

Ayala de la Peña, A, De Haro Rodríguez, R. & Serna-Belmonte, R. (2023). Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 179-191.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.560121>

Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar

Amalia Ayala de la Peña, Remedios de Haro Rodríguez, Rosario Serna Belmonte

Universidad de Murcia

Resumen

El desarrollo de una educación inclusiva conlleva identificar y eliminar las barreras al aprendizaje y la participación presentes en las culturas, las políticas y las prácticas de los centros educativos. Precisamente, este trabajo forma parte de un estudio descriptivo tipo encuesta, llevado a cabo en un centro educativo de la Región de Murcia, donde se han acometido procesos de evaluación en aras a identificar las debilidades y obstáculos presentes en la cultura y las políticas educativas de la institución para impulsar procesos de cambio y mejora.

El instrumento de recogida de información ha sido un cuestionario elaborado ad hoc y los resultados indican la presencia de algunas fortalezas en las culturas y las políticas educativas de la institución como la accesibilidad al centro por parte de todo el alumnado con independencia de su situación socioeconómica, capacidades o características personales o la consideración de la diversidad como una oportunidad para aprender a convivir. Unido a ello, es posible identificar barreras ligadas a la inexistencia de actividades dirigidas a la sensibilización sobre diversidad, la escasa participación de familias e instituciones de la comunidad en la vida del centro o la inexistencia de programas para facilitar la transición entre etapas.

Palabras clave

Educación inclusiva; mejora escolar; barreras al aprendizaje y la participación; estudio de caso.

Contacto:

Amalia Ayala de la Peña, amayala@um.es, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Campus de Espinardo, 30.100, Murcia.

Barriers that undermine inclusion in the educational cultures and policies of the school centre

Abstract

Developing inclusive education involves identifying and eliminating barriers to learning and participation that are present in the cultures, policies and practices of school centers. Precisely, this work is a part of a descriptive survey-type study, carried out in an educational center in the Region of Murcia, where evaluation processes have been undertaken in order to identify the weaknesses and obstacles present in the culture and educational policies of the institution to promote processes of change and improvement. The information collection instrument has been an ad hoc questionnaire and the results indicate the presence of some strengths in the cultures and educational policies of the institution, such as accessibility to the center for all students, regardless of their economic situation, abilities or personal characteristics or the consideration of diversity as an opportunity to learn to live together. Coupled with this, it is possible to identify barriers linked to the non-existence of activities aimed at raising awareness about diversity, the scarce participation of families and community institutions in the life of the center or the non-existence of programs to facilitate the transition among stages.

Key words

Inclusive education; school improvement; barriers to learning and participation; case study.

Introducción

Los centros educativos se enfrentan al desafío de construir una educación inclusiva como imperativo insoslayable de este milenio (Arnaiz, 2019; UNESCO, 2015; Slee & Tait, 2022). De este modo, el paradigma de la inclusión es considerado como la clave para posibilitar una educación equitativa y de calidad para todos (UNESCO, 2009). Una educación que hace referencia a la presencia, participación y aprendizaje o éxito de todo el alumnado en entornos ordinarios (Echeita & Ainscow, 2011). Para alcanzar tal reto se deben trazar en el seno de cada institución educativa, culturas, políticas y prácticas que alberguen el principio de la inclusión.

De este modo, se precisa contar con una cultura inclusiva, es decir, con modos y valores compartidos de actuación por parte de la comunidad educativa, que redunden en la adopción de políticas y prácticas educativas para promover una educación de calidad y equitativa para todos. Todo ello sin olvidar que, construir la inclusión es un proceso ecológico y debe ir más allá de las aulas y de los centros educativos (Gutiérrez-Ortega, Martín-Cilleros y Jenaro-Rios, 2018) para estar presente en la comunidad.

Así, la institución educativa ha de crear una cultura inclusiva capaz de acoger a todos los estudiantes y aceptarlos con independencia de sus orígenes o características, en un ambiente seguro, acogedor y estimulante. En esta línea de argumentación, debe fomentar valores inclusivos, reconociendo la diversidad del alumnado como un elemento beneficioso para el aprendizaje y la promoción de la convivencia. No debemos olvidar que los valores son una parte necesaria e intrínseca en la cultura inclusiva de los centros educativos y deben formar parte de las señas de identidad del colectivo docente y de la comunidad (O'Reilly, Chatman & Caldwell, 1991; Plancarte, 2017; Schein, 2004). Precisamente, los valores cobran un papel fundamental en el contexto de promover una educación inclusiva y deben guardar coherencia con las culturas, las políticas y las prácticas encaminadas a fomentar la inclusión (Booth & Ainscow, 2011). En este sentido, los valores que apoyan las culturas inclusivas hacen

referencia a la igualdad, equidad, acceso, presencia, participación, éxito o aprendizaje, respeto, diálogo, cooperación y justicia, entre otros. De este modo, estos valores y creencias deben estar arraigados en el seno de la cultura de la comunidad y deben ser los principios rectores de las políticas – planes y programas- y de las prácticas educativas.

En este sentido, la creación de culturas, políticas y prácticas educativas inclusivas en el seno de cada escuela y centro educativo lleva como requisito indispensable la participación de todos los miembros de la comunidad para acompañar y trabajar por materializar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (Arnaiz & De Haro, 2020). Esta educación precisa de una pedagogía y cultura colaborativa (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2016; Nikula, Pihlaja, & Tapio, 2021). Para que esto se pueda llevar a cabo, hay que repensar y reformular las estructuras, abandonando los modelos jerárquicos/verticales por otros horizontales, donde exista un liderazgo compartido (Ainscow, 2012; Ainscow, Dyson, & Weiner, 2013), donde el equipo directivo del centro tiene un importante papel para materializar este planteamiento (Ruiz Corbella, 2013).

Pero, promover una educación inclusiva requiere analizar las barreras y los facilitadores presentes en las culturas, las políticas y las prácticas educativas de cada centro educativo, que están impidiendo el acceso, la presencia, la participación y aprendizaje de cada estudiante. De ahí la necesidad de establecer continuos procesos de reflexión en el seno de los centros educativos, para valorar si su cultura, políticas y prácticas presentes suscitan la inclusión o, por el contrario, promueven la exclusión. Como han expresado Booth and Ainscow (2011) cabe eliminar las barreras - producidas por la interacción del sujeto con su entorno o contexto- que limitan su derecho a estar, participar y aprender o tener éxito. Solamente este análisis de los facilitadores y las barreras a la inclusión va a permitir el cambio y la mejora en la institución educativa, convirtiéndose en el paso necesario para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos, abandonando planteamientos tradicionales vinculados a modelos del déficit y, por ende, de la exclusión. De ahí la necesidad de identificar dichas barreras, para eliminarlas y establecer cambios dirigidos a la mejora educativa y alcanzar los retos vinculados a la inclusión (De Haro, Ayala & Del Rey, 2020). No podemos ni debemos olvidar el Objetivo de Desarrollo Sostenible número cuatro, presente en la Agenda 2030 (UNESCO, 2015) donde se pone de manifiesto el derecho de toda persona a recibir una educación de calidad basada en los principios de equidad, inclusión y justicia social. De este modo, la institución educativa tiene el compromiso y la responsabilidad de eliminar las barreras existentes e impulsar las acciones necesarias para asegurar en el centro la inclusión y garantizar alcanzar los objetivos marcados por la Agenda 2030, todo ello en “la necesidad de revitalizar el ideal de la escuela inclusiva, una vez que éste ha comenzado a formar parte del lenguaje escolar políticamente correcto” (Susinos & Rodríguez, 2011, p.15) y compartir unos principios básicos y valores.

De este modo, el objetivo general de este trabajo reside en:

Conocer las barreras al aprendizaje y la participación presentes en las culturas y las políticas educativas de un centro educativo desde la perspectiva de los docentes.

Para dar respuesta a este objetivo se han planteado dos objetivos específicos, que a continuación se explicitan:

- Identificar las barreras al aprendizaje y a la participación presentes en las culturas y políticas del centro objeto de estudio desde la perspectiva de los docentes.
- Analizar las diferencias en las percepciones de los docentes con relación a las culturas y políticas educativas en función de las variables: sexo, edad, experiencia docente y etapa educativa.

De los objetivos enunciados se pone de manifiesto que este trabajo forma parte de la toma de conciencia e iniciativa de una institución educativa por caminar hacia la inclusión con el convencimiento firme y compartido de que el análisis de ~~analizar~~ la realidad es el primer paso para cambiar e iniciar procesos de mejora dirigidos a ofrecer una educación mejor para todos, con especial atención a aquellos que viven situaciones de mayor vulnerabilidad, esa educación que aparece en nuestro marco normativo y que representa un derecho de toda persona.

Metodología

Participantes

Para emprender este trabajo de investigación se ha contado con la participación de todo el profesorado de un centro educativo de la Región de Murcia situado en el municipio de Murcia. Es un centro educativo de naturaleza privada que recibe el concierto de la Consejería de Educación y Cultura. En esta institución se desarrollan las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, así como Ciclos Formativos.

En el procedimiento, partimos de un muestreo no probabilístico donde se ha accedido de forma intencional y razonada a la muestra participante en este trabajo. La hora de describir la muestra, cabe decir que se ha invitado a participar en el estudio a los 85 docentes del centro (muestra invitada); la muestra participante y la muestra real ha sido de 80 participantes. En este sentido, el tamaño muestral, con un nivel de confianza del 88%, y un error muestral del 3.6% recae en 80 participantes. En aras a caracterizar con mayor detalle la muestra se presentan los siguientes datos referidos al sexo, edad, experiencia docente y etapa educativa donde se desarrolla la labor profesional.

En primer lugar, se muestra los participantes del estudio atendiendo a la variable socio-demográfica sexo. Así, el 65.8% de la muestra está representada por mujeres y el 34.2% restantes son hombres.

En segundo lugar, atendiendo a la variable edad, el colectivo de docentes con una edad entre los 31 y 40 años es el grupo más numeroso con un 32.75%; le sigue el colectivo de docentes con una franja de edad entre 41 y 50 años con un 27.5%; aquellos con más de 50 años con un 26.3% de participación; mientras el porcentaje menor se da en el primer intervalo, que va desde los 21 a los 30 años con un 13.8% de la muestra participante.

En tercer lugar, con relación a la variable experiencia docente, un 58.3% de los docentes cuentan con una experiencia de más de diez años; seguido de un 21.3% de profesionales con una antigüedad docente de uno a tres años; y por último aparecen con el mismo porcentaje - 10% - los docentes con una experiencia de cuatro a seis años y de siete a nueve años. Por ello, se puede afirmar que más de la mitad del profesorado, cuenta con una larga trayectoria en lo que a experiencia se refiere.

En cuarto y último lugar, se presenta el número de participantes distribuidos en función de la etapa educativa donde ejercen su labor docente. En este sentido, el 30% de los participantes son docentes en la ESO y en Bachillerato; el 28.8% en Educación Primaria; el 16.3% en Educación infantil; el 11.3% en la ESO; el 8.8% en Formación Profesional y el último 5% viene representado por docentes que desarrollan su labor en Educación Infantil y Primaria – maestros de pedagogía terapéutica y maestros de audición y lenguaje-.

Diseño

El diseño de este estudio es descriptivo, de naturaleza cuantitativa, donde se ha procedido a la recogida de datos a través de un cuestionario elaborado ad hoc. De esta forma, se ha pretendido describir una realidad para ofrecer los resultados a la institución objeto de estudio y con ello, promover el desarrollo de procesos de mejora en el centro. En definitiva, este trabajo se encuentra dentro de una metodología no experimental, donde se ha utilizado un método descriptivo, tipo encuesta, dirigido a analizar una única realidad, por lo que representa un estudio de caso. Así, siguiendo a Mc Kernan (2001, p.201):

El estudio de caso es una recogida formal de datos presentada como una opinión interpretativa de un caso único, e incluye el análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo y redactados en la culminación de un ciclo de acción o la participación de la investigación.

Instrumento

El instrumento que se ha seleccionado para la realización de esta investigación ha sido el cuestionario. En este caso, en lugar de utilizar un cuestionario ya diseñado, se ha elaborado uno, en función a los objetivos planteados, “Cuestionario Percepción del profesorado sobre cultura, políticas y prácticas inclusivas en su centro de trabajo”. Este instrumento cuenta con 47 ítems donde aparecen cuestiones referidas a dos dimensiones: la cultura y las políticas educativas con 25 ítem, y las prácticas inclusivas con 22 ítems. El profesorado del centro se posiciona sobre las cuestiones expresadas en estas dimensiones a través de una escala tipo Likert donde 1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Indeciso; 4: De acuerdo; y 5: Totalmente de acuerdo.

Al tratarse de un instrumento de creación propia y puesto que la técnica seleccionada ha de caracterizarse por su validez y fiabilidad, antes de comenzar con la cumplimentación del mismo por parte de los participantes, se solicitó su validación a varios expertos en la materia. A estos se les proporcionó una carta de presentación y una guía, con una serie de criterios para evaluar la calidad, claridad, la adecuación y la validez del cuestionario. Este proceso llevó a la modificación del instrumento elaborado inicialmente con las opiniones de los expertos hasta concluir con la versión definitiva del cuestionario.

Asimismo, para determinar la fiabilidad del instrumento se ha procedido a la realización del Alfa de Cronbach, a través del programa estadístico SPSS versión 24, obteniendo una fiabilidad muy alta del instrumento. Así, su fiabilidad global es de .909. En esta misma dirección, la fiabilidad del instrumento en la dimensión de “Centro: cultura y políticas,” es muy alta al presentar un valor de .938. Por último, el Alfa de Cronbach para la dimensión “Prácticas educativas” es un poco menor, aunque sigue siendo buena, ya que aparece un Alfa de Cronbach de .755. Para la realización de este trabajo se han tenido en cuenta los ítems presentes en la primera dimensión referida a la cultura y políticas del centro.

Procedimiento y análisis de los datos

Tras conocer la intención de la institución educativa de participar en el estudio con la finalidad de conocer sus fortalezas y debilidades en pro de la inclusión y establecer las mejoras necesarias, se procedió a la cumplimentación del cuestionario elaborado por cada uno de los docentes del centro educativo, de forma anónima y confidencial. Cabe destacar que una de las autoras de este trabajo había desarrollado su actividad profesional en este centro durante varios cursos académicos. Este hecho facilitó el desarrollo de este proceso de evaluación, así como, la comunicación de los resultados y posterior toma de decisiones por parte del centro educativo.

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS, versión 24. Todas las pruebas utilizadas se han llevado a cabo teniendo en cuenta los objetivos propuestos para este estudio. Por ello, se ha recurrido a la estadística descriptiva y la estadística inferencial no paramétrica, debido a las características de no normalidad de la muestra. Se han utilizado las medidas descriptivas: media, mediana y desviación típica. Además, se han utilizado técnicas no paramétricas, tanto la prueba de U de Man-Whitney –comparación de dos grupos- como la prueba de Kruskal-Wallis –comparación de tres o más grupos-. El nivel de significación adoptado en todo el estudio es el de $p < .05$.

Resultados

Se procede en este apartado a la presentación de resultados teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados en este estudio con la finalidad de dar respuesta a los mismos y al objetivo general establecido. De este modo, se exponen las fortalezas y las debilidades presentes en el centro y que dificultan el desarrollo de procesos educativos inclusivos, es decir las barreras al aprendizaje y la participación presentes en el centro educativo objeto de análisis desde la percepción del profesorado.

En el intento de dar respuesta al primer objetivo específico se ha utilizado la estadística descriptiva (media, mediana y desviación típica) y en el segundo objetivo se ha aplicado la estadística inferencial. Todos aquellos ítems que obtienen una puntuación inferior a 4 se pueden considerar como barreras al aprendizaje y la participación existentes en la institución y susceptibles de mejora.

El primer objetivo específico está dedicado a “identificar las barreras al aprendizaje y la participación presentes en las culturas y políticas” del centro objeto de estudio desde la perspectiva de los docentes. Para ello, se presentan los 25 ítems de la dimensión del cuestionario “El centro: cultura y políticas”. En la siguiente Tabla 1, se recogen los estadísticos descriptivos de estos ítems, así como la globalidad de esta dimensión.

Los ítems considerados como barreras al aprendizaje y la participación en esta dimensión referida a la cultura y las políticas presentes en el centro son los siguientes: el ítem 9 con una media de 3,53 referido a si “desarrolla actividades dirigidas a las familias de sensibilización y concienciación hacia la diversidad y la multiculturalidad”; le sigue el ítem 25 con una media de 3,57, donde desde las opiniones de los docentes el centro no “facilita a las familias la participación en clase apoyando las actividades de enseñanza-aprendizaje”; el número 8 con una media de 3,60 indicando carencias en el desarrollo de “programas para facilitar la transición entre etapas”; el ítem 23 también aparece como una barrera para la inclusión al obtener una puntuación media de 3,86, “el centro promueve que las asociaciones o instituciones del entorno apoyen las necesidades educativas del alumnado”; o el ítem 11 con una media de 3,91 “se ofrecen actividades dirigidas a la formación de las familias”; y, por último, entre las barreras al aprendizaje y la participación en la cultura y las políticas de la institución se encuentra el ítem 10, donde se pone de manifiesto la necesidad de mejorar las “actividades dirigidas al alumnado de sensibilización y concienciación hacia la diversidad y la multiculturalidad”.

Por el contrario, los ítems que están por encima de 4,5 representan las fortalezas o puntos fuertes de la institución para fomentar la inclusión. Estos son el ítem 14 con una media de 4,76, “el centro es accesible a todo el alumnado con independencia de su condición socioeconómica, cultural”; seguido del ítem 2 con una puntuación media de 4,55, “tiene como meta la igualdad, la equidad y el éxito de todos los estudiantes”; y por último el ítem 7 con una media de 4,50 “se ofrece apoyo y respuesta educativa a las necesidades del

alumnado”. Esto pone de manifiesto, que la mayoría del profesorado está bastante de acuerdo con las afirmaciones de que es un centro inclusivo en lo que al acceso se refiere, sin realizar discriminación, que presta apoyo a las necesidades del alumnado que lo necesite y que tiene como meta la igualdad, equidad y el éxito de todos los estudiantes.

Para concluir con este objetivo referido a la dimensión “El centro: cultura y políticas” se presenta la puntuación media obtenida en los 25 ítems que se concreta en un 4.09, mostrando el grado de acuerdo con la existencia de culturas y políticas inclusivas en el centro desde los pensamientos y opiniones de sus docentes. En la mencionada Tabla 1 se muestran estos resultados.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos referidos a la Dimensión Cultura y Políticas Inclusivas

	M	Mdn	D.T
1.Es un lugar respetuoso con las diferencias	4.48	5.00	.636
2.Tiene como meta la igualdad, la equidad y el éxito de todos los estudiantes	4.55	5.00	.674
3.Promueve la participación de las instituciones del entorno en la vida académica	4.20	4.00	.905
4.Promueve la participación de las familias en la vida diaria del centro	4.06	4.00	.890
5.Existe una cultura de trabajo colaborativo entre el profesorado	3.93	4.00	.951
6.Se evita el etiquetaje del alumnado	4.20	4.00	.959
7.Se ofrece apoyo y respuesta educativa a las necesidades del alumnado	4.50	5.00	.636
8.Se desarrollan programas para facilitar la transición entre etapas	3.60	4.00	1.01
9.Desarrolla actividades dirigidas a las familias de sensibilización y concienciación hacia la diversidad y la multiculturalidad	3.53	4.00	1.04
10.Desarrolla actividades dirigidas al alumnado de sensibilización y concienciación hacia la diversidad y la multiculturalidad	3.98	4.00	1.03
11.Se ofrecen actividades dirigidas a la formación de las familias	3.91	4.00	1.05
12.Se tienen en cuenta las voces de las familias para la toma de decisiones del proceso educativo de sus hijos	4.00	4.00	.927

	M	Mdn	D.T
13.Las instalaciones del centro están exentas de barreras arquitectónicas	4.36	5.00	.787
14.El centro es accesible a todo el alumnado con independencia de su condición socioeconómica, cultural, etc.	4.76	5.00	.509
15.La diversidad del alumnado es contemplada como una oportunidad para aprender a convivir	4.31	5.00	.820
16.Se considera positiva la presencia de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	4.11	4.00	.885
17.Los agrupamientos del alumnado se realizan de forma heterogénea	4.03	4.00	.999
18.El equipo directivo promueve una cultura colaborativa e inclusiva	4.07	4.00	.910
19.El equipo directivo apoya los procesos de cambio y mejora	4.10	4.00	.975
20.El equipo directivo fomenta la formación del profesorado en inclusión	4.00	4.00	1.06
21.El equipo directivo gestiona eficazmente la identificación de necesidades y los procesos de evaluación psicopedagógica	4.11	4.00	.871
22.El equipo directivo promueve un liderazgo compartido con los compañeros distribuyendo tareas	4.06	4.00	.972
23.El centro promueve que las asociaciones o instituciones del entorno apoyen las necesidades educativas del alumnado	3.86	4.00	.887
24.El centro facilita a las familias que participen en las actividades formativas que organiza	4.01	4.00	1.01
25.El centro facilita a las familias la participación en clase apoyando las actividades de enseñanza- aprendizaje	3.57	4.00	1.20
Global Dimensión	4.09	4.12	.938

Seguidamente, se procede a dar respuesta al segundo objetivo específico destinado a “Analizar la existencia de diferencias en las percepciones de los docentes con relación a las culturas y políticas educativas en función de las variables predictoras: sexo, edad, experiencia docente y etapa educativa.

El nivel de significación adoptado en todo el estudio es el de $P < .05$. Para ello se ha recurrido a la estadística inferencial, en concreto a las pruebas no paramétricas (U de Mann Whitney –

comparación de dos grupos- y Kruskal Wallis –para comparación de medias de tres o más grupos-).

Se puede afirmar que no existen diferencias significativas en las percepciones del profesorado en relación a la dimensión analizada teniendo en cuenta las variables: género ($p=.963$), edad ($p=.323$) y experiencia docente ($p=.177$).

Sin embargo, si tenemos en cuenta la variable etapa educativa, sí existen diferencias significativas en las percepciones mostradas en relación a las culturas y políticas inclusivas presentes en el centro en función de la etapa donde el profesorado desarrolla su labor ($p=.004$). De este modo, las diferencias se encuentran entre los grupos 1-4 –profesorado de Educación Infantil frente a Educación Secundaria Obligatoria- ($p=.025$), grupos 2-4 –profesorado de Educación Primaria-Educación Secundaria Obligatoria- ($p=.002$) y los grupos 2-5 –profesorado de Educación Primaria- Eso y Bachillerato-, ($p=.012$). En todos estos casos, el profesorado que imparte docencia en ESO, así como en la ESO y Bachillerato, se han mostrado más críticos, señalando la existencia de más barreras hacia la inclusión presentes en la cultura y las políticas del centro educativo frente al profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria. Asimismo, aparecen diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado que imparte docencia en Educación Primaria y aquellos que desarrollan su labor en las etapas de Infantil y Primaria – Grupos 2 y 3- ($p=.018$). Precisamente, aquellos que desarrollan su labor en ambas etapas educativas son más críticos. A este respecto, hay que señalar que estos docentes son los maestros especialistas en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica. En la siguiente tabla 2 aparecen reflejados dichos datos.

Tabla 2.

Diferencias significativas en relación a la variable Etapa Educativa

Grupos	P	Media Dimensión Cultura y Políticas
Educación Infantil- ESO (Grupos1-4)	.025	Educación Infantil: 4.25 ESO: 3.75
Educación Primaria- Ed. Inf-Ed. Primaria (Grupos 2-3)	.018	Educación Primaria: 4.37 Educ. Infantil-Primaria: 3.58
Educación Primaria-ESO (Grupos 2-4)	.002	Educación Primaria: 4.37 ESO: 3.75
Educación Primaria y ESO-Bachillerato (Grupos 2-5)	.012	Educación Primaria: 4.37 ESO-Bachillerato: 4.02

Discusión y conclusiones

Tras la presentación de los resultados queda patente las fortalezas presentes en la institución educativa. Estas hacen referencia a la presencia de una cultura y valores inclusivos desde las percepciones del profesorado. Así, el centro educativo ha mostrado su deseo de responder al reto de promover una educación inclusiva. Para ello ha iniciado un proceso de investigación-acción participativa con la finalidad de conocer los facilitadores y las barreras a la inclusión presentes en el centro. Este hecho supone el primer paso para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos como han señalado autores y organismos internacionales de reconocido prestigio en el tema (Arnaiz & De Haro, 2020; Booth & Ainscow, 2011; Echeita & Ainscow, 2011; Slee & Tait, 2021; UNESCO, 2009, 2015). Unido a ello, cabe reconocer la

concepción hacia la diferencia o la otredad presente en el centro. En esta línea de argumentación existe una cultura acogedora hacia la diversidad del alumnado y de sus contextos reconociendo la misma como una riqueza. Esto representa una de las premisas básicas para caminar hacia la inclusión como han puesto de manifiesto diferentes estudios (Aincow et al., 2013; Gutiérrez-Ortega et al., 2018; O'Reilly et al., 1991; Plancarte, 2017). No obstante, a pesar de tener valores inclusivos en la cultura del centro aparecen barreras al acceso, presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

Las barreras percibidas se encuentran en las políticas educativas existentes al no contar con planes y programas de sensibilización y concienciación hacia la diversidad. En este sentido, no basta con poseer una cultura inclusiva ya que esta debe ser un reflejo de los planes, programas y actuaciones a desarrollar en el centro (De Haro, Núñez & Arnaiz, 2020; Boot & Ainscow, 2011; Slee & Tait, 2021). Asimismo, la participación por parte de las familias y el entorno cercano en el centro educativo es escasa o nula. No se realizan muchas actividades dirigidas a familias ni al alumnado para la sensibilización y concienciación hacia la diversidad y la multiculturalidad; tampoco se llevan a cabo muchas actividades de formación para las familias; desde el centro no se promueve el suficiente apoyo a las necesidades educativas del alumnado desde las asociaciones e instituciones del entorno. Tampoco existen programas de sensibilización en relación a los periodos de transición educativa, no realizándose en consecuencia actividades para facilitar la transición entre etapas. Este hecho representa un obstáculo a la inclusión tal y como ha señalado la investigación realizada por Parrilla & Sierra (2015).

En este sentido, es importante comprender que la inclusión tiene que ver con la participación de todas las personas que forman parte de la sociedad, escuela o comunidad (Arnaiz, 2019; Gutiérrez-Ortega et al., 2018), procurando promover el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas (Ainscow et al., 2013). Precisamente, Nikula et al. (2021) reconoce la necesidad de contar con actores con responsabilidades compartidas y resolución colaborativa de los problemas y necesidades en aras a crear una educación inclusiva. Otra barrera detectada está relacionada con la escasa presencia de una cultura de trabajo colaborativo en el profesorado

La inclusión, se considera como una continua búsqueda de actuaciones adecuadas para aceptar la diferencia y aprender a convivir con ella, responder a la diversidad, teniéndola en cuenta como algo positivo para proyectar mejoras tanto en políticas como en prácticas inclusivas (Arnaiz & de Haro, 2020) y éste es, efectivamente, el camino emprendido a través de este estudio.

En esta línea, es necesario apostar por la formación del profesorado y potenciar el desarrollo de prácticas innovadoras, así como promover políticas positivas hacia la diversidad. Así, diferentes estudios (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020; Arnaiz, Escarbajal, Alcaraz, & De Haro, 2021; Sánchez-Serrano, Alba-Pastor, & Zubillaga, 2021) señalan que uno de los elementos que han faltado para facilitar la implantación de una educación inclusiva, ha sido la falta de formación de los docentes y de otros profesionales. Este trabajo muestra, de hecho, una mayor perspectiva crítica de los profesionales con una formación específica en atención a la diversidad.

El estudio realizado señala la existencia de buenas prácticas constatadas en los diferentes niveles educativos, si bien no podemos olvidar que promover procesos inclusivos forma parte de las responsabilidades asumidas legal y organizativamente por los centros educativos. De hecho, impulsar políticas educativas inclusivas para asegurar, en el centro educativo, la inclusión y la participación del alumnado, ofrecer una educación de calidad para todos, donde toda la comunidad educativa tenga cabida y entre todos, poder lograr los objetivos que están

marcados en la legislación,—más que una opción es una obligación que debe ser responsablemente asumida.

Cabe reflexionar en esta misma línea, y en un siguiente nivel, sobre la necesidad de avanzar hacia las demandas que presenta nuestra sociedad, una sociedad cada vez más globalizada y multicultural. De hecho, en el punto de partida del trabajo los cambios sociales acaecidos en la última época han sido parte del motor que impulsó la motivación para este estudio. Debido a todos estos cambios, se apuesta por un modelo de educación inclusiva que sigue siendo necesario para eliminar las carencias con las que nos encontramos en relación a las culturas, políticas y prácticas educativas que se dan dentro de los centros escolares. Este estudio ha puesto de manifiesto que aún quedan cosas que mejorar para llegar a tener una escuela verdaderamente inclusiva, de calidad y donde todos/as sean más partícipes y se sientan parte de la comunidad educativa.

Los docentes que han contribuido al desarrollo de esta investigación a través de sus respuestas y observaciones, han puesto de manifiesto la presencia de algunas barreras al aprendizaje y la participación presentes en las culturas y las políticas educativas dependiendo de las diferentes etapas impartidas en este centro. Se han identificado algunas mejoras que pueden llevarse a cabo en el centro, para dar respuesta a las debilidades encontradas en el estudio

En la dimensión de “Centro: cultura y política” es necesario fomentar actividades, programas, talleres, para la concienciación y sensibilización por parte de toda la comunidad educativa, así como una mayor colaboración y formación entre el profesorado en relación a la inclusión y la diversidad para desarrollar una mayor identificación, conocimiento y respeto hacia las diferencias y poder garantizar de forma positiva el sentimiento de pertenencia al centro, sin descuidar la consolidación de verdaderas comunidades de aprendizaje que permitan el intercambio de experiencias entre el profesorado (Martínez, Fernández, & Ayala, 2015). Se necesita también una mayor implicación del centro con asociaciones o instituciones del entorno que apoyen las necesidades educativas del alumnado. Cuánto mayor es la formación específica y el recorrido en prácticas, mayor es la respuesta educativa que puede ofrecerse al alumnado, eliminando obstáculos que la impiden. Además, existen limitaciones en esta dimensión a la hora de facilitar la participación de las familias en clase que apoyen actividades de enseñanza-aprendizaje. Si desde los centros educativos se concienciaran de las posibilidades que pueden desarrollarse incluyendo a toda la comunidad en la participación de la enseñanza, estaríamos caminando hacia la atención y respeto a la diversidad sin ningún tipo de discriminación e interiorizando la visión del otro como riqueza, constatable desde la experiencia y la práctica escolar cotidiana.

Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). From exclusión to inclusion. A review of international literatura on ways of responding to students with special educational needs in schools. *En Clave Pedagógica*, 13, 13-30.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2016). Using collaborative inquiry to Foster equity within school systems: opportunities and barriers. *School effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23. DOI: 10.1080/09243453.2014.939591

- Arnaiz-Sánchez, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI: avances y desafíos*. Lección Magistral Santo Tomás curso académico 2018/19. Murcia: Servicio Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Arnaiz-Sánchez, P. & De Haro, R. (2020). ¿Hacia dónde va la escuela inclusiva? Análisis y necesidades de cambio en centros educativos. En O. Moliner. (Ed.), *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 33-46). Madrid, España: Dykinson.
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S., & De Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393 (julio-septiembre), 37-67. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). Bristol: CSIE.
- De Haro, R., Arnaiz-Sánchez, P., & Núñez, C. R. (2020). Teacher competences in early childhood education and inclusive education: design and validation of a questionnaire. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 1-20. DOI: 10.6018/reifop.407111
- De Haro, R., Ayala, A., & Del Rey, V. (2020). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 341-352. DOI: 10.5209/rced.63381
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho*. Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Down España. Granada-mayo 2010.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). *Teacher Professional Learning for Inclusion, 2020: Phase 1 Final Summary Report*. Odense, Denmark.
- Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M. V., & Jenaro-Ríos, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26.
- Martínez, M. J., Fernández, C., & Ayala, A. (2016). Yo acojo, tú agrupas, ella compensa. Análisis comparado de la política de integración del alumnado inmigrante en tres Comunidades Autónomas. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1103-1118. DOI: 10.5209/rced.47547
- Mc Kernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Morata. Madrid. 2ª edición.
- Nikula, E., Pihlaja, P., & Tapio, P. (2021). Visions of an inclusive school—Preferred futures by special education teacher students. *International Journal of Inclusive Education*. Published online 21 jul 2021. DOI: 10.1080/13603116.2021.1956603
- O'Reilly, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34(3), 487–516. DOI: 10.2307/256404
- Parrilla, Á. & 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. DOI: 10.618/reifop.18.1.214381
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Ruiz Corbella, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educativa: el necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Revista Fuentes*, 14, 85-104.

- Sánchez-Serrano, J.M., Alba-Pastor, C. y Zubillaga, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro de educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393 (julio-septiembre), 321-352. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Slee, R., & Tait, G. (2022). *Ethics and Inclusive Education: Disability, Schooling and Justice*. Leeds, Uk: Springer Nature.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 15-30.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/38ITRQq>