



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Darretxe Urrutxi, Leire; Goikoetxea Piédrola, Javier; Fernández González, Almudena
ANÁLISIS DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y EXCLUSORAS EN DOS CENTROS EDUCATIVOS DEL
PAÍS VASCO

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 13, núm. 2, mayo-agosto, 2013,
pp. 1-30

Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44727049005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



ANÁLISIS DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y EXCLUSORAS EN DOS CENTROS EDUCATIVOS DEL PAÍS VASCO

ANALYSIS OF INCLUSIVE AND EXCLUSIVE PRACTICES IN TWO SCHOOLS IN THE
BASQUE COUNTRY

Volumen 13, Número 2

Mayo - Agosto

pp. 1-30

Este número se publicó el 30 de mayo de 2013

Leire Darretxe Urrutxi
Javier Goikoetxea Piédrola
Almudena Fernández González

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



ANÁLISIS DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y EXCLUSORAS EN DOS CENTROS EDUCATIVOS DEL PAÍS VASCO

ANALYSIS OF INCLUSIVE AND EXCLUSIVE PRACTICES IN TWO SCHOOLS IN THE
BASQUE COUNTRY

Leire Darretxe Urrutxi¹
Javier Goikoetxea Piédrola²
Almudena Fernández González³

Resumen: Este artículo relaciona los datos recolectados a través de una tesis doctoral en un centro de Educación Primaria y otro de Educación Secundaria del País Vasco, con aportaciones que la disciplina de la organización escolar puede aportar al desarrollo del proceso de la educación inclusiva. El estudio de corte etnográfico se llevó a cabo a través de observación no participante recogida fundamentalmente en video y entrevistas al profesorado implicado. Se elaboró un instrumento de recogida y codificación de la información basado en el modelo ecológico del aula y complementado con categorías extraídas del Index. Los resultados, analizados detalladamente en cada centro objeto de análisis, muestran prácticas que se acercan a la inclusión y otras que se alejan. Como conclusión, se señala que la cultura institucional, las estructuras organizativas y las creencias del profesorado, entre otros aspectos, son claves para seguir avanzando hacia prácticas más inclusivas.

Palabras clave: INCLUSIÓN EDUCATIVA, CULTURA INSTITUCIONAL, ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS, PAÍS VASCO, ESPAÑA

Abstract: This article analyses the data collected for a PhD dissertation on one Primary and another Secondary school in the Basque Country, on the basis of the contributions to the discipline of the school organization regarding the process of inclusive education. The ethnographic study was conducted through a non-participant observation, transferred mainly to video and interviews with the teachers involved. A questionnaire was designed and the information was coded following the classroom ecological model and complemented with categories drawn from the Index. The results analysed in detail for each school, show varying practices towards inclusiveness approaches. In conclusion, we have identified how certain elements, such as the organizational culture, the organizational structures and the teachers' beliefs, among others aspects, become key factors to further progress towards more inclusive practices.

Keywords: INCLUSIVE EDUCATION, ORGANIZATIONAL CULTURE, ORGANIZATIONAL STRUCTURES, PAIS VASCO, SPAIN

¹ Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco, España. Doctora en Pedagogía. Dirección electrónica: leire.darreche@ehu.es

² Catedrático de Escuela Universitaria de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco, España. Dirección electrónica: javier.goikoetxea@ehu.es

³ Directora del Máster Universitario en Inclusión Social y Discapacidad de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto. España. Doctora en Pedagogía. Dirección electrónica: almudena.fernandez@deusto.es

Artículo recibido: 20 de noviembre, 2012

Aprobado: 20 de mayo, 2013

1. Introducción

El discurso de la inclusión educativa tiene ya una presencia generalizada en el mundo educativo; han pasado bastantes años desde que se empezó a hablar de la integración escolar y se diseñaron las políticas y los recursos para implementar esta práctica. La integración escolar puede definirse como el primer paso de la inclusión educativa plena. La inclusión, como el reconocimiento de la diversidad de las personas y como el derecho de todas ellas a ser atendidas de forma diferentemente igualitaria en cuanto a asistencia, participación y aprendizaje, como el derecho a la equidad en el tratamiento educativo y social, es más un proceso civil, social, participativo en favor de la profundización de los derechos democráticos de las personas que una realidad social y educativa firmemente consolidada. Es más una aspiración de un profundo significado político y social que un logro y, como tal, todavía hoy se trata de identificar las profundas implicaciones culturales, políticas y organizativas que supone en todos los campos: educativo, social, laboral, cultural, sanitario, etc.

Hoy en día seguimos analizando aspectos tales como ¿cuáles son los avances logrados en el campo de la inclusión educativa?; ¿cómo son las prácticas educativas de nuestros centros docentes actuales?; ¿pueden definirse como más inclusoras que las de hace 20 años?; ¿cómo pueden definirse e identificarse las prácticas inclusivas y no inclusivas en los centros docentes?; ¿dónde están las dificultades para cambiar las prácticas docentes? Estas y otras cuestiones parecidas son las que guiaron inicialmente el estudio (Darretxe, 2010) que sirve de base de las reflexiones de este trabajo. Desde nuestro punto de vista, los avances en el terreno de la inclusión educativa en los centros escolares se han dado más en el nivel discursivo, de intenciones y declaraciones institucionales, que en el de las prácticas reales. Se espera poder justificar esta afirmación, un tanto provocativa, en el desarrollo discursivo y empírico posterior. El título del trabajo tiene que ver con esta afirmación básica y se relaciona con las aportaciones que la disciplina de la organización escolar puede hacer al desarrollo del proceso de la educación inclusiva. Efectivamente, los teóricos de la organización (Argyris y Schön, 1978, 1996) han desarrollado la idea de que los actores de cualquier organización o institución suelen manejar, sin que ello les suponga contradicción consciente alguna, frecuentemente y a la vez dos teorías de la acción: a) una teoría declarada (declaración de intenciones asumida por la mayoría de los miembros de la organización, frecuentemente asentada en el "discurso político correcto": lo que está bien

visto social y académicamente) y b) una teoría en uso (que integra los principios que realmente regulan la práctica, lo que realmente se hace y que suele ser inconsciente). El desarrollo y aprendizaje de las organizaciones generalmente consiste en rellenar el hiato entre una y otra teoría, o en sustituir una teoría en uso por otra más compleja o de nivel superior y más coherente con la teoría declarada.

El problema real es que se ha abordado mal, o de manera deficiente, el planteamiento del cambio institucional en el caso de la inclusión escolar: se ha partido de una concepción "individual" del cambio institucional siendo principalmente el o la docente quien debería cambiar sus concepciones, competencias y conducta para facilitar la integración en su aula de alumnos y alumnas diversas o diferentes, en lugar de entender que el cambio y el aprendizaje individual debe facilitarse desde un cambio cultural y organizativo. Las teorías declaradas y en uso forman parte de la cultura institucional, pero son las teorías en uso las que constituyen la verdadera cultura organizativa de esa institución. Hasta hace poco se había pensado que la cultura institucional era un elemento separado de la organización institucional, como el clima colaborativo, el liderazgo, la estructura, los recursos, etc., y se compartía hasta cierto punto una concepción "mentalista" de la cultura (como el conjunto de normas, reglas, valores y asunciones compartidos por un grupo de personas – además de los "artefactos" físicos: estructuras, vocabulario, lenguaje, rituales, etc., de una organización) o, por lo menos, "disociada" de sus dos componentes (el elemento físico: estructuras, conductas; y el elemento simbólico: significados, concepciones). Actualmente, se cree (Weick, 1983; Smircich, 1985; Armengol, 2001) que la cultura no se puede disociar del componente organizativo institucional, es decir, son la misma cosa, están entremezclados. Por tanto, hay que abordar a la vez el cambio cultural y organizativo de una institución si se quiere facilitar el aprendizaje y el cambio individual.

Por eso, es tan importante la presencia de trabajos que relacionen los niveles de análisis micro, o sea, la conducta y el pensamiento del profesor o profesora en el aula y meso, es decir, la cultura institucional y organizativa de un centro. Este trabajo es un buen ejemplo. De hecho, este tipo de estudios suele poner en conexión estos niveles con el nivel macro, o sea, políticas de la administración educativa que favorecen la inclusión educativa, servicios de apoyo, papel de la comunidad, etc.

2. Enfoque del estudio y metodología

El presente estudio tiene su inicio en una investigación anterior en la que se había analizado la cultura organizativa y curricular de diversos centros de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria del País Vasco y Cataluña (Goikoetxea, Aristizabal, Darretxe, Ibárrola, Tellería, Gairín y Armengol, 2005). Partiendo de los datos obtenidos en dicha investigación, se planteó un estudio posterior (Darretxe, 2010), que es el que aquí presentamos, que trataba de abordar entre otras las siguientes cuestiones: 1) ¿Cómo es la práctica docente en el aula del profesorado de estos centros y en qué medida puede definirse como inclusiva o no inclusiva? 2) ¿Qué piensan estos profesores y profesoras acerca de la diversidad escolar y la inclusión educativa? 3) ¿Cómo definen estos profesores y profesoras las estructuras de apoyo para la inclusión de sus centros y sus prácticas?

Se optó por un estudio de corte etnográfico centrado en dos casos: un centro de Educación Primaria y un centro de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria. Durante el año 2006-2007 tanto la jefa de estudios del centro de Primaria como la directora del centro de Secundaria se encargaron de seleccionar la muestra, siendo todas las personas participantes conscientes de que colaboraban en la investigación y respetando el código ético para poder realizar las grabaciones. Para la recogida de información sobre las prácticas docentes de aula se trabajó mediante observación no participante recogida por medio de video y audio en dos sesiones de clase de cada docente, que detallaremos a lo largo del artículo con más detenimiento. Se elaboró, posteriormente, un instrumento de recogida y codificación de los datos basado en el modelo de análisis ecológico del aula de Parrilla (1996) y complementado con categorías extraídas del Index (Booth y Ainscow, 2002, 2005). Para la identificación del pensamiento del profesorado sobre la diversidad y la inclusión educativa se elaboró un guión de entrevista estructurada y se realizaron entrevistas individuales a todos los profesores y profesoras participantes en el estudio. La información recogida con estos dos instrumentos básicos fue codificada mediante el programa de análisis de contenido Nudist5 (Rodríguez, Gil, García, Etxebarría, 1995).

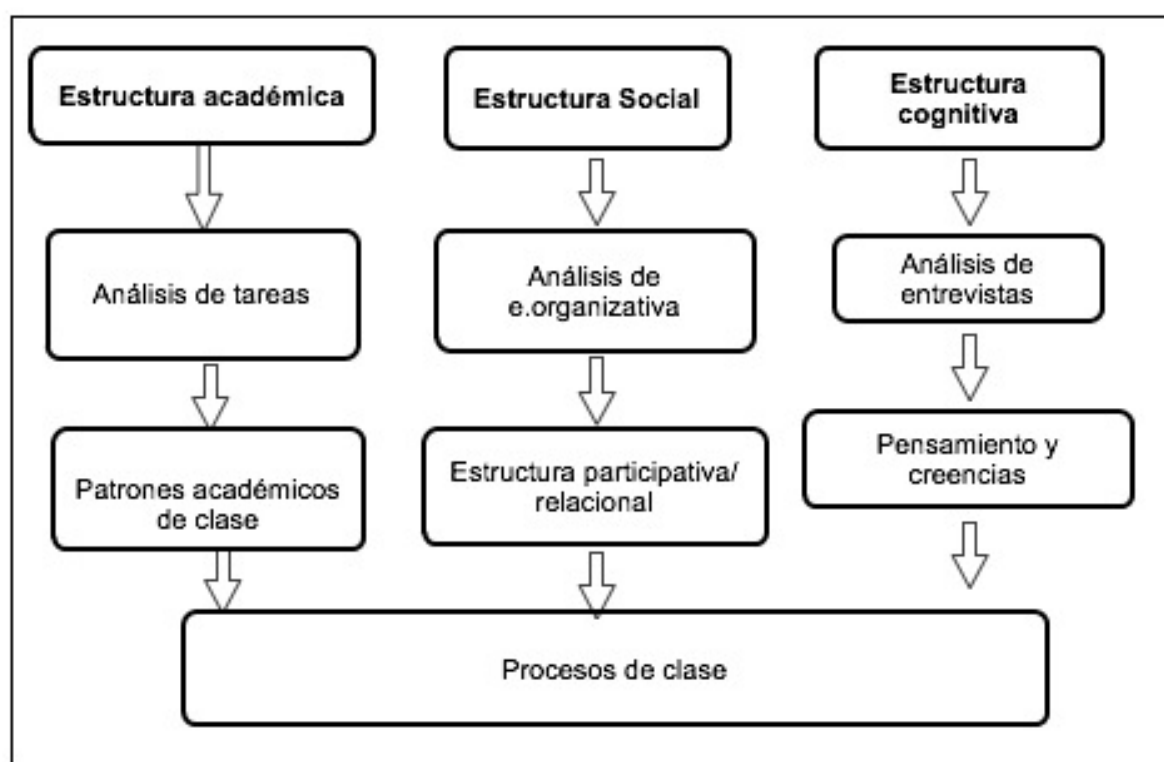
El Programa Nudist-5 (Rodríguez, Gil, García, Etxebarría, 1995), empleado para el análisis de datos, clasifica la información en función de los nudos temáticos seleccionados (dimensiones generales, subcategorías y variables). El Nudist reconoce pequeñas piezas de texto, utilizando, por ejemplo, las líneas de texto como unidades a analizar dada la gran

flexibilidad que permiten para su clasificación dentro de una u otra dimensión, subcategoría o variable. Se han creado 6 proyectos en el Programa Nudist incluyendo diferentes documentos de los dos centros estudiados en cada uno de ellos. Los documentos codificados en cada Proyecto Nudist reflejan tanto las sesiones de aula observadas como las entrevistas individuales a docentes, dando una idea de la extensión de la observación y de la muestra documental trabajada en el estudio. De estos seis proyectos, tres pertenecen a cada centro estudiado.

Seguidamente, se presentan las categorías o dimensiones básicas recogidas por cada instrumento y sus ítems o variables.

En relación con el instrumento de análisis de la información recogida mediante observación de las aulas, se utilizó el siguiente marco conceptual extraído del modelo ecológico de análisis del aula de Parrilla (1996), que propone un proceso de análisis del aula basándose en el modelo ecológico de Doyle, pero ampliando su propuesta:

Figura 1: Modelo de análisis ecológico (Darretxe, 2010)



Este modelo es complementado, en cada una de sus dimensiones, por subcategorías extraídas o sugeridas por el Index (Booth y Ainscow, 2002, 2005) que integran el análisis del

aula y por variables directamente observables (ver figuras 2, 3 y 4). Utilizamos el Index, ya que representa un material de referencia muy consolidado a nivel internacional para reflexionar sobre las prácticas inclusivas. Tanto las categorías como las variables han sido ratificadas por un grupo de personas expertas.

Figura 2. Dimensiones o subcategorías para el Análisis del aula (Darretxe, 2010)

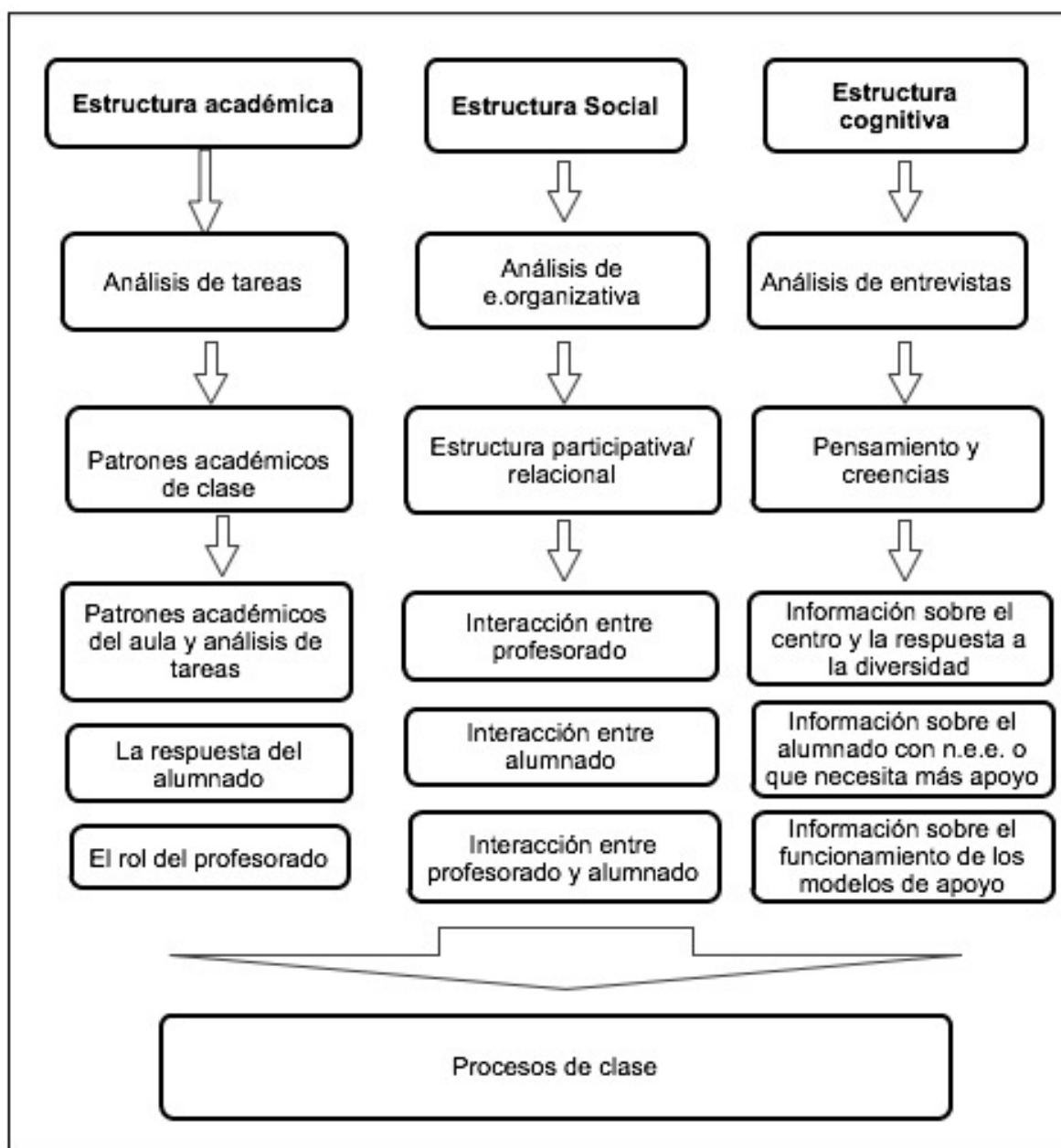


Figura 3. Variables observables para cada subdimensión en el Análisis de Tareas del Aula (Darretxe, 2010)

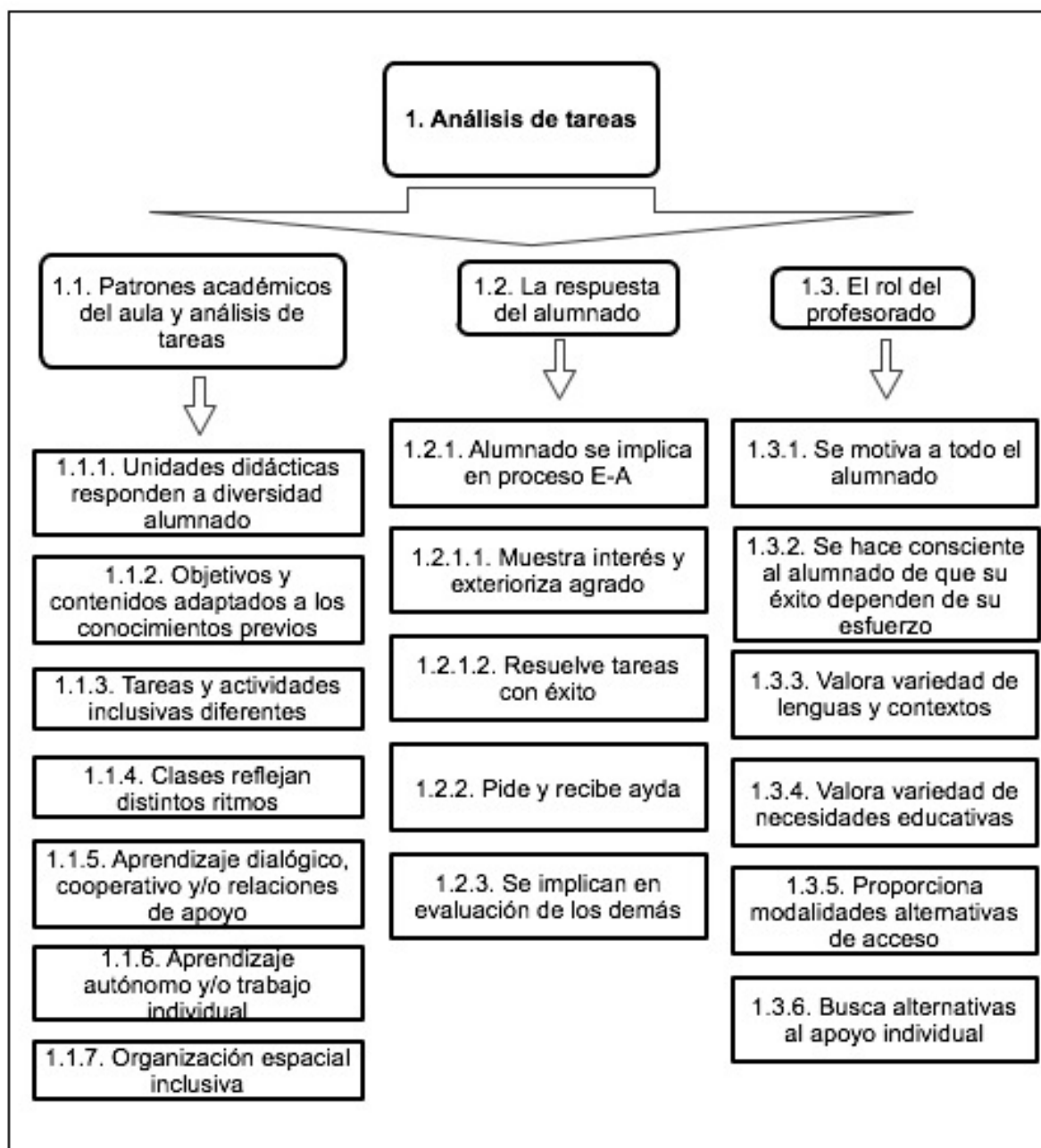
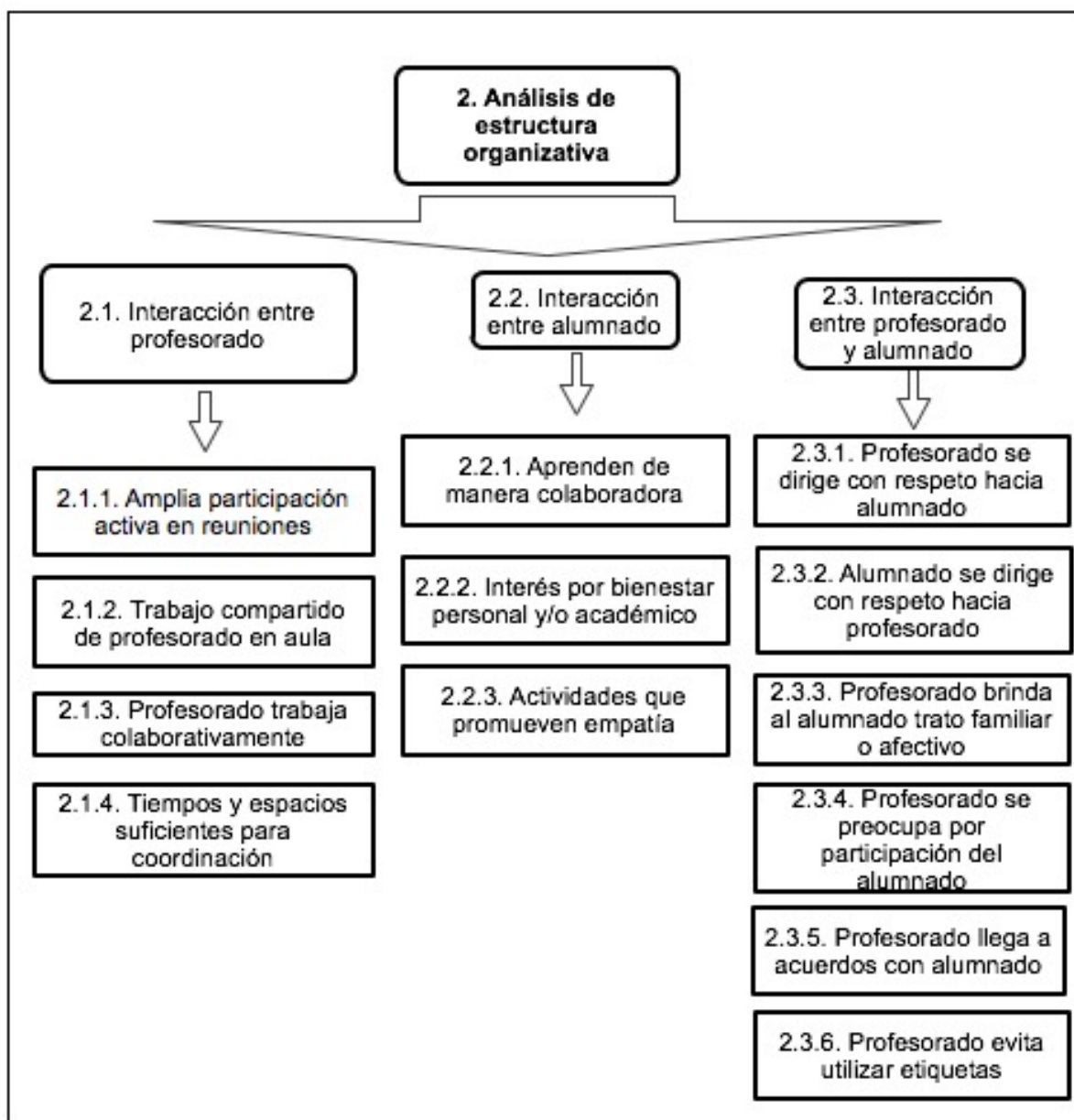


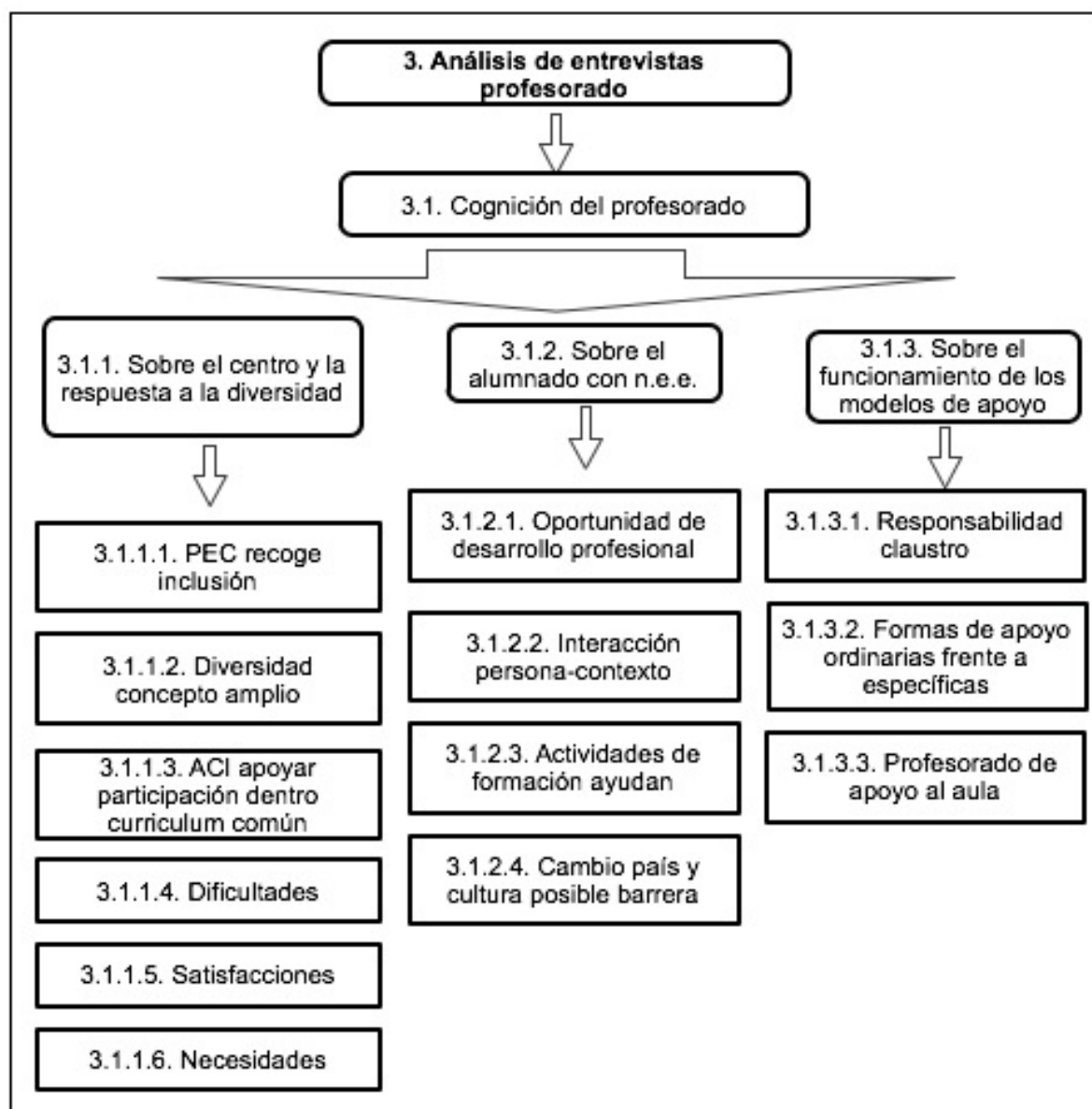
Figura 4. Variables observables para cada subdimensión de la Estructura Organizativa del Aula (Darretxe, 2010)



En relación con la entrevista estructurada realizada a cada docente, se consideró fundamental explorar la cognición del profesorado en torno a estas tres temáticas: a) sobre el centro y la respuesta a la diversidad; b) sobre el alumnado con necesidades educativas

especiales, y c) sobre el funcionamiento de los modelos de apoyo. Cada una de ellas acompañada de diversas preguntas concretas (ver Figura 5).

Figura 5. Cuestiones concretas a abordar dentro de cada temática general en la Entrevista con cada profesor o profesora (Darretxe, 2010)



El municipio donde se encuentra el centro de Primaria tiene casi 17.000 habitantes y es una localidad de carácter turístico-residencial. Es un centro educativo que da respuesta a las

etapas de Educación Infantil y Educación Primaria en modelo D (euskera), es decir, imparte todas las materias en euskera excepto lengua castellana e inglés. El alumnado acude desde todos los barrios del pueblo. En los últimos años están llegando al pueblo familias de emigrantes provenientes de países como China, Japón, Ucrania, por mencionar algunos. El centro recoge más del 50% de la demanda escolar de la zona.

El claustro lo forman 69 docentes, de los cuales 23 se encuentran en la etapa Infantil (incluidos el director y la secretaria) y el resto en la etapa de Primaria (incluyendo a la consultora y a 4 plazas y media de Profesorado de Pedagogía Terapéutica).

En el centro de Primaria se realizaron: 14 observaciones de aula (dos por profesor o profesora. Una mañana la contabilizamos como dos observaciones, hasta la hora del recreo una y, luego, la otra); 8 entrevistas individuales (7 a profesorado y 1 a la consultora, cuya función principal es la de apoyar y orientar al equipo docente en la intervención educativa), y 2 observaciones de reuniones de equipo (una reunión de la consultora con profesoras de Pedagogía Terapéutica y otra reunión de la consultora con profesorado de apoyo). Algunas sesiones fueron registradas en audio, otras en video.

	OBSERVACIONES	ENTREVISTAS
1º B	Un mañana grabada en video (16 de mayo de 9:00 a 12:30)	Grabado en video
2º B	Dos tardes grabadas en video (21 y 22 de mayo de 14:30 a 16:30)	Grabado en sonido
3º B	Una mañana grabada en video (25 de mayo de 9:00 a 12:30)	Grabado en video
4º C	Una mañana grabada en video (28 de mayo de 9:00 a 12:30)	Grabado en video
5º A	Una mañana grabada en video (11 de mayo de 9:00 a 12:30)	Grabado en sonido
6º B	Una mañana con anotaciones de campo (29 de mayo de 9:00 a 12:30)	Grabado en sonido
PT ⁴	Una mañana con anotaciones de campo (22 de mayo de 9:00 a 12:30)	Grabado en sonido
Consultora ⁵	Una mañana con anotaciones de campo (30 de mayo de 9:00 a 12:30)	Grabado en sonido

⁴ Profesorado de Pedagogía Terapéutica

⁵ Profesional de apoyo en los centros escolares del País Vasco en la etapa de Infantil y Primaria

El centro de Secundaria es un instituto histórico de una gran ciudad que desde 1847 ha formado a muchas personas convertidas en personalidades ilustres en distintas áreas del saber. Está ubicado en el centro de la ciudad y desde 1927 ocupa un edificio señorial.

Considerando todas las etapas, en el centro hay 100 profesores y profesoras (docentes, orientadores y orientadoras, Pts, etc.), 4 personas que se encargan de la administración, 5 bedeles y 6 miembros del personal de limpieza. Se definen como un centro plural en los ámbitos lingüístico, ideológico y cultural.

En el centro de Secundaria se realizaron: 21 observaciones de aula (a 4 profesores y profesoras se les observó durante 4 sesiones -clases de 50 minutos-; se realizaron 2 observaciones del aula del grupo de diversificada y 3 sesiones del aula del profesorado de Pedagogía Terapéutica). Se realizaron 7 entrevistas individuales (a 4 profesores y profesoras, a la profesora de Pedagogía Terapéutica, al orientador del centro, y a la profesora del aula de diversificada). Y se observaron 6 reuniones de equipo: orientador con orientadora; orientador con profesorado de Pedagogía Terapéutica; orientador con padre e hijo; orientadora con madre; orientador con tutores y tutoras de 1º; y reunión de la Comisión Pedagógica. Algunas sesiones fueron registradas en audio y otras en video.

AULAS/ Docente	OBSERVACIONES			
1º A Ciencias Naturales y una hora de tutoría	4 de mayo de 9:50 a 10:40	18 de mayo de 9:50 a 10:40	23 de mayo de 10:40 a 11:30	1 de junio de 9:50 a 10:40
	Grabado en sonido			
2º D Euskera	4 de mayo de 10:40 a 11:30	18 de mayo de 10:40 a 11:30	23 de mayo de 12:00 a 12:50	1 de junio de 10:40 a 11:30
	Grabado en sonido			
3º D Matemáticas	4 de mayo de 9:00 a 9:50	18 de mayo de 9:00 a 9:50	23 de mayo de 9:50 a 10:40	1 de junio de 9:00 a 9:50 ⁶
	Grabado en sonido			Notas de campo
4º E Matemáticas	4 de mayo de 12:50 a 13:40	18 de mayo de 12:50 a 13:40	23 de mayo de 13:40 a 14:30	1 de junio de 12:50 a 13:40
	Grabado en video			
Una PT	8 de mayo de 10:00 a 16:00			
	Notas de campo y la sesión de 15:00 a 16:00 en video			
Un orientador	14 de mayo de 9:00 a 14:15			
	Notas de campo			
Clase de educación diversificada (profesora de letras)	4 de junio de 9:00 a 11:30			
	Notas de campo			

⁶ Este día dio la clase una profesora sustituta

En cuanto a las entrevistas, matizar que todas fueron grabadas en sonido, excepto la de 4º C que fue grabada en video ya que fue la única persona que lo autorizó.

El guión de entrevistas que se utilizó nos fue facilitado por la catedrática Angeles Parrilla. A continuación especificamos las cuestiones que integraban la entrevista:

- ¿Qué se entiende por diversidad en tu centro?
- ¿Cómo se aborda/recoge en el Proyecto Educativo de Centro la atención a la diversidad?
- ¿Cómo se organiza en el Centro la atención a la diversidad? (quiénes participan: equipo directivo, equipo técnico-pedagógico, padres y madres...)
- ¿Consideras que se responde de esta manera bien a la diversidad? En caso negativo, ¿cómo se podría mejorar esta situación?
- En tu caso ¿cómo se organiza en tu aula la atención a la diversidad?
- ¿Qué dificultades y satisfacciones más importantes encuentras?
- ¿Qué necesidades de formación personal te plantea tu práctica educativa en relación a la diversidad?
- ¿Qué otro tipo de necesidades te planteas?
- De las experiencias de formación que conoces o de las que has tenido, ¿Cuál te gustaría más para abordar estos temas, si estuviese en tus manos?

3. Algunos resultados significativos y parciales del estudio

La cultura inclusiva requiere un cambio radical en la concepción del curriculum, las metodologías de aprendizaje y enseñanza en el aula y la evaluación del aprendizaje, y un cambio radical de la cultura institucional, las estructuras de apoyo y las estructuras organizativas y de aprendizaje del centro.

La descripción de los resultados generales de cada centro en el análisis de tareas y estructura organizativa del aula (resultados de la observación de las aulas) y de las entrevistas individuales del profesorado permiten extraer algunas conclusiones importantes. No se trata de comparar dos centros educativos de etapas educativas y culturas profesionales e institucionales muy distintas (un centro de Educación Primaria y otro centro de Educación Secundaria), sino de comprobar la utilidad de la metodología empleada en el

estudio (análisis observacional de las aulas desde una perspectiva ecológica y entrevista individual de cada docente) para un análisis de la cultura inclusiva en el nivel de centro.

Se hace aquí una presentación e interpretación cualitativa de los datos de cada centro -en lo que permite el tratamiento de los datos con el programa Nudist-5 - relativos a cada temática general del estudio: a) estructura de tareas académicas del aula, b) estructura organizativa y de interacción social del aula y c) entrevistas individuales en relación con c.1. la visión del centro y de la diversidad; c.2. el alumnado con nee; y c.3. el funcionamiento de los modelos de apoyo.

Se presentan, seguidamente, los datos que recogen los porcentajes totales de unidades de texto de cada temática o dimensión general. Estos datos permiten identificar, por un lado, las prácticas y formas de pensamiento con menor porcentaje de presencia y mayor porcentaje de ausencia. Identificando las prácticas y formas de pensamiento "menos presentes" dentro de la conducta docente y de la cognición de estos profesores y profesoras, datos que por sí mismos ya dicen algo sobre cuáles son las prácticas menos usadas por los docentes y las objeciones mentales y/o dificultades organizativas y/o de capacidad-formación personal que encuentran en su práctica.

Por su lado, esta información permite identificar aquellas prácticas y formas de pensamiento menos presentes en las aulas y en la cognición del profesorado, las cuales coinciden probablemente con las prácticas de mayor potencial inclusivo. Esta afirmación última coincide con una hipótesis general del trabajo, un procedimiento heurístico interpretativo asumido en el proceso de investigación: dada la naturaleza *utópica* y *radical* (cambio profundo de las prácticas) que tiene el constructo de la *inclusión educativa* es probable que aquellas prácticas menos presentes sean más difíciles y complejas de asumir mentalmente y de poner en práctica por los profesores y profesoras y sean, por este motivo, las de mayor potencial inclusivo.

3.1. Descripción de resultados en el Centro de Educación Primaria

Se presentan, seguidamente, los porcentajes totales de unidades de texto (codificadas como presencia/ausencia) de: a) la estructura de tareas académicas del aula b) la estructura organizativa del aula y c) las entrevistas de los docentes del centro de Educación Primaria.

- **Estructura de tareas académicas del aula**

En relación con la categoría de *patrones académicos del aula*: en el conjunto de aulas observadas se identifica, por una parte, una práctica relativamente alta del profesorado que adapta *los objetivos y contenidos* a sus alumnos y alumnas y, por otra, una presencia de la conducta de *Tareas y actividades inclusivas diferentes* aun cuando el elevado porcentaje de ausencia (0,47%) de esta conducta indique cierta ambigüedad, aspecto que denota que no todo el profesorado se inclina por realizar tareas y actividades inclusivas distintas para responder de una manera más adecuada a la diversidad.

Llama la atención el bajo porcentaje de presencia (0,73%) de las conductas *Aprendizaje dialógico, cooperativo y o relaciones de apoyo*, y el bajo porcentaje de presencia (0,26%) y alto porcentaje de ausencia (0,23%) de la conducta *Organización espacial inclusiva*. Se ha registrado una cierta presencia de la conducta *Trabajo individual*, pero en ningún momento se ha identificado la presencia de *Aprendizaje autónomo*. Sintetizando, parece que en las aulas observadas se realiza una aceptable adaptación de objetivos y contenidos al alumnado, se mantiene un cierto nivel de diversificación, individualización y temporalización (flexibilidad de los ritmos de aprendizaje) del aprendizaje, pero están ausentes las prácticas de trabajo cooperativo y ayuda mutua, de aprendizaje autónomo y la organización espacial del aula no es lo suficientemente inclusiva.

En cuanto a la categoría *Respuesta del alumnado* llama la atención el elevado porcentaje de presencia (9,90%) de la conducta *Muestran interés y exteriorizan agrado* junto con un elevado porcentaje de ausencia (2,60%) de esta conducta, lo que significa que existen estudiantes desmotivados en las clases y que, por lo tanto, no muestran interés. Resaltar, en el otro extremo, el bajo porcentaje de presencia (1,90%) de la conducta *Pide y recibe ayuda* y, en especial, el bajo porcentaje de presencia de la conducta *Se implican en la evaluación de los demás*. En el medio se encuentra la conducta *Resuelven tareas con éxito* con un porcentaje de presencia de 3,30%.

En suma, el alumnado manifiesta estar relativamente motivado e interesado en el aprendizaje, aunque hay cierto grado de desconexión y desinterés, y obtiene cierta experiencia de éxito con el aprendizaje. Resulta significativa la escasa solicitud de ayuda (al profesorado o a los iguales) que practican y su nula participación en la evaluación de sí mismos y de los otros compañeros y compañeras, siendo este un aspecto importante de

reflexión para el profesorado que esté involucrado en facilitar prácticas cada vez más inclusivas.

En cuanto a la categoría *Rol del profesorado*, las conductas con cierto porcentaje de presencia serían: *Se intenta motivar a todo el alumnado*, con un porcentaje de presencia de 1,60%; *Se hace al alumnado consciente de que el éxito depende del esfuerzo*, con un porcentaje de presencia de 0,99%; *Valora variedad de necesidades educativas*, con un porcentaje de presencia del 1,00% y *Busca alternativas al apoyo individual*, con un porcentaje de presencia de 1,20%, lo que significa que las conductas de este profesorado reflejan cierta sensibilidad hacia la amplitud y la diversidad de necesidades, insisten en el esfuerzo individualizado y tratan de diseñar en clase alternativas al apoyo individual.

Destacan, igualmente, las conductas que reflejan un porcentaje con menor presencia, como *Valora variedad de lenguas y contextos*, con un porcentaje de presencia de 0,66% y un porcentaje de ausencia de 0,21% y la conducta *Proporciona modalidades alternativas de acceso*, con un porcentaje de presencia de 0,11% y un porcentaje de ausencia de 0,24%. Los bajos porcentajes de presencia y altos porcentajes de ausencia de estas dos últimas conductas indican que las acciones de los profesores y profesoras en el aula reflejan una baja sensibilidad respecto a la diversidad cultural de origen de los y las estudiantes y una escasa flexibilidad en cuanto a materiales y metodologías que faciliten la accesibilidad al curriculum de estudiantes diversos. Justamente, estas dos conductas recogen los aspectos nucleares del cambio curricular: cómo descentralizar el curriculum y cómo diversificar sus materiales y metodologías.

- **Estructura Organizativa e Interacción Social del Aula**

En relación con la categoría *Interacción entre el profesorado* las tres conductas manifiestan escasa presencia en la práctica. Por lo que toca a la conducta *Trabajo compartido del profesorado* se da una cierta presencia con un porcentaje del 3,80%, pero destaca, de igual manera, su alto porcentaje de ausencia (1,10%). Destacan, en especial, las conductas *Profesorado trabaja colaborativamente* por su bajo porcentaje de presencia (0,47%) y de forma llamativa la conducta *Tiempos y espacios suficientes para la colaboración*, con un 0,00 porcentaje de presencia y un 0,32% de porcentaje de ausencia.

En resumen, el profesorado suele coincidir, en ocasiones, en algún aula compartiendo alguna tarea, pero prácticamente entre ellos no se da el trabajo colaborativo ni existen los

tiempos y espacios necesarios para que se dé esa colaboración. Estas variables son fundamentalmente de naturaleza cultural y organizativa y demuestran la interconexión entre unas y otras: si no existen estructuras (espacios y tiempos de coordinación) que permitan la colaboración es imposible que se genere una cultura práctica de colaboración en el trabajo inclusivo.

Por su parte, la categoría *Interacción entre el alumnado* destaca la escasa presencia (0,23%) de la conducta *Estudiantes aprenden de manera colaboradora*, cuya ausencia ya se había señalado en la dimensión general de *Estructura de tareas académicas del aula*, y de la nula presencia (0,00 %), y alta ausencia (0,26%) de la conducta *Actividades que promueven empatía*. La conducta *Interés por bienestar académico y personal* se marca también con una escasa presencia (0,47%).

En síntesis, los y las estudiantes manifiestan un formal interés por el bienestar académico y personal de sus compañeros y compañeras, no existiendo ni la ayuda mutua ni el trabajo colaborativo y, mucho menos, actividades que promuevan la empatía entre ellos y ellas.

En relación con la categoría *Interacción entre profesorado y alumnado* destacan por su alto porcentaje de presencia las conductas *Profesorado se dirige con respeto hacia el alumnado*, con un 6,20%, y *Profesorado se preocupa por la participación de todo el alumnado*, con un 7,40%, lo que indica que el profesorado trata con respeto a su alumnado y busca su participación en el aprendizaje. Llamam la atención, por su bajo porcentaje de presencia, las conductas *El alumnado se dirige con respeto hacia el profesorado*, con un 0,26% (lo que puede indicar cierta contención formal, por parte del alumnado), *Profesorado brinda al alumnado un trato familiar y afectivo* con un 1,40%, y *Profesorado evita utilizar etiquetas* con un 0,26%.

- **Entrevistas Individuales al Profesorado**

Aludiendo a los resultados de las entrevistas individuales del profesorado del centro de Educación Primaria, en relación con la categoría *Sobre el centro y la respuesta a la diversidad* destacan las tres primeras ideas o nociones compartidas por el conjunto de profesores y profesoras de este centro de Primaria por el carácter ambiguo y poco claro de las contestaciones dadas. La idea *PEC refleja la voluntad inclusiva* se puntúa con un porcentaje tanto de presencia (1,70%) como de ausencia (0,99%), lo que indica que el

profesorado no tiene claro si realmente el PEC recoge una voluntad inclusiva. En cuanto a la idea de la *Diversidad como concepto amplio* se puntúa igualmente con un porcentaje de presencia (2,40%) y con un porcentaje, aunque menor, de ausencia (0,30%), es decir, que la idea de la diversidad como concepto amplio está asentada entre este profesorado, aunque con algunas excepciones.

Por último, la idea *ACI apoyar participación dentro del curriculum común* recibe el menor porcentaje de presencia (0,84%) de las tres respuestas y un alto porcentaje relativo de ausencia (0,64%), o sea, que estos profesores y profesoras no tienen claro cómo los programas de Adaptación Curricular Individual (ACIs) pueden integrarse y gestionarse desde un curriculum común para el alumnado del aula. En este artículo no se analizan las otras tres variables de esta categoría (Dificultades; Satisfacciones; Necesidades) por la escasa significación y la alta dispersión de los porcentajes recogidos (para más información consultar en Darretxe, 2010).

Mientras tanto, la categoría *Sobre el alumnado con NEE* las tres ideas siguientes se contestan con los respectivos porcentajes de presencia. Así, la idea *Oportunidad de desarrollo profesional* recibe un 1,80% de presencia; la idea *Actividades de formación ayudan* recibe un 2,80% de presencia y un 0,30% de no presencia; y la idea *Cambio de país y cultura posible barrera* recibe un 1,90% de presencia y un 0,20% de no presencia, lo que indica que estos profesores y profesoras aceptan, en su mayoría, estas ideas, con alguna reserva, por situarse en el terreno de lo políticamente correcto. Más significativa, por ser nuclear, es la contestación a la idea *Interacción persona-contexto* que recibe un 1,30 % de porcentaje de presencia y un 2,4% de porcentaje de ausencia.

Por lo tanto, este profesorado no tiene asumido que el desarrollo y el aprendizaje de cada persona depende de su interacción con el contexto y que es el contexto el que suele actuar como facilitador o barrera del aprendizaje para cualquier persona; siguen pensando que las principales dificultades para el aprendizaje son individuales o de naturaleza interna. Esta idea es central en la promoción del cambio cultural institucional y debe reflejarse tanto en términos de lenguaje y concepciones como de nuevas estructuras organizativas y de aprendizaje que promuevan el cambio conceptual y conductual individual.

En relación con la categoría *Sobre el funcionamiento de los modelos de Apoyo* nuevamente las tres ideas o variables de esta dimensión son contestadas con gran ambigüedad por este profesorado. Así, la idea *Responsabilidad del claustro* recibe un 1,90%

de porcentaje de presencia y un 2,10% de porcentaje de ausencia, es decir, que estos profesores y profesoras no ven el apoyo como responsabilidad institucional o de todo el claustro. La idea *Formas de apoyo ordinarias frente a específicas* recibe un 0,59% de porcentaje de presencia y un 0,89 % de porcentaje de ausencia, o sea, hay cierta inclinación de este profesorado a respaldar las formas de apoyo específicas (individualizadas y segregadas) frente a las ordinarias (diversificación de metodologías, ritmos, evaluación en el aula, etc.). La idea *Profesorado apoyo al aula* recibe un 1,50% de porcentaje de presencia y un 1,80% de porcentaje de ausencia, lo que indica que entre estos profesores y profesoras existe cierta tendencia a entender que el apoyo se practica fuera del aula, en tiempos y contextos específicos, más que en el aula ordinaria. Esta categoría es central para entender cómo este grupo de profesores y profesoras entiende, de manera cultural, la actividad de apoyo y es un reflejo directo de la cultura institucional y de la estructura organizativa de apoyo tal como está organizada y funciona en este centro.

En general, las tres categorías recogidas en las entrevistas individuales y sus contestaciones reflejan, adecuadamente, la cultura institucional sobre la inclusión de este centro. Puede afirmarse, también, que los resultados de la observación de las aulas y las contestaciones de las entrevistas describen, adecuadamente, la Teoría en uso de este centro (el conjunto de prácticas, concepciones y estructuras organizativas) sobre la inclusión.

3.2. Descripción de resultados en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria

Se presentan, seguidamente, los resultados de la observación de las aulas y de las entrevistas individuales del centro de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria. Para ello, seguiremos la misma estructura que en la descripción de los resultados del centro de Educación Primaria: a) estructura de tareas académicas del aula; b) estructura organizativa e interacción social del Aula y c) entrevistas individuales al profesorado.

3.2.1. Estructura de tareas académicas del aula

En relación con la subcategoría *Patrones académicos del aula* del centro de Secundaria se diferencia un primer grupo de conductas con cierto porcentaje de presencia, tales como *Objetivos y contenidos adaptados*, con un 1,40% de porcentaje de presencia y un 0,33% de porcentaje de ausencia, y *Trabajo individual*, con un porcentaje de presencia de

1,30% y un porcentaje de ausencia de un 0,20%, lo que indica cierta conducta del profesorado por adaptar el contenido a los niveles de conocimiento y aprendizaje de sus estudiantes y por realizar actividades individualizadas en clase, no han aparecido actividades autónomas de aprendizaje.

Hay un segundo grupo de conductas más llamativo por su bajo porcentaje de presencia, tales como *Tareas y actividades inclusivas diferentes*, con una nula presencia observada (0,00% de porcentaje de presencia) y un alto porcentaje de ausencia (un 2,00%); la conducta *Clases con distintos ritmos*, con un bajo porcentaje de presencia (0,47%) y un relativamente alto porcentaje de ausencia (0,35%); la conducta *Aprendizaje dialógico, cooperativo y relaciones de apoyo*, con un bajo porcentaje de presencia (0,29%) y un porcentaje más alto de ausencia (0,37%) y la conducta *Organización espacial inclusiva*, con un porcentaje bajo de presencia (0,31%) y un porcentaje más alto de ausencia (0,41%).

En suma, el profesorado de este centro de Secundaria atiende las formas básicas de enseñanza y aprendizaje en cuanto a adaptación de los contenidos e individualización de las actividades, pero llama la atención la baja presencia de las características metodológicas que facilitan un trabajo inclusivo en el aula: actividades inclusivas, ritmos diferenciados, aprendizaje dialógico, cooperativo y de ayuda mutua, organización inclusiva del espacio del aula y aprendizaje autónomo.

En relación con la subcategoría *Respuesta del alumnado*: destaca la conducta *Muestran interés y exteriorizan agrado* por su alto porcentaje de presencia (9,10%) y su relativo alto porcentaje de ausencia (1,50%), lo que indica que los y las estudiantes manifiestan interés y agrado, pero con algunas excepciones. La conducta *Pide y recibe ayuda* manifiesta un porcentaje medio de presencia (3,30%) y con un porcentaje bajo de ausencia (0,12%), es decir, que los y las estudiantes están acostumbrados a pedir y a recibir ayuda. En contraste, las puntuaciones más bajas las reciben la conducta *Resuelve tareas con éxito*, con un porcentaje de un 1,70 % de presencia y un porcentaje de 0,06 % de ausencia, y la conducta *Se implican en la evaluación de los demás*, con un porcentaje de presencia de un 1,10% y un 0,31% de ausencia.

En resumen, las y los estudiantes manifiestan estar interesados, en general, con algunas excepciones significativas, y están acostumbrados a pedir y recibir ayuda, pero obtienen una baja experiencia con el éxito en el aprendizaje y no están acostumbrados a autoevaluarse y evaluar a sus compañeros y compañeras.

En relación con la subcategoría *Rol del profesorado*, la conducta *Se intenta motivar a todo el alumnado* obtiene un porcentaje de presencia de un 3,00% y con un porcentaje nulo de ausencia (0,00%) y la conducta *Valora la variedad de necesidades educativas* obtiene un porcentaje de presencia de 2,80% y un porcentaje de ausencia de 0,12%, es decir, que estos profesores y profesoras buscan motivar a todo el alumnado y son conscientes de la diversidad de necesidades en sus aulas. Las conductas con menor porcentaje de presencia son *Valora variedad de lenguas y contextos*, con un llamativo nulo porcentaje de presencia (0,00%) y un porcentaje de ausencia de 0,41%, y la conducta *Proporciona modalidades alternativas de acceso* con un nulo porcentaje de presencia (0,00%) y un 0,41% porcentaje de ausencia. La conducta *Busca alternativas al apoyo individual* tiene un porcentaje de presencia de 0,91% y un porcentaje de ausencia de 0,18%.

En síntesis, estos profesores y profesoras motivan a todas las y los estudiantes y son formalmente conscientes de la diversidad de necesidades en sus aulas, pero obtienen unas significativas bajas o casi nulas puntuaciones de presencia en las conductas más relacionadas con el tratamiento inclusivo de los y las estudiantes en el aula, por ejemplo, manifiestan nula sensibilidad con el tratamiento diferencial de las lenguas y los contextos y no diseñan ni metodologías diversas ni materiales que permitan el acceso al curriculum, ni se entiende el apoyo de otro modo que no sea individualizado.

3.2.2. Estructura Organizativa e Interacción Social del Aula

En relación con la subcategoría *Interacción entre el Profesorado* llama la atención la puntuación nula en porcentaje de presencia y un 0,41% de porcentaje de ausencia en las tres conductas de esta subcategoría: *Trabajo compartido del profesorado*, *Profesorado trabaja colaborativamente* y *Tiempos y espacios suficientes para la colaboración*, lo que demuestra que el profesorado observado de este centro de Secundaria no suele compartir el trabajo del aula, no está acostumbrado a trabajar en equipo y de forma colaborativa ni dispone de tiempos y espacios para reunirse y planificar el trabajo en equipo. Estas variables, que en el análisis del centro de Primaria se definían como de naturaleza cultural y organizativa, están todavía más ausentes en este centro de Secundaria.

En cuanto a la subcategoría *Interacción entre el alumnado* es importante anotar que el casi nulo porcentaje de presencia y el alto porcentaje de ausencia de las tres conductas incluidas en esta subcategoría. Así, la conducta *Estudiantes aprenden de manera*

colaboradora recibe un porcentaje de presencia de un 0,02% y un porcentaje de ausencia de 0,39%; la conducta *Interés por Bienestar académico y personal* obtiene un porcentaje de presencia de 0,18% y un porcentaje de ausencia de 0,51%, y la conducta *Actividades que promueven empatía* obtiene un porcentaje nulo de presencia (0,00%) y un porcentaje de ausencia de 0,41%, o sea, que el aprendizaje colaborativo entre estudiantes está ausente y sobresale la casi nula presencia observada del interés por el bienestar académico y personal de los compañeros y las compañeras y la ausencia de conductas que promueven la empatía. La calidad de las relaciones entre el alumnado dentro del aula es preocupante y debe ser objeto de atención preferente en este centro de Secundaria.

En relación con la subcategoría *Interacción entre profesorado y alumnado* destacan las conductas con un alto porcentaje de presencia, tales como *El profesorado se dirige con respeto hacia el alumnado*, con un porcentaje de presencia de un 8,70% y un porcentaje nulo de ausencia (0,00%), y la conducta *El profesorado se preocupa por la participación de todo el alumnado*, con un porcentaje de presencia de 11,00% y un casi nulo porcentaje de ausencia (0,04%), lo que revela que el profesorado se comporta de manera educada con sus estudiantes y se preocupa por su participación formal en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos resultados contrastan con los de la conducta *Alumnado se dirige, con respeto hacia el profesorado* que recibe un 0,33% de presencia y un 2,3% de ausencia, indicando que el alumnado no siempre se comporta respetuosamente con su profesorado. La conducta *Profesorado llega a acuerdos con el alumnado* obtiene un porcentaje de Presencia del 2,7% y un porcentaje de ausencia de 0,24%, o sea, que el profesorado, en general, pero con alguna excepción, trata de llegar a acuerdos con los y las estudiantes. Las bajas puntuaciones de presencia que reciben las conductas *Profesorado brinda al alumnado un trato familiar o afectivo*, con un 0,86% de presencia y un 0,31% de ausencia, y *Profesorado evita utilizar etiquetas*, con un 0,33% de presencia y un 0,22% de ausencia, muestran que el profesorado no llega a establecer un trato cercano con sus estudiantes, este sigue siendo formal y distante.

En síntesis, el profesorado llega a establecer un trato formal con su alumnado y solicita la participación formal de todo el alumnado, las tensiones se suelen resolver con acuerdos, pero no se logra establecer una relación cordial y cercana con ellos y ellas.

3.2.3. Entrevistas individuales al profesorado

En cuanto a la subcategoría *El centro y la respuesta a la diversidad* destacan, de forma significativa, los altos porcentajes de ausencia en las tres ideas correspondientes a esta subcategoría. Así, la idea *El PEC refleja la voluntad inclusiva* obtiene un porcentaje de presencia de un 1,80% y un porcentaje de ausencia de un 3,50%; la idea *Diversidad concepto amplio* obtiene un porcentaje de presencia de un 0,69% y un porcentaje de ausencia de un 3,70%; la idea *ACI apoyar la participación dentro de curriculum común* obtiene un porcentaje nulo de presencia de 0,00% y un porcentaje de ausencia de 3,40%. En síntesis, estos profesores y profesoras creen, en su mayoría, pero con alguna excepción, que el PEC no recoge la voluntad inclusiva como declaración institucional, más bien, entienden la diversidad de forma restringida como *nee* y no creen que las ACIs (los programas de adaptación individualizada) puedan integrarse en la actividad de un curriculum común. También, llama la atención el porcentaje alto de presencia (8,10%) de Necesidades y de Dificultades sentidas (6,40%), lo que indica que estos profesores y profesoras perciben la inclusión escolar como una actividad profesional problemática.

Por lo que toca a la subcategoría *Sobre el alumnado con nee* destaca, significativamente, el alto porcentaje de ausencia (5,10%) de la idea *Interacción Persona-Contexto* y su relativo bajo porcentaje de presencia (0,95%). Lo que indica que estos profesores y profesoras entienden, con alguna excepción, que el déficit está vinculado con las características individuales de las personas, más que a la interacción entre persona y contexto. Ya se indicaba la función central de esta idea en el cambio de la cultura institucional y del cambio conceptual y conductual individual. La idea *Las actividades de formación ayudan* alcanza un porcentaje de presencia de 3,10% y un porcentaje de ausencia de 0,87%. Lo que indica que estos profesores y profesoras valoran y sienten necesidad de formación en este campo aunque perciben la formación de forma ambigua. La idea *Oportunidad de desarrollo profesional* obtiene un porcentaje bajo de presencia (0,87%) y un porcentaje de ausencia relativamente alto (0,43%) indica, también, que este profesorado tiende a no percibir la inclusión como una posibilidad de desarrollo profesional. La idea *Cambio de país y cultura posible barrera* registra un porcentaje de presencia de un 2,00% y un porcentaje de ausencia de un 0,35%, es decir, que estos profesores y profesoras piensan, dentro del discurso políticamente correcto, que la situación de emigración puede ser una

dificultad añadida en el aprendizaje escolar de los y las estudiantes que vienen de otros países.

En relación con la subcategoría *Sobre el funcionamiento de los modelos de Apoyo*, llaman la atención los altos porcentajes de ausencia que reciben las tres ideas de esta dimensión, especialmente la idea *Responsabilidad del Claustro* con un porcentaje de ausencia de 7,40% y un porcentaje de presencia de 1,60%, o sea, que indica que este profesorado tiene claro que la inclusión no es una responsabilidad asumida por todo el claustro del centro de Secundaria. Igualmente sucede con la idea *Formas de apoyo ordinarias frente a específicas* que recibe mayor porcentaje de ausencia (3,40%) que porcentaje de presencia (2,40%), es decir, que estos profesores y profesoras, con cierta ambigüedad, tienden a considerar más adecuadas las medidas específicas de integración (aulas de Educación Especial, Adaptaciones Curriculares Individuales -ACIs, etc.) que las medidas ordinarias (deshaberes, refuerzos, etc.). Y con la idea *Profesorado apoyo al aula* que recibe un nulo porcentaje de presencia (0,00%) y un 1,50% de porcentaje de ausencia, mostrando que este profesorado de Secundaria no ve necesaria la presencia de un profesor o profesora de apoyo dentro del aula, porque entiende que la función de apoyo debe realizarse fuera de ella.

Como se afirmaba anteriormente, esta subcategoría *Sobre el funcionamiento de los modelos de Apoyo* es básica para comprender cómo este grupo de profesores y profesoras de Secundaria entiende colectivamente la actividad de apoyo, siendo un reflejo directo o consecuencia de la cultura institucional y de la estructura organizativa del modelo de apoyo en este centro. En este caso, la concepción terapéutica de la función de apoyo (modelo terapéutico, Parrilla, 1996), que comparten estos profesores y profesoras, es consecuencia directa del modo en que se ha organizado la función de apoyo en este centro, y es reforzada con la visión del Proyecto educativo y del currículum escolar de este profesorado reflejado en los resultados de la subcategoría *El centro y la respuesta a la diversidad*, ya que tales profesores y profesoras de Secundaria no creen que el PEC deba recoger la voluntad inclusiva como finalidad institucional, ni entienden las necesidades educativas de forma amplia, ni creen que el currículum común deba modificarse para dar cabida al desarrollo de programas individualizados para atender la diversidad de los y las estudiantes. Todas estas ideas se refuerzan, a su vez, por el supuesto compartido de forma bastante general de que el Contexto (de enseñanza y aprendizaje) no juega un papel significativo, como barrera o

estímulo, en el desarrollo de las características individuales de los y las estudiantes, ya que estas son genéticas o hereditarias (Idea *Interacción Persona-Contexto*).

Puede afirmarse, también, que los resultados de la observación de las aulas y las contestaciones de las entrevistas describen adecuadamente la Teoría en uso de este centro de Secundaria (el conjunto de prácticas, concepciones y estructuras organizativas) sobre la inclusión. En relación con la estructura de tareas académicas, se comprueba en la aulas observadas que el cuerpo docente motiva al estudiantado y son formalmente conscientes de la diversidad de necesidades en sus aulas, pero obtienen unas significativas bajas o casi nulas puntuaciones de presencia en las conductas más relacionadas con el tratamiento inclusivo de los y las estudiantes en el aula, es decir, manifiestan nula sensibilidad con el tratamiento diferencial de las lenguas y los contextos y no diseñan ni metodologías diversas ni materiales que permitan el acceso al curriculum, ni se entiende el apoyo de otro modo que no sea individualizado.

Y, en relación con la estructura organizativa y de participación social, llama la atención el ambiente formalizado y distante, que no logra la proximidad, entre profesorado y estudiantes, especialmente, la fría relación entre los y las estudiantes dentro del aula y la nula relación entre el propio profesorado, la ausencia del trabajo en equipo y la falta de espacios y tiempos para la coordinación entre profesores y profesoras. Prácticas que son coherentes con las concepciones sobre la inclusión que comparten estos profesores y profesoras, la cultura institucional inclusiva de este centro y las estructuras organizativas con las que se ha dotado a la inclusión en este centro; en definitiva, dimensiones que reflejan la teoría en uso de este centro.

4. Discusión y Conclusiones

Los resultados demuestran cómo la realidad del centro de Primaria y el de Secundaria es diferente, es decir, se manifiestan "culturas institucionales" distintas. Por lo tanto, parece oportuno proponer estrategias de enfoque y de formación diferenciadas que concreten la realidad de cada etapa educativa.

Como se ha argumentado en este artículo, el relativo inmovilismo en las creencias, en las prácticas docentes y en las culturas institucionales sobre la inclusión puede deberse a un planteamiento defectuoso del cambio personal e institucional en los centros escolares. En los años 80 y 90 la administración educativa dotó a los centros de los recursos humanos y

técnicos necesarios para abordar la integración escolar del estudiantado y supuso ingenuamente que, dotados los centros con los profesionales especialistas y recursos necesarios, los docentes, con el apoyo de estos especialistas, cambiarían progresivamente sus creencias y actitudes y sus prácticas de aula para facilitar la integración en el aula de los y las estudiantes con necesidades educativas o dificultades de aprendizaje. Por desgracia, esta previsión no se ha cumplido y lo que en realidad se ha instaurado en los centros son dos sistemas de escolarización paralelos, con un doble curriculum, y con unos profesionales diferenciados en sus roles.

En aquella época se partía de un deficiente planteamiento del cambio institucional en el caso de la inclusión escolar, es decir, se mantenía una concepción "individual" del cambio institucional siendo principalmente el o la docente quien debía cambiar sus concepciones, competencias y conducta para facilitar la integración en su aula de alumnos y alumnas diversos o diferentes, en lugar de entender que el cambio y el aprendizaje individual debe facilitarse desde un cambio cultural y organizativo. A este inmovilismo también contribuyó la concepción muy especializada de los recursos de apoyo a la integración y la idea de una intervención directa y aislada sobre el individuo con dificultades de aprendizaje, de acuerdo a la demanda de tales docentes con el modelo de apoyo terapéutico (Parrilla, 1996), impulsado desde la propia administración educativa.

Afortunadamente, esta situación de simple integración física, y de los efectos excluyentes que han tenido las reformas comprensivas e integradoras de los años cincuenta y sesenta, abordadas en España en los años ochenta, ha sido denunciada por diversos autores (Booth, 1996; Booth y Ainscow, 1998) y se ha abierto un proceso cultural, social y educativo de sustitución, por lo que se ha denominado reformas inclusivas. Como señalan Ainscow y Booth: "La idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del curriculum común, la cultura y la comunidad" (Booth y Ainscow, 1998, p. 2).

La inclusión implica una profundización democrática de los derechos de los ciudadanos y ciudadanas: significa el derecho de cada ciudadano y ciudadana a participar de forma activa política y civilmente en cualquier contexto social, en el aprendizaje escolar, etc., no se trata de garantizar simplemente su estancia o pertenencia física a ese grupo o contexto. Parrilla (2002) plantea con claridad los diferentes movimientos y tradiciones que están

impulsando este proceso: desde la ética, el desarrollo organizacional hacia una cultura inclusiva, el desarrollo comunitario, y el desarrollo de la investigación emancipatoria.

En este trabajo se ha querido presentar la realidad de dos centros escolares, como instituciones que comparten una cultura y una práctica concreta bastante alejada de una cultura inclusiva, para llamar la atención sobre el hiato existente entre el discurso político y académico que actualmente se sostiene sobre la inclusión y las creencias y prácticas reales de muchos profesionales y centros educativos. Tan importante como profundizar y redefinir continua y críticamente las implicaciones de una cultura social y educativa inclusiva es reconocer las dificultades que se encuentran en el proceso e identificar las estrategias más adecuadas para superarlas. Este trabajo trata de explorar alguna de las aportaciones que las disciplinas del campo organizacional pueden hacer en esta tarea.

Un caso paradigmático que refleja esta situación lo constituyen los dos centros educativos, un centro de etapa de Educación Primaria y otro centro de Educación Secundaria y Bachillerato que fueron objeto de un estudio sistemático en profundidad como estudio de casos (Darretxe, 2010) y cuyos datos empíricos sobre las prácticas de aula de su profesorado y sus creencias se han presentado en este trabajo.

En este trabajo se sostiene que el cambio individual de creencias y formas de actuar no puede abordarse con éxito si no se acompaña simultáneamente con cambios en la cultura institucional, cambios en el enfoque del curriculum, cambios en las estructuras organizativas de apoyo a la inclusión y cambios en las prácticas de aula. Un constructo que puede ser de gran utilidad en el diseño de estrategias globales que permitan el avance hacia culturas institucionales más inclusivas es la noción de Teoría Declarada y Teoría en Uso de Argyris y Schön (1978, 1996) aplicada tanto en el nivel individual (nivel micro) como en el nivel institucional (nivel meso). Estos autores desarrollaron la idea de que los actores de cualquier organización o institución suelen manejar, sin que ello les suponga contradicción consciente alguna, frecuentemente y a la vez dos teorías de la acción, como hemos señalado anteriormente: a) una teoría declarada y b) una teoría en uso.

¿Cómo es posible que después de 30 años de implantación de las políticas de integración escolar las prácticas educativas sigan siendo tan segregadoras? ¿Qué es lo que se está haciendo mal? Es cierto que desde un análisis en el nivel macro, la administración educativa es responsable de haber compartido y reforzado esa visión del curriculum y del apoyo que reflejan los centros analizados: la concepción experta de los servicios de apoyo

en los centros y su trabajo bajo demanda no hacen sino reforzar esas ideas y prácticas segregadoras. Se hacen necesarios enfoques más sociales de las estrategias inclusoras en el nivel educativo y políticas más decididas en la promoción de los cambios de concepción del currículum escolar y su práctica. En el nivel meso, desde el que se plantea el análisis en este trabajo, asumiendo la especificidad de la cultura institucional y organizativa de cada centro educativo, se hacen necesarios enfoques globales que relacionen los cambios en el currículum con la cultura institucional, las estructuras organizativas y de aprendizaje, y las prácticas docentes, y que posibiliten el avance en la inclusión escolar como proceso.

Algunas de las implicaciones que pueden derivarse de ese planteamiento general son las siguientes. Hoy en día es imposible diferenciar entre el desarrollo del currículum escolar y el desarrollo de la inclusión educativa: el currículum que alcance mayor diversidad de metodologías y estrategias, mayor flexibilidad en la adaptación a la necesidades individuales y de grupos minoritarios, mayor sensibilidad para plantear el aprendizaje en relación con las inteligencias múltiples y con la inteligencia cultural de los y las estudiantes, mejores contextos de aprendizaje cooperativo y de ayuda mutua, mayor autonomía en los procesos de aprendizaje, mayor riqueza en los procesos de autoevaluación y heteroevaluación, etc., será probablemente el currículum más inclusivo, entendiendo por este: aquel currículum que permite el mayor desarrollo posible a cada estudiante y sus características personales. Por eso, los cambios en la cultura institucional sobre inclusión deben asentarse sobre la promoción de iniciativas de cambios de enfoque en el currículum que revisen el supuesto comúnmente aceptado de la actual separación entre el contexto de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo personal.

Estas iniciativas de cambio curricular requieren nuevas estructuras de aprendizaje, por ejemplo, creando los "grupos de profesorado de apoyo a la inclusión" promovidos por Angeles Parrilla (Parrilla y Daniels, 1998; Parrilla y Gallego, 1998) y con la creación de "redes de apoyo" (Stainback, Stainback, y Jackson, 1999), ya que "los grupos de aprendizaje centrados en el currículum" ponen su foco de atención en la promoción de cambios curriculares que en sí mismos sean inclusivos. Es posible que estos cambios curriculares requieran nuevas estructuras organizativas, impulsando la flexibilidad de los agrupamientos del alumnado y reduciendo su tamaño e integrando las estructuras actuales de apoyo en el aprendizaje normalizado. Esto requiere que la administración acometa políticas inclusivas más globales y descentralice la gestión de los centros y sus recursos -detrás de todo ello

está también un nuevo estatuto profesional de los y las docentes- y que las direcciones de los centros tomen la iniciativa e impulsen con energía el nacimiento de esas nuevas estructuras de aprendizaje y organizativas que ayuden a modificar las prácticas y las concepciones individuales. Una cuestión que está por verse es si la actual corriente internacional de política educativa que postula el aprendizaje y evaluación por competencias en todos los niveles educativos servirá para modificar las concepciones y las prácticas curriculares y para promover concepciones y prácticas más inclusivas en los centros. En definitiva, si un curriculum más "competente" puede ser también más "equitativo" y justo, considerando que también las actitudes del profesorado y su formación son aspectos muy relevantes para la mejora.

Las implicaciones concretas, que se derivan también del planteamiento general, tienen que ver con las estrategias que los centros pueden utilizar para analizar y modificar sus teorías en uso sobre la inclusión (su cultura institucional, estructuras organizativas de apoyo, y prácticas docentes concretas). Se argumentaba en la introducción del trabajo que el estancamiento de las prácticas y culturas inclusivas en los centros se debía, entre otros factores, a la disociación que se ha venido realizando tradicionalmente en todos los niveles (administración educativa y centros educativos concretos) entre teoría declarada (conjunto explícito de principios y reglas comúnmente aceptadas y bien vistas socialmente) y teoría en uso (conjunto implícito e inconsciente de concepciones, creencias que dominan la práctica que representan la cultura institucional y son consecuencia de la estructura organizativa y de aprendizaje de esa organización). Los dos centros analizados, si bien no representan al universo de prácticas sobre inclusión que hay en los centros del sistema educativo afortunadamente hay que reconocer que existen experiencias y centros que han logrado articular teorías en uso (cultura institucional, estructuras organizativas y prácticas docentes) de un elevado nivel inclusivo: comunidades de aprendizaje, aprendizaje comunitario, experiencia Atlántida consistente en la creación de "comités de ciudadanía" integrados por representantes de todos los ámbitos comunitarios y educativos para lograr una "ciudadanía comunitaria y democrática" (Luengo Horcajo, 2006), etc., sí que reflejan bastante bien la distancia entre teoría declarada y teoría en uso de la mayoría de los centros educativos españoles.

Si se quiere avanzar en el desarrollo en los centros educativos de teorías en uso (culturas institucionales) más acordes con la inclusión habrá que tener en cuenta estas ideas:

- 1) Partir de la realidad de cada centro (su nivel de desarrollo organizativo y curricular y su cultura institucional y organizativa).
- 2) Hacer análisis globales: analizar conjuntamente la práctica docente y las concepciones del profesorado (la metodología seguida en el estudio que sirve de base a este artículo puede servir de ejemplo) y relacionarlas con la cultura institucional y las estructuras organizativas y de aprendizaje (en cada campo, en este caso: la inclusión), identificando así la Teoría en Uso de esa organización en ese campo.
- 3) Proponer estrategias de innovación y aprendizaje que afecten al cambio global del centro y su curriculum: cambio de la cultura institucional en relación con el curriculum, modificación de estructuras, y cambio en concepciones y prácticas docentes individuales.
- 4) Proponer estrategias de innovación y aprendizaje que unan siempre los tres niveles (cultura institucional y curriculum, estructuras organizativas y de aprendizaje, y prácticas y creencias docentes) y que sean acordes con el nivel de desarrollo curricular y organizativo de cada centro. Promover el cambio global no significa acometer tareas complejas, sino tareas concretas y bien escogidas.

Cómo avanzar en estos centros hacia una teoría en uso (cultura institucional, estructuras organizativas, y creencias y prácticas del profesorado) es una de las claves que se proponen para mejorar la respuesta a la diversidad y crear escuelas y aulas más inclusivas. Se debe tratar de intervenir tanto en la formación del profesorado como en los cambios de estructuras y de concepciones colectivas que faciliten cambios de mentalidad tanto individual como institucional.

6. Referencias

- Argyris, Chris y Schön, Donald A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA.: Addison-Wesley.
- Argyris, Chris y Schön, Donald A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA.: Addison-Wesley.
- Armengol, Carme. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: la Muralla, SA.

- Booth, Tony. (1996). Stories of exclusion. Natural and unnatural selection. En Eric Blyth y Judith Milner (Eds.), *Exclusions from school* (pp. 3-20). London: Routledge.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel. (1998). *From them to us*. London: Routledge.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. U.K: Center for Studies on Inclusive Education.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel. (2005). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas/Hezkuntza Ebaluatze eta hobetze Gida: Eskoletako ikaskuntza eta partaidetza garatuz*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco / Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Darretxe, Leire. (2010). *El análisis ecológico del aula desde los principios de la escuela inclusiva: Estudio de Casos*. (Tesis doctoral). Facultad de Psicología y Educación. Universidad de Deusto: Bilbao.
- Goikoetxea, Javier, Aristizabal, Pilar, Darretxe, Leire, Ibárrola, Jose Antonio, Tellería, Begoña, Gairín, Joaquín, Armengol, Carme. (2005). *Desarrollo organizativo, desarrollo curricular y resultados de los centros y de los alumnos/as*. Proyecto de investigación compartido con el grupo EDO de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Luengo Horcajo, F. (2006). El proyecto Atlántida: Experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación*, (399), 177-194.
- Parrilla Latas, Angeles. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Parrilla Latas, Angeles y Daniels, Harry. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Parrilla Latas, Angeles y Gallego Vega, Carmen. (1998). Grupos de apoyo entre profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, (270), 29-44.
- Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil Flores, Javier, García Jiménez, Eduardo y Etxebarria Murguiondo, Juan. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: Aquad y Nudist*. Barcelona: PPU, SA.
- Smircich, Linda. (1985). Is the concept of Culture Paradigm for understanding organizations and Ourselves? En Peter J. Fros, y Otros (Eds.), *Organizational culture* (pp. 55-72). Beverly Hills, California: Sage.
- Stainback, Susan, Stainback, William y Jackson H. James. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En Susan Stainback y William Stainback, *Aulas inclusivas* (pp. 21-35). Madrid: Narcea.
- Weick, Karl E. (1983). Letter to Editor. *Fortune*, (27).