

REFERENCIA: Llorent García, Vicente Jesús & López Azuaga, Rafael (2012). Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *REIFOP*, 15 (3). (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):)

Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria

Vicente Jesús LLORENT GARCÍA

Rafael LÓPEZ AZUAGA

Correspondencia:

Vicente Jesús Llorent García

Correo electrónico:
vjllorent@uco.es

Teléfono:
957212585

Dirección postal:
Facultad de CC. de la Educación
Departamento de Educación
Universidad de Córdoba
Avda. San Alberto Magno, s/n.
14071 – Córdoba

Recibido: 19/02/2012
Aceptado: 24/05/2012

RESUMEN

Durante los últimos años, la escolarización de alumnos que presentan *necesidades específicas de apoyo educativo* (NEAE) en centros ordinarios se hace más evidente. Nosotros defendemos el sistema de *educación inclusiva*, donde la participación de toda la comunidad, incluyendo el profesorado, es fundamental. Hemos realizado un estudio de caso para diagnosticar las ayudas y necesidades formativas que presenta el profesorado para poder desarrollar una educación inclusiva. Entre los principales resultados, hemos obtenido que la formación pedagógica inicial ha sido escasa, y que por ello el profesorado prefiere el sistema de *integración educativa* frente al de inclusión.

PALABRAS CLAVE: *Necesidades Educativas Especiales, Formación del profesorado, Inclusión, Educación Secundaria Obligatoria.*

Requests from the Teacher training. The Develop of the Inclusive Education in the High Schools

ABSTRACT

For the last years, the schooling of students with *specific needs of educational support* in ordinary schools is very obvious. We defend the system of *inclusive education*, where the participation from the every members of the educational community, even the teachers, is essential. We have made a case study to diagnose the helps and training needs from the teachers to can develop a inclusive education. Between the main results, we have obtained that the initial teacher training has been short, and consequently the teachers prefer the system of *educative integration* opposite the *educative inclusion*.

KEY WORDS: Special Educational Needs, Teacher training, Inclusion, High School

1– Planteamiento del problema

Actualmente, resulta evidente la presencia de alumnos con diversas potencialidades y necesidades dentro de las aulas. Desde la aprobación del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (1985), la escolarización de alumnos con necesidades educativas en centros ordinarios se hace cada vez más evidente. Podemos encontrarnos alumnos con discapacidades (discapacidad intelectual, déficit visual, déficit auditivo, discapacidad motora), trastornos del desarrollo (hiperactividad, autismo, Síndrome de Asperger, mutismo selectivo, etc.), dificultades de aprendizaje (discalculia evolutiva, dislexia, disgrafía, etc.), alta capacidad intelectual o que se hayan incorporado tardíamente al sistema educativo español (larga enfermedad, inmigrantes, etc.). Con respecto al alumnado inmigrante, en los últimos diez años hemos pasado de ser un país de emigrantes a ser un país con inmigrantes. Es por ello que el profesorado debe estar lo suficientemente capacitado como para atender a las diversas necesidades educativas de sus alumnos (AINSCOW, 2001; ÁLVAREZ CASTILLO & GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 2008).

Centrándonos en Educación Secundaria, nuestros docentes pueden no haber recibido una formación pedagógica inicial que profundice significativamente en el ámbito de “*Atención a la Diversidad*”. Hasta el curso 2009–2010, aquellos graduados que deseaban trabajar como docentes debían realizar un Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), de 180 horas de duración incluyendo prácticas en centros educativos. El tiempo disponible a dedicar a cada ámbito de la educación era escaso (PONTES, 2008). Por ello, una vez que se enfrentan a la realidad educativa, pueden tener dificultades para saber atender a las numerosas exigencias de la sociedad con respecto a la educación de sus jóvenes. Con respecto a los alumnos con “*necesidades específicas de apoyo educativo*” (NEAE), el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria puede considerar que atender a este alumnado no entra dentro de sus tareas, y que ésta tarea corresponde exclusivamente al profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, entre otras especialidades (AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL, 2003).

Actualmente el sistema de intervención que se lleva a cabo es el de “*integración educativa*”, en el cual el alumnado con NEAE se encuentra escolarizado en centros ordinarios pero son atendidos por los especialistas en aulas externas. El artículo 74 de la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006 dice que la escolarización del alumnado con necesidades educativas se regirá por los principios de normalización e inclusión. Nosotros defendemos el modelo de “*escuela inclusiva*”, en la cual se atiende a todos los alumnos partiendo de sus potencialidades y necesidades. Todos los alumnos se encuentran escolarizados en un aula ordinaria sin que nadie sea “*excluido*” a un aula específica. La misión de educar y de atender las necesidades educativas es de todos. Todo el profesorado trabaja cooperativamente en el proceso de enseñanza–aprendizaje y los especialistas, entre otras personas (familiares, voluntarios, trabajadores de otras instituciones, etc.), se encuentran dentro del aula ordinaria atendiendo a todos los alumnos, sean o no alumnos con NEAE. Es por ello que el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria que imparte las materias del currículum también debe saber intervenir ante las necesidades educativas de sus alumnos (MUNTANER, 2010).

El sistema de “*integración educativa*” fue un paso importante, pero a pesar de sus buenas intenciones, mantenían unas concepciones basadas en el enfoque médico de la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías* (CIDDM, 1980) partiendo de que presentaban una “*enfermedad*” que le hacía discapacitado para realizar una serie de tareas específicas, y que era fundamental recibir una terapia para “*curarle*” (EGEA & SARABIA, 2004). El hecho de ser “*excluido*” para ser atendido en aulas externas llevaba a no ser beneficiado del aprendizaje que podría recibir en su aula ordinaria con sus compañeros de clase, limitando sus oportunidades y favoreciendo unas posibles actitudes de discriminación entre el alumnado (MUNTANER, 2010). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reflexionó acerca de un modelo de intervención que pudiera mejorar la calidad de la Atención a la Diversidad, incluyendo no sólo al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), sino a todos aquellos que tienen necesidades educativas. Por ello, creó en 1994, en la Declaración de Salamanca, el concepto de “*inclusión*”, y a raíz de ello la Organización Mundial de Salud (2001) creó la *Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud* (CIF), donde revisaba el modelo de 1980 y, en vez de hablar de “*enfermedad*”, hablaba de “*funcionamiento*” y la discapacidad eran las barreras que la propia sociedad establecía para estos sujetos para realizar cualquier tarea en la sociedad (EGEA & SARABIA, 2004). A pesar de que la normativa señala el principio de inclusión para las prácticas educativas, partiendo de la normativa andaluza (comunidad autónoma en la cual se encuentra nuestra población), la Orden de 25

de julio de 2008 por la que se regulan las prácticas de Atención a la Diversidad para los centros andaluces públicos y concertados, detalla estrategias educativas basadas en el principio de integración educativa: Adaptaciones curriculares, programas de diversificación curricular, grupos flexibles, etc.

Por lo tanto, nos planteamos como objetivo principal diagnosticar qué necesidades formativas presenta nuestro profesorado sobre educación inclusiva, entre otras posibles necesidades, para posteriormente elaborar una serie de propuestas para la práctica docente, haciendo especial hincapié en la formación inicial y permanente del profesorado.

2– Método

Hemos desarrollado un estudio descriptivo con la finalidad de obtener suficiente información como para diagnosticar las necesidades del centro educativo con respecto a la educación inclusiva. Hemos seleccionado un Instituto de Educación Secundaria de una localidad cordobesa que destacó por sus prácticas inclusivas en un estudio realizado por Arranz (2008). Hemos solicitado la colaboración de los 8 tutores de Educación Secundaria Obligatoria y de los 80 alumnos que se encuentran en el 2º ciclo de Educación Secundaria. Finalmente, pudimos obtener datos de 7 tutores y de 60 alumnos, lo cual lo consideramos representativo al superar ambos el 75% del total de la población. Los instrumentos que hemos utilizado para recoger información han sido los siguientes:

1. Entrevistas etnográficas con el director y algunos alumnos del centro educativo.
2. Informe con el análisis del contexto sociocultural y económico del centro educativo.
3. Cuestionarios dirigidos al profesorado-tutor y al alumnado del 2º ciclo de Educación Secundaria.
4. Proyecto de Coeducación del centro educativo.
5. Página web del centro educativo: Actualidad del centro educativo, Diario de actividades realizadas (extraescolares, proyectos educativos, transversales, excursiones, charlas, etc.) y resultados de éstas, fotografías de las experiencias educativas, etc.
6. Estudio de Arranz (2008): “*Proceso y procedimientos de evaluación inclusivos en contextos educativos*”.
7. Datos estadísticos aportados por la Delegación Provincial sobre el alumnado inmigrante escolarizado en los centros educativos de la localidad de Córdoba, incluyendo el propio centro del estudio de caso.

Con respecto a los cuestionarios, sus principales características son las siguientes:

1–Profesorado:

Se han ordenado las preguntas por temática para ayudar a los participantes a activar sus “*esquemas de conocimiento*” y puedan relacionar toda la información que tienen acerca de su propia experiencia, además de ser útil para los investigadores a la hora de realizar los análisis de forma ordenada. El primer apartado se corresponde con la propia formación del profesorado (6 preguntas), analizando la formación inicial y permanente desarrollada por éste, además de aquellos ámbitos en los que el profesorado se suele formar y los que piensa que debería requerir una formación urgente, dadas las dificultades que suele tener a la hora de ejercer su labor docente. El segundo apartado se centra en la educación intercultural (1 pregunta) y, finalmente, el tercer apartado tiene el objetivo de explorar el punto de vista del profesorado acerca de dónde estaría mejor escolarizado el alumnado que presenta NEAE.

2–Alumnado:

Las diferentes preguntas para el alumnado se agrupan en las siguientes categorías: Preguntas relacionadas con el tratamiento de la educación intercultural en el centro educativo (6) y una pregunta para explorar el punto de vista del alumnado acerca de dónde estaría mejor escolarizado el alumnado que presenta NEAE.

Señalamos que al final de los dos tipos de cuestionarios (profesorado y alumnado) se ha incluido un ítem sobre sugerencias o propuestas de mejora con respecto a la temática de las que les hemos encuestado.

La información aportada por cada una de las técnicas de recogida de datos ha sido clasificada en las siguientes categorías: “*Formación del profesorado*”, “*Educación intercultural*” y “*Escolarización del alumnado con NEAE*”. Se realizará una triangulación de todos los datos que llevará a una serie de conclusiones que nos facilitará la elaboración de propuestas de mejora.

Con respecto a los cuestionarios, el único instrumento *ad hoc* de todas las técnicas utilizadas, entre las preguntas, hemos utilizado preguntas abiertas, preguntas con respuestas cerradas con opción de justificar su respuesta, escalas Likert, y preguntas de múltiple opción a raíz de aquellas alternativas que coincidan con el punto de vista del participante (marcar tantas como crea oportuno), siempre teniendo la opción de marcar la opción de “*Otros*” y concretar su elección.

Para las preguntas abiertas, se calculó el % de aparición de cada tipo de respuesta emitida, y se realizará un análisis en conjunto de todas ellas. Para los test y preguntas de opción múltiple, se calculó el % de cada una de las opciones. Finalmente, para las preguntas de escala Likert, se calculó la media y la desviación típica en cada uno de los ítems, calculando además el % de sujetos que habían marcado la opción “*No sabe/No contesta*”, por si se diese el caso de que fuese demasiado significativa como para obtener algunas conclusiones al respecto acerca de la significatividad de la media y desviación típica obtenida en dichos ítems. Hemos aplicado también la prueba de Kolmogorov–Smirnov (K–S) para una muestra, la cual nos ayudará a ver si los resultados obtenidos en cada uno de los ítems de las escalas Likert son fiables, para poder generalizar con respecto a la población objeto de estudio y a los valores esperados. Todos los datos obtenidos se triangularán, tanto cuantitativos como cualitativos. Hemos utilizado el programa informático SPSS 18 para realizar los análisis estadísticos.

Para asegurar la fiabilidad y validez del estudio, enviamos los cuestionarios y la propuesta de categorías del estudio a profesores con perfil similar al de profesor de instituto y especialistas, los cuales aportaron sugerencias con respecto a preguntas superfluas y expresiones que podrían dar lugar a ambigüedades. Entre todos hicimos un análisis en profundidad sobre el lenguaje empleado en los cuestionarios, para evitar que pudiese ser demasiado complejo o ambiguo. Siguiendo con los cuestionarios, también contamos con la participación de una muestra de docentes y alumnos con los cuales realizamos una “*experiencia piloto*” para comprobar que los cuestionarios permitían recoger adecuadamente la información que deseábamos, a raíz de las respuestas emitidas por los participantes. Se le añadió una pregunta más en las cuales les consultábamos si añadirían o modificarían algo del cuestionario. Con respecto a las técnicas estadísticas utilizadas, se aplicó el Alpha de Cronbach para asegurar la fiabilidad del estudio a cada una de las escalas Likert, y un análisis factorial también para dicha escalas para asegurar la validez de constructo de estas cuestiones, empleando como método de extracción el análisis de los componentes principales (rotación *varimax*).

3– Resultados e interpretación de los resultados

3.1–*Formación del profesorado*

Aunque existe una diversidad de respuestas a la hora de valorar la formación inicial recibida para desarrollar la labor docente, un análisis en conjunto de todas ellas indican que el 100% del profesorado valora negativamente dicha formación, con respuestas como las siguientes: “*Demasiado teórica*”, “*Escasa*”, “*Estudié la carrera hace muchos años y no estaba adaptada a las necesidades actuales del sistema educativo*”, “*No me ha servido casi nada de lo que estudié*”, “*Muy deficiente*” o “*Apartada de la realidad docente*”. Ayuda a confirmar el marco teórico establecido y ver la urgente necesidad de realizar cambios en dicha formación y diagnosticar las principales necesidades de nuestros docentes para ejercer su labor docente, la cual al instaurarse un Máster destinado para este fin a partir del curso 2009–2010 puede considerarse un avance, pero aún tenemos que seguir avanzando. Entre algunos anteriores resultados que ya hemos mencionado, debemos recordar que el 100% del profesorado–tutor reclamaba a la Administración más especialistas, lo cual nos confirma que, debido a que el profesorado presenta déficits en su formación, requiere la ayuda de otros profesionales para poder atender diversas necesidades de sus alumnos, independientemente de que consideren o no que es tarea suya atender al alumnado con NEAE.

Con respecto a los avances en formación, uno de los puntos de partida para desarrollar un programa de formación inicial y permanente del profesorado es diagnosticar cuáles son las principales dificultades que tienen nuestros docentes a la hora de ejercer su labor docente en el aula. Principalmente destacan las dificultades para atender al alumnado con diversas necesidades educativas a la vez que al resto (Media=4’29, Desviación típica=1’496), diseñar actividades con TIC (Media=3’43, Desviación típica=1’718) y realizar exámenes adaptados para cada alumno (Media=3’43, Desviación

típica=1'272). Con respecto a la primera opción, se confirma, además del resultado anterior, lo que establecimos acerca de la escasa dedicación al ámbito de Atención a la Diversidad en el CAP, lo cual promueve que el profesorado tenga dificultades con las necesidades educativas de un alumnado tan diversos y que finalmente opte por preferir que éstos sean atendidos por los especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Destacamos la alta desviación típica que presenta el ítem “*Diseñar actividades con TIC variadas (blogs, wikis, libros virtuales, webquests, cazatesoros, juegos educativos, etc.)*”. Puede ser debido a la formación inicial que presente cada docente con respecto al uso de las TIC o aquella que se encuentre desarrollando en la actualidad. Por ello, aquellos que se encuentran más actualizados, tendrán menos dificultades. Esto lo contrastamos con la pregunta “*Actualmente, ¿en qué se forma usted?*”, en la cual el 71'4% del profesorado afirma actualizarse en TIC aplicadas a la educación. Esto puede justificar esta desviación típica. Volviendo a la escala Likert en la cual les preguntábamos sobre las principales dificultades que tenían para desarrollar su labor docente, hemos obtenido un Alpha de Cronbach=0'944, lo que nos asegura la fiabilidad de dicha escala, y el análisis factorial nos indica que todos los ítems presentan un valor superior a 0'6, lo que nos indica que la validez de la escala es positiva. La prueba K-S, a un nivel de confianza del 95%, nos aporta en cada uno de los ítems resultados superiores a $p=0'05$ en la significación bilateral, tal vez por ser una población demasiado pequeña. También nos hemos basado en el alumnado a la hora de comprobar posibles dificultades con respecto a la actitud del alumnado. La dificultad más destaca que destacamos es la baja valoración que ha dado el alumnado al ítem “*Todos mis compañeros son responsables, trabajadores y estudian a diario*” (Media=1'92, Desviación típica=0'766), por lo que puede ser una dificultad el saber implicar al alumnado en sus estudios y así favorecer que todas las tareas realizadas en el aula puedan dar sus frutos.

También presentamos una serie de ámbitos educativos fundamentales para desarrollar la labor docente y una educación inclusiva y les solicitamos que evaluaran el grado de necesidad formativa que requerían. Los ámbitos más solicitados son: “*Estrategias de intervención para la atención a la diversidad*” (Media=4, Desviación típica=0'816), “*Bases psicopedagógicas de las NEAE*” (Media=3'71, Desviación típica=0'756), “*Técnicas de resolución de conflictos*” (Media=3'57, Desviación típica=0'535), “*Estrategias didácticas de aprendizaje y trabajo cooperativo*” (Media=3'43, Desviación típica=0'787) y “*Estrategias didácticas para fomentar la convivencia*” (Media=3'43, Desviación típica=0'535). Haciendo un análisis general, vemos que sus principales preocupaciones se encuentran en la atención a la diversidad a nivel inclusivo y en favorecer una convivencia y saber resolver conflictos de forma adecuada. Ambos ámbitos son fundamentales para promover una educación inclusiva, puesto que no solamente se trata de promover una educación de calidad y en igualdad de oportunidades, sino también promover actitudes que favorezcan sociedades inclusivas. De todas formas, parten como aspecto positivo de que el alumnado no suele discriminar a compañeros por razones de género, etnia, discapacidad y orientación sexual, a raíz de los resultados obtenidos anteriormente. El Alpha de Cronbach nos ha dado como resultado 0'857, lo que nos indica que la fiabilidad de la escala es muy alta. Por su parte, el análisis factorial de la escala nos indica que todos los ítems presentan un valor superior a 0'5 y la mayoría de ellos superior a 0'6, lo que nos indica que la validez de la escala es positiva. La prueba K-S, a un nivel de confianza del 95%, nos aporta en cada uno de los ítems resultados superiores a $p=0'05$ en la significación bilateral, tal vez por ser una población demasiado pequeña.

Con respecto a la formación permanente del profesorado, éste realiza dicha formación principalmente a través de cursos de formación ofertados por diversas instituciones (CEP, sindicatos, asociaciones, universidades, etc.), siendo un resultado positivo que el 100% del profesorado utilice esta estrategia para “*reciclarse*”, lo cual confirma que todos son conscientes de la importancia de dicho “*reciclaje*” para adaptarse a las nuevas exigencias de la sociedad con respecto a educación. Un 71'4% destaca la observación y análisis de experiencias, y en la página web del centro educativo podemos presenciar las numerosas actividades en las que andan todos inmersos y cómo el alumnado expone los resultados: Talleres de ciencias, proyectos de Ciencias Sociales, tareas para el proyecto de Coeducación, etc. En cierta medida, gracias a las experiencias que se desarrollan con la participación de profesionales externos al centro, observan y analizan nuevas experiencias y pueden aprender nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje, además de otras de las que no tenemos información. Un 57'1% destaca participar en planes de formación de la Junta de Andalucía (proyectos de innovación educativa, investigación y elaboración de materiales curriculares). Como prueba, tenemos el material recopilado sobre el Proyecto de Coeducación y en la entrevista etnográfica con el director se nos comunicó que el centro educativo se encontraba dentro del programa “*Escuela TIC 2.0*”, siendo por ello un “*Centro TIC*”.

3.2– Educación intercultural

Con respecto a las estrategias que se utilizan para atender la diversidad cultural, la medida más predominante es la de trabajar la cultura y la tolerancia en el currículum. La razón por la que prácticamente no se lleven a cabo demasiadas medidas pueda ser debido a que solamente un 14'3% afirma tener alumnos de incorporación tardía al sistema educativo español (se incluye el alumnado inmigrante). Confirmamos la validez de este dato al contrastarlo con la información aportada por la Delegación Provincial, en el cual solamente un 0'12% del alumnado inmigrante de la localidad de Córdoba se encuentra escolarizado en este centro educativo. Por ello, al no ser una “urgencia”, solamente realizan actuaciones basadas principalmente en el tratamiento transversal de valores compartidos y universales esenciales para desenvolverse en la vida cotidiana, los cuales vienen recogidos en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE 5–1–2007.

El alumnado presenta una actitud positiva para iniciar y mantener relaciones interculturales, dado los resultados en los siguientes ítems¹: “Hay compañeros de clase que prefieren reunirse en el recreo con sus amigos españoles que con amigos de otros países” (Media=1'73, Desviación típica=0'889), “No tengo problemas en ver a amigos míos hacer tradiciones populares de sus países de origen o de otros países” (Media=3'41, Desviación típica=0'853) y “No tengo ningún inconveniente en sentarme con compañeros de diferentes culturas” (Media=3'52, Desviación típica=0'809). De todas formas, parece ser que muchos se basan en sus propias experiencias y en sus valores al no hacerse demasiado evidente una presencia significativa de alumnos inmigrantes y de minorías culturales, a raíz de la información aportada por el profesorado–tutor y la Delegación Provincial. Y conectado con esto, no hemos obtenido un resultado demasiado significativo (entre “A veces” y “De acuerdo”, un término medio) en el siguiente ítem: “En mi instituto se realizan jornadas, talleres y otras actividades en las cuales se exponen costumbres y rasgos de otras culturas, incluyendo la mía” (Media=2'44, Desviación típica=1'022). Tal vez, al no hacerse demasiado evidente la presencia del alumnado inmigrante, no trabajan de manera tan significativa estos contenidos como lo realizan con la Coeducación, al ser más que evidente la escolarización de chicos y chicas juntos. El Alpha de Cronbach ha dado como resultado 0'778, lo cual nos indica que la fiabilidad de dicha escala es muy positiva. Con respecto al análisis factorial, todos los ítems han dado un resultado superior a 0'6, lo que nos confirma la validez de la escala. La mayoría de los ítems, una vez realizada la prueba K–S a un nivel de confianza del 95%, nos ha dado un resultado inferior a $p=0'05$ en la significación bilateral, por lo que prácticamente podemos generalizar los resultados a la población objeto de estudio.

Con respecto a las actividades que se realizan en el centro educativo, el análisis de los materiales recopilados nos confirma que sí se trabaja la educación intercultural aunque sobre todo haciéndose hincapié en los valores relacionados con el respeto y la tolerancia (con influencia del proyecto de Coeducación) y en el “currículum folclórico”: Actividades musicales, danzas, flamenco (se realizó una representación para alumnos procedentes de Italia), canciones cantadas en otros idiomas, etc. Se destaca que el centro educativo se encuentra inmerso en el proyecto “Jóvenes por el Patrimonio”², el cual tiene el objetivo de formar al alumnado para la protección y defensa del patrimonio material inmaterial a la vez que durante la realización de sus actividades el alumnado desarrolla sus competencias básicas. Entre las actividades se encuentran visitas hacia localidades que presentan una riqueza cultural y diversa para analizarla y valorar su importancia. Como ejemplo, alumnos de un instituto de Andujar vinieron a Córdoba, y los alumnos del centro educativo les invitaron a visitar la Mezquita. Entre otras actividades, destacamos las siguientes: Taller sobre el Sahara, la exposición “Íberos. Nuestra civilización antes de Roma”, viaje a Granada, etc.

3.3–Escolarización del alumnado con NEAE

Un 85'7% del profesorado considera que el alumnado con NEAE debería estar escolarizado en las aulas ordinarias pero de manera que durante determinadas horas saliera a un aula diferente para ser atendido por los especialistas. Esto, por un lado, se justifica a través de la escasa formación inicial del profesorado en Atención a la Diversidad y también a raíz de las dificultades que nuestros docentes afirman mostrar en este ámbito, siendo el que mayor demanda tenía cuando les preguntamos acerca de sus necesidades formativas. Entre las justificaciones que aporta el profesorado, aunque existe una diversidad de respuestas, un análisis en conjunto confirma que no se sienten preparados para atender al

¹ Escala Likert de 1 a 4, en este caso, pero con descriptores verbales: “Nada”, “A veces”, “Bastante”, “Mucho”.

² Los límites de espacio nos impiden profundizar más. Por lo tanto, les invitamos a visitar la siguiente página para recibir más información acerca del proyecto: <http://jovenespatrimonio.blogspot.es/>

alumnado con NEAE y a la vez que atender al resto de alumnos no “*etiquetados*” como “*alumno con NEAE*”, y por ello prefieren que puedan asistir a aulas de “*Apoyo a la Integración*” para que sean atendidos por personas que se han formado específicamente para ello y luego poder estar horas para, como expresa uno de los docentes, “*poder relacionarse socialmente con el resto de compañeros*”. Otra posible justificación que encontramos es que el 57’1% del profesorado no conoce el término de “*educación inclusiva*”, y con respecto al resto, estas son las definiciones que nos aportan los docentes: “*Dar respuesta a necesidades educativas de cualquier alumno disponiendo de los recursos necesarios*”, “*La escuela que se construye desde todos y para todos, siendo necesario una cantidad aceptable de recursos humanos*”, “*Una escuela que acepta y se implica en la educación de los alumnos con NEE*”. Estas definiciones son coherentes, pero a la vez demasiado superficiales como para analizar si son capaces de llevar a cabo la educación inclusiva. La cuestión es que, al no haber profundizado acerca de este concepto e incluso desconocerlo, no plantean otras alternativas al sistema que se lleva actualmente. El centro educativo, de todas formas, lleva a cabo prácticas inclusivas, pero el estudio de Arranz (2008) indica que hay docentes que no están satisfechos con los procesos y procedimientos inclusivos que se llevan a cabo, por lo que puede ser un punto de partida para buscar propuestas de mejora.

El punto de vista del alumnado es diferente pero diverso en cuanto a opiniones. Un 26’7% considera que el alumnado con NEAE debería ser escolarizado en un centro específico de Educación Especial, un 33’3% apuesta por el sistema de integración educativa y un 40% por el de educación inclusiva³. Con respecto a las justificaciones, existe una gran diversidad de respuestas, pero haciendo un análisis en conjunto, obtenemos los siguientes resultados: Un 30’1% del alumnado plantea justificaciones basadas en la integración, siendo las principales razones son el miedo a que el rendimiento de la clase sea reducido para que el alumnado con NEAE pueda adaptarse, y así a la vez permitir que pueda relacionarse con toda clase de compañeros y así favorecer su socialización. Un 20% apuesta por el modelo segregador porque en un centro específico de Educación Especial encontrarán a especialistas mejor preparados que sabrán atenderles adecuadamente, y conseguir que evolucionen satisfactoriamente. Entre los que apuestan por la inclusión, hay un 31’9%, siendo inferior al resultado obtenido, aunque un 10% dejó la pregunta en blanco. Se basan en considerar que todos tenemos derecho a ser educados en igualdad y aprender lo mismo, en evitar que las personas sean excluidas socialmente y por ello desean fomentar la socialización de todas ellas al permitir que se relacionen y aprendan junto a nosotros, además de lo que puedan aportarnos, y evitando actitudes discriminatorias.

4—Conclusiones y sugerencias para la práctica docente

Se debe potenciar la formación del profesorado en los siguientes ámbitos para favorecer procesos inclusivos, tanto en la formación inicial como en la permanente: Orientaciones sobre las NEAE, estrategias didácticas para desarrollar el aprendizaje cooperativo, recursos didácticos para la Atención a la Diversidad, sistemas para favorecer la accesibilidad del alumnado al currículum, técnicas de diagnóstico y evaluación a nivel inclusivo (“*diagnóstico alternativo*”)... También se debe formar al profesorado para desarrollar “*actuaciones de éxito*” en las aulas, (grupos interactivos, bibliotecas tutorizadas, lecturas dialógicas, tertulias literarias, etc.) con el objetivo de involucrar a las familias, especialistas, alumnado, voluntarios, orientadores, etc., en el proceso de enseñanza–aprendizaje como solicitaba Muntaner (2010), e incluso ellos poder aprender (SALIMBENI, 2011).

Coincidiendo con Álvarez Castillo & González González (2008), la formación inicial del profesorado en estrategias en educación intercultural debe mejorar, en las cuales se trabajen los siguientes contenidos: Desarrollo de competencias comunicativas interculturales, resolución de conflictos interculturales, ludotecas interculturales, sensibilización ante la inmigración y minorías culturales, el racismo y la xenofobia, la globalización y sus consecuencias, análisis de contenidos racistas en medios publicitarios, conocimiento de los fenómenos migratorios y sus causas, etc. Independientemente de que existan un alto número de alumnos inmigrantes o de minorías culturales escolarizados, es fundamental que se sensibilicen con estas actitudes y valores interculturales inclusivos para que puedan trasladarlas a otros contextos de la vida cotidiana.

³ Es evidente que no le preguntamos directamente por estos tres modelos de escuelas. Les pedimos a elegir entre tres tipos de respuestas diferentes con respecto a la escolarización del alumnado, cada una de ellas basada en un modelo de escuela diferente: “*Centro específico de Educación Especial (un centro especial para ellos solos)*” (segregador), “*Conmigo en mi instituto, pero en un aula diferente a la mía, todo el tiempo o la mayor parte del tiempo*” (integración) y “*En mi instituto, conmigo en mi aula y estudiando conmigo las mismas asignaturas, a todas horas*” (inclusión).

Finalmente, sería interesante que, en la formación del profesorado, se incluyesen los siguientes contenidos: Programas de habilidades sociales, programa de desarrollo de la inteligencia emocional, técnicas de resolución de conflictos en el aula, uso de las TIC aplicadas a las NEAE a nivel inclusivo... En resumen, una formación significativa en educación inclusiva podrá ayudar al profesorado a cambiar sus concepciones acerca de no sentirse capacitados para llevarla a cabo, comprender su papel en la intervención con alumnos con NEAE y que no solamente es exclusiva de los especialistas.

Referencias bibliográficas

- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (2003). *Necesidades educativas especiales en Europa*. Publicación Monográfica. Enero de 2003. Consultado el 22-11-2010. Disponible en: http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_es.pdf
- AINSCOW, M. (2001). “Desarrollo de la práctica”. En AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, 109-142. Consultado el 02-02-2011. Disponible en: <http://books.google.es/>.
- ÁLVAREZ CASTILLO, J.L. & GONZÁLEZ GONZÁLEZ, H. (2008). “La investigación en educación intercultural”. *Revista de Ciencias de la Educación*, 215, 263-278. Consultado el 20-01-2011.
- ARRANZ, M.L. (2008). *Proceso y procedimientos de evaluación inclusivos en contextos educativos*. Informe-Centros. Proyecto de Investigación Educativa. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Consultado el 17-01-2011.
- EGEA GARCÍA, C. & SARABIA SÁNCHEZ, A. (2004). “Visión y modelos conceptuales de la discapacidad”. *Políbea*, 73, 29-42. Consultado el 27-09-2009. Disponible en: <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/VisionDis.pdf>.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE) 2/2006 de 3 de mayo. Consultado el 15-11-2007. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- MUNTANER GUASP, J.J. (2010). “De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo”. En ARNÁIZ SÁNCHEZ, P.; HURTADO, M.D & SOTO, F.J. (Coords.). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2-24. Consultado el 09-12-2010. Disponible en: <http://congreso.tecnoneet.org/actas2010/docs/jjmuntaner.pdf>.
- ORDEN DE 25 DE JULIO DE 2008 por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. Consultado el 01-12-2009. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2008/167/d/updf/d2.pdf>.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE 5-1-2007. Consultado el 02-06-2011. Disponible en: <http://www.adideandalucia.es/LOE.php>.
- PONTES PEDRAJAS, A. (coord.) (2008). *Aspectos generales de la formación psicopedagógica del profesorado de Educación Secundaria*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. Consultado el 02-02-2011.
- SALIMBENI, O. (2011). *Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el Sistema Escolar*. Tendencias Pedagógicas, n. 17, 19-32. Disponible en: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_04.pdf.