. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1735305>
- Pérez-Castro, J. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: Análisis desde las barreras y los facilitadores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 138-157. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.862>
- Pérez-Castro, J. (2022). Dilemas de la inclusión y discapacidad en Educación Superior. *Perfiles Educativos*, 44(175), 132-149. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60179>
- Sánchez-Tarazaga, L., Sanahuja, A. y Escobedo-Peiro, P. (2022). El portafolio en la formación inicial del profesorado: ¿Cómo conseguir un aprendizaje reflexivo en los Trabajos de Final de Grado? *Zona Próxima*, 37, 4-31. <https://doi.org/10.14482/zp.37.370.562>
- Sandoval, M., Simón, C. y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>

- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage.
- Syzdykova, Z., Koblandin, K., Mikhaylova, N. y Akinina, O. (2021). Retracted Article: Assessment of E-Portfolio in Higher Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, 16(02), 120-134. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i02.18819>
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>

Diseñando recursos didácticos para la inclusión educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

INMACULADA GÓMEZ HURTADO

<https://orcid.org/0000-0002-0843-5784> - inmaculada.gomez@dedu.uhu.es

Departamento de Pedagogía, Universidad de Huelva

MARÍA DEL PILAR GARCÍA RODRÍGUEZ

<https://orcid.org/0000-0003-4796-781X> - mpgarcia@dedu.uhu.es

Departamento de Pedagogía, Universidad de Huelva

INMACULADA GONZÁLEZ FALCÓN

<https://orcid.org/0000-0002-0294-4246> - inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

Departamento de Pedagogía, Universidad de Huelva

MARÍA JOSÉ CARRASCO MACÍAS

<https://orcid.org/0000-0002-7173-1594> - mjcarra@dedu.uhu.es

Departamento de Pedagogía, Universidad de Huelva

Resumen

«INCLUREC: recursos para la inclusión» es un proyecto de innovación docente, investigación y transferencia social cuyo objetivo principal es mejorar la calidad de vida de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo. Para ello, desarrollamos en nuestras aulas universitarias, un proceso didáctico de aprendizaje-servicio en el cual se diseñan y elaboran recursos didácticos inclusivos que cumplen los principios del diseño universal para el aprendizaje y la educación inclusiva. En este capítulo, presentamos una investigación realizada con el objetivo de evaluar los resultados obtenidos en el curso 2021-2023, describiendo el número de recursos, la tipología, el alumnado al cual va dirigido, la satisfacción del alumnado universitario y la satisfacción de los destinatarios, realizando un análisis descriptivo de los datos recogidos a través de

las fichas técnicas de los recursos, los cuestionarios al estudiantado y los cuestionarios al profesorado que ha adquirido el recurso. Las principales conclusiones indican que el impacto social y la transferencia del conocimiento que se genera en el proyecto es visible en el desarrollo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de la provincia de Huelva que disfruta de los recursos didácticos inclusivos abriéndose una nueva línea de trabajo orientada a la formación y asesoramiento de los profesionales implicados en atención a la diversidad.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, atención a la diversidad, inclusión, recursos didácticos inclusivos

1. Introducción

La diversidad es uno de los rasgos que mejor caracteriza a las aulas de los centros educativos. Encontramos estudiantes con diferentes antecedentes familiares, económicos, culturales y sociales; estudiantes definidos como *especiales* por sus necesidades educativas; inmigrantes de todas partes del mundo con diferentes necesidades y lenguas maternas; estudiantes sin motivación que fracasan sin razones aparentes; estudiantes que tienen un buen desempeño y resultados escolares (pudiendo estar motivados o no), etc. Nuestro alumnado, además de estar definido externamente por estas diferencias, tiene una diversidad interna derivada del género, intereses, motivaciones, ritmos de aprendizaje, características cognitivas, expectativas... respecto a sus escuelas y estudios. La adecuada respuesta a la diversidad por parte de las instituciones educativas es una preocupación urgente a nivel mundial (Ainscow, 2020; Armstrong *et al.*, 2011; Goldan, 2019; Schwab *et al.*, 2020; UNESCO, 2020). La educación inclusiva se convierte en el camino para dar respuesta a la misma, lo que supone que numerosas investigaciones hayan intentado hasta ahora esclarecer qué es la inclusión escolar, cuáles son sus principios y cómo se lleva a cabo (Ainscow, 2020; Ainscow y Messiou, 2016; Ainscow *et al.*, 2013 y 2016; Ainscow y Echeita, 2011; Arnáiz, 2011; Dyson, 2007; Echeita, 2017; Echeita y Navarro, 2014; Echeita y Sandoval, 2002; García-Pastor y Marchena, 2013; Jiménez y Vilà, 1999; López-Melero, 2012; Muntaner *et al.*, 2016; Parilla y Susinos, 2004; Slee, 2012; Susinos, 2002; UNESCO, 2021).

La diversidad no es la excepción, es la realidad del aula. Por ello, apostamos por el diseño universal para el aprendizaje (DUA) como uno de los nuevos paradigmas que puede ayudarnos a transformar las prácticas pedagógicas de nuestras escuelas.

Entendemos que la diversidad está íntimamente unida a la inclusión escolar y no queremos que se siga asociando a los modelos centrados en el déficit. Queremos emplear *inclusión* en términos de participación, utilizando las palabras de Booth y Ainscow (1998). Las diferencias entre personas son obvias y objetivas (origen social y económico, lengua materna...) y los maestros y maestras deben responder a todas estas preocupaciones, necesidades, problemas y diferencias. Como afirma Ainscow (2005), la mejora de la educación inclusiva debe aprender a vivir con la diferencia y debe aprender a aprender de la diferencia para ofrecer una «Escuela para todos» (UNESCO, 2009). La UNESCO (2017, p. 7) define la *inclusión* «como el fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes». Sin embargo, la inclusión educativa es un camino hacia la inclusión social de todas las personas, es un proceso que rompe las paredes de la escuela para transformar la sociedad y dar no solo una respuesta educativa a todos y todas, sino una respuesta social que atienda a los derechos humanos. El objetivo de la inclusión es reformar los sistemas educativos, lo cual implica y necesita que todas las escuelas ordinarias puedan adquirir la capacidad de educar a todos los niños de sus comunidades locales. Esto nos lleva a pensar que es necesario crear un sistema educativo basado en el DUA que abogue por el uso de diferentes métodos, herramientas, mecanismos, estrategias, pero también recursos que permitan la consecución de la inclusión UNESCO (2021).

El DUA parte del diseño del currículo (objetivos educativos, método, materiales y evaluación), con la finalidad de que todo el alumnado, sin excepción (independientemente de sus orígenes, características y/o circunstancias), pueda desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje. (CAST, cit. en Alba-Pastor *et al.*, 2014)

Nuestra actual ley educativa, 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, remarca los principios de inclusión y DUA a favor de los derechos de la infancia:

Entre los principios y los fines de la educación, se incluye el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del diseño universal de aprendizaje, es decir, la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta. (LOMLOE, 2020, p. 122872-3)

En este sentido, el DUA supone superar dos cuestiones fundamentales (Alba-Pastor *et al.*, 2014): En primer lugar, se supera la dicotomía entre alumnado con y sin discapacidad. Y, en segundo lugar, se desplaza el foco de la discapacidad a los materiales y los medios, dado a que «las barreras para el aprendizaje no son inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen en las interacciones de estos con materiales y métodos rígidos o poco flexibles» (Rose y Meyer, 2002, p. 6). El DUA no solo tiene un gran potencial para incrementar la accesibilidad, sino que transforma los procesos de aprendizaje (Rose, 2000).

El uso de diferentes materiales y recursos que permitan la accesibilidad al aprendizaje es un aspecto importante a la hora de trabajar bajo los principios del DUA. Trabajar por un diseño universal y accesible nos lleva a hablar de la importancia de los recursos didácticos.

El papel relevante de los recursos didácticos en la construcción de una escuela inclusiva basada en los principios del DUA nos ha llevado a poner en el centro de nuestro proyecto la construcción de recursos didácticos inclusivos que den respuesta a las demandas del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Los recursos y materiales didácticos, por tanto, hacen más fácil al docente el desarrollo de los contenidos, pero, además, le posibilitan poder dar acceso a la diversidad de todo el alumnado (Gómez-Hurtado *et al.*, 2021, p. 127). La necesidad, entonces, de construir esos recursos para atender a todos y todas es obvia (Colman, 2019). Si pensamos en un aula inclusiva, es fundamental adaptar los recursos y materiales a la necesidad del alumno o alumna, logrando que todos y todas sean capaces de

utilizar el material para el aprendizaje, a lo que añadiríamos no solo capaces, sino el que se ajusta mejor a sus gustos, necesidades, ritmos de aprendizaje... (Crisol *et al.*, 2015). Por tanto, hemos de conceptualizar qué son *recursos didácticos inclusivos* para poder llegar, posteriormente, a poder evaluar si determinados recursos cumplen con los criterios de inclusión o, por el contrario, contribuyen a una educación aún segregadora.

De acuerdo con Gómez-Hurtado *et al.* (2021, pp. 127-128), los recursos didácticos inclusivos son:

Aquellos que facilitan la accesibilidad a la educación de todos y todas y proporcionan ventajas en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje con aquellos alumnos y alumnas que tienen más dificultades por cualquier circunstancia contextual, social o personal. Es decir, un recurso didáctico inclusivo es un recurso que ayuda a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado favoreciendo el acceso y facilitando el desarrollo de los contenidos y competencias en el aula.

Ainscow (2012) remarca como lección importante para conseguir la inclusión educativa la necesidad urgente por trabajar con distintas formas de evidencias que favorezcan dicha inclusión haciendo referencia dentro de esta lección no solo a diferentes formas de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también al uso de diferentes recursos en su implementación. Además, destaca también la organización del apoyo como otra lección, explicando la importancia de una buena dinamización y organización de los recursos personales para desarrollar los procesos de apoyo en las aulas.

En el *Index for Inclusion*, herramienta de evaluación de la inclusión educativa con impacto mundial, también se pone énfasis en la importancia de los recursos a la hora de llevar a cabo la inclusión escolar, dado que dedica una parte a la evaluación de estos, la cual se encuentra dentro de la tercera dimensión, la dimensión de prácticas inclusivas.

Posteriormente al *Index*, encontramos otras investigaciones que profundizan en aspectos como las percepciones del profesorado sobre los recursos didácticos para la inclusión (Vanderpuye *et al.*, 2018); percepciones del profesorado respecto a los recursos que les son provistos para lograr una educación inclusiva de

alta calidad (Gitschthaler *et al.*, 2021); estudios sobre los recursos humanos, materiales y espaciales utilizados por el profesorado para atender a la diversidad (Goldan y Schwab, 2018); la importancia de las percepciones del profesorado y el alumnado con relación a la provisión de los recursos para la implementación de una educación inclusiva (Goldan *et al.*, 2021).

En los últimos tiempos, las investigaciones dedicadas a recursos y creación de ambientes o entornos de aprendizaje inclusivos se decantan por una línea principalmente centrada en recursos relacionados con las tecnologías de la información y comunicación (Cabero y Ruíz, 2017; Cabero y Valencia, 2019; Sampedro y McMullin, 2015; Watts y Lee, 2017). Sin embargo, nuestro proyecto quiere abrir un nuevo campo hacia todo tipo de recursos didácticos, ya sean materiales, espaciales o personales, que puedan contribuir a la educación inclusiva. Diferentes investigaciones (Gessler *et al.*, 1996; Valenzuela *et al.*, 2014) remarcan la necesidad de recursos tanto materiales como personales para el desarrollo de la inclusión escolar en las aulas.

De esta forma, con relación a los recursos materiales encontramos que el CEDEC¹ (2020) establece 12 recomendaciones para elaborar materiales accesibles e inclusivos entre las cuales destaca el uso de un estilo gráfico uniforme, contenidos teniendo en cuenta la perspectiva de género, lenguaje icónico inclusivo, lenguaje inclusivo, imágenes que reflejan la diversidad humana, recomendaciones de accesibilidad en los textos... Esto nos lleva a pensar en la importancia que hoy puede tener la realización de una investigación que se centre en evaluar el grado de inclusión que promueven los recursos y la relevancia de construir una herramienta que nos permita llevar a cabo dicha evaluación.

2. Metodología

Este proyecto de investigación se enmarca dentro de un enfoque de carácter mixto. La investigación a través de métodos mixtos es aquella en la cual se combinan elementos de enfoques de inves-

1. Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas No Propietarios del Ministerio de Educación y Formación Profesional español.

tigación cualitativos y cuantitativos (uso de puntos de vista desde ambos enfoques, recogida de datos, análisis, técnicas, etc.) buscando una mayor profundidad en la comprensión de los objetivos generales de la misma (Johnson *et al.*, 2007). Nuestra investigación será cuantitativa y cualitativa, dado que se utilizarán instrumentos y se realizará un análisis desde ambas perspectivas, siguiendo un diseño transversal de tipo descriptivo/explicativo. Haremos uso de una metodología tipo encuesta, mediante instrumentos cerrados tipo escala, combinada con una metodología de análisis de documentos (fichas) y entrevistas a alumnado y profesionales que reciben los recursos.

2.1. Contextualización (proceso de aprendizaje-servicio)

Se ha realizado una investigación para evaluar el desarrollo de las fases de este proyecto en el curso 2023-2024. Estas fases son las representadas en la tabla 1:

Tabla 1. Fases del proyecto de aprendizaje-servicio

Fase 1: Grupos	Fase 2: Contacto	Fase 3: destinatarios	Fase 4: diseño y formación	Fase 5: prueba	Fase 6: Difusión de resultados	Fase 7: entrega
Creación de grupos del alumnado universitario	Contacto de las diferentes entidades para la solicitud de recursos	Detección de necesidades con los destinatarios del recurso.	Diseño del recurso. Investigación, planificación, consulta, asesoramiento para el diseño del recurso. Talleres formativos.	Prueba del recurso con el destinatario al cual va dirigido.	Explicación del recurso en unas jornadas.	Los recursos se ceden a la entidad que lo ha solicitado para el destinatario indicado

2.2. Participantes

El alumnado participante han sido estudiantes de la Universidad de Huelva de los grados de Educación Primaria (390 alumnos/as), Educación Infantil (120 alumnos/as), Educación Social (120 alumnos/as) y el Máster Oficial en Educación Especial (82 alumnos/as); profesorado universitario participante (7), profesionales que realizan las solicitudes de los recursos (117) y los destinatarios de los recursos (79).

2.3. Instrumentos

Como técnicas e instrumentos de recogida de información, se llevarán a cabo los siguientes:

- *Observación participante*: se ha desarrollado la observación de todo el proceso de detección de necesidades, diseño, planificación, ejecución y valoración del recurso didáctico elaborado por el alumnado. Para ello, se registró la información en un diario de campo por cada una de las 7 profesoras y profesores implicadas en el proyecto.
- *Entrevistas semiestructuradas grupales*: se han llevado a cabo entrevistas grupales con los profesionales que solicitan los recursos y los docentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo al cual va dirigido el mismo.
- *Entrevistas semiestructuradas individuales*: las entrevistas semiestructuradas se llevarán a cabo a los diferentes docentes que intervienen con el alumnado participante. En algunos casos, las solicitudes son realizadas por profesionales externos a los centros educativos que trabajan de forma individual con la persona con necesidades específicas de apoyo educativo.
- *Análisis de documentos*: se analizaron las fichas técnicas de los recursos didácticos inclusivos elaboradas por el estudiantado.
- *Cuestionarios*: se analizaron los cuestionarios a estudiantes sobre la valoración de su formación a través de INCLUREC. Se analizarán también los cuestionarios realizados a los profesionales solicitantes para comprobar qué valoración dan sobre los aspectos que se estudian en este proyecto de investigación. Las preguntas de los cuestionarios son de carácter cualitativo.

2.4. Análisis de datos

El análisis de los datos cualitativos se realizará a través de un sistema de categorías, buscando hacer descripciones que reflejen las percepciones de los participantes. El proceso de investigación de los datos cualitativos no es un proceso cerrado y definido desde el primer momento de la investigación; por el contrario, se trata de un proceso abierto en el que a medida que se va avanzando

en la recopilación y análisis de datos surgirán nuevos temas recurrentes que serán de interés. Las principales categorías que vamos a analizar son participantes, características de los recursos didácticos construidos y la satisfacción del alumnado universitarios y de los profesionales que solicitan los recursos.

En el caso de los datos cuantitativos extraídos de los cuestionarios, realizaremos frecuencias y porcentajes a través del programa informático Excel.

3. Resultados

Los resultados obtenidos en los últimos años en el desarrollo de este proyecto han sido muy satisfactorios. Hemos de decir que el proyecto INCLUREC lleva vivo y evolucionando 18 años. Sin embargo, el crecimiento e impacto social de este último ha sido muy significativo en los últimos cursos.

3.1. Participantes

A lo largo de los años se ha vivido una evolución tanto en el alumnado universitario participante como en el número de instituciones que colaboran, el número de asignaturas en las que se lleva a cabo y el número de personas con necesidades específicas de apoyo educativo que atendemos (tabla 2).

Tabla 2. Listado de asignaturas implicadas en la elaboración de recursos

	Alumnado participante	Porcentaje
Alumnado con espectro autista	48	23.8
Discapacidad motórica	13	6.4
Atención a la diversidad y tutoría	7	3.5
Inclusión educativa: estrategias didácticas y organizativas	79	39.1
La diversidad cognitiva: alumnado TDAH y alumnado con altas capacidades	9	4.5
Refuerzo pedagógico para la diversidad del alumnado	44	21.8
Intervención psicoeducativa a personas con discapacidad	2	1

Estas asignaturas son las más ligadas a la atención a la diversidad en las titulaciones del Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Social y Máster en Educación Especial y, por este motivo, son en las cuales se desarrollan recursos inclusivos, aunque a lo largo del desarrollo del proyecto han participado más de 30 asignaturas y 8 titulaciones en este. Actualmente, participan 6 asignaturas más con talleres formativos, visitas, etc.

Las asignaturas que más recursos aportan al proyecto son: Inclusión educativa: estrategias didácticas y organizativas, seguida por la materia Alumnado con Espectro Autista y Refuerzo Pedagógico para la diversidad del alumnado.

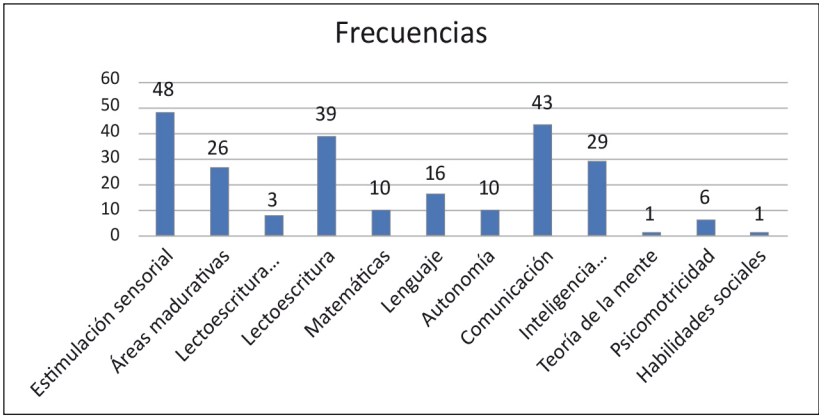
Las personas destinatarias atendidas directamente a través de las solicitudes han sido 79. Además, se han entregado más de 160 recursos a maestros y maestras u otros profesionales para diferentes usuarios/as a través de nuestras aulas INCLUREC.

3.2. Características de los recursos

Un elemento importante que trabajamos con el alumnado es el área de desarrollo al que va dirigido y para la que está diseñado el recurso. El porcentaje más amplio, con un 20,25 % corresponde a las áreas de estimulación sensorial, pues consideramos que actualmente se le ha dado un papel prioritario en los centros educativos por su versatilidad y potencialidad. Después encontramos los recursos correspondientes con el área de comunicación, con un 18,14 %, se consideran recursos fundamentales, pues para poder trabajar y estimular a cualquier alumno o alumna con necesidades educativas es indispensable establecer un sistema de comunicación mediante el cual podamos establecer un intercambio con él, atendiendo a las necesidades que tienen. Se demandan también numerosos recursos de lectoescritura, su porcentaje corresponde al 16,45 %, especialmente demandados por los tutores, pues la lectoescritura es considerada la base del desarrollo de todas las áreas curriculares y se le confiere mucha importancia desde los centros. Destacan también los recursos de inteligencia emocional con un 12,23 %, siendo un enfoque emergente en los centros con la introducción y focalización en el desarrollo de las habilidades blandas de los/as alumnos/as. Los recursos solicitados de áreas madurativas corresponden al 10,97 %, pues esto puede tener un impacto positivo en el desa-

rollo cognitivo, emocional, social y físico de los niños, la estimulación adecuada de estas áreas puede mejorar la capacidad de los niños y jóvenes para aprender, adaptarse a situaciones nuevas, interactuar con el mundo que les rodea y desarrollar su autoestima y confianza. El resto de las áreas, sin ser menos importantes, tienen menor demanda de recursos, y esto se debe a su especificidad y al desarrollo de recursos mucho más específicos para estimular las capacidades de un alumno o alumna en concreto.

Figura 1. Frecuencias áreas que trabajan los recursos didácticos inclusivos



Los recursos más solicitados en función de las necesidades específicas de apoyo educativo han sufrido un gran cambio en los últimos años, siendo significativo un porcentaje del 41,77% de recursos de carácter general, seguidos de los correspondientes al trastorno del espectro autista, y TDAH. El resto de recursos se solicitan en menor porcentaje, pues son muy específicos y requeridos para el desarrollo de las habilidades de estudiantes concretos con otro tipo de afecciones como discapacidad auditiva, trastorno del lenguaje, altas capacidades, trastorno de la comunicación, etc. (tabla 3).

El mayor número de recursos se han elaborado para el aula INCLUREC. Estos son una base para que los centros educativos puedan visualizar qué es lo que elaboramos, que seleccionen algún recurso que les haga falta, documentarse para tomar ideas, etc. Este dato se justifica en que estos recursos se desarrollan en la

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes del número de recursos didácticos inclusivos solicitados por necesidad

Necesidades específicas de apoyo educativo	Frecuencias	Porcentajes
General	99	41,7721519
NEE	10	4,21940928
Discapacidad visual + motórica	1	0,42194093
Discapacidad motórica	11	4,64135021
TEA	64	27,0042194
Discapacidad cognitiva	4	1,68776371
Retraso evolutivo grave + TEA	1	0,42194093
Discapacidad cognitiva + problemas de conducta	1	0,42194093
Trastorno de la comunicación	1	0,42194093
TEA+TGD	1	0,42194093
TDAH	17	7,17299578
TEA+Discapacidad cognitiva	1	0,42194093
Discapacidad visual	9	3,79746835
General+discapacidad visual	1	0,42194093
Discapacidad intelectual + TGD	1	0,42194093
TEA+TDAH	2	0,84388186
Trastorno del lenguaje	1	0,42194093
Discapacidad auditiva	9	3,79746835
Discapacidad motórica+TEA	1	0,42194093
Altas capacidades	1	0,42194093
NEAE	1	0,42194093
	237	100

primera asignatura más específica, en la cual el alumnado del Grado en Educación Primaria de mención educación especial debe realizar un recurso individual inclusivo que donará al aula INCLUREC para que sea llevado a las escuelas.

El grado de satisfacción con los recursos por parte de los centros educativos o entidades que han respondido al cuestionario

de valoración final arroja que el 79.1 % piensa que el recurso cumple con sus expectativas y el 86 % que cubre sus necesidades (figura 2).

Figura 2. Valoración del recurso con relación a las expectativas



Con relación a la creación de redes de colaboración, podemos observar que el número de centros participantes ha aumentado respecto a cursos anteriores, teniendo un total de 22 centros educativos y 3 asociaciones. Todos ellos se han coordinado con un grupo de profesorado universitario formado por 7 profesores del área de Didáctica y Organización Escolar, dos alumnos colaboradores y 120 alumnos y alumnas del Grado en Educación Infantil, 120 de Educación Social y 190 Primaria y 82 de

Máster). Además, han participado, más de 30 centros educativos o entidades que han recogido recursos educativos en nuestras aulas taller. Esta red de trabajo entre Universidad y ámbito educativo ha supuesto un enriquecimiento mutuo en cuanto a la construcción de una sociedad que atienda más a la diversidad. Tanto el alumnado como el profesorado universitario valora la experiencia con un alto grado de satisfacción haciendo referencia principalmente al gran enriquecimiento con relación a las competencias transversales. Como aspecto a mejorar señalan la necesidad de contar con personal colaborador fijo en las aulas INCLUREC para facilitarles el acceso a los materiales y documentación, así como aumentar la partida gratuita de los mismos para la elaboración de los recursos. Los centros y entidades solicitantes muestran una gran satisfacción con el proyecto y especifican que debería tener un mayor apoyo y financiación por su contribución en el desarrollo de una sociedad más inclusiva.

Finalmente, en cuanto a la formación, hemos fomentado la puesta en práctica de talleres desde el proyecto INCLUREC participando en ellos más de 500 alumnos y alumnas de grado y posgrado y 20 profesionales del ámbito educativo. La valoración cualitativa por parte de los participantes es de gran satisfacción ante la formación destacando la visión real del ámbito educativo que se remarca en ella. El 100 % del alumnado destaca en el cuestionario de valoración del proyecto su alto grado de aprendizaje a través de la conexión entre las diferentes entidades y la universidad, concretando que el final del proceso de aprendizaje-servicio, la entrega del recurso, supone una satisfacción profesional y personal que hace que todo el esfuerzo realizado tenga sentido.

4. Discusión y conclusiones

El proyecto de innovación docente, investigación y transferencia INCLUREC se enmarca dentro de una de las metodologías activas más innovadoras, el aprendizaje-servicio, utilizando, a su vez, otras tales como los talleres, los rincones, el aprendizaje cooperativo, etc. El alumnado universitario realiza un servicio que aporta un beneficio directo a la sociedad. Tal y como hemos expuesto, este tipo de metodología aporta al alumnado universi-

tario diferentes competencias generales, transversales y específicas con relación a las titulaciones que cursan y contribuye al desarrollo de las personas con capacidades diferentes facilitándoles a través de un recurso didáctico su proceso de enseñanza-aprendizaje y su calidad de vida. Además, se introducen en la investigación científica justificando el recurso, contrastando la teoría con la práctica, buscando los fundamentos teóricos para el diseño y construcción del recurso basado en los principios de la educación inclusiva y el DUA.

La coherencia entre los objetivos del proyecto INCLUREC, su evaluación y los resultados obtenidos es evidente, lo podemos observar en los resultados que se han desarrollado ut supra. A continuación, en la tabla 4 se presenta la relación entre objetivos y resultados.

Tabla 4. Relación de objetivos y resultados del proyecto

Desarrollar los principios de las propuestas de aprendizaje-servicio para responder a las necesidades de los centros y asociaciones respecto a los recursos para la inclusión.	El número de recursos elaborados por el alumnado universitario participante muestra claramente la ejecución de este objetivo a través del aprendizaje-servicio. Hasta el curso actual se han elaborado más de 1000 recursos didácticos adaptados. En el curso 2021-2022 han sido un total de 202 recursos y en el curso 2022-2023, 237 recursos.
Aprender desde la práctica a dar respuesta a las necesidades educativas de determinados alumnos y alumnas en los contextos educativos.	El alumnado ha podido tener contacto con los centros educativos y otras entidades sin ánimo de lucro en la fase de detección de necesidades, prueba de recursos, exposición en las jornadas y entrega del mismo en el centro.
Realizar créditos prácticos relacionados con las asignaturas implicadas en el proyecto.	Este proyecto se encuentra enmarcado dentro de los créditos de las asignaturas que se han especificado arriba y en otras en cursos posteriores.
Concienciar al alumnado sobre la necesidad de un «diseño universal» respecto a los recursos educativos utilizados en Infantil, Primaria y Secundaria.	A través del análisis, el diseño, la selección y construcción de recursos didácticos adaptados orientados por el profesorado experto el alumnado puede observar la necesidad existente de una inclusión real de todo el alumnado a través de los recursos. En este curso, se ha hecho hincapié en la justificación del recurso a través del DUA.
Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y de comunicación para la inclusión	Los gráficos y tablas comentados muestran los resultados con relación a este objetivo.

Desarrollar la capacidad para actuar en situaciones reales ante las necesidades de alumnos y alumnas con necesidades educativas de apoyo educativo.	El alumnado interacciona con los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales para detectar necesidades y valora estas para después diseñar el recurso orientado por el profesorado implicado en el proyecto.
Poner al alumnado de la Facultad en contacto con materiales ya elaborados y adaptados a este alumnado.	El alumnado universitario visita las aulas INCLUREC tanto para el análisis de recursos y adquisición de conocimientos con relación a adaptaciones de estas como para talleres de formación con relación a la elaboración de dichas adaptaciones.
Motivar al alumnado de la Facultad en el desarrollo concreto de capacidades necesarias para su futuro profesional.	Todo el proceso que conlleva el proyecto de innovación hace que este objetivo sea llevado a cabo.
Favorecer la coordinación entre los centros educativos, Asociaciones y la Universidad.	El profesorado implicado, el alumnado universitario y los centros y asociaciones se coordinan para llevar a cabo este proceso. Prueba de ella son los resultados obtenidos y las valoraciones por parte tanto del alumnado de la universidad como de los centros. Además, el profesorado miembro del proyecto dedica un gran número de horas a estar en contacto con el alumnado y los centros.
Formar y sensibilizar al alumnado en general de la Universidad respecto a las personas con discapacidad.	Este objetivo es uno de los más conseguidos. El alumnado consigue una visión real de la situación de las personas con diversidad funcional.

El análisis de los resultados de nuestro proyecto en el último año arroja que los recursos didácticos inclusivos favorecen la construcción de una sociedad inclusiva que atienda a la diversidad (Booth y Ainscow, 2002). Utilizar diferentes materiales y recursos que permitan la accesibilidad al aprendizaje es un aspecto relevante a la hora de trabajar basándonos en los principios del DUA. Trabajar por un diseño universal y accesible nos lleva a hablar del carácter fundamental de los recursos.

El balance realizado de los resultados obtenidos en nuestro proyecto muestra que el profesorado o los profesionales que solicitan los recursos están muy satisfechos o satisfechos con los recursos que han solicitado y valoran la funcionalidad de los mismos para dar respuesta a la diversidad (Gómez-Hurtado *et al.*, 2021). Este aspecto pone de relevancia la necesidad de construir recursos didácticos inclusivos que den respuesta a las características de todo el alumnado (Colman, 2019).

El uso de diferentes materiales y recursos que permitan la accesibilidad al aprendizaje es un aspecto importante a la hora de trabajar bajo los principios del DUA. Trabajar por un diseño universal y accesible nos lleva a hablar de la importancia de los recursos didácticos. Nuestro proyecto hace visible esta necesidad de construir recursos didácticos para que se pueda dar la inclusión educativa. Se necesitan diferentes recursos para trabajar con diferentes estrategias y evidencias que permitan mejorar los procesos de aprendizaje de todo el alumnado (Ainscow, 2012).

El profesorado percibe que existe la necesidad de más recursos didácticos inclusivos para atender a los niños y niñas con diferentes necesidades específicas de apoyo educativo y concretan que los recursos donados por el alumnado participante en INCLUREC son de gran utilidad para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Vanderpuye *et al.*, 2018). El alumnado universitario, desde su posición, está satisfecho con la participación en el proyecto destacando la eficacia del aprendizaje-servicio como estrategia didáctica universitario remarcando de la misma su relación con la realidad educativa.

El amplio porcentaje de solicitudes para elaboración de recursos didácticos para toda el aula nos muestra una línea alentadora de educación inclusiva, ya que los recursos son utilizados en actividades para todos y todas y no son recursos didácticos para responder a las necesidades de un solo alumnado. Estamos de acuerdo con Gessler *et al.* (1996) y Valenzuela *et al.* (2014) en que los recursos tanto materiales como personales son necesarios para el desarrollo de la inclusión escolar en las aulas.

5. Referencias

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change. *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de

- una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46. <https://cutt.ly/cynTNpR>
- Ainscow, M. y Messiou, K. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61. <http://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: Opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23. <http://doi.org/10.1080/09243453.2014.939591>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en la educación. *Revista de investigación en educación*, 3(11), 32-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735222>
- Alba-Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Armstrong, D., Armstrong, A. C. y Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance?. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-35. <https://cutt.ly/LynT9ue>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cabero, J. y Ruiz, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *Ijeri. International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16-30. <http://orcid.org/0000-0002-6958-0926>
- Cabero, J. y Valencia, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48(2), 139-146. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.139-146>
- CEDEC (2020). *12 recomendaciones para elaborar materiales accesibles e inclusivos*. <https://cedec.intef.es/12-recomendaciones-para-elaborar-materiales-accesibles-e-inclusivos>
- Colman, F. J. (2019). Recursos didácticos y la educación inclusiva. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 8, 31-32. <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2019.31>
- Crisol Moya, E., Martínez Moya, J. y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 254-270.

- Dyson, A. (2007). National policy and the development of inclusive school practices: a case study. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 473-488. <https://doi.org/10.1080/03057640701705690>
- Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación Inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 46, 141-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010913>
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48. <https://cutt.ly/AynYa8beducation> –assessment of a newly implemented funding model in North Rhine-Westphalia.
- García-Pastor, C. y Marchena, R. (2013). La inclusión educativa en la práctica. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 44(246), 5-21. <https://cutt.ly/TynYfTg>
- Gessler, M., Wolery, M., Snyder, E. D., Caldwell, N. K. y Salisbury, C. L. (1996). Supports and resources associated with inclusive schooling: Perceptions of elementary school teachers about need and availability. *The Journal of Special Education*, 30(2), 187-203. <https://doi.org/10.1177%2F002246699603000204>
- Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R. y Schwab, S. (2021). Resources for Inclusive Education in Austria: An Insight Into the Perception of Teachers. En: Goldan, J. Lambrecht y T. Loreman (eds.). *Resourcing Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education)* (pp. 67-88). Emerald. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620210000015007>
- Goldan, J. (2019). Demand-oriented and fair allocation of special needs teacher resources for inclusive education–Assessment of a newly implemented funding model in North Rhine-Westphalia, Germany. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 705-719. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1568598>
- Goldan, J., Hoffmann, L. y Schwab, S. (2021). A Matter of Resources? – Students’ Academic Self-Concept, Social Inclusion and School Well-being in Inclusive Education. En: J. Goldan, J. Lambrecht y T. Loreman (eds.). *Resourcing Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education)* (pp. 89-100). Emerald. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620210000015008>
- Goldan, J. y Schwab, S. (2018). Measuring students’ and teachers’ perceptions of resources in inclusive education – validation of a newly developed instrument. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14. DOI: 10.1080/13603116.2018.1515270

- Gómez-Hurtado, I., Moya Maya, A. y García-Prieto, F. J. (2021). Recursos didácticos para la inclusión. Hacia una accesibilidad universal. En: I. Gómez-Hurtado y F. J. García-Prieto (coords.). *Manual de Didáctica General para la Diversidad* (pp. 119-134). Pirámide.
- Jiménez, P. y Vilà, M. (1999). *De la educación especial a educación en la diversidad*. Aljibe.
- López-Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131-160. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/101178?locale-attribute=en>
- Muntaner, J., Roselló, M. R. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en Educación Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Parrilla, A. y Susinos, T. (2004). El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y comunidades educativas. En: J. López-Yáñez, M. Sánchez-Moreno y P. Murillo-Esteba (eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar con la sociedad*. 8.º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones educativas (pp. 195-200). Secretaría de Publicaciones. Universidad de Sevilla.
- Rose, D. (2000). Universal Design for Learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(4), 45-49. <https://doi.org/10.1177/016264340001500407>
- Rose, D. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Harvard Education Press.
- Sampedro, B. E. y McMullin, K. J. (2015). Videogames for the educative inclusion. *Digital Education Review*, 27, 127-142.
- Schwab, S., Alnahdi, G., Goldan, J. y Elhadi, A. (2020). Assessing perceptions of resources and inclusive teaching practices: A cross country study between German and Saudi students in inclusive schools. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100849>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://cutt.ly/lynYbjU>
- UNESCO (2020). *Towards inclusion and equity in education: status, trends and challenges*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>

- UNESCO (2021). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- Valenzuela, B. A., Guillén, M. y Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75 <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a06>
- Watts, C. E. y Lee, L. L. (2017). Las tic como herramientas de inclusión educativa. *Acta Scientiæ Informaticæ*, 1(1). <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/asinf/article/view/1167>

Educación inclusiva: metodología etnográfica y observación de aula

ROSA MARCHENA GÓMEZ

<https://orcid.org/0000-0002-4469-4951> – rosa.marchena@ulpgc.es

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

En el ámbito de la educación inclusiva, actualmente hay pocos datos que identifiquen qué prácticas docentes son adecuadas dentro de un aula. Esto justifica la necesidad de orientar la investigación hacia modelos etnográficos. Este estudio toma como objetivo describir algunos resultados de diversas investigaciones diseñadas con ese modelo, realizadas desde el Grupo de Investigación de Educación Inclusiva de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Todas asumen un diseño etnográfico, cualitativo, que recoge lo observado en el aula en registros narrativos sobre los que se aplica un sistema categorial inductivo. Sumando las muestras de las investigaciones referidas, se contó con 48 profesores y profesoras y 311 sesiones de clase entre Primaria y Secundaria. Los centros participantes estaban situados en Gran Canaria. Los resultados indican que hay profesorado que protagoniza procesos de enseñanza inclusivos, si bien muchos otros desencadenan interacciones sociales con el alumnado y entre iguales que no se ajustan a los principios inclusivos. Además, las actividades conforman patrones instructivos tradicionales alejados de las condiciones de un aula inclusiva. Se concluye que en las prácticas de aula observadas no siempre se crea el contexto para que todo el alumnado se sienta incluido en el trabajo académico y/o en las relaciones sociales desarrolladas.

Palabras clave: educación inclusiva, metodología etnográfica, observación del aula, relación entre iguales, relación profesorado-alumnado

1. Introducción

El aula por dentro es un espacio complejo. Tikunoff (1979) la consideró como un sistema ecológico, un sistema vivo de comu-

nicación e intercambio enclavado en una compleja estructura de elementos interdependientes. Esta concepción del aula trae consigo que el concepto de *educación inclusiva* se asiente en un modelo ecológico y sistémico a la hora de trabajar con el alumnado con discapacidad; quedan atrás las intervenciones individuales, específicas, rehabilitadoras (Echeita, 2020). Todo el alumnado, incluido el que tiene discapacidad, convive en ese escenario de elementos interdependientes aprendiendo juntos.

Entre los factores que ejercen una potente influencia y que determinan la viabilidad de unas prácticas inclusivas, se encuentra el ambiente o clima del aula (Santos *et al.*, 2016). Este concepto se ve modificado por la interacción profesorado-alumnado y la que se establece entre el estudiantado. Ambos tipos de interacción mantienen entre sí una alta subordinación. Tanto es así que, si el docente trata al alumnado con barreras de aprendizaje de manera conflictiva o con excesiva sobreprotección, sus compañeros no lo considerarán parte de la clase (Santos, 2009).

El tipo de tareas y actividades que realice el estudiantado, junto con los conflictos y su gestión, conforma otro grupo de elementos muy subordinados entre sí capaces de modificar el ambiente. Por un lado, si los conflictos no se gestionan adecuadamente, se deterioran los resultados sociales y académicos del alumnado y se produce desgaste y agotamiento en los docentes; es necesario tener en cuenta que los problemas de disciplina del estudiantado son la segunda razón más frecuentemente citada, después del salario, de la insatisfacción del profesorado (Alter y Haydon, 2017). Por otro lado, con respecto a las tareas y actividades, es importante que exista un buen ajuste entre la capacidad del estudiante y las demandas de la tarea que conllevan esas actividades, de tal manera que, cuando esto no ocurre, surge frustración en el alumnado que se traduce en pérdida de interés y en comportamientos inapropiados que rompen la convivencia, surgiendo los conflictos (Polirstok, 2015). Estas situaciones, con la perspectiva interpretativa del aula como un sistema ecológico, llevan a afirmar que, cuando todo el alumnado tiene participación pedagógica en la clase y logros en función de sus capacidades a la hora de realizar actividades, la gestión del aula y sus conflictos se hace más fácil y el bienestar docente aumenta.

La complejidad del aula y las condiciones tan interdependientes que condicionan su ambiente obliga al profesorado a te-

ner desarrolladas múltiples competencias profesionales. Desde la perspectiva inclusiva, para conseguir una formación docente adecuada se le da mucha importancia a tener la oportunidad de observar a otro profesorado mientras imparte sus clases, ya que es así como mejor pueden ayudarse mutuamente para expresar lo que hacen en ese momento y definir lo que les gustaría hacer (Ainscow, 2017).

Seguir esta línea de formación supone desarrollar en los centros escolares lo que se denomina *aprendizaje profesional colaborativo* (Núñez *et al.*, 2023) y que suele definirse como: «Grupos de docentes afines que comparten su propia crítica pedagógica constructiva, además de reflexiva, inclusiva y colaborativa, orientada al aprendizaje y promotora del crecimiento, con el propósito colectivo de mejorar el aprendizaje de sus alumnos» (Hairon y Tan, 2016, p. 2).

Las modalidades son varias. Una de ellas son las llamadas *lesson study*. En el ámbito de la educación inclusiva suele calificarse como enfoque útil que desencadena mejora en la eficacia de las experiencias que el profesorado proporciona a todo el alumnado (Ainscow, 2017). Conlleva que los docentes, de manera cooperativa, diseñen propuestas, se observen mutuamente dentro del aula cuando las llevan a la práctica y luego analicen y revisen todos sus procesos de enseñanza (Soto-Gómez y Pérez-Gómez, 2015). Estas *lesson study* están internacionalmente extendidas, pero en España todavía no han alcanzado el despliegue deseado.

Desde el *Informe Talis* (2018) (*Teaching and Learning International Survey*) se cuestiona al profesorado, entre otros aspectos, si trabaja en centros donde se observa a los compañeros, si dan clase con otros profesores en la misma aula o si observan a otros profesores dar clase y opinan luego. Los resultados advirtieron que solo el 23 % del profesorado de Primaria de España dice haber participado en este tipo de acciones de formación, porcentaje de los más bajos entre los países de la OCDE, muy lejos de países como Corea, Japón, Reino Unido y Suecia.

Según Lasagabaster y Sierra (2011), la mayoría del profesorado no está acostumbrado a ser observado, factor responsable de que la observación del aula se generalice con lentitud. Suele surgir en los docentes inquietud, nerviosismo y tensión al pensar que en esos momentos van a ser cuestionados o juzgados. Cuan-

do este posicionamiento se manifiesta, la observación no cosecha los beneficios que conlleva. Para evitarlo, se aconseja que la persona observada se sienta cómoda psicológicamente, siendo la confianza un objetivo fundamental

En la investigación, los sistemas de observación en el aula se utilizan cada vez más en todo el mundo con la finalidad de comprender y mejorar la enseñanza (Bell *et al.*, 2018). La observación en el aula combinada con otras medidas como puede ser la grabación en vídeo facilita una visión más clara del núcleo de la enseñanza y el aprendizaje, ya que analiza la enseñanza misma y no lo que opina el profesorado (Klette, 2023); se basa en relatos de prácticas de primera mano en lugar de tener que inferir de informes de segunda mano (Finkelstein *et al.*, 2019).

Cameron (2014) realizó una investigación sobre las interacciones profesorado-alumnado en las aulas inclusivas y halló cómo los resultados de las entrevistas por sí solos no revelaban cuáles eran las metodologías que estaban utilizando, ya que este tema no solía surgir de forma natural en las entrevistas que iban realizando. Solo cuando se analizaron los datos de la observación se halló que muchas aulas estaban organizadas según líneas tradicionales, enfoque inapropiado cuando se escolarizan estudiantes con discapacidad.

En el ámbito de la educación inclusiva, actualmente hay pocos datos que identifiquen qué prácticas docentes son adecuadas dentro de un aula, especialmente datos derivados de observaciones directas. Por lo tanto, la formación basada en la investigación sobre la mejor manera de enfocar las observaciones de los docentes inclusivos justifica una mayor investigación en esta línea (Finkelstein *et al.*, 2019).

Este estudio tiene como objetivo describir algunos de los resultados de diversas investigaciones etnográficas realizadas desde el grupo de investigación de educación inclusiva de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Todas utilizaron la observación de aula como principal instrumento metodológico con la finalidad posterior de contrastarlo con lo que desde los supuestos teóricos de la educación inclusiva se consideran deseables.

2. Metodología

Las investigaciones que se comentan en este capítulo quedan caracterizadas como investigaciones etnográficas (o cualitativas, si advertimos el manejo de los datos) y toman como estrategia de diseño el estudio de casos, siguiendo un proceso inductivo en la obtención de los datos (Angrosino, 2012). Utilizan como instrumento básico la observación participante, tratando que el observador se convierta en «nativo marginal» (Álvarez, 2008), esto es, nunca es uno más en el colegio o instituto, pero tiene que integrarse lo máximo posible para realizar adecuadamente su investigación.

La selección de la muestra se hace mediante un muestreo intencional. La suma total de centros, sesiones y asignaturas que aquí se comentan se concretan en la tabla 1. Las negociaciones de acceso para entrar en las aulas no siempre eran fáciles e inmediatas, si bien siempre tuvo carácter voluntario. No se registraban contiguas en el tiempo para evitar esmeros *ad hoc* por parte del profesorado cuando sabía que iba a ser observado. El número de sesiones que se registraba por docente, excepto en el aula de Educación Especial, osciló entre cinco o seis, ya que, superado este segmento, surgía saturación teórica, esto es, los datos comenzaban a ser repetitivos.

Tabla 1. Características de los estudios referidos en este capítulo

Autores	Título del Estudio	Número de sesiones registradas	Etapas y cursos escolares	Asignaturas impartidas	Número de profesores observados
Marchena (2002)	Ambiente y Diversidad en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (un estudio de casos múltiples)	81 (de una hora)	Secundaria (de 1.º a 4.º)	Matemáticas Ciencias Naturales Inglés Música Lengua Castellana y Literatura	14
Artiles (2014)	Aulas de Educación Especial en centros de Secundaria: un estudio de casos múltiples	36 (de día completo)	Secundaria (Aula de Educación Especial)	Programa de Tránsito a la vida adulta	2

Marchena (2014)	Propuestas de medidas educativas preventivas al abandono escolar	45 (de una hora)	Secundaria (1.º a 4.º)	Tecnología Ciencias Naturales Religión Matemáticas Música Plástica Lengua Castellana y Literatura	8
Palomino <i>et al.</i> (2017)	Educación Física en Primaria y Secundaria: análisis comparativo de la interacción profesorado-alumnado	67 (de una hora)	Primaria (de 1.º a 6.º) Secundaria (de 1.º a 4.º)	Educación Física	11
Álamo (2017)	Análisis del desarrollo de la creatividad en aulas de Primaria de Lengua Castellana y Literatura: un estudio de casos	45 (de una hora)	Primaria (de 1.º a 6.º)	Lengua Castellana y Literatura	9
Ruiz-Bartra (2018)	La interacción profesorado-alumnado en el aula: estudio de un caso	5 (de una hora)	Primaria (6.º)	Lengua Extranjera Educación Artística: Plástica	1
Montesdeoca <i>et al.</i> (2019).	Verbal interaction amongst students during physical education	17	Secundaria (de 1.º a 4.º) Bachillerato (1.º)	Educación Física	1
Bouchabchoub (2021)	Interacción profesorado-alumnado desde una perspectiva inclusiva	15 (de una hora)	Secundaria (4.º) Bachillerato (1.º y 2.º)	Historia de la Filosofía Psicología Latín	2

El producto que se obtenía adoptaba la forma de narraciones. La persona observadora, se situaba al final de la clase o del grupo siguiendo la técnica de la «mosca en la pared» (Woods, 1987) para interferir mínimamente en las dinámicas de clase. No se hacían anotaciones bajo un sistema categorial fijado de antemano. Bien al contrario, seguía un sistema narrativo, abierto y sin categorías prefijadas registrándose amplios segmentos con el lenguaje cotidiano y exacto que allí se utilizaba (Evertson y Green, 1989). Se registraba el acontecer del aula con detalle y con la menor cantidad de interpretación posible. En ocasiones, si había autorización, se hacían grabaciones de audio o vídeo.

Al analizar la información, cuando lo que se registra es el acontecer del aula de manera etnográfica con registros narrativos, su codificación enumerativa y exacta resulta difícil. Por ello, se decidió no hacer uso de ningún CAQDAS (*Computer-Aided Qualitative Data Analysis*). Como afirman Muñoz-Justicia y Sahagún (2011), en estos estudios la rigurosidad del análisis no tiene que ver con la utilización de estos recursos.

El primer paso que se hizo fue dar orden y organización a toda la información recopilada con la participación de uno o dos observadores/as y jueces expertos. Luego, en una interpretación inicial, siguiendo la secuencia empleada por Jortveit y Kovac (2022), los acontecimientos de cada hora de clase se iban codificando y agrupando en unos primeros patrones emergentes que se clasificaban en categorías todavía generales, creándose las primeras unidades de información. En un segundo círculo de interpretación de datos, conforme surgían nuevos temas, las categorías se concretaban, se definían y se agrupaban en bloques coincidentes con los temas investigados. Las categorías resultantes de la interacción profesorado-alumnado y la establecida entre iguales se explican en la tabla 2 y tabla 3.

Tabla 2. Conceptualización de las categorías referidas en la interacción profesorado-alumnado

Distante, no inclusiva	<i>Antagonismo:</i> Entre profesorado-alumnado se producen situaciones de disconformidad.
	<i>Tensión encubierta:</i> El profesorado vierte hacia el alumnado mensajes verbales indirectos, irónicos, a veces con aparente cordialidad; hay gestos y diálogos secos, tajantes y/o impaciente.
	<i>Velocidad:</i> El profesorado explica con rapidez o solicita una tarea con límites ajustados de tiempo. El alumnado se incomoda.
	<i>Omisión:</i> El alumnado solicita una opinión o muestra una producción, pero no es respondido. Surgen situaciones compartidas por todo el alumnado, pero el profesorado se mantiene al margen.
	<i>Favoritismo:</i> Se atiende y/o responde de manera más favorable a algunos estudiantes que a otros en igualdad de situaciones.
	<i>Descrédito:</i> Entre profesorado-alumnado se lanzan mensajes de desvalorización.

Cercana e inclusiva	<i>Personalización:</i> Hay interés por el bienestar personal y/o académico; se intercambian mensajes de ánimo; se comunican cuestiones personales entre alumnado y/o profesorado-alumnado.
	<i>Humor Compartido:</i> Entre todos y todas, alumnado y profesorado, se producen situaciones de humor generalizado.
	<i>Flexibilidad:</i> Se alcanzan con rapidez acuerdos comunes.
	<i>Valoración:</i> Entre las personas participantes se producen mensajes de valoración, aprobación, felicitación y/o se tiene en cuenta el trabajo bien hecho.

Tabla 3. Conceptualización de las categorías referidas en la interacción entre iguales

Fricción entre alumnado	<i>Incordio:</i> El alumnado se molesta entre sí. Se producen situaciones de disconformidad.
	<i>Rechazo:</i> El alumnado no quieren trabajar junto con otros compañeros y compañeras; no acepta la colaboración.
	<i>Agresión:</i> El alumnado llega a agredirse físicamente y/o a insultarse.
Competitividad del alumnado	<i>Rivalidad:</i> El alumnado discute por ver quién realiza la tarea propuesta por el profesorado; se anticipa a responder las interrogantes o tareas dirigidas a otros compañeros y compañeras; se autoproclama como mejor.
	<i>Reticencia:</i> Las producciones y/o intervenciones del alumnado en público son motivo de burla o crítica negativa por parte de algún compañero o compañera.
	<i>Individualismo:</i> En pequeños grupos de trabajo surgen comportamientos en el que uno o varios componentes van a lo suyo.
Cohesión grupal	<i>Aceptación:</i> Hay conformidad entre el alumnado para realizar tareas bajo las agrupaciones que se han planificado.
	<i>Intervención conjunta:</i> Los alumnos realizan la misma tarea de manera cooperativa.
	<i>Afiliación:</i> El alumnado solicita la ayuda de sus compañeros y compañeras; se resuelven dudas; comparten material, se agrupan espontáneamente para realizar tareas.

Con respecto a las tareas y actividades registradas, se crea una única categoría: *patrón instructivo*. Hace referencia a la secuencia y organización de rutinas, tareas y actividades que se realizan en una sesión de clase (tabla 4).

Tabla 4. Patrón Instructivo de dos sesiones de diferentes asignaturas

Curso	Asignatura	Secuencia de Actividades
3.º ESO	Música	- Se pasa lista. - Exposición de la profesora del contenido (los instrumentos musicales de percusión) a través de un dictado que van copiando los estudiantes y que es detenido bastantes veces por la docente con preguntas intercaladas que dirige al alumnado para aclarar y ejemplificar cuestiones concretas. En ocasiones, la ejemplificación se hace mostrando directamente el instrumento. - Visualización de un vídeo de unos 20 minutos de duración en el que se muestran los instrumentos antes explicados y su localización en la orquesta. La profesora intercala pequeños comentarios y en ocasiones lanza algunas preguntas. El alumnado participa. - Se marca un ejercicio para casa con carácter voluntario, solo para los que quieran subir nota. Se basa en recortar de unas fotocopias entregadas los instrumentos musicales explicados y pegarlos después en el croquis de una orquesta. Se dan instrucciones para hacerlo lanzando preguntas al alumnado. - La profesora entrega a cada estudiante un instrumento de percusión diferente. Se acciona un aparato de música y, dirigido por la profesora, los alumnos van acompañando musicalmente la canción que suena con el instrumento de percusión que tienen en la mano. Recogida de material y salida de clase (Marchena, 2002).
4.º ESO	Ciencias Sociales, Geografía e Historia	- Corrección en gran grupo de los deberes del día anterior. - Explicación del nuevo tema mediante lecturas en voz alta del libro de texto protagonizado por diferente alumnado que el docente va nombrando. El docente las detiene en varias ocasiones para intercalar breves explicaciones, pregunta si se ha entendido y continua la secuencia. - Realización individual de las actividades del libro de texto que se relacionan con lo explicado. Lo que no da tiempo, se encarga como deberes para el próximo día (Marchena, 2002).

3. Resultados

Con respecto a la estructura del patrón instructivo, el de la clase de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (tabla 4) es el más frecuente en la mayoría de las clases observadas, sobre todo desde el estudio de Marchena (2002), Bouchabchoub (2021) y Ruiz-Bartra (2018). Por el contrario, el patrón instructivo de Música (tabla 4) u otros similares a este ha sido un proceder escaso, pocas veces anotado.

En casi todos los trabajos seleccionados, la interacción mantenida por el profesorado con el alumnado ha seguido una línea de distancia y enfrentamiento constante, siendo la clase de Matemáticas de 6.º Una evidencia representativa de ello (tabla 5).

Tabla 5. Selección de unidades de información sobre Interacción profesorado-alumnado e Interacción entre iguales

Curso	Materia	Unidades de Información	Categorización
2.º ESO	Ciencias Naturales	A cada frase que se termina de dictar, el alumnado empieza a hablar entre sí (los que terminan antes de copiar). Es muy complicado dictar para el docente, no consigue que el alumnado esté callado del todo. Por momentos, sí que lo consigue, pero dura muy poco. Un estudiante hace una intervención adelantándose al dictado del docente: –La luz, la temperatura, el sonido... –Y la presión, dice el alumno –Y la presión, muy bien, responde el profesor –Yo lo sabía profe, interviene nuevamente el mismo alumno –¡Qué vas a saber tú, pringao! le dice un compañero Toda la clase rompe en risas. Uno de los chicos mira a Ayoze (alumno de procedencia africana) y le dice: –Cállate tú, negro asqueroso Las risas aumentan. El profesor, dirigiéndose al autor de esta última frase, le avisa «A lo tuyo, Pedro». Retoma ahora la explicación sobre lo que son los estímulos. Empieza a mostrar una foto del libro (en la foto se ve a un saltamontes y una rana): –Tenemos en el libro, los que tengan el libro, tenemos una fotografía... (los estudiantes hablan en alto). A ver por favor. Tenemos una foto... donde... Joaquín a lo tuyo, tenemos una fotografía... El alumnado habla en alto, interviene cuando quiere y charla entre sí. Solo se ve a dos estudiantes con el libro encima de la mesa. De repente, Rafael desde la primera fila da un grito y molesta a un compañero: –Rafael, ponte fuera, le solicita el docente –¡No, no, no...! Bueno, vale. –El alumno sale del aula –(Marchena, 2014)	Interacción profesorado-alumnado Cercana: valoración Distante: omisión, antagonismo
Aula de Educación Especial en Secundaria	Programa de Transición a la vida adulta	La tutora se acerca a Judith. Lleva callada y sin participar toda la mañana: –¿Por qué no querías hablar? –Estoy triste, responde Judith –¿Y eso? –Ya no tengo novio –No pasa nada, aunque es normal que estés triste (Artiles, 2014)–	Interacción profesorado-alumnado Cercana: personalización

Curso	Materia	Unidades de Información	Categorización
2.º Ba- chillera- to	Psicología	La docente está preguntando si tienen alguna duda. Un estudiante levanta la mano –Luis: Señor..., ¿puedo ir al baño? La docente y el grupo clase se echan a reír –Docente: ¿Y eso es una duda? ¡Eso es pedir permiso! –Luis: Sí, profe, es que te lo estoy preguntando –Docente: ¡Venga muchacho...vaya al baño! Docente y grupo clase ríen (Bouchabchoub, 2021)	Interacción profesorado-alum- nado Cercana: humor compartido
4.º ESO	Latín	La alumna se dirige a la pizarra para comenzar su exposición acerca de la Hidra de Lerna. Al terminar de exponer se dirige a la profesora y le comenta –Profe el trabajo está muy mal porque me enteré ayer de que el trabajo era para hoy. –Lo primero, lo has hecho, lo segundo, en malas condiciones física y lo tercero... no está tan mal, contesta la profesora La alumna hace gesto de estar contenta (Bouchabchoub, 2021)	Interacción profesorado-alum- nado Cercana: valoración
2.º ESO	Educa- ción Fisi- ca	Niños y niñas se pasan una pelota mientras juegan. Uno de los chicos se la quita a las chicas. Se le oye decir: –¡Jódanse perras! Que son unas guarras Las chicas se rinden y se van a las gradas a sentarse (Montesdeoca <i>et al.</i> , 2019)	Interacción entre Iguales Agresión verbal
6.º Pri- maria	Matemá- ticas	La profesora tarda varios minutos, al menos diez, en llegar al aula, debido a que va a buscar unas fichas de problemas a la sala de profesores. Cuando llega un alumno se dirige a ella diciendo: –Seño, llega tarde. La profesora lo mira con semblante serio y le dice: –Caballero, ¿usted ahora se dedica a controlarme la vida? El resto de los alumnos se ríe ante el comentario de la profesora y el alumno baja la cabeza. Entonces se hace un silencio [...] El alumnado ha comenzado a realizar individualmente los problemas que ha indicado la profesora. Una alumna de la última fila dice: –¡Seño esto es más viejo! ¡Los problemas están en pesetas! ¡Peor que mi abuela! La clase responde con risas y la profesora las ataja diciendo: –¡Qué más da que estén en pesetas, las matemáticas siempre son las mismas! El alumnado se queja y la profesora les dice: –Ahora por listos todos los resultados de los problemas en pesetas los van a expresar también en euros.	Interacción profesorado-alum- nado Distante: antagonismo, tensión encubierta, descrédito

Curso	Materia	Unidades de Información	Categorización
6.º Primaria (cont.)	Matemáticas (cont.)	A este comentario los alumnos responden con una queja generalizada. Un alumno de la última fila se dirige a la profesora y le dice: –Seño, yo no sé cómo se pasa de pesetas a euros. El resto del alumnado se ríe ante la afirmación del alumno a lo que la profesora dice: –¡A ver los listos que se rien que expliquen a su compañero cómo pasar de una moneda a otra, a ver si son tan inteligentes como dicen! (Marchena, 2014)	Interacción profesorado-alumnado Distante: antagonismo, tensión encubierta, descrédito (cont.)
3.º ESO	Educación Física	Con el revuelo de jugar con los balones, Raquel le da un balonazo en la cara a un compañero con gafas. Esto provoca que el alumno termine llorando. Cuando la profesora se acerca a pedirle explicaciones, la chica dice: –Pero si es que no le di. –Está claro que no está bien. –Pero ¿qué me estas contando? Si no le di. –¿Dónde te has dado? Le pregunta la profesora al alumno que recibió el pelotazo –Del golpe con las gafas se me ha metido en los ojos. –Seño, que yo vi donde le di y no le di en la cara, protesta de nuevo la alumna –¡Vaya por Dios! Yo lo vi también y vi cómo le disté en la cara, Raquel. –¡Y te vuelvo a decir que no le di en la cara! –¿Cómo qué no? Si le ha dado el balón aquí, que lo he visto yo. ¡Es que es lo que faltaba, hombre! Que me discutas que no le has dado, cuando he visto yo como le dabas –¡Por favor, seño! –¿Y vas a seguir Raquel? ¡Que lo he visto con mis ojos que le ha dado el balón en la cara! –Yo también lo vi, comenta ahora otra alumna –¿Ves? Paula también lo ha visto, vamos a ver, continúa la profesora –Y Ana también lo vio y dice que no le di en la cara, protesta Raquel –¿No le dio en la cara? Interroga la profesora a Ana –Le dio de lado, como en las gafas –Pues eso, le dio en las gafas y ¿dónde están las gafas? En la cara, y por eso se le clavaron. Es que es lo que faltaba. ¡Ay, mira Raquel! ¡Le has pegado un balonazo cuando no tenías que haber cogido un balón! Nadie tenía permiso para balón, le pegas un pepinazo. Cuando no está atento, le arreas en la cara y discutimos, ¡lo que me faltaba! ¡Es que es lo que me faltaba! Se le han clavado las gafas en los ojos, ¡vamos a ver! ¡Tía, de verdad! Venga de pie todo el mundo, calentando. (Palomino <i>et al.</i>, 2017)	Interacción profesorado-alumnado Distante: antagonismo, tensión encubierta

Ruiz-Bartra (2018) concluyó en su estudio (tabla 1) que el profesor observado era rígido, que la personalización era insuficiente, que mostraba poco interés por las cuestiones personales del alumnado, que los valoraba solamente cuando evidenciaban resultados correctos y nunca cuando eran procesos intermedios de aprendizaje. Bouchabchoub (2021) halló que predominaban los desacuerdos y que había muchos momentos de tensión y mensajes secos. Muchos años antes se observó igualmente que abundaban las situaciones de antagonismo y de tensión no resueltas (Marchena, 2002) (tabla 1) y que aulas en donde surgían antagonismos y tensión por parte del profesor, al cambiar el docente, en el mismo grupo clase se registraban muy pocas situaciones antagónicas entre profesorado y alumnado. No obstante, aunque con mucha menor frecuencia, existen también unidades de información que evidencian una interacción cercana, tal como el humor compartido, la valoración y la personalización de las clases de Psicología y Latín (tabla 5).

En la interacción entre iguales, lo más resaltado ha sido su variabilidad en función del profesorado que impartía las clases y, por otro lado, la presencia sectorizada y aislada de interacciones graves, aunque en el estudio de Montesdeoca *et al.* (2018) se detectaron muchas burlas, insultos, palabrotas y escasos segmentos de cohesión entre el alumnado.

Contrariamente, en las aulas de Educación Especial (Artiles, 2014) la interacción profesorado-alumnado ha sido cercana y ha ido mucho más allá del plano académico. Se han anotado con frecuencia situaciones de valoración y de ánimo al grupo de clase. El grupo de iguales ha mantenido un alto nivel de cohesión grupal y las situaciones de fricción han sido escasas.

Se halla que el contenido disciplinar no condiciona una interacción profesorado-alumnado más cercana o distante. Se han registrado aulas con profesores/as que dan la misma materia, pero que difieren ampliamente en la interacción mantenida. Estas diferencias se localizaron de manera evidente entre etapas educativas y la misma asignatura (Palomino *et al.*, 2017).

Álamo (2017), desde el registro de las sesiones de Lengua Castellana de Primaria (tabla 1), encontró que el profesorado no desarrolla la capacidad creativa en los parámetros que serían deseables, a pesar de que los documentos de planificación didáctica y sus opiniones evidencian lo contrario.

4. Discusión y conclusiones

En general, podemos afirmar que en las prácticas analizadas se han recopilado pocas instantáneas inclusivas.

Las burlas, insultos palabrotas y escasos segmentos de cohesión registrados en algunas clases son comportamientos de riesgo que acercan al *bullying* (Cerezo y Ato, 2010). En cuanto a la interacción distante del profesorado, registrada con frecuencia, es un factor contrario a los principios inclusivos. Cuando esto surge, el grado de cooperación, intimidad y calor interpersonal entre quienes se comunican es sustituido por descréditos, tensión y antagonismos, desencadenando que el estudiantado no se sienta seguro y aceptado por el profesorado, situación opuesta a un aula inclusiva (Santos *et al.*, 2016).

La expulsión del aula como medida disciplinaria que algunos docentes utilizan es una estrategia excluyente. Conlleva para el estudiantado actividades académicas perdidas, desmotivación, bajas calificaciones y abandono escolar (Valdebenito *et al.*, 2019). Su utilización se asocia con puntuaciones más bajas en orden y disciplina, mientras que un mayor uso de estrategias de apoyo a la conducta positiva en el aula está asociado con puntuaciones más altas en orden y disciplina, justicia y relación alumnado-profesorado (Mitchell y Bradshaw, 2013). El profesor de Ciencias Naturales que recurrió a esta estrategia debería haber reflexionado antes sobre sus prácticas docentes. Como diría Polirstok (2015), su dinámica está asociada a que no había ajuste entre los recursos y la tarea a realizar.

El pelotazo propinado en la clase de Educación Física evidencia igualmente una gestión del aula inadecuada que desencadena la *danza de la ira* (Polirstok, 2015), esto es, ciclo de comportamiento mutuamente aversivo en el que profesorado y alumnado quedan atrapados en un tono constante de comentarios negativos, situación que lejos de llevar a la solución del problema, solo eleva la temperatura emocional del aula.

Un aula inclusiva debe hacer hincapié, entre otros, en el estudiantado que están en riesgo de exclusión. Y en este grupo pueden estar los que tienen altas capacidades. Las aulas de Primaria analizadas, con el escaso desarrollo de la capacidad creativa que se ha registrado (Álamo, 2017), están creando barreras de participación a este alumnado, ya que todos ellos demandan un en-

torno en donde se valore la creatividad más que la repetición de contenidos (Masdevall y Costa, 2010).

Los patrones instructivos más registrados mantienen un acercamiento a prácticas didácticas tradicionales y, por tanto, lejanas a las condiciones de un aula inclusiva. No existe el trabajo en grupo, las explicaciones se dan de manera colectiva y las actividades que van a proporcionar mayor comprensión del tema se realizan fuera de clase en forma de deberes, donde es previsible que la mayoría del alumnado no tenga desde su familia apoyo académico, acentuándose, así, las diferencias de aprendizaje del alumnado en función de su ambiente familiar y cultural (Marchena, 2009). El patrón instructivo de Música, por el contrario, proporciona una instantánea inclusiva poco registrada que debería generalizarse en las aulas. En función del diseño universal para el aprendizaje (Griful-Freixenet *et al.*, 2020), esta profesora utiliza varios medios para representar el contenido y varias modalidades de expresión al alumnado (vídeo, apuntes, expresión oral, ejercicio de recortar y pegar, acompañamiento musical instrumental). Estas tareas conforman una variedad tal que permite responder a la diversidad del aula con mayor efectividad.

En conclusión, conscientes de que este estudio mantiene limitaciones en su generalización debido a sus características metodológicas, sí podemos afirmar que desde las aulas analizadas hemos observado que existen prácticas que responden a las condiciones de un aula inclusiva. Pero son muchos más que las que precisan mejorar la interacción con el alumnado y las tareas y actividades que se desarrollan en el aula. Solo así será viable eliminar barreras de aprendizaje y de participación social en el estudiantado.

5. Referencias

- Ainscow, M. (2017). *Pasos para la inclusión en las escuelas*. EDUforics. <https://www.eduforics.com/es/pasos-la-inclusion-las-escuelas>
- Álamo, J. (2017). *Análisis del desarrollo de la creatividad en aulas de Primaria desde Lengua Castellana y Literatura: un estudio de casos* (tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/41723/1/0740527_00000_0000.pdf

- Alter, P. y Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 114-127. <https://doi.org/10.1177/0888406417700962>
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Artiles, J. (2014). *Aulas de Educación Especial en Centros de Secundaria: un estudio de casos múltiples* (tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <http://hdl.handle.net/10553/17088>
- Bell, C. A., Dobbelaer, M. J., Klette, K. y Visscher, A. (2019). Qualities of classroom observation systems. *School effectiveness and school improvement*, 30(1), 3-29. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539014>
- Bouchabchoub, Y. (2021). *Interacción profesorado-alumnado desde una perspectiva inclusiva* (trabajo fin de máster). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Cameron, D. L. (2014). An examination of teacher-student interactions in inclusive classrooms: teacher interviews and classroom observations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 264-273. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12021>
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 26(1), 137-144. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/92131>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Evertson, C. M. y Green, J. L. (1989). La observación como indagación y método. En: M. C. Wittrock (coord.). *La investigación de la Enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-429). Paidós.
- Finkelstein, S., Sharma, U. y Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W. y Gheysens, E. (2020). Exploring the interrelationship between universal design for learning (UDL) and differentiated instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 100306. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>

- Hairon, S. y Tan, C. (2016). Professional learning communities in Singapore and Shanghai: Implications for teacher collaboration. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), 91-104. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057925.2016.1153408>
- Informe Talis (2018). *Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Jortveit, M. y Kovač, V. B. (2022). Co-teaching that works: special and general educators' perspectives on collaboration. *Teaching Education*, 33(3), 286-300. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895105>
- Klette, K. (2023). Classroom observation as a means of understanding teaching quality: towards a shared language of teaching? *Journal of Curriculum Studies*, 55(1), 49-62. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2172360>
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2011). Classroom observation: desirable conditions established by teachers. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 449-463. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.587113>
- Marchena, R. (2002). *Ambiente y diversidad en las aulas de Educación Secundaria: un estudio de casos múltiples* (tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <http://hdl.handle.net/10553/2170>
- Marchena, R. (2010). *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización*. Wolters Kluwer.
- Marchena, R. (2014). *Propuestas de medidas educativas preventivas al Abandono Escolar Temprano* (documento interno de trabajo para Asesoría de los Centros del Profesorado). Gobierno de Canarias].
- Masdevall, M. T. G. y Costa, V. M. (2010). *Altas capacidades en niños y niñas: detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Narcea.
- Mitchell, M. M. y Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of school psychology*, 51(5), 599-610. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005>
- Montesdeoca, R., Marchena, R. y Mateos, C. (2019). Verbal interaction amongst students during physical education. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(3), 560-570. <http://hdl.handle.net/10045/83707>
- Muñoz-Justicia, J. y Sahagún, M. A. (2011). Análisis cualitativo asistido por ordenador con ATLAS.Ti. En: C. Izquierdo y A. Perinat (eds.). *Investigador en Psicología de la Educación. Nuevas Perspectivas Conceptuales y Metodológicas* (pp. 299-363).

- Núñez, M. L. P., Acosta, A. D., Kámiche, M. P. I. y Llaque, P. (2023). El aprendizaje profesional colaborativo en docentes de China y Chile. *Apuntes Universitarios*, 13(1), 451-473. <https://doi.org/10.17162/au.v13i1.1350>
- Palomino, A., Marchena, R. y Ramos, E. (2017). Educación Física en Primaria y Secundaria: análisis comparativo de la interacción profesorado-alumnado. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 21(2), 253-270. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10334>
- Polirstok, S. (2015). Classroom Management Strategies for Inclusive Classrooms. *Creative Education*, 6, 927-933. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.610094>
- Ruiz-Bartra, L. (2018). *La interacción profesorado-alumnado desde una perspectiva inclusiva* (trabajo fin de grado). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Santos, G. D., Sardinha, S. y Reis, S. (2016). Relationships in inclusive classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 950-954. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12238>
- Santos, G., Ljusberg, A. y Candeias, A. (2009). Classroom climate in inclusive settings. En: *Proceedings of international Conference Changing Practices Inclusive Schools*. University of Évora.
- Soto-Gómez, E. y Pérez-Gómez, Á. I. (2015). Lecciones estudios: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 15-28. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5015>
- Tikunoff, W. Y. (1979). Context variables of a teaching-learning event. En: D. Bennet y D. McNamara. *Focus on teaching. Readings in the observation and conceptualization of teaching*. Longman.
- Valdebenito, S., Eisner, M., Farrington, Ttofi, M. y Sutherland, A. (2019). What can we do to reduce disciplinary school exclusion? A systematic review and meta-analysis. *J Exp Criminol*, 15, 253-287. <https://doi.org/10.1007/s11292-018-09351-0>
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós-MEC.

Percepciones, prácticas y necesidades formativas de los docentes respecto a los derechos de las personas con discapacidad en México

ANDREA VÁZQUEZ HERNÁNDEZ

<https://orcid.org/0000-0002-5782-6669> - andreavazquezh@usal.es

Universidad de Salamanca, INICO

LORENA SOTO BENÍTEZ

<https://orcid.org/0009-0007-3288-7960> - sotob.lore@usal.es

Universidad de Salamanca, INICO

VIRGINIA GONZÁLEZ SANTAMARÍA

<https://orcid.org/0000-0003-3365-6332> - virginia_gonzalez_santamaria@usal.es

Universidad de Salamanca, INICO

Resumen

El Derecho a la Educación Inclusiva refleja una realidad que se recoge en dos documentos clave: por un lado, la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006); y por otro, la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015). México, como país que ha ratificado ambos acuerdos, asume el compromiso de promover actuaciones para su consecución, por ello, en los planes de estudio de las titulaciones de docencia se incorporan acciones que favorecen la reflexión sobre los Derechos (SEP, 2022). Evaluar las percepciones, prácticas y necesidades de docentes para la aplicación de un programa formativo que buscaba favorecer los conocimientos y prácticas docentes basados en derechos. Se diseñó y aplicó un cuestionario *ad hoc* a 42 docentes de educación especial para detectar la autopercepción de necesidades formativas y, a partir de sus resultados, diseñar un programa formativo. Al finalizar este, se administró nuevamente el cuestionario para valorar su eficacia e identificar si hubo cambios en las variables evaluadas. Los datos no mostraron diferencias

significativas en el conocimiento de los docentes sobre Derechos, pero sí en las necesidades formativas y en el desarrollo de actuaciones didácticas que promueven los Derechos del estudiantado.

Palabras clave: autodeterminación, derecho, discapacidad, educación especial, formación de docentes, práctica pedagógica

1. Introducción

A casi dos décadas desde la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante CDPD) (Naciones Unidas, 2006) resulta relevante identificar los avances que se han producido respecto al compromiso adquirido por los distintos países firmantes en la promoción de los Derechos de esta población y las cuestiones pendientes por trabajar. Los aportes del artículo 24 de esta convención han sido clave para el desarrollo de este trabajo, pues en él se establece la obligación de los estados de proteger a las personas con discapacidad y promover el Derecho a una Educación Inclusiva que garantice el pleno desarrollo de todo el estudiantado en las diferentes etapas educativas mediante ajustes razonables y con la provisión de apoyos oportunos que favorezcan el respeto por los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 2006). Como consecuencia, la enseñanza de los derechos constituirá un elemento fundamental a considerarse en la práctica docente.

Este trabajo se sustenta en las directrices establecidas por el Objetivo de Desarrollo Sostenible ODS4 (Naciones Unidas, 2015) centrado en «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida», reiterando en el apartado séptimo que todo el alumnado adquirirá los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover la creación de redes inclusivas, mediante la educación en los derechos humanos. De este modo, los países firmantes de ambos documentos han adquirido el compromiso de garantizar que en el desempeño de sus sistemas educativos se promueva no solo la enseñanza, sino también el empoderamiento del estudiantado respecto a los derechos que poseen.

México, al ser uno de los países que ha ratificado tanto la CDPD como la Agenda 2030, asume el compromiso de trabajar en favor de su consecución, lo que le ha llevado a realizar cam-

bios en los documentos normativos respecto a la educación, como la anulación del Capítulo VIII «De la Educación Inclusiva» de la Ley General de Educación, donde se refiere a la educación Inclusiva como el conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir la barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, asegurándola para todos los niveles educativos y favoreciendo la posibilidad de aprender y desarrollar habilidades para la vida en beneficio de la inclusión social (Ley General de Educación, 2023). Esta eliminación se dio debido a una falta de consulta de los grupos sobre los cuales incide, tal como marca la CDPD, dando un plazo de 18 meses para surtir efecto y realizar las consultas respectivas sin dejar desprotegida a la población (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2021).

Este acontecimiento marca un precedente en las políticas del país, al promover la participación de las personas con discapacidad en la elaboración de las leyes que tienen efecto directo sobre ellos, dando sentido al lema «Nada sobre nosotros, sin nosotros» del movimiento de los años setenta por los derechos de este colectivo, cuyo fin fue promover la autonomía y la visibilización como personas de Derecho (Cíntora *et al.*, 2019; Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2021; San Román *et al.*, 2021) y que ha tenido influencia en la lucha por el reconocimiento y ejercicio de los derechos en México. Sin embargo, el plazo para las consultas se cumplió en diciembre de 2022 y hasta la fecha no se han realizado las modificaciones correspondientes.

Otro aspecto modificado tras el compromiso adquirido con la ratificación de los documentos internacionales es el Plan de Estudios de Educación Básica, publicado en 2022, y que entró en vigor en agosto del 2023, donde se establece que las escuelas darán prioridad a la reflexión sobre los derechos que protegen al estudiantado y que se promoverá su ejercicio (SEP, 2022), con lo que se busca no solo la enseñanza en derechos, sino la socialización y análisis de los mismos, a través de metodologías activas como el aprendizaje-servicio (ApS) o el aprendizaje basado en proyectos (ABP), entre otros (USEBEQ, 2023).

Teniendo en cuenta estos cambios, en México se ha logrado que las organizaciones de personas con discapacidad exijan que se cumplan los acuerdos internacionales y se modifiquen algunas normativas, consiguiendo que, al menos las que orientan a

la educación, se revisen, conduciendo a que se analicen las prácticas del día a día, las culturas y las políticas que disponen los centros (Navas *et al.*, 2012).

A tal fin, es necesario realizar la identificación de las barreras que afronta el alumnado y que podrían estar promovidas desde la comunidad, los centros o los actores que los constituyen a través de herramientas reconocidas y validadas. Una herramienta que favorece la organización y evaluación de las actitudes y valores que se encuentran inmersos en los centros escolares es el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2015), el cual ha sido acogido por diferentes países, incluido México, para hacer una valoración introspectiva desde diferentes perspectivas: los docentes, el alumnado, las familias y la comunidad donde se encuentra la escuela. El *Index* considera los valores como parte fundamental en el proceso hacia la educación inclusiva, estos son guías fundamentales que promueven e impulsan las acciones y dan sentido a la dirección, ya que contribuyen a definir el camino.

Realizar este autoanálisis permitirá identificar las barreras que se afrontan en el camino hacia una educación más inclusiva, pero ir más allá conlleva favorecer el desarrollo de prácticas basadas en evidencias que proporcionen métodos válidos y fiables. Como señala Navas *et al.* (2012), la eficacia de las convenciones internacionales está directamente relacionada con la capacidad de la sociedad civil para promover su implementación y garantizar que el gobierno las respete. Para ello, es necesario: *a)* operativizar los derechos contenidos en sus distintos artículos para poder evaluarlos en el entorno más próximo de la persona, es decir, en el día a día; y *b)* utilizar la información obtenida (culturas y políticas del centro) mediante evaluaciones específicas con el ánimo de mejorar la vida de las personas y garantizar el ejercicio de sus derechos. En este contexto, la Secretaría de Educación Pública en México ha optado por trabajar desde el *modelo de calidad de vida y apoyos* (en adelante MOCA), este modelo se contrapone a los modelos tradicionales de atención y respuesta a la discapacidad, en él se conjuntan dos perspectivas: lo que es importante para la persona (calidad de vida) y cómo lograrlo (apoyos). Además, brinda un marco conceptual y de medida de resultados para la implementación de los derechos (Navas *et al.*, 2012).

Está sustentado sobre cuatro componentes fundamentales, que son: 1) los valores esenciales, 2) las dimensiones de calidad

de vida, 3) los sistemas de apoyos y 4) las condiciones facilitadoras. En el presente trabajo se pondrá el énfasis en los *valores esenciales*, de acuerdo con los autores, estos se derivan de las creencias y suposiciones respecto a las personas con discapacidad y les otorgan un valor y potencial (Verdugo, 2023; Verdugo *et al.*, 2021), estos serán promotores de cambios o transformaciones siempre y cuando se facilite y capacite al respecto (Navas *et al.*, 2012; Verdugo, 2023; Verdugo *et al.*, 2021), por lo cual parte fundamental para el cambio organizacional será comenzar por la sensibilización de la comunidad educativa en favor de los derechos de las personas con discapacidad.

Ambos referentes, el *Index* y el *MOCA*, trabajan en la misma línea y comparten los fines, disminuir las barreras que afrontan las personas con discapacidad y aumentar su participación en contextos naturales a través de una provisión adecuada de apoyos, partiendo ambos desde un enfoque de derechos.

Continuando de lo macro a lo micro, conviene señalar que, en el aterrizaje de las políticas a las prácticas del día a día, una pieza clave es el docente, y parte de los recursos con los que cuenta es el apoyo mutuo entre profesionales y entre centros, ya que, al compartir experiencias positivas, aunque se realicen en círculos reducidos con poca generalización, estas pequeñas innovaciones, recogidas adecuadamente, resultan útiles para extender la confianza de lo que ya se han aplicado y que ha resultado para el conjunto de la población escolar y su entorno social (Casanova, 2020), además, son quienes promueven la participación y colaboración del resto de la comunidad educativa, la cual es importante y necesaria en el proceso de inclusión (Azorín y Muijs, 2018; Calvo *et al.*, 2016; Echeita y Simón, 2004).

Existen investigaciones que resaltan la importancia de trabajar los valores en los centros educativos (Booth y Ainscow, 2015; Schalock y Verdugo, 2013; Verdugo, 2018), de hacer valer el *Derecho a la educación de todo el alumnado* (Booth y Ainscow, 2015; López *et al.*, 2022; Navas *et al.*, 2012), o analizar las actitudes de los diferentes actores educativos ante la discapacidad (Calderón y Rascón, 2022; Díaz y Molina, 2022; Sevilla *et al.*, 2018). Pero son pocos los estudios que hablan sobre la importancia que tiene trabajar en el aprendizaje y apropiación de los derechos y las ventajas que dichas acciones conllevan (Cho y Jeong-Suk, 2022; Lee M. *et al.*, 2024; Lee S. M. *et al.*, 2024).

Con todo lo dicho hasta ahora, se entiende la importancia de trabajar en adaptar las políticas para llevarlas a las actividades del día a día, y que la educación constituya un derecho inalienable para todo el estudiantado; sin embargo, queda cuestionarnos si dentro de las prácticas de enseñanza ha tenido cabida la promoción en la apropiación de los derechos y reflexionar: ¿cómo se encuentran los centros escolares?, ¿son un espacio en dónde se trabaja por la implementación de los derechos?, ¿se promueve el aprendizaje y empoderamiento de los derechos en el alumnado?

Los objetivos planteados en este trabajo son dos:

1. Analizar el conocimiento que los docentes de centros de Querétaro (México) tienen sobre el dominio, las necesidades de formación autopercebida por los docentes y la aplicación de los derechos.
2. Evaluar la eficacia de un programa formativo sobre los conocimientos de los docentes respecto a derechos de personas con discapacidad y su aplicación.

2. Metodología

2.1. Población y muestra

La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico de conveniencia. Se presentó el proyecto ante la supervisora y asesora técnica pedagógica de algunas de las zonas de educación especial del estado de Querétaro y, posteriormente, se convocó a una reunión con directivos en donde se les invitó a participar en la investigación, de ahí accedieron a participar 42 docentes de cinco servicios educativos de educación especial que atienden a alumnado con discapacidad entre 3 y 16 años y que viven en el estado de Querétaro, México. Los docentes pertenecían a los tres servicios de Educación Especial con los que cuenta el estado:

- Centro de Atención Múltiple (CAM): centros educativos en donde se ofrece atención en los distintos niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y ofrecen apoyos específicos a alumnos con discapacidad.

- Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER): equipos de apoyo que trabajan en la escuela regular.
- Unidad de Orientación al Público (UOP): equipos de apoyo que brindan información y orientación puntual a las familias y a los maestros y maestras en entornos en donde no se cuenta con USAER.

De las 42 personas participantes, la mayoría eran mujeres (92.9%), con una edad media de 38.29 años (DT = 9.18, rango = 23-56 años), con maestría como último nivel de estudios (14.3%), siendo docentes de aprendizaje (64.3%) y una media de experiencia laboral de 13.09 años (DT = 12.5, rango = 1-32 años).

2.2. Instrumento

El instrumento empleado para este estudio fue un diseño *ad hoc*, denominado *Cuestionario de auto-percepción de necesidades formativas (CANF)*, formado por 85 ítems con un formato de respuesta de tipo Likert en una escala de 1 a 4, indicando que 1 representa que el participante está *Totalmente en Desacuerdo* (TD) con la afirmación y 4 que se encuentra *Totalmente de Acuerdo* (TA) siendo 4 el valor más alto. El cuestionario contempla cuatro categorías: Participación, Conocimientos, Necesidades de Formación autopercebida y Aplicación que, a su vez, incluye subcategorías vinculadas a los enfoques centrados en la persona y al MOCA, de las cuales solo se contemplaron para este estudio las subcategorías de Derechos relativas a: *a)* conocimiento, *b)* necesidades de formación autopercebida, y *c)* aplicación. Un ejemplo de preguntas puede verse en la tabla 1.

Tabla 1. Ejemplos de ítems del Cuestionario de Auto-percepción de Necesidades Formativas (CANF)

Categoría	Ítem
Conocimiento	I25. Las personas con discapacidad no pueden participar plenamente en todos los aspectos de la vida.
Necesidades de formación autopercebidas	I26. Considero que requiero de formación respecto a los Derechos de las personas con discapacidad.
Aplicación	I23. He realizado actividades durante este ciclo escolar con el alumnado que les permita reconocer y ejercer los Derechos que poseen.

Para la validación del instrumento, seis expertos realizaron un análisis de validación de contenidos considerando como criterios la: claridad, pertinencia y representatividad. Los resultados del juicio de expertos dieron un índice de acuerdo de 0.604, se realizaron las correspondientes revisiones y tras una segunda revisión, este índice asumió el valor de 0.826.

2.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

El procedimiento se desarrolló en tres momentos: En primer lugar, la *Evaluación Inicial* en la que se aplicó el cuestionario *CANF* a los docentes que previamente habían confirmado su colaboración habiendo firmado el consentimiento informado. Con la finalidad de realizar una detección inicial sobre las necesidades de formación, conocimientos y aplicación de prácticas pedagógicas relacionadas a enfoques centrados en la persona y MOCA. La aplicación del instrumento fue autogestiva e individual, cada participante respondió los ítems de acuerdo con sus conocimientos y experiencia. Para completarlo, requerían de acceso a internet y del link al cuestionario en Google Forms. Se les solicitó responder con sinceridad y apego a la realidad que perciben de sus centros y se les aseguró su confidencialidad. En segundo lugar, las respuestas al cuestionario dieron lugar al diseño de un programa formativo que tuvo como objetivo: «favorecer el desarrollo de habilidades en los docentes para la elaboración de planeaciones desde un enfoque de derechos». Esta fase se desarrolló en tres sesiones que se realizaron tanto presencial como virtualmente y en las que, partiendo del conocimiento previo que los docentes tenían sobre el enfoque de Derechos, se diseñaron actuaciones relacionadas a profundizar sobre los derechos, los enfoques centrados en la persona y el MOCA (priorizando la autodeterminación). La última fase, la *Evaluación Final*, consistió en la aplicación de nuevo del instrumento *CANF* para identificar si había cambios en las puntuaciones de la evaluación inicial. Se les compartió el cuestionario a través de un nuevo link de Google Forms, con un espacio de seis meses respecto a la primera aplicación.

2.4. Análisis y tratamiento de los datos

Para el análisis de los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario, se utilizó el paquete estadístico SPSS v.28 y se aplicaron ANOVAS de medidas repetidas para comprobar si existían diferencias entre las categorías y si estas eran significativas. De igual forma, para evaluar la eficacia del programa formativo diseñado se aplicó un análisis de contraste T para la diferencia de medias para muestras relacionadas entre las puntuaciones obtenidas antes y después de la intervención.

Respecto a las sesiones del programa de formación, se registraron los comentarios de los docentes sobre cómo se habían sentido durante la sesión, los elementos que rescataban para sus prácticas y los aspectos en los que les gustaría seguir profundizando, esto se analizó con el programa NVIVO v. 14.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las fases del estudio. Para analizar las respuestas de los cuestionarios, se utilizó el paquete estadístico SPSS v. 28 y un nivel de significación de $\alpha = 0.05$.

El primer objetivo fue analizar el conocimiento que las personas participantes tenían sobre derechos, las necesidades de formación que ellos percibían respecto al mismo tema y la aplicación de actividades que los promovieran.

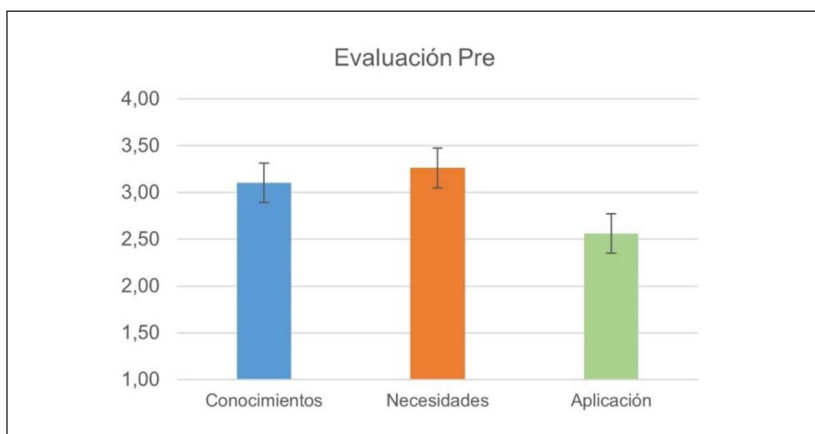
Para ello, se analizaron las respuestas de la aplicación previa a las sesiones formativas, se aplicaron ANOVAS de medidas repetidas para comprobar si existían diferencias significativas entre las categorías. Se ejecutaron las pruebas a posteriori de Bonferroni para analizar las diferencias entre medidas y para interpretar las interacciones.

Se encontró que había diferencias significativas entre las categorías [$F(2,82) = 16.4, p = < 0.001, \eta^2 = .29$]; realizadas las pruebas *a posteriori* se encuentran diferencias significativas entre las categorías de *Conocimientos* y *Aplicación* ($p = < .001$) y entre *Necesidades* y *Aplicación* ($p = < .001$).

A continuación, se observa cómo la puntuación más alta la obtiene la categoría de *Necesidades*, refiriéndose a que los docen-

tes perciben un alto nivel de necesidad de formación en el tema de derechos, con una media de 3.26. Por el contrario, la categoría de *Aplicación*, con una media de 2.56, fue la categoría con puntuaciones más bajas, lo que significa que los docentes valoraron como *regular* haber favorecido los derechos de las personas con discapacidad o realizado actividades con el alumnado y su familia que les permitiera reconocer y ejercer sus derechos (figura 1).

Figura 1. Evaluación previa a la formación



Posteriormente, se analizó si había una relación entre las puntuaciones de las categorías *Conocimientos* y *Aplicación* y *Necesidades de formación* y *Aplicación*, y, para ello, se analizó la correlación entre las variables y se encontró que no había correlación entre *Conocimientos* y *Aplicación* ($\text{sig} = .60$) y *Necesidades de formación* y *Aplicación* ($\text{sig} = .50$). Lo que significa que no hay una relación entre los saberes que poseen los docentes o la alta necesidad de formación que perciben con la aplicación de actividades pedagógicas en favor de los derechos.

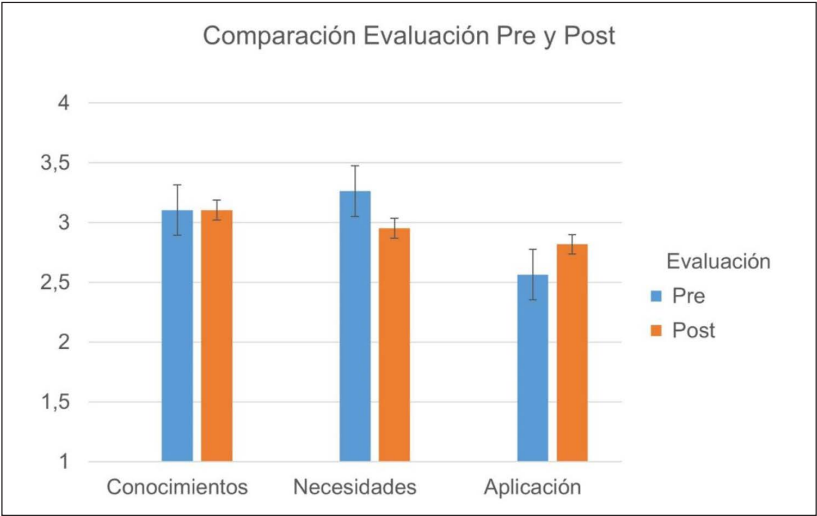
Respecto a los datos obtenidos de las sesiones de formación, se analizaron las reflexiones de las personas participantes en torno a los derechos del alumnado con discapacidad con el programa NVIVO v. 14, en donde se encontró que las 5 palabras que más se mencionan después de derechos eran: *personas*, *podemos*, *conocer*, *alumnos* y *activa* (figura 2).

Tabla 2. Descriptivos de las puntuaciones en las categorías en función del momento de evaluación

	Evaluación	
	Pre (n = 42) M (DT)	Post (n = 42) M (DT)
Conocimiento	3.10 (0.49)	3.10 (0.49)
Necesidades de formación autopercibidas	3.26 (0.66)	2.95 (0.69)
Aplicación	2.56 (0.49)	2.81 (0.50)

Sin embargo, se observaron diferencias significativas en las categorías de *Necesidad de formación* [$t(41) = .309, p = .007, \eta^2 = .14, p < \alpha$] y *Aplicación* [$t(41) = -.254, p = .002, \eta^2 = .19, p < \alpha$] de actividades que impactan en los derechos del estudiantado (figura 3). Notándose que las necesidades de formación habían disminuido y la aplicación de actividades que fueran encaminadas a promover el conocimiento y ejercicio de los derechos había aumentado después de la realización del programa formativo.

Figura 3. Comparación evaluación pre y post formación



4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo fue doble. Por un lado, analizar el conocimiento que los docentes de centros de Querétaro (México) tienen sobre el dominio, las necesidades de formación autopercebida por los docentes y la aplicación de los derechos; y, por otro, evaluar la eficacia de un programa formativo sobre los conocimientos de los docentes respecto a derechos de personas con discapacidad y su aplicación.

Los *cambios organizacionales* se definen como un proceso en el que la evaluación, el desarrollo y la reflexión sobre los valores de la sociedad en general, y de las personas con discapacidad de forma más concreta, suponen un elemento fundamental de cambio hacia la construcción de escuelas y comunidades inclusivas (Booth y Ainscow, 2015; Schalock y Verdugo, 2013; Verdugo *et al.*, 2021). Este trabajo ha permitido identificar la percepción de los docentes de algunos centros de Querétaro sobre el dominio, las necesidades de formación y la aplicación en cuestión de Derechos: las personas participantes poseían un buen conocimiento del tema, aunque manifestaron una alta necesidad de formación y una regular aplicación de actividades que favorecieran el reconocimiento y ejercicio de los derechos del alumnado y sus familias. Esto permitió orientar las actuaciones de las sesiones de formación en las que se puso el énfasis en la colaboración y contraste de prácticas para la identificación de acciones y estrategias que favorecieran la participación, la reflexión y ejercicio de los derechos del estudiantado, tratándose, así, de una intervención centrada en lo que los participantes reportaron como importante. Estos resultados se relacionan con los planteados por investigaciones en las que se indica que es necesario abandonar la perspectiva de los *viejos modelos* y asumir que la presencia, participación y aprendizaje de las personas con discapacidad en el diseño y desarrollo de los planes de acción permiten (con mayor éxito) la transformación de políticas organizacionales, y que, además, estas actuaciones han de desarrollarse como rutina y no ser únicamente cambios puntuales (López *et al.*, 2022; Simón *et al.*, 2022). Además, las reflexiones recogidas durante y después de las sesiones formativas pusieron de manifiesto que la enseñanza basada en derechos es un factor elemental que favorece la autonomía e independencia del estudiantado con discapacidad, asu-

miendo, también, el papel activo que juega el alumnado en su propio aprendizaje e identificando la importancia de facilitar oportunidades para la participación de todos y todas.

El segundo objetivo planteado en este estudio fue evaluar la eficacia del programa formativo diseñado sobre el conocimiento de los docentes de centros de Educación Especial de Querétaro que participaron en el estudio. Para ello, se realizó un contraste T para la comparación de medias relacionadas en las que se analizaron las puntuaciones evaluadas antes y después de la intervención. Los resultados señalan que los docentes han implementado más actividades en su proceso de enseñanza basadas en el reconocimiento y ejercicio de los derechos desde el alumnado y sus familias, pues reportan una menor necesidad de formación y han logrado aumentar la media que tenían respecto a la aplicación de actividades, y esto concuerda con lo que establece la teoría, la capacitación diseñada desde las necesidades de los docentes es un elemento importante para facilitar las transformaciones (Navas *et al.*, 2012, Verdugo, 2023; Verdugo *et al.*, 2021), además, les empodera respecto a la atención que brindan a la diversidad (Casanova, 2020; Sandoval *et al.*, 2019), diseñando más actividades desde una perspectiva de derechos.

Para concluir, este trabajo ha permitido responder a diferentes cuestiones planteadas al inicio de este: ¿Cómo se encuentran los centros escolares? Se observa que los docentes participantes identifican los derechos del alumnado con discapacidad, al alcanzar una media de 3.10 y que el programa formativo no ha representado un cambio en el nivel de conocimientos; por otro lado, ¿Son un espacio en dónde se trabaje por la implementación de los derechos? La actividad formativa ha permitido que se reflexione respecto a la aplicación de actividades pedagógicas que promuevan el aprendizaje de los derechos entre el alumnado y sus familias, con lo que también se ha observado un incremento en la aplicación de las mismas; ¿Se promueve el aprendizaje y empoderamiento de los derechos en el alumnado? Los servicios educativos participantes promueven actividades en favor del aprendizaje en derechos, y finalizado el proyecto de formación se ha observado que ha disminuido la percepción de necesidades de formación y aumentado las actividades que realizan.

Una de las limitaciones del estudio fue no disponer de un grupo control para comprobar que los cambios han sido debi-

dos a la aplicación de las sesiones de formación, ya que el acceso a la población del estudio ha sido complicado y ha dependido de la disposición y voluntariedad de las personas participantes. Por consiguiente, los datos del estudio no pueden ser generalizables. Sin embargo, como señala Casanova (2020), la experiencia de compartir pequeñas innovaciones, recogidas adecuadamente, resultan útiles para extender la confianza y motivar su profundización en los estudios que vendrán, abonando como precedente que da visibilidad a la importancia de la enseñanza en derechos.

Como líneas futuras de investigación se plantea continuar trabajando en la influencia de las intervenciones con docentes desde un enfoque de Derechos, también se propone ampliar la investigación para trabajar con otros actores de la comunidad educativa, como las familias, el alumnado, el personal administrativo y el contexto social, recordando que es importante la participación de todos los agentes en favor del desarrollo de comunidades inclusivas.

5. Referencias

- Azorín, C. y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación: Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 7-27.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (1.ª ed.). FUHEM.
- Calderón, I. y Rascón, M. T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: Narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03
- Casanova, M. A. (2020). Miradas de futuro: Educación inclusiva para la sociedad democrática. Una revisión en el tiempo. *Avances en supervisión educativa*, 33, 57-75. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.683>
- Cho, J. H. y Jeong-Suk, H. (2022). Special and Inclusive Education Teachers' Experiences and Perceptions Related to Human Rights Education for Students with Disabilities in Elementary Schools. *Korean Journal of Physical, Multiple, & Health Disabilities*, 65(2), 1-38. <https://www.webofscience.com/wos/allldb/full-record/KJD:ART002831677>

- Cíntora, K. L., Vargas, M. de L. y González, F. (2019). Retos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo ante los estudiantes con discapacidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 53, 1-17. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-006)
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2021). *Acción de inconstitucionalidad 121/2019*. <https://www.cndh.org.mx/documento/accion-de-inconstitucionalidad-1212019>
- Díaz, Y. y Molina, J. (2022). The Right to Inclusive Quality Education: Primary School Teachers' Perceptions Based on the EPREPADI-1 Scale. *Sustainability*, 14(9), 5063. <https://doi.org/10.3390/su1409mar5063>
- Lee, M., Kim, S.-E., Jeong, J.-H., Park, Y.-H. y Han, H.-W. (2024). Development of service standards and manpower calculation criteria for hospital clinical pharmacies in South Korea: A survey-based study. *BMC Health Services Research*, 24(1), 118. <https://doi.org/10.1186/s12913-023-10530-7>
- Lee, S. M., Lee, J.-G., Yun, T.-H., Cho, J.-H. y Kim, K.-S. (2024). Enhanced Stability and Improved Oral Absorption of Enzalutamide with Self-Nanoemulsifying Drug Delivery System. *International Journal of Molecular Sciences*, 25(2). <https://doi.org/10.3390/ijms25021197>
- Ley General de Educación de 2023. Publicada en el *Diario Oficial de la Federación* del 30 de septiembre de 2019. Última reforma publicada DOF 20-12-2023. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- López, A. L., Fernández-Blázquez, M. y Amor, A. (2022). *Educación 2030: Viaje hacia la inclusión*. Plena Inclusión.
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.refworld.org/es/leg/resol/agonu/2007/es/49751>
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- Navas, P., Gómez, L., Verdugo, M. y Schalock, R. L. (2012). Derechos de las personas con discapacidad intelectual: Implicaciones de la Convención de Naciones Unidas. *Siglo Cero*, 43, 7-28.
- San Román, A., Martínez, B., González, B., de Araoz, I., Espejo, L., Ambros, N., Tendero, R., Reyes, S. y Fernández, M. L. (2021). *Apoyos 2030: Un viaje para avanzar hacia apoyos personalizados y en comunidad*. Plena Inclusión.
- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C. y Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al

- desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251-266. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11412>
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. Á. (2013). *El cambio en las organizaciones de discapacidad: Estrategias para superar sus retos y hacerlo realidad: guía de liderazgo*. Alianza.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudios para la educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Sevilla, D. E., Martín, M. J. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa (México, DF)*, 18(78), 115-141.
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2022). *Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la Inclusión*. Plena Inclusión.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación (2021). *La SCJN invalida diversos artículos de la Ley General de Educación por falta de consulta previa*. <https://www.internet2.scjn.gob.mx/red2/comunicados/noticia.asp?id=6497>
- USEBEQ (2023). *Ficha estatal para el docente gestión en el aula: Colaboración Profesión*. <https://www.usebeq.edu.mx/Content/estudia/C2324/FichaDocente%20Sep-Oct23.pdf>
- Verdugo, M. Á. (2018). Conceptos clave que explican los cambios en las discapacidades intelectuales y del desarrollo en España. *Siglo Cero*. 49(1), 35-52. <https://doi.org/10.14201/scero20184913552>
- Verdugo, M. Á. (2023). *Discapacidad y Psicología. Las personas con discapacidades intelectuales y del desarrollo* (discurso principal, Academia de Psicología de España).
- Verdugo, M. Á., Schalock, R. L. y Gómez, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: La unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero*, 52(3), 9-28. <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>

Liderar para la inclusión y la implicación de los escolares: estrategias de liderazgo exitosas en una comunidad de práctica ampliada¹

LUCÍA FERNÁNDEZ-TEROL

<https://orcid.org/0000-0001-7132-9717> - lfernandez@ugr.es

Universidad de Granada

Resumen

La participación activa del alumnado es esencial para mejorar las prácticas educativas y los resultados de aprendizaje. Este estudio se centra en el liderazgo educativo orientado a las necesidades del estudiantado en un entorno escolar desafiante, con el objetivo de identificar dinámicas de liderazgo en una *comunidad de práctica* ampliada que promuevan acciones educativas inclusivas basadas en la participación estudiantil. Utilizando un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso intrínseco en una escuela rural, se recopilaban las experiencias del equipo directivo, profesorado y un agente externo mediante entrevistas, además de la perspectiva del alumnado a través de entrevistas grupales, para entender las dinámicas de liderazgo y las prácticas educativas inclusivas. La información se complementó con observación participante y análisis de documentos del centro. Los datos fueron analizados mediante análisis temático. Estrategias exitosas lideradas por el director, como el Consejo de la Infancia, el Proyecto Formadores de Convivencia y el aprendizaje-servicio, mejoraron la participación e inclusión del estudiantado, señalando una transición hacia un nuevo modelo escolar. El estudio destaca la importancia del liderazgo pedagógico en la prevención del abandono y fracaso escolar, confirmando la coherencia de las prácticas educativas del director con las dimensiones del liderazgo exitoso.

1. Este estudio forma parte del proyecto PID2020-117020GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033. Programa de Profesorado Universitario, implantado por el Ministerio de Universidades (España) [número de subvención FPU15/05084].

Agradecemos a la escuela Juan Pablo I (Valderrubio, Granada) la participación en este estudio.

Palabras clave: calidad de la educación, educación inclusiva, estudio de caso, liderazgo, participación estudiantil

1. Introducción

Existe una significativa presión internacional para mejorar los resultados educativos. A pesar de los avances notables en las últimas décadas en el sistema educativo español, informes nacionales e internacionales resaltan un diagnóstico compartido: persisten desafíos en alcanzar niveles esperados de rendimiento, equidad e inclusión. Un informe más de la OCDE (2018) sobre Equidad en la Educación destaca la persistencia de bajos resultados, limitando la movilidad social y perpetuando diferencias sociales con efectos segregadores. Estas problemáticas se evidencian en el informe español PISA (2023), con particular impacto en Andalucía.

En este contexto, surge la necesidad de explorar nuevas perspectivas más allá de las políticas educativas, centrándose en aquellas escuelas que adoptan el modelo de Comunidad de Práctica Profesional. La convergencia de modelos como *comunidades profesionales de aprendizaje* (CPA), *comunidades de práctica* (CdP), *escuelas que aprenden* y *comunidades de aprendizaje* ha dado lugar a la creación de modelos más evolucionados, como la *comunidad de práctica profesional ampliada* (CdP-a) (Bolívar y Domingo, 2024). Este enfoque avanzado se centra en dos aspectos clave: el compromiso con el aprendizaje de todos y todas y el desarrollo de una profesionalidad interactiva abierta a la comunidad. No se trata de cambiar los modelos existentes, sino de ampliar su perspectiva, integrando elementos de CPA y CdP.

Las CdP-a ponen un énfasis especial en aumentar el capital profesional y expandir la comunidad, incorporando a familias, vecinos, autoridades locales, entidades sociales y educativas, junto con diversas redes. Este modelo, que se enfoca en la transformación escolar, promueve la colaboración entre docentes para mejorar la calidad educativa (Admiraal *et al.*, 2021; Stoll y Kools, 2017). Las comunidades de práctica resultantes fomentan una identidad colectiva entre el profesorado, incluso en condiciones desfavorables, cultivando un sólido sentido de pertenencia institucional (López-Yáñez *et al.*, 2011). Estas escuelas han logrado contextualmente revertir datos desfavorables, alcanzando resul-

tados educativos superiores a lo esperado para instituciones con índices socioeconómicos y culturales (ISEC) similares. Este enfoque dirige la atención hacia la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes, considerando variables sociales, organizativas y pedagógicas (Domingo, 2003).

Ante los desafíos planteados y la magnitud del objetivo de revertir estos datos, aumenta el interés en investigar la implicación estudiantil en el aprendizaje. Esta cuestión se torna central, debido a su potencial para abordar problemas educativos persistentes en las aulas, como el fracaso escolar, bajo rendimiento, altas tasas de deserción, aburrimiento y alienación estudiantil, siendo, asimismo, un predictor del éxito escolar (Fredricks *et al.*, 2019).

La implicación del estudiante juega un papel crucial como catalizador para la mejora de las prácticas educativas y avances significativos en los resultados de aprendizaje (UNESCO, 2021). Las condiciones organizativas de la escuela y las prácticas educativas que se desarrollan en ella influyen en la implicación escolar. La implicación (*engagement* en su terminología en inglés), en este contexto, se refiere al grado de participación activa, conexión y participación del alumnado en el aprendizaje y el rendimiento académico, en contraste con la participación pasiva, la apatía y la desafección. En el ámbito español, diversos estudios (González y Bernárdez-Gómez, 2019; González y San Fabián, 2018) señalan que la implicación estudiantil necesita de un conjunto de factores que lo posibilitan, estimulan y mantienen. Algunos factores son propios del alumnado. Pero, existen otros, desde una perspectiva pedagógica (González, 2010), que están relacionados con un conjunto de soportes y condiciones organizativas de aula y de escuela que hagan posible la implicación del estudiante en el devenir diario de la clase y de la vida escolar.

Para generar las condiciones organizativas necesarias para fomentar la implicación del alumnado, se necesita un liderazgo transformacional (Boberg y Bourgeois, 2016; Leithwood y Jantzi, 2000; Zagarra, 2019) centrado en los aprendizajes y bienestar del estudiantado (Robinson, 2019). Esto resulta especialmente significativo en contextos vulnerables, que precisan de otra escuela y otros docentes, envueltos en comunidades de práctica profesional con un proyecto que genera identidad y posibilidades de éxito (Pérez *et al.*, 2004). En definitiva, estimulan y ponen en valor la participación de todo estudiante.

Las prácticas de liderazgo inclusivas parten de un enfoque centrado en el aprendizaje de todos y todas, para todos y todas, lo que resulta en una mejora en las condiciones de enseñanza y en los ambientes de aprendizaje. En este contexto, el análisis de centros educativos exitosos e inclusivos señalan que no hay una única forma de ejercer el liderazgo (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014; León *et al.*, 2018). Sin embargo, la implementación de un liderazgo participativo, distribuido, democrático y transformacional, orientado a establecer una cultura inclusiva, se ha propuesto como el enfoque más apropiado (Valdés, 2022).

Según Miskolci *et al.* (2016), el liderazgo distribuido se puede concebir como un componente del liderazgo inclusivo. No obstante, recalcan que el liderazgo inclusivo, en primer lugar, debe fundamentarse en respuestas contextuales específicas de la escuela y no debería desvincularse de los principios inclusivos. Desde esta perspectiva, un liderazgo distribuido no es necesariamente un liderazgo inclusivo, pero un liderazgo inclusivo debe ser, necesariamente, distribuido. Además, en estos contextos es interesante explorar las posibilidades del liderazgo contextualizado (Dyson, 2008), en que la dirección escolar interviene sobre el propio contexto con medidas internas y externas al propio centro para conseguir el uso compensatorio y óptimo de recursos. Por último, los directores y las directoras de escuelas en contextos desfavorecidos que trabajan desde un modelo de liderazgo transformador se ven inmersos en dilemas y retos continuos sobre cómo sostener la inclusión y conseguir el éxito escolar, asumiendo los riesgos que conlleva (DeMatthews y Mawhinney, 2014; León *et al.*, 2018). La redefinición del liderazgo, colaboración docente, enfoques pedagógicos activos, empoderamiento estudiantil, clima de relaciones positivas y apoyo institucional son esenciales para fomentar dicha implicación (González y Bernáñez-Gomez, 2019).

En el aula será fundamental implementar una metodología activa y que motive al alumnado (Adelman y Taylor, 2012; Luter *et al.*, 2017), en la que haya una participación real de los estudiantes (Sammons *et al.*, 2016), una experiencia rica y de disfrute (Brackett, 2018; Davis y McPartland, 2012; Kramer *et al.*, 2020). Finalmente, otro de los aspectos más llamativos es la necesidad de introducir en la dinámica de aula procesos y estrategias para dar voz al estudiantado (Carrington *et al.*, 2013; Sargeant y Gillett-Swan, 2019; Tschannen-Moran y Clemente,

2018) y considerar las expectativas del propio alumnado en la actividad escolar (Adelamn y Taylor, 2012).

El propósito de este trabajo es identificar y analizar las dinámicas de liderazgo del director en una *comunidad de práctica ampliada* (CdP-a). Específicamente, se busca describir las acciones educativas inclusivas que se implementan basadas en la participación estudiantil. Este estudio se centra en comprender cómo el liderazgo del director puede fomentar un entorno educativo inclusivo y participativo. Para ello, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: «¿Cuáles son las dinámicas de liderazgo del director en una CdP-a que facilitan la implementación de acciones educativas inclusivas basadas en la participación estudiantil?».

2. Metodología

Se aplicó un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso intrínseco (Stake, 2016) en una escuela rural, destacando la importancia del contexto. La escuela objeto de estudio fue seleccionada de manera intencional por su valía y pertinencia a la investigación, siguiendo los siguientes criterios:

- De conveniencia (por participar en proyectos de innovación educativa).
- Contextual (por pertenecer a escuelas ubicadas en contextos vulnerables en riesgo de exclusión educativa y social, según la catalogación de la Delegación de Educación y la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa).
- Una perspectiva de contenido (se encuentra inmersa en un proceso de transformación escolar focalizada en la participación y la implicación del estudiantado como protagonista de su aprendizaje y el cambio).

En concreto, se trata del CEIP Juan Pablo I, en Valderrubio (Granada, España). Es una escuela de educación infantil y primaria que ofrece estudios en el primer ciclo de educación secundaria obligatoria. Es la escuela de una localidad rural de unos 2000 habitantes, en un contexto socioeconómico y cultural por debajo de la media de Andalucía y España. Un importante número de alumnado se encuentra acogido a un plan compensatorio creado por la

propia escuela y el plan SIGA (creado por la junta de Andalucía) pone en marcha un conjunto de medidas para ofrecer cobertura en las necesidades básicas y luchar contra la exclusión social).

El trabajo de campo se desarrolló durante tres cursos escolares en el contexto de trabajo del director, aunque fue interrumpido por el período de la pandemia de COVID-19. En este estudio participaron:

- *Equipo directivo y docentes*: se entrevistó al director, la jefa de estudios y la secretaria (quienes también desempeñan funciones de maestros y tutores), así como a siete docentes tutores de educación primaria (dos expertas en aprendizaje por proyectos y aprendizaje-servicios) y el maestro de pedagogía terapéutica. Además, se incluyó un agente externo, la concejala de Educación de la localidad. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a informantes clave, utilizando un guion abierto de preguntas con una duración de 30 a 60 minutos, grabadas en audio. Estas abordaron una diversidad de temas como prácticas de liderazgo, formación del profesorado, desarrollo curricular y métodos pedagógicos, clima escolar, relaciones con la comunidad y estrategias de inclusión y la participación estudiantil.
- *Alumnado*: se realizó una entrevista grupal de 30 minutos de duración con 21 estudiantes, de edades comprendidas entre 7 y 14 años, todos miembros del Consejo de la Infancia. Esta entrevista se llevó a cabo para entender cómo funciona este órgano de participación estudiantil y cómo se puede fomentar el liderazgo de los escolares con prácticas educativas orientadas a la inclusión.

Los instrumentos de investigación incluyeron, aparte de entrevistas, la observación participante y análisis documental (Stake, 2016). La observación participante se centró en el clima escolar, las interacciones entre estudiantes y profesorado dentro y fuera del aula, la práctica docente en el aula y las actividades del consejo de la infancia. Por último, el análisis documental revisó el proyecto educativo y las programaciones de varios proyectos de centro, poniendo énfasis en las estrategias de inclusión y la participación comunitaria.

Los datos se analizaron mediante el análisis temático, siguiendo el procedimiento inductivo e interpretativo descrito por

Braun y Clarke (2006), con el objetivo de identificar el significado latente en los datos. El programa N-Vivo 11 se utilizó para apoyar la gestión de los datos. El proceso de análisis se desarrolló en las siguientes fases:

1. *Familiarización con los datos*: consistió en la transcripción y lectura minuciosa de las entrevistas para obtener una comprensión inicial de la información recopilada.
2. *Construcción del marco temático inicial*: se desarrollaron categorías preliminares basadas en la literatura existente y en los datos emergentes.
3. *Codificación y categorización*: los datos se codificaron y las categorías iniciales se ajustaron según fuera necesario para reflejar mejor la información obtenida.
4. *Exploración y generación de temas*: se analizaron las categorías de análisis y se generaron temas que encapsulan los patrones identificados en los datos.
5. *Exportación de datos y redacción de resultados*: los datos se exportaron y se redactaron los resultados basados en los temas identificados.

Las categorías que hemos seleccionado para este trabajo incluyeron cómo es el liderazgo y las estrategias desarrolladas por el equipo directivo para promover el clima escolar de convivencia, métodos pedagógicos, redes y alianzas, y el consejo de la infancia. El clima escolar de convivencia abarcó observaciones sobre la atmósfera general de la escuela y las relaciones entre estudiantes y personal según el profesorado y equipo directivo. Los métodos pedagógicos examinaron las técnicas de enseñanza y las estrategias educativas utilizadas para fomentar la inclusión. Las redes y alianzas analizaron las colaboraciones dentro y fuera de la escuela, incluyendo la participación de familias y entidades locales. Por último, el consejo de la infancia evaluó la participación y el impacto de este consejo en las decisiones escolares y en la inclusión educativa.

El estudio cumple los marcos éticos y el protocolo establecido por el Comité de Ética en Investigación Humana de la Universidad de Granada y se respetó la política de privacidad de los datos.

3. Resultados

Los resultados de las entrevistas realizadas apuntan que el estilo de liderazgo del director se puede enmarcar en el liderazgo transformacional. El mismo director informó:

Cuando llegué al colegio, la dirección era totalmente vertical y cada maestro en su clase. Mi idea fue cambiar todo eso y crear una comunidad educativa con un sentimiento horizontal, que todo el mundo sea importante para el proyecto. Y evidentemente, la parte más importante, y numerosa, son los niños. No podía hacer un proyecto educativo sin respetar los derechos de la infancia. (Director)

Su manera de actuar coincide con los tres modelos que lo caracterizan: distribuido, instructivo o para el aprendizaje y contextualizado. La jefa de estudios señaló que «tiene un fuerte compromiso con la educación pública, la escuela democrática y, sobre todo, aboga por los derechos de infancia». Sobre el valor de la diversidad en la escuela, el docente 8 informaba que «el director entiende la diferencia como un recurso y nunca como un obstáculo, y esto se refleja en el nuevo proyecto educativo».

En el análisis temático de las entrevistas emergieron un conjunto de actuaciones que el director ha generado para promover la participación activa del alumnado en la vida escolar. Se observó que estas acciones han tenido un impacto positivo en la mejora de la implicación del estudiantado con su aprendizaje y la escuela, tal como han señalado los informantes clave. A partir de las aportaciones del equipo directivo y el profesorado, se identificó que la participación del estudiantado se organiza en tres niveles:

1. *Organizativo*: incluyendo la junta de delegados, el Consejo de la Infancia y el proyecto «Formadores en Convivencia».
2. *Curricular*: mediante el trabajo en proyectos y aprendizaje-servicio.
3. *Comunitario y de transformación social*: con proyectos de emprendimiento social que impactan en la comunidad.

A continuación, se destacan las actuaciones más significativas:

a) Fomentar un ambiente de convivencia positiva

Un aspecto distintivo de la escuela desarrollado desde la dirección escolar es la creación de un clima de convivencia positivo, como indicó el director: «Una de las señas de identidad del colegio ha sido siempre las relaciones personales con todos, los maestros que llegan siempre lo dicen».

A través del proyecto «Formadores en Convivencia», destacado en los planes y programas de la institución, se impulsa una convivencia basada en el respeto, la confianza, la atención y el cuidado. El análisis de este proyecto destacaba que se involucra a estudiantes de secundaria que actúan como formadores para mediar y enseñar habilidades de convivencia a alumnado de cursos inferiores, con el propósito de prevenir y resolver conflictos. Los formadores en convivencia no se consideran simplemente mediadores, sino un grupo que realiza acciones preventivas para preparar al estudiantado ante futuros conflictos, tanto dentro como fuera del centro escolar, informó el director. El docente 2 informaba que la gestión de conflictos, en lugar de ser exclusivamente responsabilidad del maestro, se ha logrado que sea un proceso en el que el estudiantado adquiera habilidades y herramientas para manejar sus propios conflictos y emociones.

b) Establecer un espacio de participación para los niños y niñas: el Consejo de la Infancia

En las entrevistas con el equipo directivo se destacó que la participación niños y niñas es un aspecto fundamental al informar cómo los niños y niñas han transformado la escuela. Así lo explicaban: «pasar de una escuela hecha para los niños y niñas a hacer una escuela con los niños y niñas» (director). En este sentido, la constitución del Consejo de la Infancia (Fernández-Terol *et al.*, 2024) ha permitido que la escuela disponga de un órgano de participación estudiantil conformada únicamente por los y las escolares (niños y niñas de 6 a 14 años) quienes deben elegir a sus representantes para dicho consejo. Así expresaban algunos estudiantes sus beneficios en la escuela:

*En nuestro colegio también opinamos, porque somos un pilar fundamental en la educación y ahora podemos hacerlo con el consejo de la Infancia.
(Estudiante 1)*

Lo peor de estar en el consejo es la responsabilidad de decidir, porque mis decisiones afectan al resto de los niños en el cole. (Estudiante 2)

El director, como coordinador de este consejo, explicó que este modo de gobierno pretende fortalecer la participación de los niños y las niñas en todos aquellos temas que directamente les afectan, facilitándoles un lugar de encuentro seguro, sin adultos, para poner en común todas sus demandas, intereses y consultas realizadas desde el equipo directivo.

c) Metodologías para la participación e inclusión: trabajo por proyectos y aprendizaje-servicio

Los docentes informaron en las entrevistas que el director consideró esencial llevar a cabo un análisis y reflexión con el cuerpo docente sobre las prácticas educativas en el aula y su impacto en los estudiantes. Sostiene firmemente la creencia de que el niño o la niña debe ser protagonista y no solo receptor pasivo del conocimiento destacaba la secretaria del equipo directivo. Con este objetivo en mente, el enfoque en proyectos y aprendizaje-servicio, especialmente a través de proyectos de emprendimiento social alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se ha convertido en un valioso aliado metodológico. Así lo manifestaban algunos docentes entrevistados:

La línea de trabajo que llevamos en el centro es el trabajo por proyectos. Lo que intentamos es unificar dos focos que son lo que nos dice la normativa que los tiene que aprender y por el otro los intereses y la curiosidad que en el alumnado se despierta. (Docente 2)

El ABP le permite al docente generar oportunidades de aprendizaje en el aula en las que el alumnado se pueda involucrar al planificar el mapa del proyecto y realizar diversas tareas competenciales que lo conforman. También permite cambiar los escenarios de aprendizaje y que no se limiten al aula, y salgan al entorno. (Docente 3)

d) Redes y alianzas con la comunidad educativa: proyectos comunitarios

Para el desarrollo de los proyectos en colaboración con la comunidad, el equipo directivo, respaldado por otros informantes, informó que la formación de una red comunitaria impulsó la tran-

sición de colaboraciones esporádicas a actividades sistemáticas, con la participación activa de familias y voluntariado. Además, se implementaron proyectos de aprendizaje-servicio que tuvieron un impacto significativo a nivel local. «Nosotros creemos que las puertas tienen que estar abiertas, porque el colegio no es nuestro, el colegio es de todos» destacaba la jefa de estudios. Además de estas redes de colaboración, se observó que fue fundamental que el equipo directivo apostara por la formación del profesorado y su interrelación profesional y la participación de agentes externos a la escuela. Entre sus principales colaboradores está el ayuntamiento de la localidad. La concejala de Educación informaba de cómo son las relaciones con la escuela:

Existe una relación muy buena. Enseguida que nos llega una iniciativa se la transmitimos al cole, de la misma manera que, si el cole necesita cualquier cosa, sabe que puede contar con el ayuntamiento. (Concejala de Educación)

4. Discusión y conclusiones

El propósito principal de este trabajo fue identificar y analizar las dinámicas de liderazgo del director en una comunidad de práctica ampliada, con un enfoque específico en describir las acciones educativas inclusivas basadas en la participación estudiantil. Sin embargo, es crucial reconocer las limitaciones inherentes a este tipo de estudio de caso intrínseco, que impiden la generalización universal de los resultados. En todo caso, la fortaleza del estudio radica en la diversidad de voces y la utilización de una variedad de técnicas e instrumentos de investigación, guiado por un investigador nativo, quien facilita un proceso de investigación integral que profundiza en el tema. Al reconocer limitaciones como la generalización limitada y subjetividad de los informantes, este enfoque ofrece fortalezas únicas, que incluyen datos cualitativos ricos, comprensión contextual y entendimiento profundo de experiencias individuales. Los investigadores e investigadoras deben considerar estos aspectos al optar por un estudio de caso intrínseco.

La escuela bajo estudio se embarcó en un ambicioso proyecto de transformación de su modelo educativo con el objetivo cen-

tral de mejorar la implicación de sus estudiantes en su proceso de formación y aprendizaje. Los hallazgos indican que el director adopta un liderazgo transformacional, alineando sus acciones con los modelos de liderazgo para el aprendizaje, distribuido y contextualizado (Boberg y Bourgeois, 2016; Gurr *et al.*, 2018).

Uno de los rasgos característicos de este líder es su impulso y visión de futuro, así como su capacidad de motivar, animar y apoyar a los maestros y maestras y al alumnado a participar en el proceso de mejora escolar, dando voz y protagonismo a cada uno de ellos y ellas. El director escolar, en su rol de liderazgo, ha creado condiciones que apoyan y fomentan el aprendizaje profesional del profesorado para incrementar la capacidad de la escuela para conseguir una mejora de los resultados del estudiantado (Azorín *et al.*, 2022).

Los resultados sobre el ejercicio del liderazgo mostraron que este pone su foco de atención en aspectos pedagógicos de la escuela. Se preocupa por crear las condiciones óptimas de aprendizaje para el alumnado y de trabajo para el profesorado, mejorando su práctica educativa, coincidiendo con estudios previos sobre el liderazgo eficaz (Day *et al.*, 2016; Gurr *et al.*, 2018).

El director, como propone Rincón (2019), desarrollando la idea del cambio como movimiento social, se centra en la participación del alumnado, docentes y la comunidad educativa enfatizando en la importancia de los valores y los proyectos compartidos. El Consejo de la infancia, el proyecto «Formadores en convivencia» y el desarrollo de proyectos comunitarios y aprendizaje-servicio respaldan investigaciones previas que señalan que niveles más altos de implicación escolar se logran en un clima escolar positivo (Appleton *et al.*, 2008; O'Malley *et al.*, 2014) y con relaciones positivas entre profesorado y estudiantes (Quinn, 2017; Tao *et al.*, 2023; Thornberg *et al.*, 2022; Williford y Pianta, 2020), favoreciendo el bienestar y el aprendizaje del alumnado (Fullan, 2021). Los resultados obtenidos refuerzan la importancia de dar voz al alumnado para incluirlo en los procesos de mejora de la escuela (Fernández-Terol *et al.*, 2024; Sargeant y Gillett-Swan, 2019).

Para los informantes clave, estas estrategias, lideradas por el director, han mejorado la participación e inclusión, asegurando un aprendizaje efectivo para todos y todas (Ainscow, 2017,

2021). Los resultados de este estudio respaldan la importancia del liderazgo en la prevención del abandono y el fracaso escolar (Gurr y Acquaro, 2018) y confirma la coherencia de las prácticas educativas del director con las dimensiones de liderazgo exitoso. En conclusión, este estudio contribuye al campo de la educación al evidenciar cómo el liderazgo de la figura directiva puede ser un catalizador clave para la implementación exitosa de acciones educativas inclusivas basadas en la participación estudiantil en una CdP-a.

Estos hallazgos invitan a futuras investigaciones a explorar más a fondo el modelo de liderazgo transformador y colaborativo en diferentes contextos, destacando el empoderamiento del alumnado y el fortalecimiento de la comunidad escolar para avanzar hacia escuelas más inclusivas (Ainscow, 2017). Sería crucial investigar cómo estas prácticas de liderazgo influyen en el ambiente organizacional, la promoción de prácticas inclusivas y la efectividad docente y, por ende, en la experiencia educativa y el rendimiento académico de todo el estudiantado.

5. Referencias

- Adelman, H. y Taylor, L. (2012). Student engagement and disengagement: An intrinsic motivation perspective and a mental health concern. En: R. J. Waller (ed.). *Mental health promotion in schools: Foundations* (vol. 1, pp. 49-75). Bentham Books. <https://doi.org/10.2174/978160805466411201010049>
- Admiraal, W., Wouter, I., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y. y Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support the professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220>
- Ainscow, M. (2021). Inclusión educativa: una agenda de reforma global. *Cuadernos de Pedagogía*, 526, 68-73. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/591436>

- Appleton, J., Christenson, S. y Furlong, M. J. (2008). With school student engagement: Conceptual and methodological issues critical of the construct. *Psychology in the School*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Azorín, C., Harris, A. y Jones, M. (2022). Distributed leadership and networking: Exploring the evidence base. En: D. M. Netolicky (ed.). *Future alternatives for educational leadership. Diversity, inclusion, equity, and democracy* (pp. 63-75). Routledge.
- Boberg, J. y Bourgeois, S. (2016). The effects of integrated transformational leadership on achievement. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 357-374. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0086>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2024). *Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes*. Graó.
- Brackett, M. A. (2018). The emotional intelligence we owe students and educators. *Educational Leadership*, 76(2), 12.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carrington, S. B., Bland, D., Spooner-Lane, R. S. y White, E. (2013). Identifying engaging features of schooling: Assessing the psychometric soundness of student-generated research. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 714-731. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.709281>
- Davis, M. H. y McPartland, J. M. (2012). High school reform and student engagement. En: S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (eds.). *Handbook of research on student engagement* (pp. 515-539). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_25
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- DeMatthews, D. y Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881. <https://doi.org/10.1177/0013161X13514440>
- Domingo, J. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).

- Dyson, A. (2008). Beyond the school gates: Context, disadvantage, and «urban schools». En: M. Ainscow y M. West (eds.). *Improving schools: Leadership and collaboration* (pp. 159-173). Narcea.
- Fernández-Terol, L., Olmo-Extremuera, M. y Domingo-Segovia, J. (2024). Student engagement and School Improvement: A Qualitative Analysis of the Children's Council in a Vulnerable Context. *International Journal of Educational Organization and Leadership*, 31(1), 1-22. DOI: 10.18848/2329-1656/CGP/v31i01/1-22.
- Fredricks, J. A., Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2019). *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/C2016-0-04519-9>
- Fullan, M. (2021). *Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema*. CSE Leading Education Series.
- Gómez-Hurtado, I. y Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: Liderazgo y colaboración. *Investigación en la Escuela*, 82, 19-30. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.02>
- González, M. T. y González-Barea, E. M. (2021). *Programas de reenganche educativo y/o formativo: Condiciones organizativas, currículum y evaluación*. Octaedro.
- González, M. T. y San Fabián, J. L. (2018). Buenas prácticas en medidas y programas para jóvenes desenganchados de lo escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 41-60. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.003>
- Gurr, D. y Acquaro, D. (2018). The strategic role of leadership in preventing early school leaving and failure. *Ricercazione*, 10(2), 285-298. <https://doi.org/10.32076/RA10217>
- Gurr, D., Drysdale, L., Longmuir, F. y McCrohan, K. (2018). Leading the improvement of schools in challenging circumstances. *International Studies in Educational Administration*, 46(1), 22-44.
- Kramer, C. S., Wilcox, K. C. y Lawson, H. A. (2020). Positive youth development as an improvement resource in odds-beating secondary schools. *Preventing School Failure*, 64(4), 301-315. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1769011>
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- León, M. J., Crisol, E. y Moreno, R. (2018). The tasks of the inclusive leader in educational centers in disadvantaged and advantaged areas. *REICE*, 16(2), 21-40. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>

- López-Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. R. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.
- Luter, D., Mitchell, A. y Taylor, H. (2017). Critical consciousness and schooling: The impact of the community as a classroom program on academic indicators. *Education Sciences*, 7(1), 25. <https://doi.org/10.3390/educsci7010025>
- Miskolci, J., Armstrong, D. y Spandagou, I. (2016). Teachers' perceptions of the relationship between inclusive education and distributed leadership in two primary schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 53-65. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0014>
- OECD (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- O'Malley, M., Voight, A. e Izu, J. A. (2014). Engaging students in school climate improvement: A student voice strategy. En: M. J. Furlong, R. Gilman y E. S. Huebner (eds.). *Handbook of positive psychology in the schools* (2.^a ed., pp. 329-346). Routledge.
- Pérez, L. M., Bellet, C., Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004). *Who said you can't? Effective schools in poor sectors*. UNICEF.
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M. y Drummy, M. (2020). *Dive into deep learning: Tools for engagement*. Corwin Press.
- Rincón, S. (2019). *Liberating learning: Educational change as social movement*. Routledge.
- Robinson, V. (2019). Hacia un liderazgo fuerte centrado en los estudiantes: afrontar el desafío del cambio. *Revista Electrónica de Educação*, 13(1), 123-145. <https://doi.org/10.14244/198271993068>
- Sammons, P., Lindorff, A. M., Ortega, L. y Kington, A. (2016). Inspiring teaching: Learning from exemplary practitioners. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 124-144. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2015-0005>
- Sargeant, J. y Gillett-Swan, J. K. (2019). Voice-inclusive practice (VIP): A charter for authentic student engagement. *International Journal of Children's Rights*, 27(1), 122-139. <https://doi.org/10.1163/15718182-02701002>
- Stake, R. (2016). *El arte de investigar con estudio de casos*. Morata.
- Stoll, L. y Kools, M. (2017). The school as a learning organization: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2016-0022>

- Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z. y Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology*, 42(4), 401-420. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168>
- Thornberg, R., Forsberg, C., Hammar Chiriack, E. y Bjereld, Y. (2022). Teacher-student relationship quality and student engagement: A sequential explanatory mixed-methods study. *Research papers in education*, 37(6), 840-859. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864772>
- Tschannen-Moran, M. y Clemente, D. (2018). Fostering More Vibrant Schools. *Educational Leadership*, 75(6), 28-33.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.3719>
- Williford, A. P. y Pianta, R. C. (2020). Banking Time: A Dyadic Intervention to Improve Teacher-Student Relationships. En: Reschly A., Pohl A. y Christenson, S. (eds.). *Student Engagement. Effective Academic, Behavioral, Cognitive, and Affective Interventions at School* (pp. 239-250). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9_13
- Zegarra, N. (2019). Pilot study: the importance of the principal's transformational leadership on teacher and student engagement in an educational center. *Research and Development Journal*, 2(19), 149-166. <http://dx.doi.org/10.23881/idupbo.019.2-10e>

Una revisión literaria sobre prácticas de enseñanza creativa para favorecer la aparición de espacios de encuentro y conexión entre el alumnado

ANA VIRGINIA LÓPEZ FUENTES

<https://orcid.org/0000-0002-2625-2201> - avlfuentes@unizar.es

Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza

Resumen

Este estudio de corte teórico tiene como propósito central generar conocimiento sobre las posibilidades de las prácticas de enseñanza creativas para favorecer la aparición de espacios de conexión entre diversas culturas en las aulas. Asimismo, esta investigación pretende dar luz sobre las posibilidades de estas prácticas para deconstruir las percepciones del profesorado sobre su práctica y transformar la pedagogía hacia la inclusión educativa. El estudio se fundamenta en teorías sobre los espacios de encuentro y conexión entre individuos, como la teoría de la heterotopía, la teoría del tercer espacio y la teoría de la *cosmopolitan canopy*, que ayudan a entender desde una perspectiva de inclusión educativa como la utilización de prácticas de enseñanza inclusivas y creativas puede promover un cambio en los espacios escolares y las experiencias sobre su práctica del profesorado. Las posibilidades de las prácticas de enseñanza creativa para la participación, la escucha de las voces del alumnado y la igualdad son remarcadas. La creación de espacios de colaboración, diálogo e intercambio promueve un cambio en las perspectivas del profesorado hacia una educación más inclusiva, en la que la diversidad es la norma y no la excepción.

Palabras clave: diversidad cultural, educación inclusiva, espacios, prácticas de enseñanza creativa, transformación

1. Introducción

En la sociedad contemporánea, el aumento de la migración y la movilidad tiene implicaciones en los sistemas educativos nacionales e internacionales desde el punto de vista de la desigualdad (UNESCO, 2022). Estas desigualdades se visibilizaron todavía más a partir de la exclusión de ciertos grupos de población en los contextos educativos durante la COVID-19. En este marco, el profesorado debe transformar las pedagogías para tener en cuenta las experiencias y las voces del alumnado y mejorar y salvaguardar la calidad del aprendizaje (Vigo y Beach, 2021).

La creación de contextos educativos mediados por prácticas educativas inclusivas y creativas (Jeffrey, 2006) puede implicar la transformación de las perspectivas del profesorado y la deconstrucción de sus prácticas hacia espacios educativos en los que se celebre la diversidad, fomente el respeto y la justicia social. En este sentido, este estudio de corte teórico tiene como propósito central generar conocimiento sobre las posibilidades de las prácticas de enseñanza creativas para favorecer la aparición de espacios de conexión entre diversas culturas en las aulas. Por otro lado, esta investigación pretende dar luz sobre las posibilidades de las prácticas inclusivas y creativas para deconstruir las percepciones del profesorado sobre su práctica y transformar la pedagogía hacia la participación de todos en un espacio inclusivo.

La escuela, como microcosmos de la sociedad (Parsons, 1976), refleja múltiples fronteras en las aulas de contextos diversos. Los procesos de delimitación y estratificación se normalizan, refuerzan y ocultan en el entorno escolar (Carrasco *et al.*, 2011). Más en particular, la noción de *tercera frontera* de Davis (2000), referida a las líneas invisibles que los migrantes encuentran en su día a día en el contacto con la comunidad en la que habitan, es latente en el contexto escolar. Por ello, se considera necesaria la utilización de prácticas de enseñanza y aprendizaje creativas que transformen los espacios educativos en lugares abiertos a la diversidad. En este sentido, esta investigación se fundamenta en teorías sobre los espacios de encuentro y conexión entre individuos, como la teoría de la heterotopía de Foucault (1986), la teoría del tercer espacio de Soja (1996) y la teoría de la *cosmopolitan canopy* de Anderson (2011). Los tres teóricos tienen en común el análisis de los usos creativos y las

configuraciones imaginativas del espacio para las prácticas humanas. En este sentido, nos ayudarán a entender desde una perspectiva de inclusión educativa como la utilización de estas prácticas de enseñanza creativas dentro del aula pueden promover un cambio en los espacios y las experiencias sobre su práctica desde el punto de vista del profesorado.

En primer lugar, Foucault (1986) menciona la existencia de lugares heterotópicos en los que la diversidad es la norma y no la excepción. Según Foucault, las heterotopías son espacios diversos, de cambio y perturbación, que son capaces de transformar la sociedad en sí misma; lugares de dualidad y contradicciones. Para Foucault, vivimos en la era de los espacios, de la simultaneidad, de la yuxtaposición, la época del cerca-lejos, del lado-a-lado. Las heterotopías son espacios de otredad en los que los participantes se abren los unos a los otros y comparten sus preocupaciones sobre su posición muchas veces, discriminada, en la sociedad. Por su parte, Soja (1996) utiliza la heterotopía de Foucault, en su formulación del *tercer espacio*. El primer y el segundo espacio son dos agrupaciones espaciales diferentes, y en ocasiones conflictivas, en las que las personas interactúan física y socialmente. El tercer espacio se clasifica como un espacio intermedio o híbrido, en el que el primer y el segundo espacio trabajan juntos para generar un nuevo espacio. El tercer espacio es la afirmación de una visión alternativa de la espacialidad, que desafía directamente y pretende deconstruir, los modos convencionales de pensamiento espacial. En relación con el contexto educativo, en ocasiones, al crear un nuevo espacio que tiende puentes entre los dos espacios culturales diversos, es posible conseguir un nuevo espacio educativo más fructífero (Jorgensen y Lowrie, 2013).

Para fundamentar este estudio, en último lugar, se utiliza la teoría de Anderson (2011). Centrado en cómo surgen espacios de conexión entre culturas dentro de las ciudades, el autor afirma que, para conseguir una ciudadanía más inclusiva, es preciso realizar cambios en todos los espacios públicos. En la *cosmopolitan canopy* que Anderson teoriza, se producen encuentros fructíferos, no solo como entornos donde se juntan personas diferentes y con diferentes orígenes y características, sino también espacios donde se busca la presencia del otro. Se trata de un emplazamiento que ofrece un entorno especial propicio para el diálogo y

la comunicación entre culturas. En estos espacios, que pueden ser, por ejemplo, plazas o parques públicos, se pretende la comodidad y el disfrute de todos, en lugar de huir de lo desconocido. De cara a conseguir una sociedad más justa y equitativa, el autor enfatiza que se requiere que lo que ocurre en estos espacios no sea tratado como algo extraordinario o un tiempo fuera de lo normal («not as *time out* from the normal life») (p. 281), sino como modelo sobre cómo deberían ser las relaciones sociales.

En un contexto en el que diferentes autores y filósofos pensadores buscan espacios de inclusión y encuentro entre culturas, las prácticas de enseñanza creativas pueden ser de interés tomadas desde una perspectiva humanista que abogue por la participación y el reconocimiento de todos. Estas prácticas pueden favorecer la aparición de espacios dialógicos en los que desarrollar la colaboración y el aprendizaje compartido (Chappell y Craft, 2011). En 1990, Woods identificó cuatro características centrales de las prácticas de enseñanza creativas: innovación, relevancia, apropiación del conocimiento y control del proceso de aprendizaje. Diferentes autores han seguido esta misma clasificación durante los últimos años (Craft, 2005; Jeffrey, 2006; Vigo, 2021; Vigo y Beach, 2019; Woods y Jeffrey, 1996). Jeffrey (2006) describe estos rasgos distintivos de la siguiente manera:

- *Innovación*: se crea algo nuevo, se produce un cambio importante y un conocimiento significativo para el alumnado.
- *Relevancia*: aprendizaje significativo para las necesidades inmediatas e intereses del alumnado y del grupo en su conjunto.
- *Apropiación del conocimiento*: el alumnado aprende por sí mismo, no por el conocimiento del profesorado. El aprendizaje creativo se internaliza y marca una diferencia en el alumnado.
- *Control de los procesos de aprendizaje*: el alumno se motiva a sí mismo, no se rige por factores extrínsecos o ejercicios puramente orientados a la resolución de tareas marcadas.

Estas características están relacionadas con el término *posibilita thinking* o *PT* (Craft, 2014). A través de este término, se propone el desarrollo de una noción democrática de creatividad que se centra en el día a día del aula y en situaciones de la vida cotidiana en las que el alumnado puede resolver problemas de manera colaborativa con la intención de cambiar la sociedad y sus for-

mas de interactuar con ella. En este contexto, se valora la iniciativa del alumnado y se da tiempo y espacio para que tenga ideas y las lleve a cabo. Se apoya en la expresión y no en la competición, y se mueve por la ética y no por las políticas de mercado. El rol del profesor o la profesora se establece como mediador y permite al alumnado avanzar en su construcción y desarrollo del conocimiento propio. En definitiva, las prácticas de enseñanza creativa son prácticas inclusivas que abogan por la transformación de las pedagogías en dirección a una sociedad más justa y equitativa que permita reprimir las formas de exclusión que nos encontramos en la sociedad contemporánea.

Con el objetivo de generar conocimiento sobre como las prácticas de enseñanza creativa, pueden promover la creación de espacios de conexión entre diversas culturas en las aulas y transformar las percepciones del profesorado, se analizan diversas investigaciones en el campo de las prácticas de inclusión educativa y se apoya en la literatura sobre espacios detallada anteriormente. En particular, se utilizan dos estudios metaetnográficos previos (López-Fuentes, 2024a, 2024b) en los cuales se presentan un total de 23 investigaciones diferentes que analizan casos de prácticas de enseñanza creativas puestas en marcha en diversos contextos escolares en los que se presenta la inclusión como punto central. En este caso, solo se analizan los artículos directamente relacionados con la transformación del espacio educativo. Dos de los aspectos reseñados en los artículos son, por un lado, la aparición de espacios de colaboración en los que el alumnado es capaz de presentar sus intereses y tomar parte en la actividad del aula de manera colaborativa. Por otro lado, el cambio en las percepciones del profesorado en su rol en el aula tras la puesta en marcha de estas prácticas. En este sentido, el presente estudio analiza de forma pormenorizada ambos estudios y contrasta los resultados con las teorías de Foucault (1986), Soja (1996), y Anderson (2011), descritas con anterioridad, para dar respuesta a la búsqueda de oportunidades de las prácticas de enseñanza creativas hacia la transformación de las pedagogías en dirección a la inclusión educativa y la creación de espacios en los que la diversidad cultural sea celebrada.

2. Metodología

Se realiza una revisión de la literatura que combina estudios conceptuales de gran impacto social como son las teorías de Foucault (1986), Soja (1996) y Anderson (2011) y, por otro lado, una revisión del estado de la cuestión de estudios relacionados con la utilización de prácticas de enseñanza creativas en las aulas que tengan como objetivo escuchar las voces del alumnado, tener presentes sus vidas e intereses, generar autonomía y promover momentos de diálogo y colaboración. El estado de la cuestión, como se ha comentado anteriormente, está fundamentado en dos estudios metaetnográficos realizados con anterioridad por la autora de este capítulo (López-Fuentes, 2024a, 2024b). En esta revisión narrativa del estado de la cuestión sobre prácticas creativas con medios digitales en contextos escolares, se han identificado diferentes núcleos de interés para este estudio. En primer lugar, se considera fundamental explorar de primera mano las acciones y prácticas llevadas a cabo por el profesorado que pretenden mejorar la participación de todos, teniendo en cuenta la creación de nuevos espacios dentro y fuera de las aulas que promueven momentos fructíferos de colaboración entre diferentes culturas. Asimismo, es necesario explorar de qué forma tienen lugar las prácticas de enseñanza, y desde una perspectiva humanista (Craft, 2014), analizar cuál es su efecto hacia la búsqueda de una educación más inclusiva, equitativa y justa. En este sentido, se pretende avanzar en el conocimiento de las acciones y las percepciones del profesorado sobre la creación de espacios de intercambio y diálogo en sus aulas, ya que es posible que, en algunos casos, lo observado en las aulas se diferencie de lo llevado a cabo realmente o de la idea que el profesorado tiene de la práctica. Por ello, es fundamental contrastar las visiones del profesorado con diferentes estudios realizados en diferentes contextos culturales y sociales.

3. Resultados

3.1. De la *Tercera frontera* al *Tercer espacio* a través de prácticas de enseñanza-aprendizaje creativas e inclusivas

Según Carrasco *et al.* (2011), los procesos de estratificación se normalizan, refuerzan y ocultan en el ámbito escolar. Esto es el resultado de unas prácticas educativas normalmente homogeneizadoras. El currículo se diseña para grupos homogéneos de alumnado, lo que en ocasiones conlleva la exclusión de determinados colectivos. En este sentido, las fronteras desempeñan un papel clave tanto dentro como fuera de las escuelas y son, en muchos casos, las razones para imponer limitaciones en la educación (Ainscow, 2005), lo cual justifica su relevancia en relación con la educación inclusiva. Ainscow (2005) afirma que la inclusión es un proceso relacionado con la identificación y la eliminación de barreras y sobre el uso de prácticas educativas de diversos tipos para estimular la creatividad y la resolución de problemas en el alumnado. Es crucial identificar los tipos de barreras y fronteras construidas en la escuela que dificultan la participación y el aprendizaje de determinados grupos e intentar disolverlas con prácticas inclusivas.

Diferentes estudios muestran cómo las prácticas de enseñanza creativas pueden ser un elemento para favorecer la aparición y creación de espacios en el aula que promuevan la colaboración y el diálogo entre el alumnado (Arnott, 2016; Jorgensen y Lowrie, 2013; Roles y Zambrano, 2020). En este sentido, el análisis de diversas etnografías ha demostrado que es posible encontrar situaciones educativas que abogan por la participación de todo el alumnado llegando a conocer las voces, intereses y vidas de todos dentro de la escuela a través de la puesta en marcha de prácticas de enseñanza creativa. Un aspecto importante de la inclusión y las prácticas creativas en los entornos educativos es el espacio, físico y metafórico. Diferentes estudios dan importancia al desarrollo de espacios dialógicos (Chappell y Craft, 2011) en los que los estudiantes encuentran sus voces y dan voz a sus pensamientos, sensaciones y aprendizajes. Los estudios de Jorgensen y Lowrie (2013) y Arnott (2016) apoyan elementos de interacción en estos espacios como la libre elección, el apoyo entre iguales y la conexión con la vida exterior. El profesorado partici-

pante en la etnografía de Jorgensen y Lowrie (2013) consigue crear espacios de apertura y colaboración en la escuela. En conexión con la teoría de Freire (1970), el intercambio de las historias de vida de los estudiantes es una práctica común mediada por *Guitar Hero*. Utilizan el videojuego *Guitar Hero* para involucrar a los estudiantes en una serie de actividades de aprendizaje que proporcionaban un puente entre los intereses de los estudiantes y los conocimientos valorados dentro del currículo escolar. Las personas participantes son estudiantes aborígenes australianos y trabajan con la música, algo que les es muy cercano a su cultura y que responde directamente a sus intereses. En un principio, el alumnado experimenta segregación por lo que Davis (2000) denominó la *Tercera frontera*, es decir, la línea invisible que ciertos colectivos cruzan cada día en sus interacciones con otras comunidades, un recordatorio de que sus vidas están bajo constante escrutinio y de que, a pesar de la aparente libertad de movimiento, existen muchas barreras difíciles, si no imposibles, de negociar. Con todo, los autores sostienen que el uso de este juego digital proporcionó un nuevo espacio de colaboración o *Tercer espacio* (Soja, 1996). Para ellos, es considerado un espacio intermedio en el que el alumnado podía comprometerse con aspectos del espacio escolar, pero en relación con aspectos de su espacio doméstico. De este modo, el grupo se convierte en un todo sin importar las diferencias culturales de su vida exterior. Así pues, con esta práctica consiguieron unir el mundo exterior del alumnado y el interior del aula. La conexión entre la escuela y la vida se considera una estrategia para responder a las diferentes necesidades de los alumnos y alumnas (Vigo-Arrazola y Soriano, 2014; Woods, 1990). Además, esta conexión a través del diálogo se vuelve fundamental para la transformación de la sociedad en un lugar mejor (Freire, 1970). El diálogo y la interacción son clave para la transformación y creación del propio conocimiento del estudiantado.

Por su parte, Arnott (2016) examina formas de agrupación y espacio denominadas *clústeres*, mediadas por la tecnología durante el juego. La autora describe este término como un espacio en el que varios niños y niñas están cerca del recurso e intentan participar de alguna manera, aunque no controlen físicamente el medio digital. Estos espacios están en constante transformación y negociación. El alumnado adopta roles de estatus social que

incluyen el de líder, miembro interactivo y miembro no interactivo. La resolución de problemas es el objetivo central de estos espacios en los que cada niño o niña tiene un papel. Sorprendentemente, estos espacios ofrecían oportunidades para que los niños y niñas interactuaran de diferentes maneras durante su juego digital, pero no determinaban el episodio de juego. El espacio creado sirvió para aprovechar una interacción social más favorable en la que las voces, los intereses y las vidas se introducen en el aula. Se produjeron espacios fructíferos en los que todo el alumnado participó y puso en común su conocimiento. Se presentan espacios de otredad en conexión con la heterotopía propuesta por Foucault (1986). Las prácticas creativas de enseñanza que permiten escuchar las voces del alumnado y conectar con sus intereses se presentan como una poderosa herramienta cultural que facilita la creación de ambientes de enseñanza y aprendizaje en los que los niños y niñas aprenden y desarrollan su identidad (Jorgensen y Lowrie, 2013).

En el estudio de Gómez *et al.* (2022) se parte de una situación de vulnerabilidad caracterizada por conductas disruptivas y desafección académica. De nuevo, se experimenta el sentido de la *Tercera frontera* caracterizada por actitudes excluyentes; no obstante, poco a poco, se contrarresta con la presencia de instancias de lo que Foucault (1971) llama heterotopía, un espacio de otredad que solo dura un momento, en el que los y las protagonistas se abren los unos a los otros, y comparten sus preocupaciones sobre su posición vulnerable en la sociedad. Se promueve un programa de intervención centrado en la interacción mediante la construcción de una cultura de colaboración y compromiso a través de la promoción de agrupamientos heterogéneos, la interdependencia positiva (de objetivos, tareas, recursos, recompensas y entorno), la responsabilidad individual, la igualdad de oportunidades de éxito, el procesamiento interindividual de la información y el uso de habilidades cooperativas. En su investigación, el alumnado comparte teléfonos móviles y experiencias de juego con los mismos para lograr el reconocimiento del grupo. La colaboración se vuelve fundamental en la búsqueda de una educación inclusiva en la que cada alumno debe tener un lugar en la práctica. De esta forma, se consigue el control de los procesos de aprendizaje (Jeffrey, 2006). Del mismo modo, una etnografía española (Correa y Martínez, 2010) muestra el valor

que el profesorado otorga a las actividades que tienen una función social y que facilitan una interacción constante con la sociedad. En este sentido, se consigue crear espacios de colaboración entre el alumnado y de escucha de sus voces a través de la edición de una web escolar, la redacción de una revista digital, la puesta en marcha de una televisión escolar y la creación de un proyecto de radio escolar. Estas atraen el interés del alumnado y enriquecen el proceso de aprendizaje, que se centra en menor medida en los resultados y más en el proceso educativo (Susinos-Rada *et al.*, 2019).

3.2. Cambios en las perspectivas del profesorado a través del reconocimiento de espacios mediados por prácticas de enseñanza creativa e inclusiva

Las escuelas contemporáneas han dejado de ser instituciones cerradas para convertirse en organizaciones que reflejan el contexto de la sociedad en la que están inmersas y han dado un paso firme para abrir sus fronteras al contexto de la comunidad (Azorín, 2018). En este sentido, las escuelas pretenden superar las desigualdades entre los seres humanos y promover la justicia social centrándose en lo que ocurre tanto dentro como fuera de sus muros (Dyson, 2008). En este marco, los docentes deben transformar su práctica hacia la escucha de las voces e intereses del alumnado para mejorar y salvaguardar la calidad del aprendizaje (Vigo y Beach, 2021). Asimismo, el profesorado ha de actuar en busca de la justicia social y democrática dentro de las aulas.

La investigación evidencia que los docentes deben actuar abogando por la transformación de sus prácticas hacia contextos más diversos, teniendo en cuenta las experiencias de su alumnado y buscando la participación de todos (Beach, 2023). Robles y Zambrano (2020) sostienen que el alumnado del siglo XXI necesita de prácticas de aprendizaje innovadoras y enriquecidas que fomenten la adquisición de competencias como investigar, seleccionar, organizar y gestionar nueva información; la autonomía para aprender a aprender; la autoestima y la motivación interna; el respeto a los demás. En su investigación, la atención se centra fundamentalmente en la creación de entornos de aprendizaje altamente significativos en los que el alumnado pueda desarrollar su conocimiento y en los que se fomenten la libertad y los

procesos de negociación entre los diferentes agentes implicados (Robles y Zambrano, 2020). En un proceso de apropiación del conocimiento, el rol del docente es renegociado. Varios autores y autoras reconocen al estudiante como experto y al profesor o profesora como guía dentro de la aplicación de prácticas de enseñanza creativas (Poveda y Morgade, 2018; Vidal-Hall *et al.*, 2020). Por ejemplo, Poveda y Morgade (2018) ponen como ejemplo de la autonomía adquirida por el alumnado a uno de los alumnos que participó en su investigación etnográfica, el cual afirma lo siguiente:

Lo más interesante es que poco a poco empezamos a tomar nuestras decisiones, a aprender a hacer las cosas por nosotros mismos [...] también con los artistas vimos que las cosas se podían hacer de muchas maneras diferentes. (Trad. propia, p. 42)

El pensamiento posibilista de Craft (2014) también orienta este principio estableciendo que el rol del docente dentro de las prácticas creativas es considerar un mediador que permita a los niños avanzar en su propia construcción del conocimiento. El docente es solo un guía y el estudiante es el agente del conocimiento. El docente facilita la creación de espacios para la participación y la escucha. En la misma línea, Susinos-Rada *et al.* (2019) abogaron por la transformación de los modelos de comunicación dentro de la escuela, situando al estudiante en el centro del proceso. Las prácticas dispuestas en el contexto educativo deben implicar el diálogo, la escucha y la toma de decisiones colectivas. Las autoras coinciden en que las tecnologías pueden ayudar a generar espacios para la mejora de la participación del alumnado a partir de sus voces y sus propios intereses, siempre a partir de la pedagogía de la inclusión. Escuchar las voces del alumnado se convierte entonces en algo fundamental para responder a las necesidades de todos y todas (Jeffrey y Craft, 2004).

Vigo-Arazola (2021) considera en su investigación etnográfica las prácticas de enseñanza creativa como estrategia y espacio para la participación, la expresión y el reconocimiento de la identidad de cada persona. Uno de los ejemplos que pone sobre la libre expresión es cómo se refuerza utilizando una cámara que siempre está situada en la mesa del profesor y que los alumnos

pueden coger siempre que quieran. El alumnado puede elegir los momentos que perpetúan en el tiempo en función de sus gustos, intereses y experiencias. Además, en otra actividad observada, los alumnos y alumnas hablan de sus propias experiencias que florecieron a partir de la proyección de diferentes obras de arte. En el espacio generado, se busca la presencia del otro, así como en las *cosmopolitan canopies* de Anderson (2011), y en la misma dirección, Vigo (2021) aboga por repensar las políticas y dirigir la pedagogía hacia la transformación para la consecución de una sociedad más justa y equitativa.

Siguiendo con la característica de control del proceso de aprendizaje de las prácticas creativas, algunos estudios se centran en fomentar el diálogo y la interacción entre todas las partes como aspecto fundamental para desarrollar prácticas creativas. Por ejemplo, Robles y Zambrano (2020), argumentan que las TIC pueden lograr una interacción efectiva entre alumnado y profesorado y también con sus familias, atendiendo, así, a las necesidades e intereses individuales del alumnado. Estos autores argumentan que las perspectivas del profesorado van cambiando a medida que se van instaurando los ambientes de aprendizaje inclusivo.

4. Discusión y conclusiones

Las interacciones transfronterizas, internacionales y transnacionales se han convertido en cuestiones clave para muchos investigadores en el ámbito de la educación contemporánea. Las escuelas como microcosmos de la sociedad (Parsons, 1976) y, como consecuencia del aumento de las movilidades de las personas en las dos últimas décadas, se han vuelto espacios más diversos en términos de cultura, etnia y raza (UNESCO, 2022). En este contexto, se considera necesario generar conocimiento sobre las posibilidades de inclusión educativa a través de la puesta en marcha de prácticas de enseñanza creativas que promuevan el desarrollo de espacios para la colaboración y la justicia social y democrática dentro de las aulas. La creación de nuevos espacios que tienden puentes entre contextos culturales diversos da pie a la creación de espacios educativos fructíferos en los que la conexión entre la escuela y la vida del alumnado se considera funda-

mental para responder a las necesidades de todos (Vigo y Soriano, 2014).

Los educadores pueden servirse de las dinámicas de Foucault (1986), Soja (1996) y Anderson (2011) para establecer espacios y momentos específicos donde el alumnado pueda compartir sus experiencias, intereses y apreciar las diferencias culturales y sociales. Las posibilidades de las prácticas de enseñanza creativa para la participación y la igualdad son innumerables. La creación de espacios de colaboración, diálogo e intercambio puede promover un cambio en las perspectivas del profesorado hacia una educación más inclusiva, en la que la diversidad es la norma y no la excepción. De este modo, se pretende fomentar una transformación pedagógica que gira en torno a las voces, los intereses y la participación de todos en la escuela y en la sociedad a través de espacios de intercambio y sobre la acción del profesorado.

5. Referencias

- Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-24.
- Anderson, E. (2011). *The Cosmopolitan Canopy: Race and Civility in Everyday Life*. W.W. Norton.
- Arnott, L. (2016). An ecological exploration of young children's digital play: framing children's social experiences with technologies in early childhood. *Early Years*, 36(3), 271-288. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1181049>
- Azorín, C. (2018). Abriendo Fronteras para la Inclusión: la Ecología de la Equidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 213-228.
- Beach, D. (2023). Researching for justice: using meta-ethnographic synthesis to develop knowledge for research for social transformation. *Ethnography and Education*, 18(4), 339-355. <https://doi.org/10.1080/17457823.2023.2252545>
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado Marroquí en Cataluña y Mexicano en California. *Migraciones*, 29, 31-60.
- Chappell, K. y Craft, A. (2011). Creative learning conversations: producing living dialogic spaces. *Educational Research*, 53(3), 363-385.

- Correa-Gorospe, J. M. y Martínez-Arbelaiz, A. (2010). ¿Qué hacen las escuelas innovadoras con la tecnología?: Las TIC al servicio de la escuela y la comunidad en el colegio Amara Berri. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 230-261.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: tensions and dilemmas*. Routledge.
- Craft, A. (2014). Wise Humanising Creativity: a goal for inclusive education. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 3-15.
- Davis, M. (2000). *Magical Urbanism: Latinos Reinvent the U.S. City*. Verso.
- Dyson, A. (2008). Beyond the School Gates: Schools, Communities and Social Justice. *Orbis Scholae*, 2(2), 39-54.
- Foucault, M. (1986). Of Other Spaces: Utopias and Heterotopias. *Diacritics*, 16(1), 22-28.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin.
- Gómez, P., Monge, C., Castillo, H. y Kassar, M. (2022). Aprendizaje cooperativo con teléfonos móviles en un contexto de vulnerabilidad: resultados en la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(17), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e17.4924>
- Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: Towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 399-414.
- Jorgensen, R. y Lowrie, T. (2013). Both ways strong: Using digital games to engage Aboriginal learners. *International Journal of Inclusive Education*, 17(2), 130-142. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.605912>
- López-Fuentes, A. V. (2024a). Student voices in creative teaching practices with digital media: A meta-ethnographic research. *Ethnography & Education*, 411-429. <https://doi.org/10.1080/17457823.2024.2368034>
- López-Fuentes, A. V. (2024b). Prácticas de enseñanza creativa con medios digitales desde la perspectiva de la investigación. En: B. Vigo (ed.). *Desafíos ante la estigmatización en educación: prácticas creativas e inclusivas con medios digitales* (pp. 81-99). Síntesis.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2022). Los niños migrantes y refugiados del mundo podrían llenar medio millón de aulas, según un Informe de educación de la UNESCO. UNESCO. <https://es.unesco.org/news/ninos-migrantes-y-refugiados-del-mundo-podrian-llenar-medio-millon-aulas-segun-informe>
- Parsons, T. (1976). La Clase como Sistema Social. Algunas de sus Funciones en la Sociedad Americana. *Revista de Educación*, 242(5), 64-86.
- Poveda, D. y Morgade, M. (2018). Changing Digital Media Environments and Youth Audiovisual Productions: A Comparison of Two

- Collaborative Research Experiences with South Madrid Adolescents. *Young*, 26(4), 34-55. <https://doi.org/10.1177/1103308817753852>
- Robles, C. y Zambrano, L. (2020). Prácticas académicas basadas en las nuevas tecnologías para el desarrollo de ambientes creativos de aprendizaje. *Rehuso*, 5(2), 50-61.
- Soja, E. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real and imagined places*. Blackwell.
- Susinos-Rada, T., Ceballos-López, N., Saiz-Linares, A. y Ruiz-López, J. (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria. *Publicaciones*, 49(3), 57-78.
- Vidal-Hall, C., Flewitt, R. y Wyse, D. (2020). Early childhood practitioner beliefs about digital media: integrating technology into a child-centred classroom environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 167-181. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1735727>
- Vigo, B. y Soriano, J. (2014). Teaching practices and teachers' perceptions of group creative practices in inclusive rural schools. *Ethnography and Education*, 9(3), 253-269.
- Vigo-Arrazola, B. (2021). Desarrollo de Prácticas de Enseñanza Creativa e Inclusiva con Medios Digitales. En: C. Latorre y A. Quintas. *Inclusión educativa y tecnologías para el aprendizaje* (pp. 129-144). Octaedro.
- Vigo-Arrazola, B. y Beach, D. (2021). Promoting professional growth to build a socially just school through participation in ethnographic research. *Professional Development in Education*, 47(1), 115-127.
- Woods, P. (1990). *Teacher Skills and Strategies*. Falmer Press.
- Woods, P. y Jeffrey, B. (1996). *Teachable Moments: The art of creative teaching in primary schools*. Open University Press.

Índice

Presentación	13
Referencias	17
1. Cambios en la escuela que hacen posible la inclusión: un estudio de caso	19
1. Introducción	20
2. Metodología	21
3. Resultados.	23
3.1. Centrar la mirada en las capacidades.	23
3.2. Mantener una actitud favorable hacia la inclusión con altas expectativas de aprendizaje.	23
3.3. Fortalecer la convivencia y los valores inclusivos.	24
3.4. Replantearse la metodología del aula	24
3.5. Modificar la organización del aula.	25
3.6. Flexibilizar los horarios	25
3.7. Facilitar apoyos	26
3.8. La función de la maestra de apoyo coherente con el sistema inclusivo	27
3.9. Asesoramiento externo como apoyo para el cambio	27
3.10. El papel de la familia	28
4. Discusión y conclusiones	29
5. Referencias	31
2. El rol de los centros de educación especial en la encrucijada de la inclusión desde las voces de los y las protagonistas: proyecto <i>Role-Special</i>	33

1. Introducción	34
2. Metodología	38
2.1. Diseño de investigación	38
2.2. Población y participantes	39
2.3. Procedimiento de muestreo	40
2.4. Técnicas de recogida de información	41
2.5. Análisis de datos	42
3. Resultados esperados del proyecto	42
4. Discusión y conclusiones	44
5. Referencias	46
 3. La percepción del alumnado y profesorado universitario de las facultades de Ciencias de la Educación en relación con las metodologías y recursos inclusivos	 51
1. Introducción	52
2. Metodología	57
3. Resultados	58
3.1. Mecanismos, servicios y recursos inclusivos	59
3.1.1. En el colectivo estudiantil	59
3.1.2. El colectivo docente	61
3.2. Metodologías inclusivas en el aula	63
3.2.1. El colectivo estudiantil	63
3.2.2. El colectivo docente	63
3.3. Percepción de necesidades	64
3.3.1. El colectivo estudiantil	65
3.3.2. El colectivo docente	66
4. Discusión y conclusiones	66
5. Referencias	68
 4. Inclusión educativa en Chile: perspectivas y desafíos desde la experiencia de personas con discapacidad en la educación superior	 71
1. Introducción	72
1.1. Caracterización de la <i>discapacidad</i> en Chile	73
1.2. Inclusión en Educación Superior en Chile	74
1.2.1. Medición de la inclusión en Educación Superior (ES) desde la experiencia de las Personas con discapacidad (PcD)	 76
2. Metodología	77
2.1. Participantes	77

2.2. Procedimiento	78
2.3. Instrumento	79
2.4. Plan de análisis	79
3. Resultados.	80
3.1. Inclusión en Educación Superior (ES): características de quienes cuentan con estudios superiores	80
3.2. Inclusión y barreras desde la mirada de las personas con discapacidad (PcD) que han cursado estudios de Educación Superior (ES)	81
3.3. Diferencias de género en personas con discapacidad (PcD) que cursan Educación Superior (ES)	82
4. Discusión y conclusiones	83
5. Referencias	86
5. Instrumento para evaluar la calidad de vida de estudiantes con enfermedades paliativas	89
1. Introducción	90
2. Metodología	93
3. Resultados.	94
3.1. Bienestar físico	95
3.2. Bienestar emocional.	95
3.3. Relaciones interpersonales.	96
3.4. Inclusión social	96
3.5. Desarrollo personal	98
3.6. Bienestar material	98
3.7. Autodeterminación	99
3.8. Derechos	100
4. Discusión y conclusiones	101
5. Referencias	106
6. Análisis de los rincones como espacios educativos que permiten incorporar el diseño universal para el aprendizaje (DUA) en el máster de profesorado: promoviendo la educación inclusiva	109
1. Introducción	110
2. Metodología	113
2.1. Objetivos	113
2.2. Contexto y participantes	114
2.3. Procedimiento de la investigación: Instrumento y análisis de los resultados	114
3. Resultados.	115

4. Discusión y conclusiones	123
5. Referencias	125
7. Formación inicial del profesorado para la detección de la dislexia en educación infantil: proyecto participativo con familias y universidad.	127
1. Introducción	128
2. Metodología	132
2.1. Objetivo de la jornada	132
2.2. Procedimiento y participantes	132
2.3. Diseño y herramientas	134
2.4. Análisis factorial de correspondencias (AFC).	135
2.5. Análisis de similitud.	135
2.6. Análisis de especificidad	136
3. Resultados.	136
3.1. Análisis factorial de correspondencias (AFC).	136
3.2. Análisis de similitud.	137
3.3. Análisis de especificidad	139
4. Discusión y conclusiones	139
5. Referencias	141
8. Análisis de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en la Región de Murcia: un estudio documental.	145
1. Introducción	146
2. Metodología	150
2.1. Diseño de investigación	150
2.2. Muestra de investigación	151
2.3. Análisis de datos	152
3. Resultados.	153
4. Discusión y conclusiones	161
5. Referencias	163
9. Una investigación participativa con jóvenes con discapacidad intelectual y profesionales de la orientación educativa en Cantabria: propuestas inclusivas para la Educación Secundaria.	165
1. Introducción	166
2. Metodología	169
3. Procedimiento.	171
4. Resultados.	174

4.1 Barreras curriculares: La organización del apoyo educativo, una respuesta educativa diferenciada y excluyente	174
4.2 Barreras sociales: La relación con sus iguales desde una mirada deficitaria. Estar, pero no pertenecer.	175
4.3 Barreras en la transición: La finalización de la etapa de secundaria y su titulación. Decisiones excluyentes	177
5. Discusión y conclusiones	179
6. Referencias	180
10. De vuelta a la escuela: análisis de la gestión y el desarrollo de las prácticas de maestro para un alumno con parálisis cerebral	185
1. Introducción	186
2. Metodología	189
3. Resultados.	192
4. Discusión y conclusiones	195
5. Referencias	198
11. El e-portafolio como estrategia facilitadora del aprendizaje en el programa UniDiversitat: ¿qué opina el estudiantado?	201
1. Introducción	202
2. Metodología	206
2.1. Contexto y participantes	207
2.2. Recogida y análisis de los datos	207
3. Resultados.	208
3.1. Utilidad de la herramienta.	209
3.2. Formato digital	209
3.3. Adecuación a las capacidades.	210
3.4. Colaboración entre iguales	211
3.5. Evaluación	211
4. Discusión y conclusiones	212
5. Referencias	215
12. Diseñando recursos didácticos para la inclusión educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	219
1. Introducción	220
2. Metodología	224
2.1. Contextualización (proceso de aprendizaje-servicio)	225

2.2. Participantes	225
2.3. Instrumentos	226
2.4. Análisis de datos	226
3. Resultados.	227
3.1. Participantes.	227
3.2. Características de los recursos	228
4. Discusión y conclusiones	232
5. Referencias	235
13. Educación inclusiva: metodología etnográfica y observación de aula	241
1. Introducción	241
2. Metodología	245
3. Resultados.	249
4. Discusión y conclusiones	254
5. Referencias	255
14. Percepciones, prácticas y necesidades formativas de los docentes respecto a los derechos de las personas con discapacidad en México	259
1. Introducción	260
2. Metodología	264
2.1. Población y muestra.	264
2.2. Instrumento	265
2.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos.	266
2.4. Análisis y tratamiento de los datos	267
3. Resultados.	267
4. Discusión y conclusiones	271
5. Referencias	273
15. Liderar para la inclusión y la implicación de los escolares: estrategias de liderazgo exitosas en una comunidad de práctica ampliada	277
1. Introducción	278
2. Metodología	281
3. Resultados.	284
4. Discusión y conclusiones	287
5. Referencias	289
16. Una revisión literaria sobre prácticas de enseñanza creativa para favorecer la aparición de espacios de encuentro y conexión entre el alumnado.	295

1. Introducción	296
2. Metodología	300
3. Resultados.	301
3.1. De la <i>Tercera frontera</i> al <i>Tercer espacio</i> a través de prácticas de enseñanza-aprendizaje creativas e inclusivas	301
3.2. Cambios en las perspectivas del profesorado a través del reconocimiento de espacios mediados por prácticas de enseñanza creativa e inclusiva	304
4. Discusión y conclusiones	306
5. Referencias	307

Educación inclusiva: responsabilidad para el bien común

La educación inclusiva se enfrenta en la actualidad a una realidad socioeducativa de notable complejidad. Los distintos significados que se le atribuyen han generado, en ocasiones, confusión y análisis conceptuales erróneos, plagados de ambigüedades. La educación inclusiva reivindica la humanidad de todas las personas y promueve el acceso, la presencia y el aprendizaje de todo el alumnado, sin distinciones, etiquetas ni estigmas. Sitúa en el centro a las personas y sus vidas, en comunidad, prestando especial atención a aquellas personas que, históricamente, han sido relegadas a los márgenes debido a un modelo hegemónico de la discapacidad, excesivamente restrictivo por interpretaciones de carácter biologicista.

Las experiencias prácticas que permiten visibilizar sin excluir constituyen una oportunidad para repensar estrategias más inclusivas. Estas estrategias deben considerar: 1) el contexto, identificando quiénes están incluidos y quiénes excluidos, así como las razones de dicha exclusión; 2) el desarrollo de prácticas cooperativas entre los diferentes profesionales de la educación; 3) el abandono de una mirada centrada exclusivamente en la discapacidad, adoptando, en su lugar, una perspectiva más holística y social; 4) la implicación activa de la comunidad y de las familias; 5) la colaboración entre diversas comunidades educativas y la creación de redes de trabajo colaborativo entre profesionales; 6) la necesidad de una coordinación y un liderazgo que cuide las relaciones y reconozca a la *otra* persona desde una posición ética de alteridad.

El alumnado en riesgo de exclusión social y la persistente segregación escolar exigen un cambio de mirada, capaz de transformar las formas de pensar y actuar. El título del libro alude a responsabilidades compartidas en aras del bien común, pues la educación inclusiva requiere de un compromiso ético global como única vía para la construcción de sociedades más justas, equitativas y democráticas.

Estibaliz Amenabarro Iraola. Profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación, área de Teoría e Historia de la Educación, de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Doctora en Pedagogía y actualmente vicedecana de Prácticum y Trabajos de Fin de Grado. Forma parte del grupo de investigación INKLUNI.

Nagore Ozerinjauregi Beldarrain. Profesora agregada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Doctora en Psicología. Forma parte del grupo INKLUNI.