

Una mirada hacia la inclusión: barreras en el camino a la participación

Title: A look into inclusion: barriers on the way to participation.

Esther Martínez-Figueira ()
Universidad de Vigo
España.*

RESUMEN:

Este artículo presenta el proceso y resultados de un estudio sobre el desarrollo de un proyecto de investigación, con el que se pretendía elaborar un mapa de buenas prácticas inclusivas en la provincia de Ourense (España). El trabajo ha supuesto una aproximación a la realidad de los centros a estudiar para indagar cuáles son los indicadores que ayudan a delimitar prácticas inclusivas en estos así como detectar las barreras sentidas y percibidas por el profesorado implicado en el desarrollo de una educación más inclusiva. La metodología utilizada ha sido de corte cuantitativo utilizando el cuestionario como técnica de recogida de información. Los resultados del estudio aportan un dato a destacar, los docentes llegan a aportar interesantes ideas relacionadas con la Administración, sociedad, contextos familiares y profesionales y contexto de aula para referirse a cómo la escuela puede avanzar en su camino hacia la participación, hacia la inclusión.

ABSTRACT:

This paper is part of a larger study about the development of an investigation project which aimed to make a map of good inclusive practices in the province of Ourense (Spain). The essay is an approach to the reality of the centres to be studied in order to find the signs that help to define their inclusive practices, as well as to detect the barriers which are felt by the teachers involved into a more inclusive education. The used methodology has been of a quantitative type and the questionnaire has been used as the technique to gather information. The results of the study point out one piece of information, the teachers give interesting ideas related to public administration, society, family, professional and classroom contexts to refer to how school may progress on its way towards participation, towards inclusion.

(*) Autor para correspondencia:
Dra. Esther Martínez-Figueira
Facultad de Ciencias de la
Educación y del Deporte de la
Universidad de Vigo, España.
Correo de contacto:
esthermf@uvigo.es

RECIBIDO:
11 de abril de 2012

ACEPTADO:
04 de octubre de 2012

Palabras clave: *inclusión, indicadores, barreras, participación, investigación*

Key words: *inclusion, signs, barriers, participation, instigation*

1. INTRODUCCIÓN

“Think big, act small” (Ainscow, 2012).

A pesar de todas las reformas educativas llevadas a cabo en los últimos años, declaraciones, convenciones y reuniones, todavía mantenemos y desarrollamos unas escuelas y unos centros educativos que reflejan las condiciones y características de un sistema educativo que no fue diseñado ni pensado con el objetivo de ofertar y crear una educación para todos. Lejos aún estamos de responder a la idea de inclusión educativa formulada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación [UNESCO] (2005), una educación que alude al modo de favorecer la equidad y de contribuir a una mayor cohesión social que permita así dar respuesta a todas y todos los alumnos a través de una mayor participación en el aprendizaje, en las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. De esta idea se desprenden dos ideas interesantes. Una, el que sea un deber de los centros educativos reestructurarse de acuerdo a las necesidades de todo su alumnado (Ainscow, 1999) para poder ser el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, construir una sociedad inclusiva y para alcanzar la educación para todos y todas (Parrilla, 2010; Parrilla, Raposo y Martínez, 2011; Raposo, Martínez y Baamonde, 2010). Dos, no podemos olvidar que en ocasiones, la exclusión escolar es el prelude de algunas trayectorias de exclusión social (Parrilla, 2008).

Por lo mismo vamos a plantear los ámbitos de trabajo desde los cuales creemos que deberían acometerse los esfuerzos. Como indica Parrilla (2009), ni son nuevos estos ámbitos, ni han sido ajenos a las propuestas de cambio integradoras, lo que sí se plantea es la necesidad de mirarlos con otros ojos, de acercarnos a ellos con otras actitudes. Porque la inclusión exige introducir nuevos valores en la escuela, en las aulas. La inclusión supone por un lado, la ampliación del concepto de normalidad, que se diversifica, y por otra parte, supone aprender a aprender de la diferencia, pues difícilmente se puede aprender sobre esta si no se convive con ella, si se obvia o se excluye.

La escuela y el aula van a ser los ejes básicos desde los que articular y desarrollar esa transformación. El papel importante que tienen en este proceso de inclusión/exclusión es vital pues, es ahí donde se dan los primeros pasos del proceso que conduce a la exclusión social de muchos ciudadanos. Realizar una mirada a los indicadores que favorecen prácticas inclusivas (Moliner, 2008, 2011) o barreras para

el aprendizaje y la participación (Ainscow, 1999; Ainscow, Booth y Vaughan, 2002; Parrilla, Doval, Martínez, Muñoz, Raposo y Zabalza, 2012), permite dar los primeros pasos para analizar la perspectiva inclusiva de nuestros centros. Los primeros porque constituyen el punto de partida para el establecimiento de planes de acción y mejora desde un enfoque inclusivo; los segundos porque las barreras al aprendizaje y a la participación se producen a partir de la interacción entre los estudiantes y sus contextos (social, cultural, familiar, económico, etc.).

2. IDEAS INHERENTES EN EL CONCEPTO DE INCLUSIÓN

Referirnos al término “inclusión” implica que asumamos que existen diferencias en la conceptualización del mismo. Aunque más que serias divergencias, lo que existe son planteamientos que recogen o se centran en determinados aspectos de la inclusión. De este modo, si bien uno a uno nos ayuda tan solo a entender visiones individuales sobre la inclusión, en su conjunto pueden servirnos para delimitar el mapa de la complejidad inherente al tema.

Martínez (2012) hace una extensa recopilación de definiciones en torno al concepto inclusión que en la última década se han ido pronunciando. Estas podrían ser agrupadas identificando aspectos comunes en ellas. Así, por ejemplo, tenemos aquellos autores como Martínez, De Haro y Escarbajal (2010), Parrilla (2007, 2009) y Parrilla y Moriña (2004), cuyas concepciones de inclusión encierran la idea de *aspectos organizativos y de mejora escolar*.

Centrada en los *aspectos curriculares y de aprendizaje* se plantea la idea de inclusión de Ainscow et al. (2006), Arnáiz (2003, 2010), Arnáiz, Castro y Martínez (2008), Arnáiz y De Haro (2006), Avramidis, Bayliss y Burden (2000), Echeíta y Sandoval (2007), Marcelo, Murillo, Sánchez, Mayor y Rodríguez (2010), Martínez et al. (2010), Parrilla (2007, 2009) y Parrilla y Moriña (2004), quienes resaltan el hecho de que la inclusión supone para los alumnos/as y la escuela el crear contextos y procesos de aprendizaje comunes (no solo físicamente) guiados por un único curriculum, común también a todos. Esta concepción de la inclusión está estrechamente vinculada a la de integración, hasta tal punto que podríamos decir que construyen su discurso desde los errores atribuidos a esta.

Otro importante número de definiciones resaltan la idea de inclusión como *compromiso con todos los estudiantes*, como un proceso de respuesta a la diversidad, que reconoce el valor de todas las personas y que valora positivamente la diferencia (Ainscow, 2000, 2001, 2005, 2012; Mas y Olmos, 2012; Parrilla, 2007; Ríos-Rojas, 2011; Susinos, 2002, 2007, 2009; Torres, 2010; y UNESCO, 2010).

Otros autores se centran, en cambio, en la idea de la *interacción humana*. Por ejemplo, Parrilla y Moriña (2004) ven también la inclusión como un modo de abordar la diversidad y las diferencias, enfatizando la valoración de todo el alumnado como miembros de la comunidad.

Por último, aunque no todas las definiciones incluyan la precisa matización, sí parece haber acuerdo en considerar que una de las características básicas de la educación inclusiva es que la misma es parte de una preocupación más amplia por crear una *sociedad inclusiva* (Gallego, 2001, 2002; Laluein, 2010; López-López, 2012; Parrilla, 2007; Parrilla y Moriña, 2004; y Susinos y Parrilla, 2008) basada en los valores de justicia social, equidad y participación democrática.

3. ALGUNOS ESTUDIOS PRECEDENTES

A la hora de plantear este trabajo, se han tenido en cuenta investigaciones precedentes, tanto nacionales como internacionales, que se están desarrollando en nuestras universidades y que le otorgan actualidad y pertinencia a la presente. A este respecto hay que precisar que estas constituyen líneas de investigación que han ido consolidando una tradición.

Así destacamos en el *ámbito español*, a López Melero (2004) quien inició una línea de trabajo basada en la introducción de proyectos de investigación en la escuela como un medio para avanzar en la construcción de una escuela inclusiva. Con este telón de fondo, Parrilla (2008, 2011) inicia un profundo análisis de los procesos de inclusión y exclusión en la enseñanza obligatoria, promoviendo proyectos locales de cambio y de mejora escolar, a la vez que detecta las barreras para el aprendizaje y la participación. A su vez, también destacamos los trabajos de Arnáiz (2003) y Arnáiz y De Haro (2006) que abordan el desarrollo del proceso de educación inclusiva desde el

punto de vista institucional; el de Escudero (2005) porque desarrolla una línea de investigación sobre la exclusión en la Educación Secundaria Obligatoria [ESO]; y el de Pujolás (2004) que se preocupa por estudiar cómo transformar las aulas en ambientes de aprendizaje abiertos y respetuosos con la diversidad. Paralelamente a este tipo de estudios, también es de especial interés el trabajo de Echeíta (2006) por abordar las percepciones de alumnos/as y profesores/as en la construcción de escuelas para todos. Por otra parte, desde disciplinas propias de la sociología, también contamos con trabajos con los que se ha estudiado la exclusión social y sus conexiones con el mundo educativo. Por ejemplo, Tezanos (2005) ha abordado desde la comprensión sociológica las tendencias en la desigualdad y exclusión social de todos los colectivos en situación de desigualdad; el Grupo de Investigación en Educación y Empleo [GRET] de la Universidad Autónoma de Barcelona ha enfocado sus trabajos en la relación entre el sistema de enseñanza y el de producción; o Subirats (2004) que realizó varios estudios sobre la exclusión social, educación, inmigración y juventud adoptando una visión metodológica capaz de ofrecer una perspectiva diferente sobre nuestra realidad social.

Si la mirada la hacemos al *ámbito internacional*, podemos destacar el estudio de Thousand y Villa (1995) que les ha permitido presentar unos factores que ayudan a gestionar el cambio; Booth y Ainscow (2000) que indagan sobre aquellos que favorecen la inclusión; y también Aucoin y Goguen (2004) que realizan un análisis de los factores que facilitan la inclusión en el contexto de las escuelas de New Brunswick (Canadá). Asimismo Horne y Timmons (2010) se han centrado en los intereses que muestran los profesores/as acerca de la inclusión y sobre los apoyos que, en su criterio, son necesarios en las clases inclusivas; o Barton (1997) que con sus estudios destaca que una preocupación muy relevante de la investigación inclusiva debiera ser intentar identificar, entender y criticar la naturaleza variada y compleja de las barreras para la inclusión que existen dentro de la educación y en la sociedad en general.

4. METODOLOGÍA

4.1. Objeto de estudio

Como se ha visto, el conocer los factores o indicadores que definen aspectos de la inclusión presentes en la escuela y el aula y las barreras para el aprendizaje y la participación ha sido una preocupación común en las investigaciones de los últimos años. En las páginas que siguen, esta es también el foco de la nuestra.

Este artículo forma parte de una investigación más amplia denominada “Mapa de buenas prácticas de educación inclusiva en los centros educativos de la provincia de Ourense”. Tal como su nombre indica, con la misma se trataba de elaborar un mapa de buenas prácticas inclusivas en dicha provincia con el fin de poder tener centros de referencia. Con esta primera fase de diagnóstico, de conocimiento de la realidad educativa, se podrían iniciar nuevas medidas para hacer frente a los cambios que la educación inclusiva representa.

De los objetivos específicos recogidos en la citada investigación (Mapa de buenas prácticas de educación inclusiva en los centros educativos de la provincia de Ourense) se destacan los siguientes por tener especial relación con el estudio que aquí se presenta.

- Conocer las características de los centros educativos y la diversidad existente en ellos.
- Identificar aspectos de la organización escolar como puntos fuertes o puntos débiles que puedan favorecer o dificultar el cambio de la integración a la inclusión educativa.
- Dar cuenta de los proyectos educativos inclusivos de los centros, procurando la eliminación de barreras para el aprendizaje, identificando buenas prácticas relacionadas a la exclusión e inclusión en el ámbito educativo como situación intermedia e inseparable de la comprensión de la inclusión social.

La investigación se enmarca en el método comparado, ya que se encuentra entre el nivel descriptivo y el interpretativo-explicativo, utilizando una metodología de corte cuantitativo.

4.2. Población y muestra de estudio

El tiempo, coste, accesibilidad a los docentes, entre otros, hacen complejo el estudio de la población completa. Esto lleva consigo estudiar una parte representativa de la población, que seleccionada correctamente puede aportar información representativa sobre ella, que reproduzca de algún modo la característica a estudiar.

La selección correcta de la muestra implica crear una que represente a la población con la mayor fidelidad posible. Esto lleva consigo utilizar unas técnicas específicas de selección de muestra. En este caso, se llevaron a cabo técnicas no probabilísticas, intencionales, siendo un muestreo accidental o causal, que atiende a los siguientes criterios:

- Que sean centros identificados como centros que están desarrollando algún proyecto de innovación o actividad formativa vinculada a la diversidad.
- Que sean centros reconocidos en su comunidad educativa como centros de referencia en buenas prácticas inclusivas.
- Su oferta educativa incluya Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP), Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y/o Bachiller (BAC).
- Centros de ubicación rural, urbana y villa.
- Centros cuya titularidad sea privada-concertada y pública

Teniendo en cuenta los criterios anteriores, se buscaba una muestra lo más homogénea posible para poder abarcar estas variables. En base a lo anterior, la población a estudiar son los profesores y profesoras de centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la provincia de Ourense (España) y la muestra de participación fueron 79 centros de toda la provincia y con una estimación de 790 docentes. De estos, la muestra productora de información queda constituida por la participación de 35 centros de toda la provincia y de 269 profesores y profesoras que imparten docencia en estos. Con estos datos se cumplen las características exigibles desde el punto de vista científico, referidos a la suficiencia (Kerlinger, 1985) y a la representatividad (Fox, 1981) de la muestra.

En cuanto a la caracterización de la muestra productora de información, mayoritariamente han sido docentes de centros de enseñanza pública (65.7%) ubicados en zona urbana (54.9%). En cuanto a su género, cabe indicar que el 61.3% de la muestra eran mujeres. Entre estas, la media de edad estaba comprendida entre los 30 y 50 años (66.3%). Más del 70% contaba con una experiencia docente superior a 10 años.

4.3. La recogida de información y análisis de los datos

El procedimiento específico para la obtención y recogida de información ha sido mediante la técnica de encuesta. El cuestionario diseñado (Mapa de buenas prácticas de educación inclusiva en los centros educativos de la provincia de Ourense) ha tenido en cuenta la variabilidad de factores, indicadores, opiniones y prácticas en cuanto a la educación inclusiva. Dirigido a docentes, constituye un total de 99 variables abordadas por medio de 20 preguntas agrupadas en tres dimensiones (datos contextuales, estrategias y prácticas inclusivas y formación en prácticas inclusivas). En este artículo, centramos la atención solo en dos preguntas del bloque segundo del cuestionario:

- (1) aquella referida a conocer los indicadores de prácticas inclusivas en el aula y centro, que aglutina hasta un total de 22 variables cuyas opciones de respuesta se sitúan en una escala tipo Lickert de 4 grados (siempre, casi siempre, ocasionalmente y nunca);
- (2) aquella que trata de conocer la opinión del profesorado sobre el motivo por el que no desarrolla prácticas inclusivas en las aulas. Esta indagación supone 10 variables a estudiar. De nuevo, las opciones de respuesta son a partir de una escala Lickert también de 4 grados (totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente de acuerdo).

El tratamiento estadístico de los datos fue realizado por medio del software SPSS 18.0, diferenciando dos momentos: en primer lugar, realizamos un análisis descriptivo que incluye el análisis individual de las variables, el análisis bivariado y el análisis multivariante; y, en segundo lugar, un análisis diferencial de los mismos. Veamos aquellos referidos a los factores que favorecen la inclusión en el centro y aula y la opinión sobre las barreras al aprendizaje y participación.

5. RESULTADOS

A continuación, presentamos primero los resultados y discusión sobre cuáles son los *indicadores que ayudan a delimitar prácticas inclusivas en la escuela y aula*; para que en un segundo momento, *conocer la opinión del profesorado sobre las barreras sentidas y percibidas en el desarrollo de una educación más inclusiva*.

5.1. Indicadores que ayudan a delimitar prácticas inclusivas en la escuela y aula

En un primer momento, se intentó conocer con qué frecuencia se dan en el aula y centro de los profesores/as encuestados unos indicadores que ayuden a delimitar acciones inclusivas. Particularmente, se les ha pedido a la muestra que valorase sobre su *aula* los siguientes aspectos:

- (a) Sus clases se hacen accesibles a todo el alumnado.
- (b) Sus clases promueven la comprensión entre el alumnado de las diferencias individuales.
- (c) Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.
- (d) El alumnado aprende de manera colaborativa.
- (e) La evaluación motiva los logros de todo el alumnado.
- (f) La disciplina en el aula se ve afectada por las diferencias individuales.
- (g) Planifica, revisa y enseña en colaboración con otro profesorado.

En base al listado anterior, vemos que las puntuaciones dadas se ubican mayoritariamente en torno a las categorías de respuesta “siempre” y “casi siempre”. No obstante, comentamos algunos resultados:

- En cuanto a si las clases se hacen accesibles a todo el alumnado, más de la mitad de la muestra, 56.5% (152) señala que “siempre” lo son, seguido de 103 docentes (38.3%) que indican “casi siempre”.
- Un 61% de los entrevistados (164), determina que en sus clases “siempre” se promueve la comprensión entre el alumnado y las diferencias individuales, seguido de 90 docentes (33.5%) que señalan “casi siempre”.

- En cuanto a indicadores referidos a si se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje, un 46.1% de los profesores y profesoras, que supone 124 sujetos, señala que “siempre”, seguido de 109 docentes (40.5%) que señalan “casi siempre”.
- En este proceso de aprendizaje activo, casi la mitad de la muestra, un 49.1% (es decir 132 profesores/as) constata que el alumnado “casi siempre” aprende de manera colaborativa, seguido del 27.9% (75 docentes) que indica “siempre”.
- Sobre si la evaluación motiva los logros de todo el alumnado, esta se señala que “casi siempre” la llevan a cabo con esta finalidad de reforzar los logros del estudiante (53.3% del profesorado, 143 sujetos), seguida del 24.2% (65 profesores/as) que señala “siempre”.
- Casi la mitad de los docentes, m126 (un 46.8%), constatan que la disciplina en el aula “ocasionalmente” se ve afectada por las diferencias individuales. Un 14.9%, 40 docentes, indica que esa disciplina “nunca” se ve afectada por las diferencias individuales. Por el contrario, un 20.1%, 54 docentes, señala que “casi siempre” se ve afectada seguida de un 14.9% (40 docentes) que señala “siempre”.
- Un papel importante es la de planificar, revisar y enseñar en colaboración con otro profesorado, indicador en el que se observa una gran variedad de respuesta por parte de los entrevistados. Un 34.2%, 92 docentes, indica que “ocasionalmente” llevan a cabo este proceso; casi un 60% de la muestra (30% en cada caso) indica respectivamente “casi siempre” y “siempre”.

Si estos datos los analizamos en función de su puntuación media, vemos que coinciden estas con lo comentado (ver Figura 1). Así, los dos indicadores de actividad inclusiva en aula que han obtenido las frecuencias y las puntuaciones medias más altas y desviaciones típicas más bajas, son aquellos referidos a que en sus clases se promueve la comprensión de las diferencias individuales ($\bar{X} = 3.61$, $\sigma = .526$) y se hacen accesibles a todo el alumnado ($\bar{X} = 3.57$, $\sigma = .534$). Por el contrario, los indicadores inclusivos menos presentes en el aula son los que se refieren a planificar, revisar y enseñar en colaboración con otro profesorado ($\bar{X} = 2.36$, $\sigma = .887$) y el referido a que la disciplina en el aula se ve afectada por las diferencias individuales ($\bar{X} = 2.87$, $\sigma = .922$).

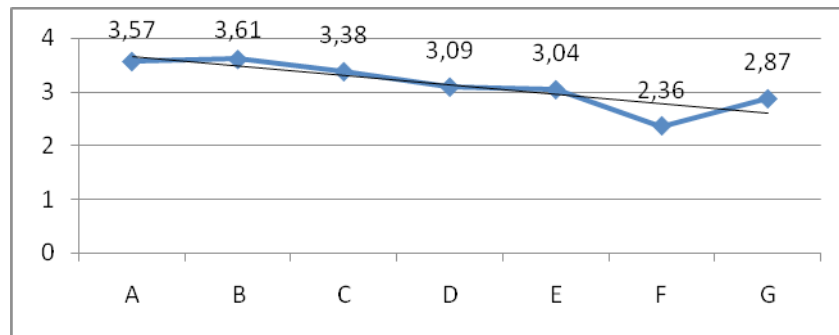


FIGURA 1
Indicadores de aula

En lo que respecta a los indicadores referidos al *centro educativo*, las opiniones de los encuestados se refieren a:

- (a) Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- (b) Se promueven actividades que favorecen la idea de “Todos somos iguales, todos somos diferentes”.
- (c) El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.
- (d) La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
- (e) El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.
- (f) Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y fomentar la participación de todo el alumnado.
- (g) El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.
- (h) El acceso al centro no está influenciado por las condiciones personales y socio-económicas del alumnado.
- (i) Cuando el alumnado accede al centro, por primera vez, se le ayuda a adaptarse.
- (j) El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.
- (k) Las actividades de formación que se potencian desde el centro, ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.

- (l) Existe colaboración entre el profesorado y las familias.
- (m) Existe colaboración entre el centro y las instituciones de la comunidad.
- (n) Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
- (o) Las instalaciones del centro son físicamente accesibles para todos.

Veamos resultados de los anteriores ítems.

- En relación a si los estudiantes se ayudan unos a los otros, un 65.8% (177 docentes) señala que “casi siempre”. El restante porcentaje se distribuye entre “ocasionalmente” (62 docentes, 23% de la muestra) y “siempre” (22 docentes, 9.7% de la muestra).
- El 38.7% de la muestra (104 docentes), señala que “casi siempre” se promueven actividades que favorecen la idea de “Todos somos iguales, todos somos diferentes”; muy próximo a este porcentaje, el 38.3%, 103 profesores/as, indica que “siempre”.
- Más de la mitad de la muestra (un 52.4%, 141 sujetos), señala que “siempre” piensan que todo el alumnado es igual de importante, y un 38.7% (104 docentes) lo piensa “casi siempre”.
- Según un 38.7% de la muestra, 104 docentes indican que la diversidad entre el alumnado “casi siempre” se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje, y un 27.1% (75 docentes) cree que es “siempre” y “ocasionalmente”, respectivamente.
- En lo que se refiere al indicador si el profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación, un 45.4%, 122 entrevistados, señala que “casi siempre”.
- Un 40.1%, 108 docentes, determina que las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico “siempre” se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y fomentar la participación de todo el alumnado; y un 38.7%, 104, que “casi siempre”.
- Un 66.5%, 179, señala que “siempre” el centro se esfuerza por disminuir las prácticas discriminatorias, indicador en el que no se encuentran docentes que determinen que “nunca” es así.

- Poco más de la mitad de la muestra, un 51.3%, 138 profesores/as, señala que el acceso al centro “nunca” está influenciado por las condiciones personales y socioeconómicas del alumnado.
- Un 70.6% de los entrevistados señala que “siempre” se le ayuda al alumnado a adaptarse cuando accede, por primera vez, al centro.
- En cuanto al indicador sobre la organización en el centro de grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado, la opinión es muy diversa. Así, un 33.1% (89 sujetos) señala que “siempre” se organizan; un 29% (78 docentes) indica que “ocasionalmente”; un 27.1% (73 profesores/as) que “casi siempre”; y 16 docentes, un 5.9%, que “nunca” se llevan a cabo estos grupos de aprendizaje.
- De nuevo, la opinión se dispersa en el indicador referido a ayudar al profesorado a atender la diversidad del alumnado. Así, un 34.3% (92 docentes) indica “casi siempre”; un 29% (78 de los entrevistados) “ocasionalmente”; y el 27.5% (74 profesores/as) señala “siempre”.
- En cuanto a la colaboración, casi la mitad de la muestra, 47.6%, 128 docentes, indica que “casi siempre” existe una colaboración entre profesorado y familia, seguido de un 25.7% (69 sujetos) que señala “ocasionalmente” y un 23.8% (64 sujetos) que indica “siempre”.
- Por otra parte, un 43.5%, que supone 117 docentes, indica que “casi siempre” existe colaboración entre el centro y las instituciones de la comunidad; y el 32.3%, 87, que existe “ocasionalmente”.
- Sobre si se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad, casi la mitad de los entrevistados, 128, señalan que “casi siempre” se conocen y se aprovechan (47.6%).
- Por último, en cuanto si las instalaciones del centro son físicamente accesibles para todos, 130 docentes (48.3% del profesorado entrevistado) indican que “siempre” lo son, seguido de 38.3% (103) que señala “casi siempre”.

Ahora, si relacionamos los resultados comentados y sus puntuaciones medias y desviaciones típicas, observamos que hay una correlación positiva entre ambos. Así,

en la Figura 2 se muestra que los dos indicadores de actividad inclusiva en la escuela mejor valorados son el relativo al acceso del alumnado, por primera vez, al centro y cómo se le ayuda a adaptarse ($\bar{X} = 3.66$, $\sigma = .589$) y el que se refiere a que el centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias ($\bar{X} = 3.63$, $\sigma = .570$). Del otro lado, los indicadores inclusivos menos presentes en el centro son el que se refiere a si existe colaboración entre el centro y las instituciones de la comunidad ($\bar{X} = 2.74$, $\sigma = .767$) y si se conocen y se aprovechan los recursos de esta ($\bar{X} = 2.77$, $\sigma = .725$).

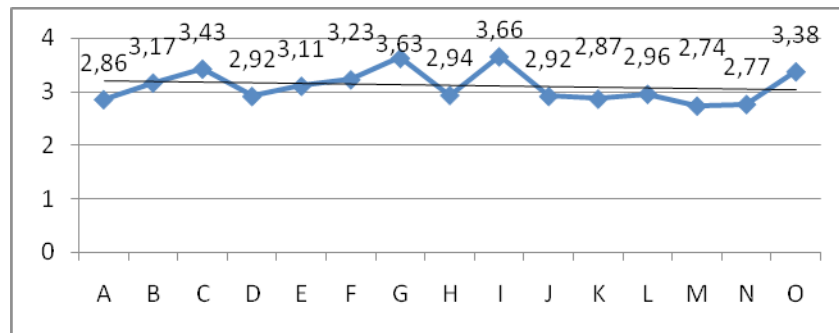


FIGURA 2

Indicadores de centro educativo

5.2. Opinión del profesorado sobre las barreras sentidas y percibidas en el desarrollo de una educación más inclusiva

El conocer la opinión de la muestra sobre qué barreras identifica en su centro y aula supone una mirada hacia dentro, un ejercicio de reflexión de la propia situación.

Tal como vemos en la Tabla 1, las opiniones recabadas apuntan que los docentes no están “totalmente de acuerdo” con que dichas barreras sean los motivos por los que no se produzcan prácticas inclusivas en las aulas, solo se da este caso cuando se trata de responsabilizar a la Administración de ello (23.8% de la muestra, 64 profesores y profesoras). La mayor parte de la opinión se distribuye entre dos opciones. Por un lado, tenemos aquellas opiniones en las que están “de acuerdo” señalando que son motivos la falta de formación específica (un 46.8%, 126 profesores/as), la ausencia o inadecuación de los materiales y recursos necesarios (41.3%, 111 docentes) y la falta de tiempo para planificar y ejecutar estrategias (39.8%, 107 docentes). Por otra parte, también señalan que están “de acuerdo” con que no

hay prácticas inclusivas porque es difícil la implicación de las familias (40.5%, 109 profesores/as) y comunicarse con la Administración (37.5%, 101 docentes). Por el contrario, la muestra está “en desacuerdo” con que la colaboración entre distintos profesionales (41.3%, 111 docentes) y la implicación del equipo directivo (45.4%, 122 docentes) sean los motivos que no se desarrollen prácticas inclusivas en el aula. A su vez, también hay una opinión hacia “en desacuerdo”, pero con tendencia a “de acuerdo” con que los espacios, horarios y agrupamientos, variables a tener en cuenta en la práctica educativa, sean los causantes que no se den prácticas inclusivas. No obstante, a este respecto matizan: 1) En cuanto a los espacios del aula y del centro, casi la mitad de la muestra, un 45.4% (que supone 122 docentes) señala que están “en desacuerdo” con que los espacios no sean favorecedores. 2) En cuanto a los horarios del alumnado sucede lo contrario, un 36.4% (98) indica estar “de acuerdo” con que no son flexibles y que es un motivo que no favorece la inclusión, y un 29.7% (80 profesores/as) está “en desacuerdo”. 3) Y en relación con los agrupamientos del alumnado, un 33.1% (89) señala que “no están de acuerdo” con que dificulten cualquiera intervención frente a un 27.1% (73 docentes) que opina lo contrario.

Por último, se observa que un 43.5% (117 profesores/as) está “totalmente en desacuerdo” en cuanto a que no hay alumnos/as que lo precisen, un 27.1% (73 sujetos) en “desacuerdo”, un 15.2% (41 docentes) de “acuerdo” y solo un 8.2% (22 sujetos) “totalmente de acuerdo”.

Resumiendo, los datos nos muestran que la opinión del profesorado se encuentra dividida. Así contamos con aquellos que, en general, están “en desacuerdo” con las citadas barreras (35.6% del total de la muestra) y a su vez contamos con otro porcentaje prácticamente similar (35.4% del total) que está “de acuerdo” con estas. De nuevo hay una correlación positiva entre las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas en cada barrera con los datos antes comentados. Así, las principales barreras observadas en su actividad se vinculan con la no implicación de la Administración ($\bar{X} = 2.81$, $\sigma = .949$), el no contar con formación específica ($\bar{X} = 2.59$, $\sigma = .860$), la falta de tiempo ($\bar{X} = 2.58$, $\sigma = .856$), la escasez de materiales y recursos ($\bar{X} = 2.56$, $\sigma = .818$), la implicación de la familia ($\bar{X} = 2.52$, $\sigma = .774$), fundamentalmente. Las que se perciben como menos amenazantes son el que no tengan alumnado que lo precisen ($\bar{X} = 1.87$, $\sigma = .818$) y la referida a la implicación del equipo directivo ($\bar{X} = 1.99$, $\sigma = .809$).

TABLA 1.**Barreras para el aprendizaje y la participación**

	x	Totalmente desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
		N	%	N	%	N	%	N	%
No hay alumnos/as que lo precisen	1.87	117	43.5	73	27.1	41	15.2	22	8.2
Los agrupamientos de los alumnos dificultan cualquiera intervención	2.17	70	26	89	33.1	73	27.1	20	7.4
Los horarios de los alumnos/as no son flexibles	2.47	43	16	80	29.7	98	36.4	32	11.9
No se dispone de formación específica	2.59	34	12.6	66	24.5	126	46.8	29	10.8
No se cuentan con los materiales y recursos necesarios	2.56	25	9.3	92	34.2	111	41.3	29	10.8
No se dispone de tiempo para planificar y ejecutar estrategias	2.58	28	10.4	83	30.9	107	39.8	33	12.3
Los espacios del aula y del centro no son favorecedores	2.36	32	11.9	122	45.4	80	29.7	22	8.2
Es difícil la colaboración entre distintos profesionales	2.42	29	10.8	111	41.3	92	34.2	22	8.2
Es difícil la implicación del equipo directivo	1.99	74	27.5	122	45.4	49	18.2	11	4.1
Es difícil la implicación de las familias	2.52	22	8.2	101	37.5	109	40.5	22	8.2
La Administración no se implica	2.81	28	10.4	54	20.1	101	37.5	64	23.8

Fuente: Elaboración propia

6. CONCLUSIONES

En este estudio se ha recogido la opinión del profesorado sobre una serie de indicadores que ayudan a comprender su realidad y a reflexionar sobre las barreras que pueden estar manifestándose en forma de actitudes, prácticas sociales, circunstancias materiales, económicas, etc. que dificultan la vida en las escuelas (Parrilla, et al. 2012). Lo más importante es que con este estudio se ha realizado un ejercicio reflexivo para conocer la visión de los docentes hacia la realidad de la que participan. Los datos recabados nos informan que los docentes encuestados tienen en cuenta la inclusión fundamentalmente a la hora de enseñar, en sus metodologías y prácticas en el aula. También nos informan de cuáles serían los indicadores que permiten reconocer buenas prácticas inclusivas, señalando las actitudes y valores por parte de toda la comunidad educativa y definidos como la integración de todos/as en el grupo, la aceptación de las diferencias y la normalidad que esto lleva consigo, la igualdad de oportunidades y acceso, la sensibilización hacia el cambio, el respeto y la tolerancia, el esfuerzo, el disfrute de la heterogeneidad. También destacan la participación y colaboración de toda la comunidad educativa, incluso en la evaluación conjunta sobre el tema; y finalmente el progreso de todo el alumnado independientemente de sus capacidades, es decir, el rendimiento y progreso individual centrado en el alumno/a. Este análisis permite entender los procesos de exclusión e inclusión que se presentan en los centros educativos debido a las barreras que la sociedad en general, y la institución escolar en particular, imponen a los estudiantes, y cómo suprimirlas. En este contexto, el análisis de las barreras y obstáculos que los centros educativos encuentran es un paso que, como indica (Parrilla, et al. 2012), ha de acompañar a todo proceso de cambio que pretenda garantizar la igualdad de oportunidades y la participación de los alumnos en la educación.

Lo abordado en estas páginas, muestra la necesidad de contar con estudios como este que nos permita analizar las prácticas inclusivas que están presentes y se desarrollan en nuestras escuelas. Particularmente, hemos tenido el propósito de centrar nuestro interés en el análisis de la inclusión educativa como proceso precedente a la inclusión social en el sentido amplio y en la consideración de comprender la mirada del docente en esta tarea.

Por último, debemos referirnos a la dificultad de conceptualizar y operacionalizar las barreras detectables como obstáculos en el aula. Por ello, asumimos la necesidad

de continuar indagando en esta temática. Desde una visión prospectiva, es evidente que los resultados y reflexiones hechas en este trabajo constituyen un referente para la educación inclusiva. Pero también ponen de manifiesto la necesidad de continuar este trabajo avanzando en el estudio desde la descripción de la situación del profesorado y los centros hasta la promoción de procesos de cambio y mejora derivados precisamente del análisis inicial de barreras y oportunidades para el aprendizaje de todo el alumnado.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive School*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2000). Reaching out to all learners. En H. Daniels (Ed.), *Special education re-formed. Beyond rhetoric?* (pp. 101-122). Londres: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005, Enero). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Ponencia presentada en el Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona, España.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 27-50.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T. y Vaughan, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: UNESCO-OREALC/CSIE.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnáiz, P. (2010, Septiembre). Educación de Calidad en una escuela para todos. Conferencia presentada en el Congreso Internacional Tecnoneet, Murcia, España.
- Arnáiz, P. y De Haro, R. (2006). Analizar y comprender el presente de la escuela para promover y desarrollar prácticas interculturales. *Anales de Historia contemporánea*, 22, 107-120.

- Arnáiz, P., Castro, M. y Martínez, R. (2008). Indicadores de Calidad para la Atención a la Diversidad del Alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria Educación y diversidad. *Revista Interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 2, 35-39.
- Aucoin, A. y Coguen, L. (2004). L'inclusion réussie: un succès d'équipe. En N. Rousseau y S. Belanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion Scolaire*. Presser de l'Université du Québec (pp. 65-77). Québec: SainteFoy.
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, 16, 277-293.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. London: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Echeíta, G. (2006). *La educación para la inclusión o la educación sin exclusiones*. Madrid. Narcea.
- Echeíta, G. y Sandoval, M. (2007). Una herramienta para trabajar hacia una educación inclusiva: guía para evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Perspectiva CEP*, 14, 7-16.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-24.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Gallego, C. (2001). Los Grupos de Apoyo entre Profesores: proceso de formación y desarrollo. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

- Gallego, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación, 327*, 83-105.
- Horne, P.E. y Timmons, V. (2010). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 13*(3), 273-286.
- Kerlinger, F.N. (1985). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México D.F.: Interamericana.
- Laluvein, J. (2010). School inclusion and 'community of practice'. *Internacional Journal of Inclusive Education, 14*(1), 35-48.
- López-López, J. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista Educación Inclusiva, 5*(1), 175-188.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Marcelo, C., Murillo, P., Sánchez, M., Mayor, C. y Rodríguez, J. (2010, Septiembre). *Compilación de diseños de aprendizaje en el repositorio Alacena*. Comunicación presentada en VII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Madrid, España.
- Martínez, M.E. (2012). *¿Qué necesita una organización escolar para caminar hacia la inclusión? Una mirada desde dentro*. Santiago: Andavira.
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva, 3*(1), 149-164.
- Mas, O. y Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior. *Revista Educación Inclusiva, 5*(1), 159-174.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE, 6* (2), 27-44.

- Moliner, O. (Ed.) (2011). *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive education in Spain: a view from inside. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). London: Springer Books.
- Parrilla, A. (Dir.) (2008). *Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar. Memoria Técnica para proyectos tipo A y B*. Manuscrito no publicado.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Apuntes desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 343, 101-117.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Parrilla, A. (Dir.) (2011). *Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: Trabajar con la comunidad local para promover el cambio. Memoria Técnica para proyectos tipo A y B*. Manuscrito no publicado.
- Parrilla, A., Doval, M.I., Martínez, E., Muñoz, M.A., Raposo, M. y Zabalza, M.A. (2012, Febrero). *Un mapa de preocupaciones y barreras sobre la educación inclusiva*. Ponencia presentada en el IX Congreso Internacional Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad, Cádiz, España.
- Parrilla, A. y Moriña, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva. *Padres y Maestros*, 284, 10-14.
- Parrilla, A., Raposo, M. y Martínez, M.E. (2011, Septiembre). *Inclusive Education as a Community Project: Researching Beyond the School*. Ponencia presentada en ECER 2011, Berlín, Alemania.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.

- Raposo, M., Martínez, M.E. y Baamonde, M.L. (2010, Noviembre). *Un Proyecto Inclusivo de Mejora Escolar: claves formativas y constitutivas*. Ponencia presentada en I Congreso Internacional: Reinventar la Formación Docente, Málaga, España.
- Ríos-Rojas, A. (2011). Beyond delinquent citizenship: Immigrant youth's (re)vision of citizenship and belonging in a globalized world. *Harvard Educational Review*, 81(1), 64-94.
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona. Recuperado el 26 de febrero de 2012 desde http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/fbb272ff2a4cf010VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/es16_esp.pdf
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.
- Susinos, T. (2007). 'Tell me in your own words': disabling barriers and social exclusion in young persons. *Disability and Society*, 22(2), 117-127.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 157-171.
- Tezanos, J.F. (2005). *Tendencias en exclusión social y políticas de solidaridad*. Madrid: Sistema.
- Thousand, J.S. y Villa, R.A. (1995). Managing complex change toward inclusive schooling. En R.A. Villa y J.S. Thousand (Eds.), *Creating an inclusive school* (pp. 50-79). Alexandria, VA: ASCD.

Torres, J.A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 49(1), 62-89.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.

UNESCO (2010). *Quality education for an inclusive, innovative and sustainable knowledge society: the Regional Bureau's education support strategy, 2010-2013*. París: UNESCO.