

Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz, S., & Caballero, C.M. (2024). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 135-152.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.617101>

Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa

Pilar Arnaiz-Sánchez⁽¹⁾, Salvador Alcaraz⁽¹⁾, Carmen María Caballero⁽²⁾

¹Universidad de Murcia, ²Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

La confusión existente en torno al significado de educación inclusiva supone una de las principales barreras para el progreso de este modelo educativo. El objetivo general de esta investigación es analizar los significados que diferentes agentes educativos implicados en la comunidad educativa de la Región de Murcia (España) atribuyen al concepto de educación inclusiva. Esta investigación se enmarca en un estudio descriptivo comprensivo de corte cualitativo. Han participado 74 personas involucradas en la respuesta educativa a las necesidades de aprendizaje del alumnado de centros de educación infantil, primaria y secundaria (equipos directivos y profesorado), miembros de la administración educativa, de asociaciones y estudiantes de postgrado. Para la recogida de información se emplearon técnicas cualitativas: grupos de discusión, entrevistas semiestructuradas y panel de debate. Se siguió un proceso de análisis cualitativo de contenido a través del software ATLAS.ti V.8. El estudio muestra que el concepto de educación inclusiva es conocido por los participantes, sin embargo, le atribuyen diferentes significados y enfoques. Esto determina que sea una noción poco clara y notablemente discutida entre los miembros de la comunidad educativa, lo que genera prácticas educativas de muy diferente índole y muchas veces no inclusivas.

Palabras clave

Educación inclusiva; análisis conceptual; diferenciación; necesidades educativas especiales.

Contacto:

Carmen María Caballero, cmcaballero@edu.uned.es, C. Juan del Rosal, 12, 28040 Madrid.
Este artículo es parte del proyecto de I+D+i PID2022-138349NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa.

Meanings attributed to inclusive education by the educational community

Abstract

The existing confusion around the meaning of inclusive education is one of the main barriers to the progress of this educational model. The general objective of this research is to analyze the meanings that different educational agents involved in the educational community of the Region of Murcia (Spain) attribute to the concept of inclusive education. This research is part of a comprehensive qualitative descriptive study. 74 people involved in the educational response to the learning needs of students from early childhood, primary and secondary education centers (management teams and teachers), members of the educational administration, associations and postgraduate students have participated. Qualitative techniques were used to collect information: discussion groups, semi-structured interviews and discussion board. A qualitative content analysis process was followed through the ATLAS.ti V.8 software. The study shows that the concept of inclusive education is known by the participants, however, they attribute different meanings and approaches to it. This determines that it is an unclear and discussed notion among members of the educational community, which generates educational practices of very different kinds and often non-inclusive.

Key words

Inclusive education; conceptual analysis; differentiation; special educational needs.

Introducción

En las últimas décadas se están promoviendo reformas educativas ante la necesidad de defender los derechos humanos de todas las personas para la creación de sociedades más justas y democráticas (UNESCO, 2023). Por ello, uno de los principales retos de la educación del siglo XXI radica en la necesidad de transformar los procesos educativos, de manera que se asegure una educación inclusiva que avale los principios de equidad y calidad (Norwich, 2023). La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se considera como el hito histórico fundamental para la expansión del concepto de educación inclusiva a escala mundial (Magnússon, 2019).

La educación inclusiva se presenta como un modelo educativo de reforma y transformación escolar para dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado (Ainscow, 2024). Se fundamenta en los principios de equidad y calidad, según los cuales los procesos educativos deben garantizar el desarrollo pleno de todos y cada uno de los estudiantes. Desde esta perspectiva, Arnaiz (2019) entiende la educación inclusiva como un proyecto de participación social y ciudadana que requiere procesos de cambio y mejora que proporcionen acogida y bienestar a todo el alumnado.

Hodkinson (2020) señala que, a pesar de que la educación inclusiva se ha convertido en un imperativo internacional, tras 30 años de la Declaración de Salamanca ningún sistema educativo del mundo se puede definir como inclusivo. Son diversas las barreras que explican este hecho, siendo la confusión existente en torno a la definición de educación inclusiva una de las fundamentales (Tan, 2021). Para Imray y Colley (2017), la liquidez en la definición de este concepto es una de las principales barreras para la construcción de sistemas educativos más inclusivos. Bates et al. (2015) afirma que la falta de una definición unificada de educación

inclusiva se puede atribuir a varias razones: ausencia de una unidad conceptual por parte de los organismos internacionales; superposición y confusión en el uso de diversos y múltiples términos en torno a la educación inclusiva; diferencias históricas, sociales, económicas, culturales y políticas entre las distintas regiones mundiales; diversidad de percepciones teóricas y culturales entre centros educativos de un mismo país e incluso entre los miembros de un mismo centro educativo. Ante ello, Madhesh (2023) señala que la definición de educación inclusiva varía en función de la interpretación que hagan los distintos miembros de la comunidad escolar: familia, profesorado, alumnado, educadores, representantes políticos y otros actores implicados.

El concepto de educación inclusiva se convierte, pues, en un término discutido que presenta distintas acepciones y múltiples caras (Simón et al., 2019). Esto genera barreras para la comprensión de su significado y problematiza la investigación en educación, las actitudes hacia la diferencia, las reformas para el cambio, la mejora educativa y la implementación de prácticas en las que nadie quede fuera (Mastiani et al., 2020). Siguiendo con la concreción del término, el estudio realizado por Krischler et al. (2019) muestra diferentes significados del concepto de educación inclusiva entre los docentes en activo, los docentes en formación y el resto de los miembros de la comunidad. La realización de esta investigación llevó a los autores a establecer una clasificación con tres acepciones: a) Inclusión como colocación o emplazamiento en los entornos ordinarios de estudiantes en situación de discapacidad que precisan de apoyos especializados; b) Inclusión como focalización e individualización de la enseñanza para los estudiantes con dificultades en el aprendizaje e; c) Inclusión como respuesta educativa generalizada para todos.

En esta misma línea, el clásico y valioso estudio de Göransson y Nilholm (2014) organiza los significados que la comunidad educativa y científica confiere a la educación inclusiva en torno a cuatro enfoques:

a) Emplazamiento. Recoge las definiciones referidas a la colocación de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas ordinarias como el factor más destacado en el concepto de educación inclusiva. Su principal preocupación es si el alumnado -con o sin NEE- comparte los mismos espacios educativos. Este posicionamiento defiende que el mejor emplazamiento para el desarrollo del alumno es el contexto ordinario. Por lo tanto, centra su atención en el aula o centro escolar (Kohout-Díaz, 2023).

b) Individualización específica. Concibe la educación inclusiva como la satisfacción de las necesidades sociales y académicas del alumnado con NEE. Autores como Culque et al. (2024) y Walton (2023) señalan que la sociedad tiende a relacionar el concepto de educación inclusiva con la perspectiva de la discapacidad o de las necesidades educativas especiales. Por ello, Parrilla y Sierra (2015) consideran que asociar la educación inclusiva al desarrollo de programas específicos dirigidos a alumnos específicos cosifica a la persona y conduce a una inconsistencia epistemológica del propio término de educación inclusiva.

c) Individualización general. Concibe la educación inclusiva como la satisfacción de las necesidades sociales y académicas de todo el alumnado, no solo del alumnado con NEE. Lindner y Schwab (2020) enfatizan que la educación inclusiva no expira en la atención del alumnado con NEE, sino que su pretensión implica a todo el alumnado, independientemente de cualquier tipo de característica.

d) Comunitario. Considera la educación inclusiva como un proceso de transformación y mejora para la creación de comunidades que apuesten por la inclusión. Como plantean diversos autores (Fernández-Blázquez y Echeita; 2022; Sales y Moliner, 2020), la educación inclusiva será efectiva cuando cuente con la participación y el compromiso de toda la comunidad educativa. Desde este enfoque la educación inclusiva no es una cuestión

individual del alumno, tampoco es un asunto que solo incumbe a los centros educativos, sino que la educación inclusiva interpela a todos los miembros e instituciones de la sociedad (Burke et al., 2023).

Se precisa, pues, realizar investigaciones en diferentes contextos y culturas que permitan conocer los significados que la comunidad educativa atribuye a la educación inclusiva. Y esta es la finalidad del presente estudio. Basado en la clasificación de los enfoques de Göransson y Nilholm (2014), su objetivo es analizar los significados que los agentes educativos implicados en la comunidad educativa de la Región de Murcia (España) atribuyen al concepto de educación inclusiva.

Metodología

Diseño

Esta investigación se enmarca en un estudio descriptivo comprensivo de corte cualitativo. Se ha seleccionado este tipo de diseño de investigación porque permite averiguar los significados y representaciones que construyen las personas sobre ideas y/o conceptos, como es el concepto de educación inclusiva, de una manera dialógica (McMillan y Schumacher, 2005).

Participantes

La muestra participante fue de 74 personas involucradas, desde el punto de vista formativo, profesional o familiar, en la respuesta educativa a las necesidades de aprendizaje del alumnado de centros de educación infantil, primaria y secundaria de la citada región (Ver Tabla 1).

Tabla 1.
Definición de participantes

Colectivo	Participantes
Profesional de asociación de personas con necesidades educativas especiales	4
Profesional de gestión educativa de la Administración educativa	4
Equipo directivo	9
<i>Centro de educación primaria público</i>	3
<i>Centro de educación primaria privado-concertado</i>	2
<i>Centro de educación secundaria público</i>	3
<i>Centro de educación secundaria privado-concertado</i>	1
Profesorado	7
<i>Centro de educación primaria público</i>	3
<i>Centro de educación primaria privado-concertado</i>	2
<i>Centro de educación secundaria público</i>	1
<i>Centro de educación secundaria privado-concertado</i>	1
Familia	6
<i>Centro de educación primaria público</i>	2
<i>Centro de educación primaria privado-concertado</i>	1
<i>Centro de educación secundaria público</i>	2
<i>Centro de educación secundaria privado-concertado</i>	1
Estudiantes de postgrado	44

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo cualitativo de casos-tipo, con el objetivo de lograr una riqueza, profundidad y calidad de la información, no cantidad ni su estandarización. Los participantes debían reunir unas características heterogéneas con relación a perfiles de interés para el objeto del estudio (colectivo, etapa educativa, titularidad del centro y sexo). Las edades de los participantes están comprendidas entre los 22 años (alumnado de postgrado) y los 63 años (equipo directivo), con una media de 33.7 años (DT = 13.69). Con relación al sexo, en el estudio participaron 49 mujeres (69.02%) y 22 hombres (30.98%).

Técnicas de recogida de información y procedimiento

La información se recopiló mediante grupos de discusión, entrevistas semiestructuradas y panel de debate (Discussion board) con la herramienta online colaborativa Padlet.

Se recurrió a la técnica de grupos de discusión para captar y analizar, a través de una conversación socializada, los significados y las representaciones que los participantes otorgan al concepto de educación inclusiva en representación del universo simbólico del colectivo social de referencia (Davis, 2017). Esta técnica ha demostrado ser eficaz en investigaciones que pretenden hallar respuestas a preguntas relacionadas con las ideas y los valores atribuidos a conceptos educativos (Wibeck, 2000), como el de educación inclusiva. Se desarrollaron tres grupos de discusión: profesorado especialista de apoyo educativo (N = 7), miembros de los equipos directivos (N = 9) y familias de alumnado con NEE (N = 6). Los criterios para la selección de los participantes fueron: a) homogeneidad en la representación de un colectivo (profesorado especialista de apoyo educativo, equipos directivos o familias de alumnado con NEE); b) heterogeneidad en la realidad educativa (titularidad del centro y etapa educativa); y c) desconocimiento de los participantes entre sí. Un miembro del equipo investigador ejerció el rol de moderador. Siguiendo la propuesta de Ibáñez (1979), se procuró que el moderador interviniera poco para fomentar un diálogo libre y abierto entre los participantes. Su intervención se concretó en el siguiente proceso: 1) Fase 1. Planteamiento del objeto de estudio e información de consideraciones éticas. 2) Fase 2. Formulación de la pregunta estímulo del diálogo en el grupo de discusión: ¿Qué entienden por educación inclusiva? 3) Fase 3. Favorecer la discusión, evitando bloqueos o discursos que se alejaran del tema de estudio. Se siguió la siguiente lista de tópicos para la estimulación del diálogo sobre el objeto de estudio: a) Educación inclusiva y emplazamiento escolar: ¿La educación inclusiva tiene que ver con el emplazamiento escolar del alumnado?; b) Educación inclusiva y respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: ¿La educación inclusiva se dirige al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo?; c) Educación inclusiva y respuesta educativa a todo el alumnado: ¿La educación inclusiva se dirige a todo el alumnado?; y d) Educación inclusiva y participación de la comunidad educativa: ¿La educación inclusiva supone la participación de toda la comunidad educativa?

Los grupos de discusión se realizaron de manera presencial en una dependencia universitaria con condiciones adecuadas. Cada grupo tuvo una duración aproximada de 75 minutos. Los diálogos se grabaron en audio y se transcribieron en un documento de texto editable para su ulterior análisis. A los participantes se les anticipó la duración estimada de la técnica y la temática del grupo de discusión (concepto de educación inclusiva).

Otra de las técnicas utilizada fue la entrevista semiestructurada. Se desarrollaron ocho entrevistas a miembros de asociaciones y fundaciones vinculadas con la respuesta educativa a la diversidad (N = 4), así como a representantes de la administración educativa de la Región de Murcia (N = 4). Se recurrió a las entrevistas semiestructuradas por dos motivos: dificultad horaria y carga de trabajo de los participantes para reunirse con otros profesionales; y

número reducido de participantes que desaconsejaba la realización de un grupo de discusión (Davis, 2017). El desarrollo de la entrevista se guio por las mismas preguntas que se formularon en los grupos de discusión anteriormente expuestas. Las realizaron miembros del equipo investigador en el lugar de trabajo de los entrevistados. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 30 minutos, con un total de 236 minutos de información registrada. Se grabaron en audio y después se transcribieron en un documento de texto editable para su ulterior análisis. Al igual que en los grupos de discusión, se anticipó la duración de la técnica y la temática a tratar.

Para recabar la información de los estudiantes de postgrado, se recurrió a la herramienta digital de carácter colaborativo denominada Panel de debate. Esta técnica se empleó para fomentar la participación. Se aplicó en una asignatura universitaria de postgrado que versaba sobre contenidos vinculados con la educación inclusiva y tuvo una duración aproximada de 35 minutos. El proceso de realización del Panel, por parte del docente investigador, y dirigido a los estudiantes universitarios, siguió las siguientes fases: 1) Fase 1. Creación del módulo de Panel de debate dentro de la herramienta Padlet. 2) Fase 2. Presentación y explicación de la tarea a los estudiantes participantes. 3) Fase 3. Respuestas a las preguntas. 4) Fase 4. Cada estudiante publicó en el panel digital generado su respuesta anonimizada. No existió límite de extensión para cada una de las respuestas. 5) Fase 5. Todos los estudiantes pudieron conocer las respuestas de los demás, lo que generó un interesante debate en torno a las respuestas emitidas.

Esta técnica permitió que los estudiantes participaran de manera síncrona en una tarea digital de discusión, fomentó su participación, incentivó la colaboración y contribuyó a su aprendizaje, al poder acceder a las respuestas del resto de sus compañeros. Las preguntas utilizadas fueron las mismas de las entrevistas y de los grupos de discusión.

Análisis de datos

Para el discurso de los participantes se siguió un proceso de análisis cualitativo en torno a dos aspectos: 1) identificar el enfoque dado al concepto de educación inclusiva y 2) medir su representatividad entre los colectivos a través de su presencia en las definiciones analizadas (Jokinen et al., 2016). Para ello se realizó la transcripción literal de la información de los grupos de discusión, las entrevistas semiestructuradas y las respuestas de los estudiantes en la técnica de panel de debate. Después, se realizó un análisis de contenido de tipo deductivo, siendo los cuatro enfoques de Göransson y Nilholm (2014) los que lo guiaron. Como se aprecia en la Tabla 2, se estableció una única categoría de análisis (Concepto de educación inclusiva). Se llevó a cabo un proceso de reducción de las citas textuales de los participantes y se clasificaron en cuatro códigos según los enfoques teóricos propuestos. Todos los autores del artículo participaron en este último proceso y sus opiniones ante la presencia de discrepancias fortalecieron el proceso de análisis.

Tabla 2.

Libro de categorías y códigos empleados para el análisis de la información

Categoría 1. Concepto de educación inclusiva (Def_EI)		
Código 1	Def_EI_1em: Emplazamiento	Definiciones que entienden la inclusión como la colocación de alumnos con NEE en los centros o aulas ordinarias.
Código 2	Def_EI_2ie: Individualización específica	Definiciones que entienden la inclusión como la satisfacción de las necesidades sociales y académicas del alumnado con NEE.
Código 3	Def_EI_3ig: Individualización general	Definiciones que entienden la inclusión como la satisfacción de las necesidades sociales y académicas de todo el alumnado.
Código 4	Def_EI_4com: Comunitaria	Definiciones que entienden la inclusión como proceso de transformación y mejora para la creación de comunidades que apuesten por la inclusión.

Para este análisis de la información se utilizó el software ATLAS.ti, versión 8.

Resultados

La presentación de resultados se organiza en torno al contenido semántico del análisis realizado para el conjunto de la información recogida. En la Tabla 3 se muestran los resultados del análisis de las concepciones que los participantes tienen sobre el concepto de educación inclusiva, ordenados de mayor a menor porcentaje del total para cada uno de los enfoques.

Tabla 3.

Número y porcentaje de definiciones para cada uno de los enfoques, según colectivos

Código	Colectivo de participantes						
	Profesorado especialista en apoyo	Equipos directivos	Familias	Representantes de la administración	Miembros de asociaciones	Estudiantes de postgrado	Total
Def_EI_2ie: Individualización específica	2 (28.6%)	4 (44.5%)	3 (50.0%)	0 (0.0%)	2 (50.0%)	16 (36.4%)	27 (36.5%)
Def_EI_3ig: Individualización general	0 (0.0%)	1 (11.1%)	1 (16.7%)	3 (75.0%)	1 (25.0%)	17 (38.6%)	23 (31.1%)
Def_EI_1em: Emplazamiento	2 (28.6%)	3 (33.3%)	2 (33.3%)	1 (25.0%)	1 (25.0%)	8 (18.2%)	17 (23.0%)
Def_EI_4com: Comunitaria	3 (42.8%)	1 (11.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (6.8%)	7 (9.4%)
Total	7 (100%)	9 (100%)	6 (100%)	4 (100%)	4 (100%)	44 (100%)	74 (100%)

Nota. Cada participante solo se clasifica en un enfoque.

En el análisis realizado se han encontrado 74 definiciones que aluden explícitamente al concepto de educación inclusiva. De los enfoques propuestos por Göransson y Nilholm (2014), el mayor número de definiciones (36.5%) hace referencia al enfoque 2 (Individualización específica); seguido del enfoque 3 (Individualización general) con un 31.1% del total; a continuación, el enfoque 1 (Emplazamiento) con un 23.0%; y, finalmente, del enfoque 4 (Comunitaria) con el 9.4% del total de las definiciones ofrecidas por los participantes.

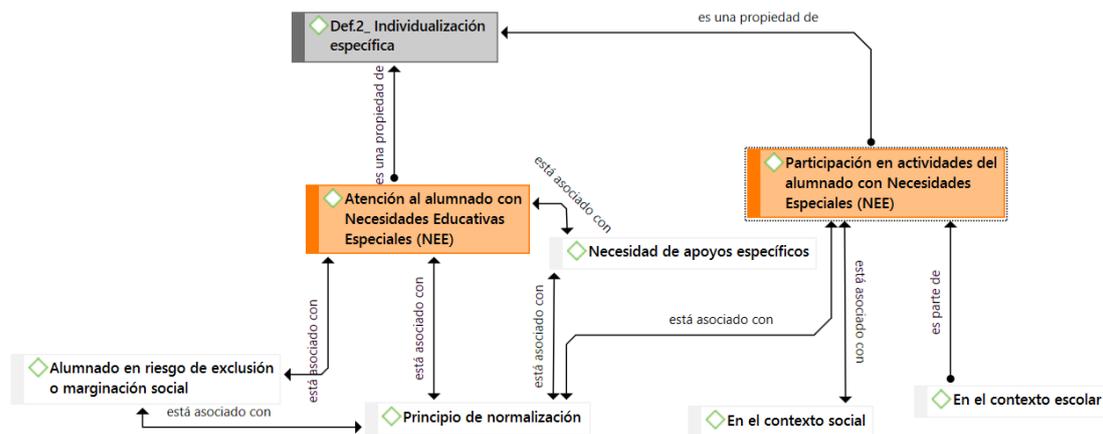
Definiciones pertenecientes al código 2. Enfoque de educación inclusiva basado en la individualización específica

La mayor frecuencia de definiciones de los participantes sobre el concepto de educación inclusiva se agrupa en este enfoque (36.5%). Como se aprecia en la Figura 1, los participantes de este estudio asocian el significado de educación inclusiva con la atención educativa al alumnado con NEE:

Figura 1.

Red semántica sobre enfoque de inclusión basado en la individualización específica

La educación inclusiva busca dar respuesta a las necesidades que puedan tener ciertos alumnos, en especial, los que están en riesgo de exclusión social o presentan inicios de marginación (Profesorado).



Esta concepción de los participantes vincula el concepto de educación inclusiva con el alumnado en riesgo de exclusión o marginación social:

La educación inclusiva tiene sentido porque se dirige a esos alumnos que sufren exclusión y marginación (Estudiante universitario).

Desde esta perspectiva el sistema educativo debe conseguir la igualdad de oportunidades y normalización de este alumnado:

La educación inclusiva persigue que las personas excluidas tengan los mismos derechos que las personas sin discapacidad, las mismas oportunidades y los mismos apoyos, la misma capacidad para llegar a una competencia curricular normalizada (Profesional de asociación).

Para ello, es necesario ofrecer recursos educativos adaptados y apoyos específicos para atender las necesidades especiales que tiene este alumnado:

Personalmente, considero que la inclusión se basa en la adaptación de una serie de factores según lo que necesite cada uno de nuestros hijos, por ejemplo, la adaptación de materiales o proporcionarles recursos extra a aquellos que lo necesiten (Familia).

No obstante, las concepciones que se ubican en este enfoque van más allá del mero emplazamiento escolar del alumnado con NEE pues, además de ello, consideran que la educación inclusiva requiere procesos que garanticen su participación en actividades escolares cotidianas:

Se trata de proporcionar experiencias (juegos, horarios...) que permitan la participación de todos los discentes, sobre todo del diferente, utilizando los recursos necesarios que ayuden a incluirlos en el trabajo en el aula junto con todos los compañeros y compañeras que componen la clase (Estudiante de postgrado).

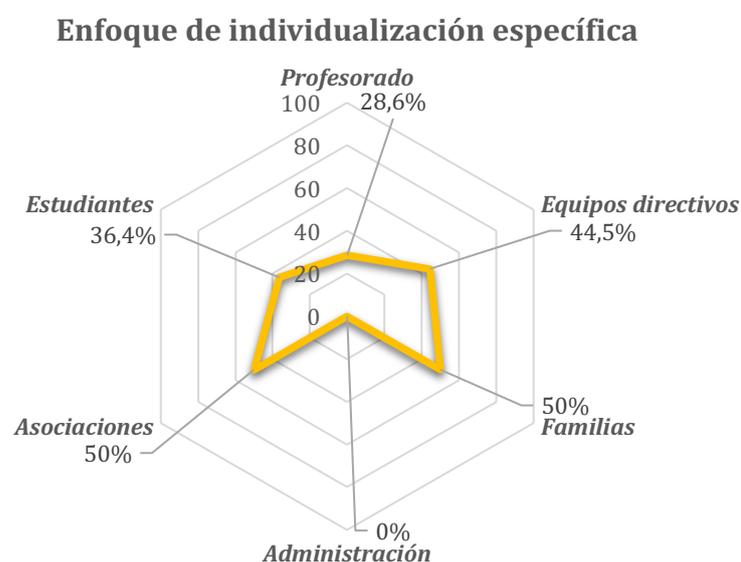
Y rebasar la frontera del contexto escolar hacia el contexto social:

La educación inclusiva trata de dar un paso más; entonces el niño con NEE -con las adaptaciones y los recursos necesarios- podrá seguir, si no el currículum ordinario, sí la adaptación de ese currículum. Eso se traducirá en una mejor integración social, que es lo importante para mí (Profesional de asociación).

Con respecto al análisis por colectivos, como se aprecia en la Figura 2, en todos los colectivos participantes (36.5%), salvo en el grupo de representantes de la administración (0.0%), se evidencian conceptualizaciones pertenecientes a este enfoque. Es la perspectiva que más aparece en las definiciones del colectivo de equipos directivos (44.5%), familias (50.0%) y miembros de asociaciones (50.0%). Es el segundo enfoque más representado en el colectivo de estudiantes de postgrado (36.4%).

Figura 2.

Representación del enfoque de individualización específica, según colectivo



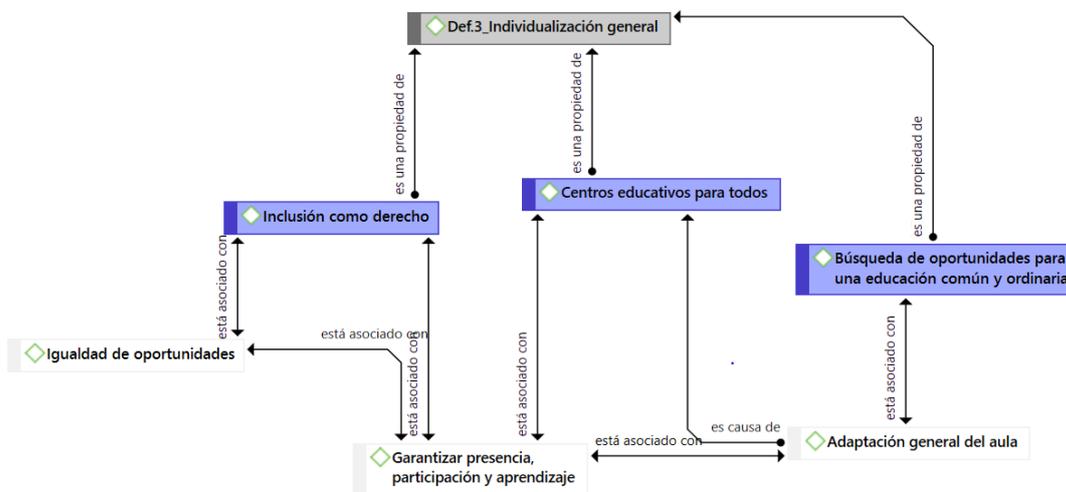
Definiciones pertenecientes al código 3. Enfoque de educación inclusiva basado en la individualización general

Este enfoque es el segundo más secundado en las definiciones ofrecidas por los participantes (31.1%). Como se aprecia en la Figura 3, las definiciones que se ubican en el mismo trascienden la visión sesgada del discurso de necesidades educativas especiales, para asentarse en una visión de educación general centrada en todo el alumnado:

La educación inclusiva es una educación que incluye a todo el alumnado sin distinciones, ya sea de una cultura o país distinto, o tenga alguna discapacidad o pertenezca a un colectivo vulnerable o en exclusión social (Equipo directivo).

Figura 3.

Red semántica sobre enfoque de inclusión basado en la individualización general



Las definiciones que se ubican en este enfoque aluden a que la educación inclusiva convierte a los centros educativos en un lugar para todo el alumnado garantizando, además de la presencia, su participación y aprendizaje:

La inclusión es para todos los alumnos. No es solamente que haya presencia, sino que haya presencia y participación. Por lo tanto, todos los niños deben ir a los mismos colegios, al que le corresponda por zona o por preferencia de su familia (Profesional de asociación).

Para ello, los participantes que conciben a la educación inclusiva desde este enfoque señalan la necesidad de adaptar el aula para todos los alumnos:

La educación inclusiva requiere que el aula se adapte de forma general no individual (Estudiante de postgrado).

También se asocia el concepto a la perspectiva de la inclusión entendida como un derecho de todo el alumnado:

Hace referencia al principio de igualdad directamente, de que todos tenemos que ser iguales, todos tienen derecho a la misma educación (Familia).

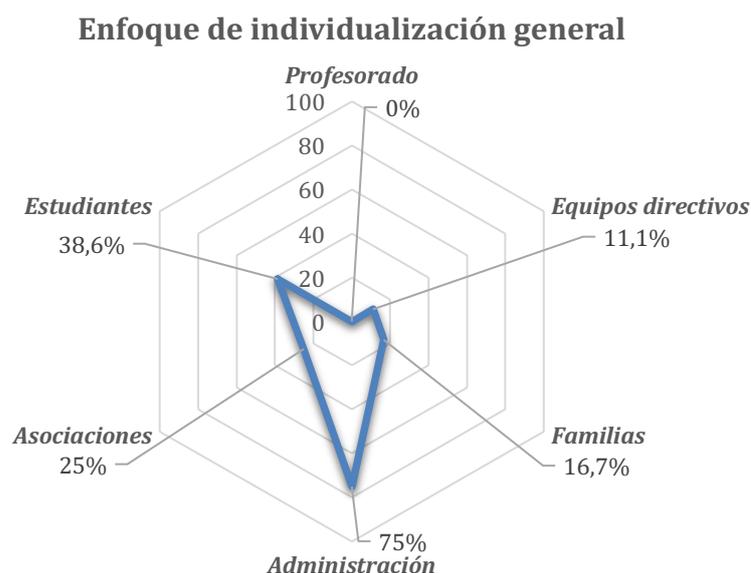
Desde esta perspectiva, los participantes conciben la educación inclusiva como un proceso que ayuda a los centros educativos a buscar oportunidades para educar a todo el alumnado de una manera tan ordinaria como sea posible:

La educación inclusiva es una educación por y para todos, que busca que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales, tengan acceso a una educación de calidad, en un ambiente inclusivo y respetuoso. Para lograrlo, se deben eliminar barreras y adaptar el sistema educativo para asegurar que todos tengamos las mismas oportunidades de participación e implicación en el aula (Estudiante de postgrado).

Como muestra la Figura 4, el análisis por colectivos señala que este enfoque está presente en todos los perfiles participantes, salvo en el profesorado especialista de apoyo (0.0%). Es el enfoque más representado en el colectivo de estudiantes de postgrado (38.6%) y de los representantes de la administración educativa (75.0%). Es el segundo enfoque más representado de los miembros de asociaciones (25.0%) y el tercero para las familias (16.7%).

Figura 4.

Representación del enfoque de individualización general, según colectivo



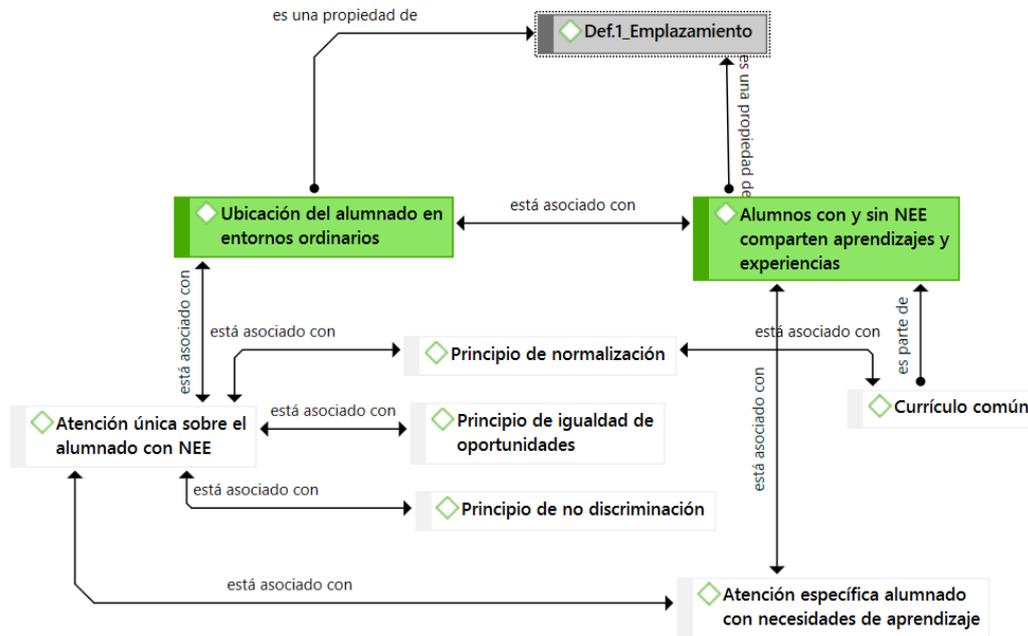
Definiciones pertenecientes al código 1. Enfoque de educación inclusiva basado en el emplazamiento

Entre las conceptualizaciones de los participantes sobre el concepto de educación inclusiva, se aprecia que la ubicación del alumnado en el centro o aula ordinaria es la tercera concepción que goza de mayor predicamento (23.0%). Es poco frecuente que los participantes se refieran explícitamente a la educación inclusiva como una noción que alude, en exclusiva, a la ubicación del alumnado en un contexto ordinario. Sin embargo, como muestra la Figura 5, se han hallado definiciones que apuntan en esta dirección:

Entiendo por educación inclusiva aquella que recoge en una misma aula a todos los alumnos con necesidades y sin necesidades específicas de apoyo educativo. Todos los alumnos dentro de una misma aula (Profesorado).

Figura 5.

Red semántica sobre enfoque de inclusión basado en el emplazamiento



Normalmente, los participantes que asocian la noción de educación inclusiva con cuestiones relacionadas con el emplazamiento lo hacen refiriéndose exclusivamente al alumnado con NEE:

La inclusión supone -también- la no discriminación del alumnado con NEE, que tantas carencias tiene, en el centro ordinario (Equipo directivo).

De igual manera, las definiciones que se enmarcan en este enfoque asocian el emplazamiento del alumnado desde una perspectiva de no discriminación, normalización e igualdad de oportunidades:

La inclusión es garantizar la normalización y la igualdad de oportunidades del alumnado en centros interculturales y de diversidad educativa, social y personal que eviten la discriminación (Representante de la administración).

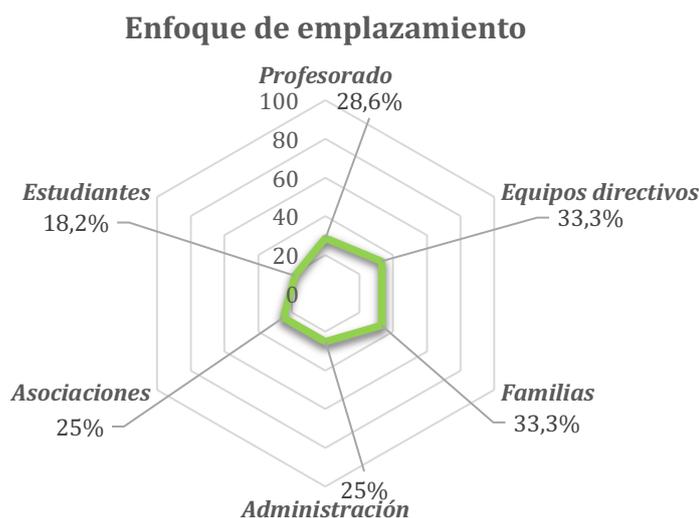
Por último, las concepciones que se organizan en este enfoque conectan el emplazamiento del alumnado con las posibilidades que tiene para compartir aprendizajes y experiencias, así como un currículo común tanto si tiene como no NEE:

La educación inclusiva pretende que todo el alumnado independientemente de sus características pueda disfrutar de un currículo común, aportándole las herramientas necesarias y atenciones específicas para que puedan tener una educación de calidad (Estudiante de postgrado).

Un análisis en función del colectivo indica que todos los colectivos participantes cuentan con representaciones de definiciones de educación inclusiva que la conectan con el lugar o emplazamiento en el que, sobre todo, se ha de hallar el alumnado con NEE (Figura 6). Estas definiciones son las segundas más representadas en el colectivo del profesorado (28.6%), equipos directivos (33.3%), familias (33.3%), representantes de la administración (25.0%) y miembros de asociaciones (25.0%) y es la tercera más representada en el caso de los estudiantes de postgrado (18.2%).

Figura 6.

Representación del enfoque de emplazamiento, según colectivo



Definiciones pertenecientes al código 4. Enfoque de educación inclusiva basado en la comunidad

Este enfoque es el que menos está presente en las definiciones de los distintos agentes educativos participantes en esta investigación (9.4%). Como se aprecia en la Figura 7, las concepciones que en él se ubican apuntan a la consideración del centro como un elemento inserto en la comunidad:

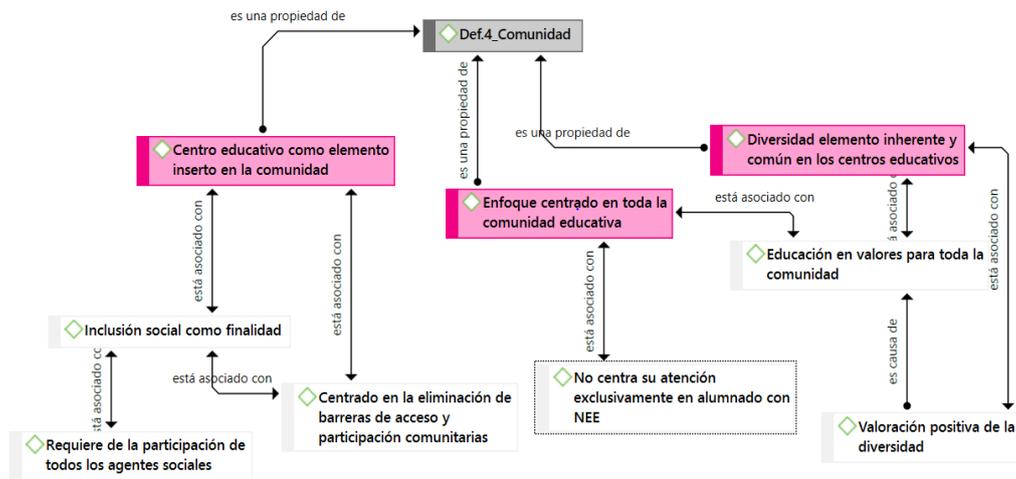
La educación inclusiva no consiste solamente en que los alumnos con o sin NEE puedan estar incluidos en la escuela sino también en la sociedad. Esta tarea necesita a todas las personas que componen la comunidad educativa, desde profesorado hasta padres [...] porque hay que eliminar todas las barreras, no solo educativas sino también comunitarias (Equipo directivo).

En este enfoque emergen concepciones que consideran que la educación inclusiva no se limita a poner su foco de atención en el alumnado y sus características y/o necesidades, sino que se dirige a toda la comunidad educativa:

Educación inclusiva es aquella que parte de unos principios generales y comunes, dirigida a toda la comunidad educativa (Estudiante de postgrado).

Figura 7.

Red semántica sobre enfoque de inclusión basado en la comunidad



Los participantes que comparten esta visión enfatizan la necesaria desvinculación de la educación inclusiva solo a la realidad del alumnado para asociarla también a una visión comunitaria:

Educación inclusiva es aquella que parte de unos principios generales y comunes, dirigida a toda la comunidad educativa, no solo a los alumnos (Estudiante de postgrado).

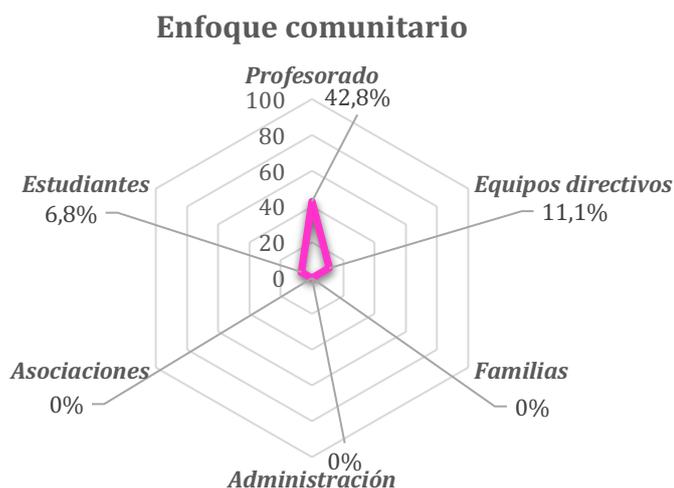
Por consiguiente, este concepto se vincula con una valoración de la diversidad como un elemento común en el ámbito educativo:

La educación inclusiva, además, busca un ambiente escolar y social diverso y acogedor, donde se respeta y valora la diversidad de cada individuo (Profesorado).

Como se aprecia en la Figura 8, el análisis por colectivo muestra que este enfoque es el enfoque menos presente entre las definiciones de educación inclusiva ofrecida por los participantes.

Figura 8.

Representación del enfoque comunitario, según colectivo



No hay definiciones que se encuadren en este enfoque en el colectivo de familias (0.0%), representantes de la administración (0.0%) y profesionales de las asociaciones (0.0%). Es el enfoque menos representado en el colectivo de equipos directivos (11.1%) y de los estudiantes de postgrado (6.8%). Sin embargo, es el enfoque más recurrente entre el colectivo profesorado especialista en apoyo (42.8%).

Discusión y conclusiones

En el presente estudio se han analizado los significados que los agentes educativos implicados en la comunidad educativa le atribuyen al concepto de educación inclusiva. Los resultados muestran, en términos generales, que es un concepto conocido por los participantes al que se le atribuyen significados muy diferentes, como asimismo han mostrado otras investigaciones (Magnússon, 2019; Simón et al., 2019). Bates et al. (2015) y Madesh (2023) hacen aportaciones similares cuando sostienen que las distintas concepciones que aparecen en torno a este concepto determinan que sea una noción notablemente discutida. Existe tal variabilidad de conceptos que Hodgkinson (2020), Imray y Colley (2017), Mastiani et al. (2020) y Tan (2021) mantienen que este hecho puede generar barreras que impidan el avance y la clarificación de este.

Siguiendo la propuesta de Göransson y Nilhom (2014), la perspectiva más secundada por los participantes en el estudio se encuadra en el enfoque individualización específica. Por tanto, los participantes vinculan el concepto de educación inclusiva con la respuesta educativa a un tipo de alumnado específico, aquel que tiene NEE (Culque et al., 2024 y Walton, 2023). Para ellos el propósito de la educación inclusiva es integrar/normalizar las condiciones escolares del alumnado con NEE, lo que implica que la posición del resto de los alumnos consista en acoger y compartir espacios y tiempos con el alumnado “diferente”. Siguiendo con esta argumentación, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben adaptarse a las necesidades y características del alumnado con NEE, proporcionándoles apoyos y recursos especializados. En definitiva, estas definiciones sitúan al concepto de educación inclusiva en la perspectiva individual que se centra solo en dar respuesta a las necesidades y características específicas e individuales de determinado alumnado. Ello denota, como indicaron Parrilla y Sierra (2015), limitar el concepto de educación inclusiva al colectivo específico de alumnado con NEE, lo que conduce a una inconsistencia epistemológica del concepto y a una cosificación del alumnado.

La segunda perspectiva más elegida es la referida al enfoque de individualización general. De la misma manera que Lindner y Schwab (2020), la concepción de la educación inclusiva de los participantes, cuyas definiciones se incluyen en este enfoque, sigue representado una perspectiva individual (el alumno). Si bien, desde este posicionamiento trasciende la etiqueta de las NEE. Así, los propósitos de la educación inclusiva que sostienen se centran en que las acciones de los centros y aulas escolares sean capaces de dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos.

El tercer grupo de definiciones más representado es aquel que incorpora definiciones de educación inclusiva asociadas a un enfoque que prioriza cuestiones vinculadas al emplazamiento escolar del alumnado. Con frecuencia, las definiciones que se incluyen en este enfoque ponen su foco de atención en la presencia del alumnado con NEE en espacios comunes de aprendizaje, junto con el alumnado sin NEE. Por lo tanto, estas definiciones centran su atención en el centro escolar y no solo en la figura del alumno, como señala Kohout-Díaz (2023). Los participantes enfatizan la necesidad de que la escolarización de todo el alumnado se rija por los principios de no discriminación e igualdad de oportunidades. Por

consiguiente, estas definiciones priorizan que todo el alumnado, en especial, el alumnado con NEE comparta un currículo común.

El grupo de definiciones menos representado es aquel que vincula el concepto de educación inclusiva con una perspectiva comunitaria. Estos resultados están en sintonía con el planteamiento de Fernández-Blázquez y Echeita (2022) y Sales y Moliner (2020) cuando señalan que la educación inclusiva desborda los límites del alumnado y del centro escolar. Los significados que los participantes le atribuyen a la educación inclusiva, desde este enfoque, la vinculan con procesos comunitarios, como se aprecia en el trabajo de Burke et al. (2023). La educación inclusiva tiene sentido cuando trasciende los muros de las escuelas, como señalaron diversos autores, como Ainscow (2024) y Arnaiz (2019). En este sentido, desde esta perspectiva la educación inclusiva interpela a toda la comunidad educativa, siendo necesaria, por tanto, la participación de todos. Estas definiciones también abordan el concepto de educación inclusiva, resaltando el valor de la diversidad. Por ello, atienden a la construcción de culturas inclusivas hacia la diversidad. Sin embargo, no se hallan definiciones de educación inclusiva que relacionen este concepto con la creación de culturas comunitarias inclusivas. Tampoco se encuentran definiciones que relacionen explícitamente el concepto de educación inclusiva con procesos de cambio y mejora escolar. Al igual que Norwich (2023), estos resultados pueden manifestar las actitudes de los participantes hacia la diversidad. Las diferencias de las definiciones de educación inclusiva por colectivo son poco consistentes ya que en la mayoría de los perfiles de participantes están representados los cuatro enfoques analizados y el número de participantes por colectivo no aconseja una generalización. Sin embargo, en este estudio, al igual que hallaron Krischler et al. (2019), cabe destacar que el colectivo de profesorado especialista de apoyo apueste preferentemente por un enfoque comunitario, siendo éste el que menos está representado en el resto de los perfiles.

En conclusión, los resultados expuestos muestran falta de claridad con respecto a la definición de educación inclusiva entre los diferentes informantes. Este hecho puede generar barreras para que se produzca la inclusión en los centros, pues la importancia del concepto de educación inclusiva se asocia al pensamiento de cómo deberían ser y funcionar los centros y las aulas.

Se aprecia que diferentes conceptualizaciones transmiten diferentes lógicas con respecto a cómo se ven los diversos aspectos que conforman la educación inclusiva. En ese sentido, la diversidad de perspectivas que se identifican en este estudio manifiesta la existencia de diferentes creencias que los agentes educativos tienen con relación a cuál es el objetivo de la educación.

Hay evidencias de que se está olvidando la perspectiva general y comunitaria en la concepción de educación inclusiva. Perspectiva que se asocia a procesos de cambio y mejora de los centros educativos para ofrecer una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado. Transformar la escuela desde un proyecto participativo permite a toda la comunidad repensar su propio territorio. La inclusión no es un asunto solo de profesionales o solo de la escuela, sino que construir una sociedad más inclusiva e intercultural pasa por transformar nuestro contexto inmediato y nuestros espacios de convivencia y aprendizaje.

En definitiva, existe una imperante necesidad de clarificar qué se entiende por educación inclusiva para caminar hacia prácticas más inclusivas. Es deseable un acuerdo dentro de los agentes educativos acerca de cómo deben entenderse los diversos conceptos básicos que se arraciman en torno al mismo, pues la concepción atribuida al concepto de educación inclusiva define las actitudes y las prácticas educativas hacia la diversidad.

Este estudio presenta una serie de limitaciones que conviene tenerlas en cuenta para ser prudentes en la generalización e interpretación de resultados. Los participantes de este

trabajo no representan a toda la población de estudio. Además, el estudio se ha centrado en un espacio geográfico local, como la Región de Murcia (España). Junto a éstas, conviene resaltar la escasa investigación que en el contexto de estudio existe sobre el análisis de los significados que la comunidad educativa otorga a la educación inclusiva. Por ello, conviene seguir profundizando en investigaciones en esta línea que aumenten el número de participantes y amplíen los contextos geográficos.

Referencias

- Ainscow, M. (2024). *Developing Inclusive Schools. Pathways to Success*. Routledge
- Arnaiz-Sánchez, P. (2019). La Educación Inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 6(9), 39-53.
- Bates, H., McCafferty, A., Quayle, E., y McKenzie, K. (2015). Typically developing students' views and experiences of inclusive education. *Disability and Rehabilitation*, 37(21), 1929-1939
- Burke, J., Goriss-Hunter, A., y Emmett, S. (2023). Policy, Discourse and Epistemology in Inclusive Education. En S. Weuffen, J. Burke, M. Plunkett, A. Goriss-Hunter y S. Emmett, S. (Eds.), *Inclusion, Equity, Diversity, and Social Justice in Education* (pp. 13-27). Springer.
- Culque, C. A., Gonzabay, N., y Rentería, A. G. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81-96. <https://doi.org/10.6018/reifop.606231>
- Davis, C. S. (2017). *Focus Groups. Applying Communication Theory through Design, Facilitation, and Analysis*. Routledge.
- Fernández-Blázquez, M. L. M., y Echeita, G. (2022). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185-206. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>
- Göransson, K., y Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings-a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280.
- Hodkinson, A. (2020). Special educational needs and inclusion, moving forward but standing still? A critical reframing of some key issues. *British Journal of Special Education*, 47(3), 308-328. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12312>
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Siglo XXI.
- Imray, P., y Colley, A. (2017). *Inclusion is Dead: Long Live Inclusion*. Routledge.
- Jokinen, A., Juhila, K., y Suoninen, E. (2016). *Discourse Analysis: Theories, Basic Concepts and Use*. Vastapaino.
- Kohout-Díaz, M. (2023). Inclusive education for all: Principles of a shared inclusive ethos. *European Journal of Education*, 58(2), 185-196. <https://doi.org/10.1111/ejed.12560>
- Krischler, M., Powell J. J., y Pit-Ten, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632-648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>

- Lindner, D. T., y Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Madhesh, A. (2023). The concept of inclusive education from the point of view of academics specialising in special education at Saudi universities. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 278. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01802-y>
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals–images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 677–690.
- Mastiani, E., Firdiati, M. A., Khalifaturrahman, R., Agusta, D., y Baihaqi, R. (2022). People's Perspective in Bandung City About the Concept of Inclusive Education. *Res Militaris*, 12(3), 1133-1141.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Norwich, B. (2023). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education Resolving Democratically*. Routledge.
- Parrilla, A., y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161–175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Sales, A., y Moliner, O. (Eds.). *La escuela incluida en el territorio. La transformación educativa desde la participación ciudadana*. Octaedro.
- Simón, C., Barrios, Ángela, Gutiérrez, H., y Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17–32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Tan, Q. (2021). *Barriers to Inclusive Education in Chinese Primary Schools Culture, Policy, and Practice*. Routledge.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO.
- UNESCO (2023). *Transforming education for the future*. UNESCO.
- Walton, E. (2023). Why inclusive education falters: a Bernsteinian analysis. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2241045>
- Wibeck, V. (2000). *Focus groups. About focus group interviews as a research method*. Lund.