

Lozano-Martínez, J., Cava, A., Minutoli, G. & Castillo-Reche, I.S. (2021). ¿Es necesaria la formación del profesorado en metodologías inclusivas? Un estudio en centros de Messina. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 211-225.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.468941>

¿Es necesaria la formación del profesorado en metodologías inclusivas? Un estudio en centros de Messina

Josefina Lozano Martínez¹, Antonia Cava², Gianluca Minutoli¹, Irina S. Castillo Reche¹

¹Universidad de Murcia, España, ² Università degli Studi di Messina, Italia.

Resumen

El desafío, que actualmente se plantea la escuela, es el de conjugar la didáctica curricular con la inclusión educativa. La inclusión social y escolar desempeña hoy un papel fundamental en la aplicación de políticas y prácticas educativas eficaces e inclusivas. Pero, cabría preguntarse, ¿están preparados los docentes para ello? ¿Las metodologías y sus organizaciones responden a estos enfoques inclusivos? O, por el contrario, ¿se necesita más formación para los docentes generalistas? La investigación que se presenta indaga, a través de un cuestionario, en estos aspectos. Los resultados muestran la percepción de 606 profesores curriculares y de apoyo de las escuelas secundarias de segundo grado estatales de la ciudad italiana de Messina. El análisis de los datos pone de manifiesto la necesidad de una mayor formación y colaboración entre los profesores; así mismo, evidencia diferencias estadísticamente significativas en relación con la formación inicial del docente respecto a la respuesta a la diversidad y su valoración respecto a las ventajas que la inclusión puede aportar al aprendizaje, al clima socioafectivo y al crecimiento profesional.

Palabras clave

Formación docente; educación inclusiva; metodologías; diversidad.

Contacto:

Irina Sherezade Castillo Reche, irinasherezade.castillo@um.es, Facultad de Educación, Campus de Espinardo, s/n, 30100-Murcia.

Is it necessary to train teachers in inclusive methodologies? A study in Messina centres

Abstract

The challenge the school must take up currently is to combine school teaching activities with educational inclusion. Social and school inclusion has a key role in implementing efficient and inclusive educational policies and practices. However, a question should not be left unanswered: are teachers ready for this? Are methodologies and their techniques in line with these inclusive approaches? Or, on the contrary, is it necessary to have more training for generalist teachers? The aim of this paper is to investigate, through a questionnaire, these aspects. The results show the perception of 606 curricular and support teachers in high schools in the town of Messina. Data analysis reveals the need for a higher level of training and cooperation among teachers and at the same time points out statistically significant differences among teachers' initial trainings in relation to response to diversity and their opinions about the benefits inclusion can have on learning, socio-affective environment and professional advancement.

Key words

Teacher training; inclusive education; methodologies; diversity.

Introducción

La investigación que se presenta es parte de un proyecto más amplio, desarrollado en el curso académico 2018/2019 en escuelas de secundaria de una ciudad de tamaño mediano en el sur de Italia, Messina, en el que se analizaron las opiniones, actitudes, creencias e ideas de los profesores de segundo grado en cuanto a la inclusión escolar del alumnado con necesidades educativas especiales. En este artículo nos centraremos en explorar y exponer las partes de la investigación dedicadas a la formación docente.

Partimos del hecho de que para tener una escuela inclusiva de calidad es necesario que el personal que trabaja allí, en particular los profesores, sea de calidad. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en 2005, sugirió que elevar el rendimiento académico del alumnado y su capacidad para vivir la experiencia formativa de manera serena y rentable depende de mejorar la profesionalidad de los docentes. Asimismo, la Agencia Europea para el Desarrollo en la Educación para Necesidades Especiales sostiene que la preparación de profesores de calidad, capaces de "responder a la diversidad de demandas y necesidades educativas y docentes que encontrarán en el aula, es la iniciativa política que tiene más posibilidades de producir un impacto positivo en el desarrollo de comunidades más inclusivas" (Agencia Europea para el Desarrollo en la Educación para Necesidades Especiales, 2012, p.11). Sin embargo, los principios planteados sobre la calidad de la profesión docente son muy difíciles de poner en práctica, pues el trabajo del docente es complejo y articula diferentes dimensiones, ya que se compone de conocimientos (habilidades culturales y didácticas), valores (responsabilidades educativas) y una reflexividad sobre el propio trabajo (conciencia profesional) que no puede faltar. Estas dimensiones se adquieren de manera combinada, no como elementos independientes que han de unirse, para que puedan

manifestarse en el contexto escolar, donde se requieren habilidades organizativas y relacionales dentro y fuera de la institución en la que se opera (Baraldi, 2019; Crisol, 2019).

Una escuela capaz de situar la inclusión y el éxito educativo en el centro de su planificación es una escuela diseñada "para todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa" (Lozano, Cerezo y Alcaraz (2015, p.21). Para estos autores, la educación inclusiva plantea la necesidad de que los centros docentes sean capaces de acoger y educar a todo el alumnado independientemente de sus características personales, sociales, económicas y/o culturales, pero, para ello, esta escuela necesita un perfil de profesor concreto y que viene definido por la formación de los docentes, tanto inicial como continua; así como por la clara delimitación del rol y formación del docente en materia de atención a la diversidad (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009; Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

De hecho, tanto para las familias como para el alumnado, un "buen" o un "mal" docente puede cambiar la vida de un alumno, ya que puede afectar a su relación con la escuela y / o con las disciplinas de estudio e incluso a las opciones de vida después de la escuela (Mura, 2016). Según el pedagogo Damiano (2004), el uso social del término "profesor" siempre se constituye, sea positivo o negativo, como un marcador de calidad.

El delicado papel del docente es ser responsable de la educación de una persona en crecimiento, ayudarla a evolucionar (Jonas, 2009), acompañarla para crear una relación armoniosa entre el espacio de la experiencia y las expectativas. Existe la creencia unánime de que los docentes son la piedra angular del sistema escolar y que no se pueden lograr buenos resultados sin buenos docentes. Es por esto que, cada vez más, surge el problema de querer verificar la calidad de la enseñanza (Pavone, 2015).

En la primera parte de este artículo profundizaremos en el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, intentando describir el perfil de formación de los docentes, para posteriormente hablar de una escuela inclusiva (Arnaiz, de Haro & Maldonado, 2019). Tras el marco teórico, pasaremos a describir algunos resultados de la encuesta empírica, realizada en Messina con profesores, para verificar la realidad de las experiencias escolares relacionadas con la formación docente y su influencia respecto de la educación inclusiva.

Marco Teórico

Formación y perfil del docente para el logro de una escuela inclusiva

La formación del profesorado es "la palanca para cambiar la escuela, la condición necesaria para poder lograr este cambio, pero también el resultado esperado de la misma acción que aún no se ha realizado" (Damiano, 2004, p.235).

En esta parte del trabajo abordaremos, inicialmente, las aportaciones a escala nacional e internacional que han indicado el perfil del docente de la escuela del tercer milenio. A continuación, nos centraremos en la formación en servicio para profesores de la escuela secundaria italiana, contenida en las disposiciones de aplicación de la ley 107/2015, como referente para la consecución de la educación inclusiva.

Partimos de que la escuela no es un ente aislado, el marco legislativo, político y social, donde se apoya su actuación, provoca una constante remodelación de los estándares, ideas y metodologías que obligan a cambiar su práctica diaria. Pero, ante ello cabría plantearnos ¿Cuáles son las metodologías aplicadas por los docentes en educación secundaria, en el momento de trabajar con alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE), entre los que encontramos al alumnado con discapacidad?, ¿Son enfoques con los

ajustes necesarios para dar respuesta a la demanda de este alumnado? O, por el contrario, ¿son métodos subjetivos que cada docente aplica según su formación, experiencia y conocimiento de situaciones excepcionales que ha vivido a lo largo de su trayectoria profesional? Obviamente, el enfoque profesional procede de una teoría, pero, analizando los procesos metodológicos aplicados ¿Podemos afirmar que están lo suficientemente actualizados? ¿Proviene de la colaboración entre docentes ordinarios (curriculares en Italia) y especialistas de apoyo? ¿El proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en el aula con el resto de alumnado, o más bien en un aula separada, donde el docente especialista de apoyo actúa sin la colaboración del tutor? Cuando se programa en los centros educativos, ¿se tiene en cuenta toda la diversidad de necesidades educativas y lo que requiere cada alumno para establecer los ajustes necesarios? Son preguntas que todo profesional se ha realizado antes o después.

Sabemos, por los estudios previos (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2013; Moya, 2015; Sales, Lozano y Ozerinjauregi, 2019), que los procesos de inclusión requieren de la activación de la formación del profesorado y de la colaboración entre especialistas, profesores, educadores, padres y agentes externos. Sin duda, en la concepción de la intervención educativa/didáctica debe captarse la necesidad de una formación docente permanente y la necesidad de establecer vínculos entre toda la comunidad educativa; todo ello, para fomentar un proyecto conjunto, que ofrezca una respuesta a la diversidad desde la calidad y la equidad (Gariboldi & Pugnaghi, 2020; Nadal, Grau & Peirats, 2016; Ferrara, 2020). Pero la realidad, en muchas ocasiones, dista bastante de las recomendaciones educativas de expertos, de los marcos legislativos y de las investigaciones previas sobre la necesidad de la cooperación, del trabajo conjunto y de la formación docente (Lozano y Cerezo, 2020; Mayo, Fernández y Roget, 2020; Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016).

Puede ocurrir, que, si los docentes no tienen la formación suficiente para realizar un trabajo conjunto desde la equidad o si los objetivos fijados para el alumnado de la clase no tienen en cuenta los objetivos establecidos para el alumno con discapacidad, se produzca la marginación de la pareja profesor de apoyo/alumno (Mapelli, 2018; Santi & Ruzzante, 2017). Si, por el contrario, los objetivos están pensados para ambos y, por lo tanto, son inclusivos, la pedagogía promoverá modelos de enseñanza y aprendizaje flexibles, disponibles para la adaptación y el intercambio (Crisol, 2019; Lozano, Ballesta, Castillo y Cerezo 2018; Lozano, Cerezo y Castillo, 2017).

El contexto social en el que se desenvuelve hoy el docente cambia constantemente y está llamado a trabajar en clases cada vez más heterogéneas y a relacionarse dentro y fuera del aula. Los modelos de perfiles de docentes de calidad, delineados hasta el momento, se han basado en los conocimientos y habilidades relacionados con aspectos profesionales y características de personalidad. En los modelos más técnicos, como señala Grion (2011), se enumeran los objetivos de los cursos de preparación para la docencia, tales como gestión del aula, planificación de lecciones, desarrollo y transmisión de conocimientos y actividades de evaluación (Boccia, 2018). En ellos, la profesionalidad refleja las características de un buen docente, descritas de forma rígida y estandarizada, dejando fuera contextos y situaciones diferentes y singulares.

En 2010, la Comisión Europea analizó a fondo la situación del profesor en Europa y destacó que la profesión docente, si se inspira en los valores de inclusión y la necesidad de alimentar el potencial de todo el alumnado, puede tener una profunda influencia en la sociedad y contribuir a la formación de las nuevas generaciones. La Comisión Europea (2010) ha enumerado una serie de habilidades necesarias por parte del docente cuando se desea responder a la diversidad en aras de una escuela inclusiva:

- identificar las necesidades específicas de cada estudiante y responder en consecuencia con estrategias didácticas específicas;
- apoyar el desarrollo de los jóvenes para que desarrollen la autonomía necesaria para su vida;
- trabajar en contextos multiculturales, comprendiendo el valor de la diversidad y el respeto por la diferencia;
- trabajar en estrecha colaboración con colegas, padres y toda la comunidad.

Muntaner, et al. (2016), con respecto a lo necesario en el desarrollo de la educación inclusiva, indica tres premisas que debe desarrollar cualquier buen docente: “la presencia, la participación y el progreso” (p. 34), que representan las características máximas o ideales y que se refieren a la necesidad de que los alumnos estén presentes en todas aquellas situaciones de aprendizaje que se lleven a cabo en el grupo de pertenencia habitual; a que todos los alumnos participen en todas las tareas, cada uno según sus posibilidades, capacidades y potencialidades; y a la capacidad para alcanzar unos aprendizajes óptimos, aunque cada alumno alcanzaría el suyo propio. La creación de contextos inclusivos, para no subestimar las necesidades específicas de algunos individuos, requiere que todos los docentes tengan habilidades, conocimientos y habilidades metodológico-didácticas especiales de inclusión, que son parte de la formación específica del docente de apoyo (Fiorucci, 2020; Lozano, Cava y Minutoli, 2020), pero no ocurre así, en la mayoría de los casos, con el profesor curricular. De ahí, que en el presente trabajo se valore las diferencias en las actuaciones y procesos metodológicos en función de la formación recibida, que valoramos a través de la formación inicial específica del profesor, bien de apoyo o específica de la materia curricular que imparte. Es necesario que todos los docentes conozcan las diferentes situaciones de discapacidad, posean estrategias didácticas para promover el aprendizaje funcional incluso en alumnado con deficiencias graves, utilicen metodologías para facilitar la comunicación, sigan procedimientos para contener problemas de conducta, etc. Estas tareas ya pertenecen al perfil del docente especializado en actividades de apoyo, que representa la figura estratégica en torno a la cual se puede construir una escuela inclusiva y valorar las diferencias. El desafío sigue siendo combinar la enseñanza curricular con perspectivas de inclusión. La existencia de diferentes roles por parte de profesores ordinarios y especialistas de apoyo, que conviven en los centros y que interactúan sin procesos de delegación representa una riqueza y no un impedimento (Cottini, 2014).

Una de las premisas más importantes para la consecución de la inclusión educativa es el cambio en la forma de enseñanza y conlleva la capacitación de los profesores para que aprendan a trabajar con personas que se salen de lo preestablecido. Es importante el rol del docente como agente educativo central de este proceso (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018, p. 204-205).

La formación de todos los docentes en los temas de enseñanza inclusiva y de apoyo a los docentes en enfoques específicos relacionados con diferentes situaciones de discapacidad o dificultades de aprendizaje y relación, se hace necesaria para la construcción de la escuela inclusiva del futuro (Cottini, 2017; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Se reconoce que la vía básica universitaria, para convertirse en docente, no aporta todos los conocimientos y habilidades necesarias para un desarrollo profesional continuo y progresivo, por lo que la formación docente debe ser vista como un proceso que ocupa y califica toda la carrera de cada docente, con acompañamiento a la profesión y formación en servicio que desempeña un papel no adicional o secundario (Mayo, Fernández y Roget, 2020).

En Italia, las últimas disposiciones en materia educativa (lanes, 2015a), han establecido las políticas para la formación inicial y profesional de los docentes curriculares y de apoyo y se ha esbozado el modelo que constituirá, durante los próximos años, el referente a partir del cual empezar a formar figuras cada vez más orientadas hacia la inclusión. Así, se establece el principio según el cual la formación en servicio debe ser obligatoria, permanente y estructural, y las nuevas disposiciones de aplicación de la misma han dado, por tanto, centralidad a la formación en servicio de todo el profesorado de secundaria, en la perspectiva de una escuela cada vez más inclusiva y de calidad, capaz de combinar la potenciación de diferencias y la enseñanza curricular integrada.

Desde este posicionamiento, en el presente estudio, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación, ¿Existen diferencias en la forma de proceder ante el alumnado con discapacidad y en las actitudes ante la inclusión según la formación de los docentes en atención a la diversidad?

Metodología

Objetivos

Objetivo general

Analizar la percepción de los docentes, de centros de secundaria de la ciudad de Mesina, en cuanto a la valoración de la inclusión en función de su formación en atención a la diversidad.

Objetivos específicos

Indagar si la visión que los docentes contemplan respecto de la inclusión depende de la posesión de titulación de especialista en apoyo educativo.

Examinar si las metodologías utilizadas por los docentes con el alumnado con discapacidad dependen de su formación especializada para atender a la diversidad.

Describir el perfil de formación, desde las sugerencias de los docentes, que sería necesario para promover una escuela inclusiva.

Población y muestra

La muestra de la investigación está formada por profesores curriculares y de apoyo de las escuelas secundarias estatales del municipio de Messina, municipio italiano de 237.603 habitantes en la región de Sicilia. Fueron 606 docentes, entre curriculares y especialistas de apoyo, pertenecientes a las distintas escuelas (Instituto Profesional, Bachillerato Clásico, Bachillerato Científico, Instituto Técnico Comercial, Instituto Técnico Industrial), quienes cumplimentaron el cuestionario. Lo que supone una representatividad muestral adecuada a un nivel de confianza del 95%.

Las características de la muestra de profesores participantes son las siguientes: un 77,8% se trata de profesores curriculares y un 22,2% de profesores de apoyo. En cuanto al género, obtuvimos una participación mayor de la población femenina (65,2%) frente al 34,8%. La edad media es de 52 años, con un rango que va de los 20 a los 67 años.

Instrumento de recogida de información

Para realizar el trabajo de campo, desde un método mixto, se diseñó un cuestionario, ad hoc, tipo Likert recogiendo algunas dimensiones del efectuado por Canevaro, D'Alonzo, lanes y Caldin (2011) en una investigación previa, pero al que se le incorporó una pregunta abierta al final del mismo, que nos proporcionaría todos los datos de valoración cualitativa que complementarían la parte inicial cuantitativa y que ha sido de donde se ha conseguido la mayor

información para realizar este artículo. La validez del contenido y la confiabilidad del instrumento se verificaron mediante el análisis de expertos y el coeficiente alfa de Cronbach respectivamente. Al ser un instrumento con tres itinerarios en función de la opción elegida: dentro del aula (.867) dentro y fuera (.883) y fuera del aula (.872), los coeficientes de las mismas son diferentes pero adecuados. La herramienta de recopilación de datos utilizada tiene 51 preguntas de opción múltiple y una pregunta abierta, como se ha comentado anteriormente. El instrumento consta de las siguientes secciones, aunque para lo recogido en este artículo solo se han utilizado datos de algunas de ellas:

1. *Información personal* (sociodemográfica) de la que se tiene en cuenta, con especial relevancia para este artículo, la posesión (o no) del título de especialista en atención a la diversidad.
2. Información relativa al alumno con discapacidad que fue elegido como objeto de descripción en el cuestionario;
3. Descripción de los itinerarios de inclusión (con participación total, parcial o ausente) de los *métodos de enseñanza* utilizados con la clase, y en concreto con el alumno con discapacidad.
4. Información sobre colaboración extracurricular entre escuela, familia y servicios.
5. Información relativa a la sociabilidad del alumno con discapacidad en el aula, en la escuela y, como mínimo, en el extraescolar.
6. Información detallada sobre la presencia de estudiantes con discapacidad no italianos o adoptivos.
7. Satisfacción con la experiencia de inclusión escolar descrita en el cuestionario.
8. Percepción de cambio con respecto a algunos indicadores generales de inclusión.
9. Índice de acuerdo y desacuerdo con respecto a algunas *opiniones* relacionadas con temas clave para *la inclusión escolar actual* y continua.
10. Conocer *el tipo de formación permanente* o profesional que el profesor debería tener para favorecer la inclusión (pregunta abierta).

Análisis de información

Los análisis se realizaron utilizando el programa estadístico SPSS (Versión 24.0). Se procedió al procesamiento estadístico de los mismos gracias a la realización de descriptivos y de análisis inferenciales. Para evaluar las relaciones entre variables se utilizó la prueba de Chi-cuadrado. Se decidió considerar un nivel de significancia crítico-tradicional del 5% como referencia para probar las hipótesis.

Resultados

En relación a la cuestión que nos ocupa, la formación de los docentes, observamos que de la muestra participante un 33,5% de los encuestados tiene el título de especialista en apoyo educativo, mientras que un 66,5 % afirma no tener dicha formación. Nos planteamos, por tanto, ¿existen diferencias en la forma de proceder y en las actitudes ante la diversidad, según la formación de los docentes? Dichas diferencias en la percepción de los docentes, según su formación, son las que en las siguientes líneas presentamos de forma más detallada.

En las primeras cuestiones se solicita información, al docente, referida a la elaboración de la programación individualizada del alumnado con discapacidad. En cuanto a si está vinculada a la programación de aula, los profesores responden por igual, independientemente de que

tengan el título o no de especialista, no existiendo diferencias significativas entre ambos grupos, situándose los porcentajes de respuesta de las opciones “mucho y completamente” alrededor del 65%, siendo un 35% quienes consideran que está poco o nada vinculada a la programación de aula. Sin embargo, cuando preguntamos a estos docentes sobre quién es el encargado de elaborar esta programación individual existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2(3)=13,183$; $p=,004$). De los 189 profesores con titulación específica (con el título de especialista en apoyo educativo), 98 docentes (51,85%) afirman que la programación para el alumno con discapacidad es elaborada únicamente por el "profesor de apoyo", mientras que el 39,68% considera que esta la elabora el grupo de profesores que dan clase al alumno. En cambio, el porcentaje de profesores sin titulación específica de atención a la diversidad que selecciona la opción “solo el profesor de apoyo se reduce al 43,67%, aumentando al 46,38% la opción “todos los docentes que imparten docencia al alumno”.

Otra de las cuestiones fundamentales analizadas, son los itinerarios seguidos por el alumnado y las metodologías utilizadas por los docentes en estos itinerarios (trabajo fuera de clase, dentro de clase o combinación de ambos). No se observan diferencias entre docentes con título de especialista y sin él en cuanto a los itinerarios seguidos por el alumnado, pero sí existen diferencias en cuanto a las metodologías utilizadas, ya que son más participativas en el caso de tener el título de especialista, como veremos en la tabla 1. No observamos diferencias, tampoco, en cuanto a la consideración de la adecuación de la respuesta educativa ofrecida al alumno. El 71% del total considera que ha sido completamente o bastante adecuada. Esto nos resulta sorprendente, cuando, por un lado, los datos confirman que casi la mitad de los participantes afirman que la programación del alumno con discapacidad es elaborada únicamente por el profesor de apoyo, por otro, existe satisfacción por parte del profesor con la respuesta dada al alumno, pero la carga del trabajo la lleva, mayoritariamente, el docente de apoyo.

En cuanto a las metodologías utilizadas se identifica, tal y como muestra la Tabla 1, que cuando el alumno está en clase es mayor su participación en las actividades de grupo mediadas por un adulto o por material adaptado, así como la utilización de material adaptado en las actividades docente-alumno, si el docente tiene formación específica de apoyo que si no la tiene.

Tabla 1.

Diferencias en la metodología utilizada con el alumno según la formación del docente.

Itinerario del alumno	Metodología utilizada	Frecuencia	Docentes con formación específica	Docentes sin formación específica	Nivel de significatividad
Siempre en clase	Participación en las actividades de la clase/grupo mediatizada por material adaptado.	Nunca	2,92%	6,14%	$\chi^2(3)=26,185$; $p=,000$
		Raramente	13,14%	23,37%	
		A menudo	36,49%	47,50%	
		Siempre	47,45%	22,99%	
	Participación en las actividades docente-alumno con material adaptado	Nunca	1,55%	5,00%	$\chi^2(3)=15,523$; $p=,001$
		Raramente	12,40%	19,58%	
		A menudo	36,44%	45,42%	
		Siempre	49,61%	30,00%	

Combinada (dentro y fuera del aula)	Participación en las actividades de la clase/grupo interpuesta por la presencia de un adulto.	Nunca	2,15%	5,00%	$\chi^2(3)=13,564;$ $p=,004$
		Raramente	16,13%	13,75%	
		A menudo	34,41%	54,38%	
		Siempre	47,31%	26,87%	
	Participación en las actividades docente-alumno con material adaptado	Nunca	1,03%	5,00%	$\chi^2(3)=15,723;$ $p=,001$
		Raramente	13,40%	13,75%	
		A menudo	30,93%	54,38%	
		Siempre	54,64%	26,87%	

El análisis que relaciona las opiniones con la posesión del título de especialización ha puesto de relieve, además, una actitud más positiva hacia la inclusión. Tal y como muestra la tabla 2 el profesorado con título está, en mayor porcentaje, de acuerdo con afirmaciones como: la inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase, al clima socioafectivo de la clase y a la posibilidad de crecer profesionalmente.

Tabla. 2

Diferencias en la valoración de la diversidad según la formación del docente

		Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista?		Total
		sí	no	
La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase	plenamente/totalmente de acuerdo	52,17%	37,73%	42,94%
	Bastante	24,46%	26,69%	25,88%
	poco de acuerdo	6,52%	22,08%	16,47%
	totalmente en desacuerdo	16,85%	13,50%	14,71%
Significatividad	$X^2 (3) = 24,137; (=0,00)$			
La inclusión aporta ventajas al clima socioafectivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	66,48%	46,46%	53,65%
	bastante	12,64%	27,08%	21,89%
	poco de acuerdo	4,95%	12,31%	9,66%
	totalmente en desacuerdo	15,93%	14,15%	14,79%
Significatividad	$X^2 (3) = 26,622; (p=0,00)$			
La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	52,49%	40,98%	45,08%
	bastante	23,75%	25,69%	25,0%
	poco de acuerdo	6,08%	19,26%	14,57%
	totalmente en desacuerdo	17,68%	14,07%	15,35%
Significatividd	$X^2 (3) = 18,499; (p<0,05)$			

En cuanto a la formación, se solicitó a los docentes, a través de una pregunta abierta del cuestionario, que indicaran qué tipo de formación deberían tener como docentes para poder favorecer la inclusión educativa. En relación a esta cuestión recogemos algunas afirmaciones que los docentes destacan. Para una mejor comprensión de la importancia de las respuestas indicamos, en el análisis de contenido, el número de docente dentro de la muestra, así como el tipo de docencia que desempeña (“Docente Número” (D 1, 2, 3, etc.), “Docente de apoyo” (DA) , “Docente ordinario o curricular” (DO/C):

Así, por una parte, estiman que la formación es crucial para conseguir ese fin en la medida que facilita la sensibilización del personal docente sobre la inclusión, así como el aprendizaje de nuevas técnicas y metodologías :

“La formación es crucial porque da la oportunidad de aprender nuevas metodologías”.
(D 348, DA)

“Para llevar a cabo su trabajo correctamente, el profesor debe tener ciertamente un tipo de formación continua y profesional destinada a promover también la inclusión”.
(D 462, DA)”

Demandan esa formación profesional ya que son conscientes y comprenden que, en ocasiones, no se actúa mejor por desconocimiento, por falta de estrategias sobre la relación con la discapacidad, por lo que demandan cursos de actualización:

“Cursos de actualización que ayudan al profesor a mejorar la relación con la discapacidad porque a veces no saber el problema es un obstáculo para la inclusión”. (D 356, DC)

Concretan que las formas de acometer esa inclusión educativa, desde la formación, requiere que sea continua, desde el plan de estudios, referida al trabajo colaborativo y práctico, no de laboratorio, desde casos reales:

“La formación debe ser continua y estar orientada a las necesidades de los distintos casos agrupados por tipologías comunes”. (D 361, DC)

“Cada vez menos formación teórica y, sobre todo, de laboratorio, basada en ejemplos y casos prácticos”. (D 351, DA)

Están convencidos de que esta formación organizativa, didáctico-pedagógica y metodológica favorecerá mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado:

“El papel de los profesores con respecto a los procesos de aprendizaje y relación de los alumnos es de importancia fundamental, por lo que los profesores deben poseer una formación de tipo didáctico psicopedagógico y metodológico. Esta formación mejorará los recursos humanos y fomentará la participación de todos los alumnos en los procesos de aprendizaje”. (D 189, DA)

Pero, para ser eficaz, ha de ir dirigida a todos los docentes del centro, de modo tal, que sea como cursos de especialización de actividades de apoyo, pagado por el Ministerio de Educación y que, además, sean obligatoria. En ocasiones, estiman que sería suficiente con la posesión del título de especialización de apoyo, pero habilitado para todos los docentes:

“Curso de especialización de actividades de apoyo extendido a todos los profesores y cursos obligatorios de actualización”. (D 379, DC)

“Los profesores de la clase deben conocer el trabajo de apoyo mucho mejor. Después de todo, el compañero de apoyo se graduó con 2 años de especialización en el apoyo”. (D 270, DA)

En cuanto a la temática de los cursos, la gran mayoría, plantea la necesidad de que estén basados en el aprendizaje cooperativo; en el conocimiento de métodos y técnicas de enseñanza para el alumnado con discapacidad y en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación:

“Cursos cortos de apoyo, como actividades de actualización obligatorias, metodologías educativas inclusivas basadas en el aprendizaje cooperativo y el uso de la tecnología de la información para el aprendizaje”. (D 333, DC)

“Conocimiento de los métodos y técnicas de enseñanza para alumnos con discapacidad”. (D 579, DC)

Discusión y conclusiones

De los resultados obtenidos, hemos comprobado las bondades de la formación del docente en atención a la diversidad, y su influencia, en las respuestas ante la infinidad de cuestiones de interés, cuando buscamos construir una escuela inclusiva. Así, se ha podido comprobar, dando respuesta al primer objetivo específico, que las respuestas de los docentes con la titulación de especialistas en apoyo son más positivas en aras de la inclusión (Lozano, Cava y Minutoli, 2020). Esto se pone de manifiesto por su valoración ante la inclusión, por las metodologías utilizadas con el alumnado con discapacidad, por la participación del profesor en las programaciones del alumnado, por lo que estiman respecto de la repercusión de la inclusión en la vida del centro, etc.

En cuanto al objetivo específico dos, relativo a la influencia de la formación en las metodologías utilizadas, se comprueba que, en la consideración de la adecuación de la respuesta educativa al alumno con discapacidad, no existen diferencias entre profesores curriculares y de apoyo, ya que la mayoría considera que ha sido completamente o bastante adecuada. Sin embargo, hay que matizar que esta respuesta tendría que ser interpretada junto con otra pregunta conjunta, tal como: ¿A quién debemos que la respuesta sea adecuada? Los resultados indican que casi la mitad de los participantes afirman que la programación del alumno con discapacidad es elaborada únicamente por el profesor de apoyo. Parece, pues, que esta figura es clave en el diseño y en la respuesta al alumno con discapacidad, en cuanto que es el profesional que no solo diseña el plan personalizado, sino aquel que más realiza el material adaptado que necesita este alumnado (Crisol, 2019).

Ha quedado de relieve el latente problema de la delegación al profesor de apoyo en la planificación y redacción de la programación individualizada para el alumno con discapacidad. El análisis, que relaciona las opiniones con la posesión del título de especialización sobre el apoyo, ha puesto de manifiesto, la necesidad de la formación de todos los docentes en los temas de enseñanza inclusiva (González-Rojas, y Triana-Fierro, 2018; Ianes, 2015 a y b) en aras de la construcción de una escuela para todos, confirmando los datos de otras investigaciones internacionales y nacionales (Pazzoli e Rosa, 2009; Parasuram, 2006).

Ante los datos que indican que para más de la mitad de los docentes la planificación de la programación es tarea exclusiva del docente de apoyo y de algunos compañeros, y que el consejo de clase debe considerarse involucrado solo en la aprobación de la documentación y en la realización del proceso de aprendizaje del alumno con discapacidad, nos surgen dudas sobre la cooperación y corresponsabilidad entre los docentes curriculares y de apoyo. De este modo, comprobamos que no existe esta situación de corresponsabilidad en muchos casos, y se confirma los resultados de otras investigaciones previas (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2013; lanes 2015 a y b; Moya, 2012, 2015) pero cabría preguntarse ¿A qué se debe? algunos comentarios recogidos en la pregunta abierta del cuestionario, donde se da respuesta al tercer objetivo específico, nos indican que algunos docentes no se comprometen más en la respuesta al alumno con discapacidad por ignorancia, por desconocimiento de lo que hay que planificar y del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. Por ello, estiman que, para conseguir una escuela más inclusiva y más eficaz, la formación ha de ir dirigida a todos los docentes del centro (Moya, 2015; Sales, Lozano y Ozerinjauregi, 2019), que ha de ser obligatoria pero costeada por el Ministerio de Educación, de modo tal, que sean como cursos de especialización de actividades de apoyo (y equivalente con la posesión del título de especialización sobre el apoyo) pero habilitado para todos los docentes. De este modo, se recoge la respuesta al último objetivo, concretada en que para lograr un profesor de calidad que fomente una escuela inclusiva, las opiniones de los docentes indican que se necesita que esté formado en la atención a la diversidad (Mayo, Fernández y Roget, 2020).

Seguramente, tanto es el compromiso que a diario prodigan los profesores, que, sus respuestas, como hemos podido comprobar anteriormente, confirmaron algunas soluciones efectivas, útiles para mejorar la relación laboral y lograr una inclusión completa del alumno con dificultad.

Sin duda, surge la percepción de una mayor solicitud de colaboración entre los responsables de trayectorias escolares y la necesidad de superar las diferencias entre los roles profesionales actuales (lanes, 2004, 2013; 2015 a y b): ya no se pone en relieve la dicotomía entre docente curricular y docente de apoyo, sino el reconocimiento de profesor de la clase.

Se puede concluir, por tanto, que aún queda un largo camino por recorrer para llegar a una realidad de plena inclusión escolar y, sin duda, una gran responsabilidad la tienen, no tanto la comunidad educativa (docentes, directivos ...) sino, sobre todo, las instituciones que no solo deben emitir leyes ad hoc, sino dar a los docentes condiciones en las que poder implementarlas en la práctica diaria (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006; Cottini, 2014). Sin duda, entre esos requisitos, destacamos la necesidad de la formación inicial y permanente sobre cómo atender a la diversidad de necesidades del alumnado que encontramos en el aula, desde una escuela que ha de ser inclusiva.

Referencias

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva*. Recuperado de http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_keyprinciples-ES.pdf

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). *Perfil del profesional docente en la escuela inclusiva*. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusión and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West. M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 3(11), 44-56.
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17.
- Arnaiz, P., de Haro, R., & Maldonado, R. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. NAER. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18-24.
- Baraldi, C. (2019). Facilitating the Construction of Cultural Diversity in Classroom Interactions. *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(1).
- Boccia, P. (2018). *Competenze, metodologie e tecnologie didattiche*. Rimini, Italia: Maggioli Editore.
- Comisión Europea (2010) Comisión Europea - Dirección General de Educación y Cultura. *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo para Mejorar la calidad de la formación del profesorado: Agenda Europea - SEC(2007) 931 SEC(2007) 933*.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento, Italia: Erickson.
- Cottini, L. (2014). Promover la inclusión: el profesor especializado para las actividades de apoyo en primer plano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 10-20.
- Cottini, L. (2017). *Didáctica especial e inclusión escolar*. Roma, Italia: Carocci Editore.
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(1), 1-9. ISSN 1138-414X
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia, Italia: La Scuola.
- Ferrara, G. (2020). La formazione degli insegnanti e le strategie per promuovere la scuola inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 259-277.
- Fiorucci, A. (2020). Disabilità sensoriali a scuola. Uno studio sugli atteggiamenti e sulle paure di un gruppo di insegnanti in formazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 110-125.
- Gariboldi, A., & Pugnaghi, A. (2020). Formare insegnanti inclusivi: il tirocinio come contesto di crescita professionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 243-258.
- González-Rojas, y Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218.
- Grion, A. (2011). *Narrare di sé. L'identità professionale dell'insegnante in servizio: riflessioni e proposte*. Milano, Italia: Guerini.

- Jonas, H. (ed. 2009). *Il principio responsabilità*. Milano, Italia: Einaudi.
- lanes D. (2004). La formación dell'insegnante di sostegno. *Studium Educationis*, 3, 589-598.
- lanes, D. (2013). *La speciale normalità. Stratergi di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento, Italia: Erickson
- lanes, D. (2015a). *Insegnanti di sostegno verso la separazione della formazione e dei ruoli*. Trento, Italia: Erickson.
- lanes, D. (2015b). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno – Nuova edizione: Verso una didattica inclusiva*. Trento, Italia: Erickson.
- Lozano, J., Ballesta, F.J., Castillo, I.S. y Cerezo, M.C. (2018). El vínculo de la escuela con el territorio: una experiencia de inclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 207-226. Doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7720
- Lozano, J, Cava, A. y Minutoli, G. (2020). La risposta educativa agli alunni in condizioni di disabilità: uno studio nella città di Messina. *Formazione & Insegnamento*, 18(1). https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_26
- Lozano, J. y Cerezo, M.C. (2020). El Taller de la Experiencia: creando vínculo intergeneracional. En S. Sales y O. Moliner (Eds.), *La escuela incluida en el territorio. La transformación educativa desde la participación ciudadana*. (pp.57-84). Barcelona: Octaedro.
- Lozano, J., Cerezo, M^a. C. y Alcaraz, S. (2015). *Plan de atención a la diversidad*. Madrid: Alianza.
- Lozano, J., Cerezo, M.C., Castillo, I.S. (2017). Workshop experience: A means of fostering ties with the neighbourhood in a school in the region of Murcia. *Procedia-social and behavioral science* (237), 731-736. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.114>.
- Mapelli, M. (2018). *Diario pertinente di un insegnante di sostegno*. Trento, Italia: Erickson.
- Mayo, M., Fernández, J. C. y Roget, F. (2020). La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos*, 25, 257-274.
- Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 71-88.
- Moya, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 8(2), 153-170.
- Muntaner, J. J., Roselló, M. R. & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico culturali e questioni aperte*. Milano, Italia, Franco Angeli.
- Nadal, M.J., Grau, C. & Peirats, J. (2016). Análisis y valoración del modelo inclusivo en los sistemas de apoyo de centros de infantil y primaria. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 34(1), 161-180.
- OCDE (2005). *Repaso a la enseñanza: indicadores de la OCDE*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/indicadores-internacionales/ocde.html>
- Parasuram K. (2006), *Variables that effect teachers' attitudes toward disability and inclusive education in Mumbai, India*, "Disability&Society", 21, 231242.

- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano, Italia: Mondadori Education.
- Pazzoli S. e Rosa R.A. (2009), *L'inclusione degli alunno disabili: indagine sull'opinione dei docenti di educazione fisica nella scuola secondaria di I grado*, Atti del Convegno Erickson "La Qualità dell'integrazione scolastica".
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.
- Sales, A.; Lozano, J. y Ozerinjauregi, N. (2019). Educación intercultural-inclusiva desde un currículum vinculado con el territorio. En E. Soriano, M.A. Casanova, V. Caballero y R. Dalouh (Eds.), *Educación, Convivencia en sociedades transculturales*. (pp. 51-74). Madrid: Arco/Libros-La Muralla.
- Santi, M., & Ruzzante, G. (2017). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2).