



REICE. Revista Iberoamericana sobre  
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre  
Cambio y Eficacia Escolar  
España

Lledó Carreres, Asunción; Arnaiz Sánchez, Pilar  
Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de  
Mejora desde la Educación Inclusiva  
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 8, núm. 5, 2010,  
pp. 96-109  
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar  
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084007>

- 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



## EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DEL PROFESORADO DE LOS CENTROS ESCOLARES: INDICADORES DE MEJORA DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

*Asunción Lledó Carreres y Pilar Arnaiz Sánchez*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2010) - Volumen 8, Número 5

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art6.pdf>

Fecha de recepción: 1 julio de 2010  
Fecha de dictaminación: 23 agosto de 2010  
Fecha de aceptación: 6 septiembre de 2010



Con la llegada a los centros escolares de niños y niñas con algún tipo de discapacidad a través de la integración escolar en la década de los años 80, el sistema educativo español afrontó un nuevo reto: atender al alumnado integrado al que era necesario dar una respuesta adaptada a sus características, en el contexto del aula regular. La escuela del pasado siglo tuvo que sembrar, y en la actualidad lo estamos constatando, un nuevo camino para dar cabida al alumnado con necesidades educativas especiales. En el desarrollo de este camino la escuela ha tenido que vencer obstáculos provenientes de la arraigada y obsoleta pedagogía de la homogeneidad y de la exclusión.

El desarrollo en nuestro sistema educativo de propuestas integradoras para el alumnado con necesidades educativas especiales a lo largo de la década de los noventa, ha permitido acumular una serie de información que ha servido para reflexionar sobre los avances y retrocesos en la educación de la diversidad. Sin dejar de mencionar el merecido reconocimiento que en todo el panorama educativo ha tenido la integración escolar, algunas voces críticas se alzan contra los procesos de exclusión y las barreras de aprendizaje existentes para el alumnado con necesidades educativas especiales. Ante esta circunstancia se inicia un nuevo debate desde distintos ámbitos del panorama educativo y se plantean una serie de interrogantes: las dificultades de aprendizaje y las necesidades educativas especiales que presenta alguna parte del alumnado, dependen: *¿de la propia discapacidad?, ¿Del papel de los centros en ofrecerles una respuesta educativa adecuada?, ¿De la atención de este alumnado a través de la Educación Especial o también de la Educación General?* La escuela del siglo XXI demanda una respuesta a estos interrogantes y, a su vez, requiere superar las barreras que se le presentan al alumnado en su aprendizaje y que suponen procesos de exclusión en los centros escolares. La escuela del siglo XXI tiene que ser eminentemente inclusiva. Este es el reto que asumimos en este trabajo desde los supuestos de la nueva perspectiva en la atención a la diversidad: la educación inclusiva.

Desde que se alzaron las primeras voces de la inclusión, se han sucedido a lo largo de los años diversos discursos educativos a favor y en contra de la educación del alumnado con algún tipo de discapacidad. La inclusión ha supuesto una nueva mirada a las prácticas educativas que se realizan en las aulas de los centros escolares para dar un paso adelante con respecto al planteamiento integrador existente previamente en la escuela y romper así el dilema integración o inclusión apostando por (Lledó, 2007):

- La plena inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en la vida académica y social de los centros escolares recuperando para éstos la plena participación educativa no conseguida en la integración escolar.
- Un único sistema educativo común que de respuesta a todas y cada una de las necesidades del alumnado de los centros escolares ordinarios.
- La inclusión de todos los alumnos y alumnas y por unas buenas prácticas inclusivas para todos.
- Por un planteamiento curricular que de respuesta desde el centro escolar a las dificultades del alumno ya que considera el carácter interactivo de dichas dificultades. El planteamiento que subyace del modelo curricular inclusivo aboga por la necesidad de que la escuela se adapte a la diversidad de dificultades del alumnado.

Atrás queda, como apuntan Escudero, González y Martínez (2009), las etiquetas que hablaban de diferencias en términos de deficiencias basadas en atributos biológicos y personales por las que eran separados a espacios propios con programas especiales y con ciertas tecnologías de la normalización no alterando para nada el orden escolar dominante. Partiendo, por tanto, de la nueva perspectiva de la diversidad: la educación

inclusiva, vemos necesario realizar una revisión del estado de la formación del profesorado, sus actitudes y creencias, así como de delimitar su relación con unas buenas prácticas inclusivas a la hora de la planificación y actuación en el aula. Consideramos que es el profesorado el protagonista de la implementación de las prácticas educativas inclusivas, por lo que la relación entre éstas y su formación, actitudes y creencias, van a ser cruciales a la hora de iniciar el proceso de cambio e innovación hacia la inclusión educativa. La escuela inclusiva, con sus procesos de participación, puede ser uno de los motores con mayor fuerza para potenciar la transformación hacia una educación inclusiva de calidad y equidad, pero para ello, debemos de partir del conocimiento de dónde estamos y con qué medios contamos. Por consiguiente, tenemos que avanzar desde estos supuestos, analizando la situación de los centros escolares y las prácticas docentes que se realizan en éstos y canalizar procesos de cambio que contribuyan a la mejora y consecución de buenas prácticas inclusivas y evitar como apuntan Echeita y Duk (2008) las desigualdades y la profundización de las deficiencias.

## 1. EL PUNTO DE PARTIDA: LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y SUS PRÁCTICAS

Partimos de la premisa de que la escuela de la diversidad demanda al profesorado una formación más acorde con la heterogeneidad de ritmos y aprendizajes que presenta el alumnado, como se constata en diferentes investigaciones. Así, por ejemplo, Arnaiz (2007), señala que la formación del profesorado y la actitud del docente son piezas clave en cuanto al éxito o el fracaso de la aplicación de estrategias en la atención a la diversidad. Las investigaciones de Ainscow (1999, 2001), Shapon-Shevin (1999) y Slee (2000), por otra parte, muestran que el cambio hacia una escuela inclusiva en la que se den respuestas de calidad a todo el alumnado implica una evolución del perfil profesional de los docentes. Todo esto implica el abandono de una formación técnica y focalizada en función de cada *deficiencia* y supone la implementación de una formación que dote al profesorado tutor de estrategias y procedimientos que les permitan mejorar los procesos de aprendizaje desde el aula ordinaria, contribuyendo a la consecución de prácticas inclusivas para todo el alumnado. Desde esta perspectiva, la diversidad de necesidades educativas es el motor de actuación en el aula, convirtiendo las medidas curriculares en una tarea a afrontar por los profesionales de la escuela inclusiva.

Ahondando en este planteamiento a favor de una reorientación en la formación del profesorado de los centros escolares y teniendo en cuenta los pilares básicos en los que se tiene que sustentar la escuela inclusiva, abogamos por incorporar dicha orientación en la formación inicial de los docentes de los centros escolares. La formación inicial como elemento clave en el desarrollo profesional de los maestros y maestras, debe incorporar en su currículum las demandas y necesidades que plantea la escuela así como las propuestas educativas que provienen de las disciplinas que configuran el corpus científico del hecho educativo. Sin duda, asumimos que la formación inicial desde una orientación más inclusiva redundaría en una mayor calidad y equidad en la educación.

En esta misma línea Durán, Echeita, Climent, Miquel, Ruiz y Sandoval (2005a, 2005b), establecen una serie de cambios que son imprescindibles en el rol de los docentes en el desarrollo de escuelas inclusivas y que serían: una formación basada en las distintas diferencias presentes en las escuelas; una preparación que les permita enseñar en diferentes contextos y realidades y no en una escuela homogénea; una formación que contemple unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más significativas asociadas a la diversidad social, cultural e individual así como unas estrategias de atención a la diversidad en el aula, la adaptación del currículum y una evaluación diferencia.

## 2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN: HACIA LA INNOVACIÓN DESDE PRÁCTICAS INCLUSIVAS

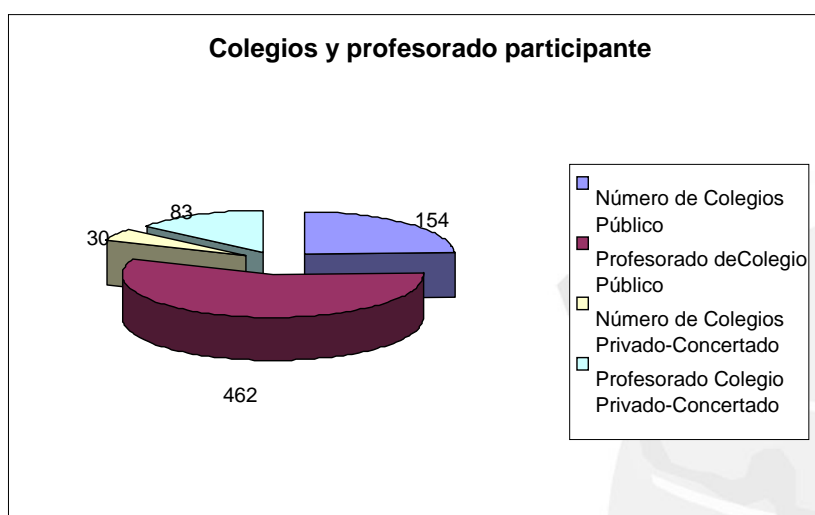
El objetivo de la presente investigación es constatar cómo las prácticas educativas del profesorado en los centros escolares pueden depender en gran parte de su formación, de sus creencias y actitudes y analizar la manera en que éstas inciden de forma directa en la organización y planificación de su trabajo en el aula. Desde un planteamiento inclusivo de la educación como proyecto de innovación y embarcados en la búsqueda de indicadores que nos permitan reflexionar sobre el cambio y la mejora escolar de las prácticas educativas del profesorado como actores privilegiados de estos cambios, hemos acometido este proceso investigador con rigurosidad, de modo que nos sirva a todos para seguir aprendiendo de sus resultados y posibles propuestas de mejora. De forma específica nos hemos propuesto los siguientes objetivos:

- Evaluar el grado de formación del profesorado tutor como del especialista en cuanto a la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Identificar estrategias organizativas y curriculares a nivel de aula del profesorado tutor como especialista en la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Identificar ámbitos de aprendizaje y prácticas educativas favorecedores de una educación inclusiva.
- Delimitar las principales dimensiones que subyacen a las diversas prácticas educativas tanto del profesorado tutor como especialista de apoyo o educación especial.

## 3. MÉTODO

### 3.1. Población y Muestra

GRÁFICO 1. COLEGIOS Y PROFESORADO PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN



La investigación se ha llevado a cabo en centros escolares de Educación Infantil y Educación Primaria de la provincia de Alicante (España). Los participantes son 545 profesores y profesoras de estas etapas educativas, de los cuales 462 pertenecen a centros públicos y 83 a centros privados-concertados, distribuidos en 154

centros públicos y 30 privados-concertados de Educación Infantil y Educación Primaria de todas las comarcas de la provincia de Alicante, como queda reflejado en el gráfico 1.

Se trata de una muestra bastante representativa en la que han participado una parte importante de los centros de todas las comarcas de la provincia de Alicante: 32 colegios públicos y 8 privados-concertados de Alicante capital; 53 colegios públicos y 15 privados-concertados situados en las ciudades capitales de comarca; y 69 colegios públicos y 7 privados-concertados de ciudades más pequeñas de las distintas comarcas.

### 3.2. Instrumentos

El instrumento empleado en esta investigación ha sido de elaboración propia (Lledó, 2010). El cuestionario *“La atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en los centros escolares en el cambio hacia la inclusión”* está formado por 30 preguntas acerca de diversos aspectos relativos a:

1. Una parte inicial, formada por 13 cuestiones, sobre los *Datos de identificación del centro*, que nos ha servido para describir y conocer el punto de partida de la realidad inicial de los centros escolares ubicados en todas las comarcas de la provincia de Alicante.
2. Una segunda partes de cuestiones referidas a aspectos de la formación del profesorado del aula ordinaria en el ámbito de las necesidades educativas especiales (10 cuestiones).
3. Una tercera parte sobre cuestiones referidas a las estrategias y prácticas educativas y organización del aula ordinaria y su relación con prácticas inclusivas:

En el apartado del cuestionario referido a la formación del profesorado, las cuestiones recogen los siguientes indicadores de evaluación: formación del profesorado; conceptualización de la diversidad; inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales; responsabilidades del tutor; asesoramiento y apoyos.

En el apartado de las estrategias y prácticas y organización del aula y su relación con prácticas inclusivas, las cuestiones recogen los siguientes indicadores: cambio e inclusión: estrategias de aprendizaje; medidas de adaptación; organización aula; prácticas inclusivas.

### 3.3. Procedimiento

El procedimiento de planificación y recogida de datos se realizó de la siguiente forma: en primer lugar, se seleccionaron los centros en los que se iba a aplicar el cuestionario, centros de Educación Infantil y Primaria. Una vez seleccionados los centros, se procedió a la preparación del alumnado que realizaba el Practicum en los dichos centros para la pasación del cuestionario. En este momento se entregaba una carta de presentación del cuestionario al director o directora de los centros.

Las cuestiones referidas en este cuestionario se dirigen tanto al profesor tutor del aula ordinaria como al profesorado especialista de educación especial o apoyo de los centros escolares que deberán responder el cuestionario de 1 a 4, en función de menor a mayor grado de acuerdo con las cuestiones planteadas.

### 3.4. Diseño y análisis de datos

Para estudiar si los diferentes aspectos sobre la atención a las necesidades educativas especiales incluidos en el cuestionario dirigido a los centros educativos mostraban una coherencia empírica más allá de la coherencia lógica establecida de forma racional alrededor de los aspectos de la *formación del profesorado del aula ordinaria en el ámbito de la diversidad, y las estrategias y organización del aula ordinaria hacia prácticas*

*inclusivas en el alumnado con necesidades educativas especiales*, se ha llevado a cabo un análisis de fiabilidad de consistencia interna para el conjunto de elementos referidos a cada uno de estos aspectos, utilizando el coeficiente alpha de Cronbach. El análisis de datos incluye el estudio descriptivo, medias y frecuencias, de cada uno de los ítems o cuestiones que componen el instrumento de recogida de datos. Se realizan asimismo diversos contrastes –mediante pruebas “t” de diferencias de medias y análisis de varianza en un sentido–, entre las opiniones de profesores tutores y especialistas, profesores de distintos centros, etapas educativas, etc. Todos los análisis se llevan a cabo con el paquete estadístico SPSS 16.

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se ofrecen en función de los objetivos y de acuerdo a los aspectos que se pretenden analizar referidos, en un primer apartado, a la identificación y las características de los centros y su posible incidencia en las prácticas y actuaciones del profesorado; en un segundo, al grado de formación del profesorado de las aulas ordinarias con relación a la atención a la diversidad y, en un tercer apartado, a la relación de esta formación con la implementación de prácticas favorecedoras de respuestas inclusivas.

Los índices de fiabilidad de cada uno de los aspectos considerados en el cuestionario son altos, con valores que oscilan entre 0.81 y 0,85. Estos valores muestran la existencia de cierta consistencia en las respuestas de los sujetos alrededor de cada aspecto, indicando que se está evaluando un constructo similar. Se han realizado los estadísticos descriptivos, medias y porcentajes de respuestas dadas tanto por los profesores tutores de las aulas ordinarias como las de los profesores especialistas de las aulas de educación especial o de apoyo. Así como los análisis diferenciales para establecer la existencia de diferencias entre, por una parte, la percepción que tienen profesores tutores y especialistas sobre cada uno de los elementos que componen los dos aspectos considerados, por una parte, la formación y las estrategias de atención a la diversidad, y por otra, las diferencias existentes en estos aspectos según las características del centro, como tipo, ubicación, etapas educativas, etc.

### 4.1. Identificación y características de los centros

Tomado como referencia los resultados referidos a la identificación de la situación inicial de los centros escolares en el contexto de la provincia de Alicante, se pone de manifiesto la presencia de la diversidad en las aulas asociada a necesidades educativas especiales, como se refleja en los siguientes resultados: el 9% de alumnado presenta deficiencias visuales, el 28.4% deficiencias auditivas, el 27.4% deficiencias físicas, el 87% trastornos del lenguaje, el 67.2% deficiencias psíquicas, el 96% dificultades de aprendizaje, el 71.2% provienen de situaciones sociales desfavorecidas, el 7.7% sobredotación intelectual y el 2.3% referidas a otras causas. Por consiguiente esta existencia de alumnado con necesidades educativas especiales en los centros analizados tienen que ir acorde con los recursos necesarios, para ello se ha evidenciado con los resultados que el 43% de los centros cuentan con aula específica de educación especial y el 27,1% con aula de apoyo, el resto con otros tipos de aulas específicas, así como el 85,3% del profesorado que atiende al alumnado en estas aulas específicas son especialistas con titulación, el 7,7% especialistas sin titulación y el resto no son especialistas. Ante esta realidad estamos inmersos ante un nuevo reto: la respuesta a la diversidad y la posible y necesaria reestructuración global de la escuela para responder a esta diversidad desde la unidad.



Tomando los resultados referidos a las respuestas dadas por el profesorado tutor como especialista llama la atención que aparezcan muchas diferencias significativas entre las medias de los profesores tutores y los especialistas. Aunque las diferencias no son muy considerables en términos absolutos, la baja dispersión de las respuestas hace que estas diferencias sean significativas. Estas diferencias se dan tanto en varios de los 10 enunciados referidos a la formación como en varios de los 17 enunciados referidos a las estrategias y prácticas en la atención a diversidad. En prácticamente todos los casos en que se producen diferencias significativas, estas son a favor de los especialistas, que se muestran más de acuerdo con el contenido de los enunciados del cuestionario. Sin embargo, no aparecen diferencias significativas entre los profesores de los centros públicos y privados-concertados, en ninguno de los aspectos considerados. Los resultados de los análisis de varianza en un sentido realizados sobre las puntuaciones totales en cada uno de los aspectos considerados, indican que en ningún caso se producen diferencias significativas entre los centros urbanos, semiurbanos y rurales. Tanto en unos como en otros centros se tienen percepciones similares sobre los distintos aspectos implicados en la atención a la diversidad. Los resultados que comparan las medias obtenidas por el profesorado de las diferentes etapas educativas de infantil y primaria constatan que no se dan diferencias significativas en ninguno de los aspectos considerados sobre la atención a la diversidad. El profesorado de las distintas etapas tiene una percepción similar sobre la atención a las necesidades educativas especiales.

#### 4.2. Grado de formación del profesorado de las aulas ordinarias con relación a la atención a la diversidad

En cuanto a los resultados relativos a la formación del profesorado, gran parte del profesorado tutor y especialista manifiesta una deficiente formación para dar respuesta a la diversidad existente en las aulas. Las tablas 1 y 2 recogen respectivamente las respuestas de los profesores tutores y de los especialistas a las cuestiones relativas a la formación del profesorado en el proceso de cambio a la inclusión educativa.

**TABLA 1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS, MEDIAS Y PORCENTAJES DE RESPUESTA, DADAS POR LOS PROFESORES TUTORES, PARA CADA UNA DE LAS CATEGORÍAS CORRESPONDIENTES A LAS 10 CUESTIONES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Cuestión	Media	Categorías de respuesta			
		1	2	3	4
1	3.26	2.0	11.4	45.5	41.1
2	3.52	.3	3.0	41.5	55.2
3	1.48	56.5	39.5	3.3	0.7
4	3.68	1.3	0.7	27.1	70.9
5	1.25	76.8	21.5	1.7	0.0
6	3.63	0.3	1.7	33.1	64.9
7	3.48	0.0	3.7	44.5	51.8
8	2.54	13.4	37.1	31.8	17.7
9	3.73	0.0	.7	25.4	73.9
10	3.27	3.3	11.3	41.1	44.5

Como se aprecia en la tabla 1, el mayor grado de acuerdo del profesorado tutor se alcanza en la cuestión referida a que *"El profesor tutor/tutora necesita la ayuda y asesoramiento de los especialistas de apoyo para atender en el aula a los alumnos con necesidades educativas especiales"* (cuestión 4); así como también a la referida a la aceptación de un concepto más amplio de las necesidades educativas especiales (cuestión 3). De la misma manera se observa un grado de desacuerdo muy significativo con la cuestión referida a que la integración del alumnado en los centros no supone la separación a contextos especiales (cuestión 5), por lo que una parte importante del profesorado tutor se decanta por contextos inclusivos para este alumnado.



(cuestión 6). Aunque una media del profesorado en los dos niveles de acuerdo se muestra a favor de una mayor formación inicial desde las Facultades de Educación (cuestión 2).

**TABLA 2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS, MEDIAS Y PORCENTAJES DE RESPUESTA, DADAS POR LOS PROFESORES ESPECIALISTAS, PARA CADA UNA DE LAS CATEGORÍAS CORRESPONDIENTES A LAS 10 CUESTIONES DEL APARTADO FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Cuestión	Media	Categorías de respuesta			
		1	2	3	4
1	3.19	3.3	14.0	42.5	40.1
2	3.64	.3	2.3	30.1	67.2
3	1.41	62.9	34.4	1.7	1.0
4	3.72	2.0	1.7	18.7	77.6
5	1.23	80.3	17.7	1.0	1.0
6	3.72	0.3	1.3	24.4	73.9
7	3.59	0.3	2.0	36.5	61.2
8	2.87	9.0	26.4	33.4	31.1
9	3.72	0.3	0.3	26.8	72.6
10	3.25	3.7	15.1	33.8	47.5

En cuanto al profesorado especialista, en la Tabla 2 se constatan mayores grados de acuerdo que el profesorado tutor pero coincidentes con el profesorado tutor, como es el caso de la cuestión referida a la opción de la inclusión en las aulas ordinarias (cuestión 6) y a una evolución mucho más consistente en el concepto de necesidades educativas especiales (cuestión 4). Así como grados de acuerdo más notables en la cuestión referida a la necesidad de una mayor formación por parte de los tutores de las aulas desde las Facultades de Educación (cuestión 2).

Los resultados muestran que una gran parte del profesorado tutor manifiesta la necesidad de formación para atender al alumnado de la escuela de la diversidad. Por tanto, con el apoyo empírico de nuestro trabajo, debemos acometer desde diferentes ámbitos las necesidades formativas de este profesorado ante las exigencias del proceso de innovación que demanda la educación inclusiva. En este proceso el reto que el profesorado debe asumir es la toma de conciencia de su papel crucial en la reforma global de la institución escolar. Si se quiere participar en dicho proceso dos elementos clave deben de redefinirse: por una parte, la formación inicial del profesorado tanto generalista como especialista; y, por otra, la capacidad del profesorado de los centros escolares para resolver los problemas educativos que se suceden en sus prácticas docentes. Aunque los resultados arrojan un aperturismo mayor por parte del profesorado especialista hacia la comprensión de nuevas prácticas educativas, las investigaciones de Moliner (2008) indican la necesidad de revertir la tendencia generalizada de delegar los tutores, por su escasa formación, la responsabilidad del trabajo y la atención del alumnado con necesidades educativas especiales en el profesorado de educación especial o de apoyo. La inclusión de aspectos formativos en competencias profesionales orientadas a la implementación de actuaciones de colaboración y asesoramiento desde tareas diversificadas y de calidad para todos, podría ser un indicador clave de prácticas educativas inclusivas.

Por consiguiente, en este momento en que las universidades españolas están asumiendo su transformación hacia un marco establecido desde el Espacio Europeo de Educación Superior y orientado hacia una formación general y comprensiva de la heterogeneidad y diversidad, debemos acometer los procesos de innovación desde la misma formación inicial. Este reto plantea un cambio de mentalidad que afecta a la metodología docente que pasa por redefinir las competencias que deben ser capaces de adquirir los futuros profesionales, en este caso, los futuros maestros y maestras de los centros escolares de la

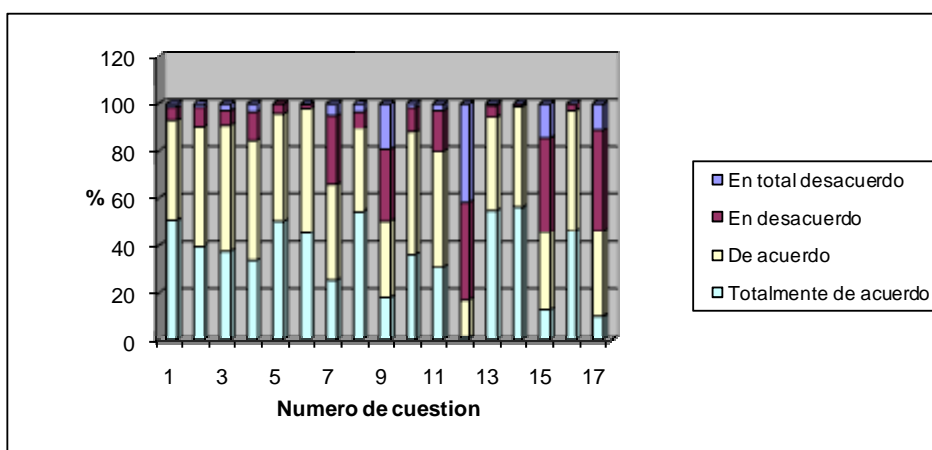
educación obligatoria. Es el momento adecuado para redefinir y reorientar unas competencias profesionales de estos docentes en vistas a la consecución y transformación de unas prácticas educativas desde un planteamiento inclusivo. Con la asunción de este nuevo reto se termina con una formación altamente especializada y segmentada. Por lo que abogamos por una formación más generalista (maestro de Educación Infantil y maestro de Educación Primaria) y con itinerarios o menciones que les doten de estrategias más específicas y colaborativas que permitan diversificar sus prácticas docentes y aprendizajes del alumnado en función de sus necesidades.

En el propio Informe Warnock (1978) ya se determinaba como prioritario un cambio de actitudes en las formas de trabajo de los profesores en relación al alumnado con necesidades educativas especiales. Desde la inclusión se aboga por un proceso de innovación y cambio en la educación general y la cultura de los centros que conlleve a un cambio radical en las prácticas educativas de los docentes. Como consecuencia de ello el profesorado debe aprender a trabajar con la diversidad y buscar estrategias pedagógicas diversificadas y no continuar con un currículo y con unas estrategias de enseñanza y aprendizaje limitadas a las clases y a la instrucción de todo el grupo. Los trabajos de varios autores (Hargreaves, 1996; Fullan y Hargreaves, 1997; Arnaiz, 2003; Parrilla y Susinos, 2004), apuntan que las prácticas educativas que conforman las aulas están caracterizadas por una escasa flexibilidad, por un fuerte individualismo y diseñadas de manera excluyente para un alumnado tipo, por lo que se aboga por construir en éstas un sentido de comunidad en las que se sientan reconocidos y partícipes todos.

#### 4.3. Implementación de prácticas favorecedoras de respuestas inclusivas

En los resultados referidos al apartado de la utilización por parte del profesorado tutor y especialista de estrategias y prácticas y la organización del aula y su relación con prácticas inclusivas, se han presentado mayores grados de acuerdo por parte del profesorado especialista respecto a las cuestiones planteadas, como se refleja en el gráfico 2.

**GRÁFICO 2. PORCENTAJES DE LAS RESPUESTAS DEL PROFESORADO TUTOR**

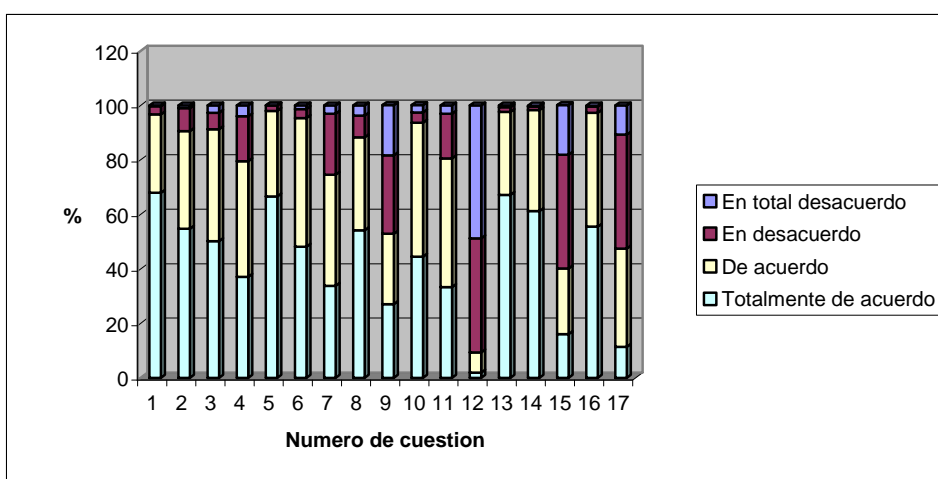


Como se puede observar en el gráfico 2, los resultados referidos a las respuestas dadas por los tutores muestran que un 56,5% se manifiesta a favor de un cambio en la organización física del aula para atender al alumnado en situación de diversidad (cuestión 14). De la misma manera que el 55,2% del profesorado se manifiesta con un grado de acuerdo total por los procesos de innovación desde la inclusión para favorecer una mayor comprensión de las diferencias individuales entre el alumnado

(cuestión 13). Asimismo, el 54,5% del profesorado tutor señala que la utilización de procesos de aprendizajes diferentes dificulta la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (cuestión 8). Como consecuencia de ello, los resultados dan apoyo empírico a que el profesorado tutor, con porcentajes en los dos rangos de acuerdo del 51,2% y 42,1%, manifiestan la necesidad de renovar, mejorar y adaptar sus prácticas educativas para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado (cuestión 1). En los resultados se observa que una de las prácticas y estrategias a utilizar, considerada con grados de acuerdo entre el 39,8% y el 50,8% ha sido las adaptaciones curriculares más o menos significativas (cuestión 2). Por ello, los resultados indican con grados de desacuerdo del profesorado tutor entre el 41,5% y el 48,8% a la inclusión en el aula ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales (cuestión 12). Sin embargo, llama la atención, la no apuesta todavía de un 30% del profesorado tutor por la intervención plena del alumnado con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria (cuestión 7), aunque sí con grados de acuerdo medios entre el 36,5% y el 51,5% sobre las ventajas de la organización del aula por grupos heterogéneos para favorecer la atención a la diversidad (cuestión 10). El profesorado tutor se decanta también con grados de acuerdo moderados ante la posibilidad de participar el alumnado con necesidades educativas especiales en las actividades que se realizan en el aula (cuestión 5). En cuanto al proceso de implementación de las medidas de adaptación con grados de acuerdo en la forma de llevarlas a cabo: un 41,8% no considera adecuado la eliminación de objetivos y contenidos (cuestión 15); un 55,5% del profesorado considera que únicamente servirían introducir nuevas estrategias y actividades de aprendizaje para realizar adaptaciones curriculares (cuestión 16), mientras que sólo un 36,1% está de acuerdo en cambiar la temporalización y priorizar objetivos y contenidos y criterios de evaluación a la hora de implementar adaptaciones curriculares (cuestión 17).

En cuanto a los resultados referidos al apartado de la percepción del profesorado especialista sobre las estrategias y prácticas y la organización del aula y su relación con prácticas inclusivas, se han presentado mayores grados de acuerdo respecto a las cuestiones planteadas, así como grados de coincidencia con los tutores, como se refleja en el gráfico 3.

**GRÁFICO 3. PORCENTAJES DE LAS RESPUESTAS DEL PROFESORADO ESPECIALISTA DE LOS CENTROS ESCOLARES**



Los resultados manifiestan con grados de acuerdo totales que los especialistas consideran que el profesorado tutor debe de reflexionar sobre sus estrategias y prácticas educativas (67,9%); así como

también se define por su apuesta por la implementación de prácticas inclusivas como instrumento de una mayor comprensión de las necesidades educativas del alumnado (67,2%). También el profesorado especialista demanda una mayor participación del alumnado con necesidades educativas especiales en la mayoría de actividades que se realizan en las aulas (66,6%). Así como también están demandando, con valores entre el 35,8% y el 54,8% en las respuestas de acuerdo y total acuerdo respectivamente, una mayor asunción por parte de los tutores de las adaptaciones curriculares como estrategias docentes para dar respuesta a la diversidad.

Los resultados manifiestan no sólo la falta de comprensión, asociado a la formación, de las medidas de adaptación del currículo, sino también su falta de implementación, siendo entendidas estas medidas como programas paralelos a la programación del aula y que no le corresponden a los tutores sino más bien al profesorado especialista. En el mismo sentido que nuestros resultados, Muntaner (1999) también ha observado en sus trabajos una falta de conocimiento por parte del profesorado tutor con respecto al significado del proceso de adaptación curricular, siendo percibidas éstas por los tutores como poco útiles y entendidas como responsabilidad del profesorado de apoyo, convirtiéndose en Programas de Desarrollo Individual (PDI) cuando son aplicadas en las aulas de apoyo. Las investigaciones actuales de Vlachou, Didaskalou y Voudouri (2009) y de Mortier, Hunt, Leroy, Van de Putte y Van Hove (2010), refrendan nuestros resultados ya que han constatado que el profesorado bajo la excusa de la falta de tiempo y la sobrecarga del temario no aplica las adaptaciones curriculares necesarias, rara vez realiza agrupamientos entre clases y actividades con diversos grados de dificultad. Con resultados similares a nuestro estudio, Arregi, Sainz, Tambo y Ugariza (2005), en un informe presentado por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, sobre necesidades educativas especiales en educación primaria, apuntan que un número importante del profesorado tutor considera que la integración de las adaptaciones curriculares en la programación de aula es una tarea difícil y compleja aunque también se apunta a la existencia de profesorado que sí las realiza. En este mismo estudio, se señala también que la existencia de alumnado en el aula con adaptaciones curriculares no supone para el profesorado un cambio en la forma de trabajar o en la organización de actividades de enseñanza y aprendizaje. A través de los resultados arrojados por la presente investigación se pone de manifiesto la necesidad de cambio en las prácticas educativas del profesorado en los centros escolares, mediante una serie de indicadores que pueden favorecer el proceso de innovación que supone la educación inclusiva y que como indica González (2008) el centro escolar como organización educativa no siempre constituye, como indican nuestros resultados, un foco de atención a la hora de abordar con calidad la situación de la problemática de la diversidad y los riesgos de exclusión educativa.

## 5. CONCLUSIONES

Tomando como referencia los objetivos planteados en esta investigación y a partir de los resultados obtenidos y la discusión de los mismos, planteamos a continuación una serie de conclusiones y recomendaciones generales que pueden ser el comienzo de un proceso de innovación hacia unas buenas prácticas inclusivas en los centros escolares, relativas a las diferentes dimensiones o aspectos que subyacen de los objetivos planteados:

### 5.1. En relación a la formación del profesorado del aula ordinaria y aula específica en el ámbito de la atención a la diversidad

- El profesorado especialista manifiesta un mayor grado de acuerdo que el profesorado tutor con las cuestiones planteadas lo que significa un mayor conocimiento de la diversidad y una mayor aceptación en su atención desde una visión más inclusiva.
- La creencia generalizada, por parte del profesorado tutor como del especialista, de que el profesorado tutor no tiene la suficiente formación para abordar la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, demandando una mayor formación inicial por parte de las Facultades de Educación.
- Una manifiesta evolución del profesorado tutor y del especialista con relación a la comprensión y aceptación del concepto de necesidades educativas especiales, así como la asunción del concepto de inclusión como derecho a la educación del alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias.
- La falta de recursos y apoyos en el aula para atender al alumnado con necesidades educativas especiales al igual que la necesidad de ayuda y asesoramiento por parte de los distintos especialistas del apoyo interno como externo a los centros.
- La no asunción por parte del profesorado tutor de su responsabilidad en el desarrollo de las adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales.

### 5.2. En relación a la utilización por parte del profesorado tutor y especialista de estrategias y organización del aula y su relación con prácticas inclusivas

- El profesorado especialista manifiesta un mayor grado de acuerdo que el profesorado tutor con las cuestiones planteadas, lo que significa un mayor conocimiento de la diversidad y el uso de estrategias acordes a una visión más integradora que inclusiva de la atención a la diversidad.
- Las adaptaciones curriculares como estrategias de adaptación del currículum a las necesidades educativas especiales del alumnado no están siendo aprovechadas en los centros y aulas por su profesorado tutor por lo que se están entendiendo como producto final que es de responsabilidad del profesorado especialista y no como un proceso abierto de reflexión y colaboración de todo el profesorado.
- La necesidad tanto del profesorado tutor como del especialista de renovar, mejorar y adaptar las estrategias de enseñanza y aprendizaje ante la diversidad del alumnado en las aulas y de la apuesta por una organización del aula en grupos heterogéneos para beneficio del alumnado con necesidades educativas especiales. Aunque el profesorado tutor realiza actividades en las que puede participar todo el alumnado, no hay una creencia por parte de éstos de que la intervención de este alumnado se realice en el aula ordinaria para conseguir una verdadera inclusión. Sin embargo, si que consideran que a través de la inclusión se podría favorecer la comprensión y aceptación de las diferencias individuales.
- La necesidad de crear unas condiciones físicas y de aprendizaje, de acuerdo a las necesidades educativas del alumnado, que puedan favorecer una atención educativa inclusiva así como la integración de este alumnado en las aulas.

- La asunción por parte del profesorado tutor como especialista de la necesidad de la adaptación curricular como estrategia básica para adaptar e individualizar el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales. Debemos avanzar todavía bastante en la puesta en práctica de esta estrategia didáctica más como un proyecto de innovación y de colaboración en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La creencia por parte del profesorado tutor de que el cambio de estrategias por parte del profesorado para atender a la diversidad supone en la práctica la implementación de procesos de aprendizaje diversificados en los distintos elementos prescriptivos del currículo (objetivos, contenidos y criterios de evaluación). La situación constatada nos puede hacer reflexionar que nos queda mucho por recorrer en la consecución de una educación inclusiva a la vez que alerta sobre la necesidad de una actuación que parta de los planes de formación docente y como consecuencia de las prácticas educativas del profesorado de los centros de la educación obligatoria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. En: M. A. Verdugo y F. Jordan (Coord.). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, pp.15-37. Salamanca. Amarú Ediciones.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arnaiz, P. (2007). Como promover prácticas inclusivas en Educación Secundaria. *Revista perspectiva de los centros del profesorado de Andalucía*, 1(14), pp.57-71.
- Arregi, A., Sainz, A., Tambo, I., y Ugariza, J. (2005). *Investigación sobre la respuesta educativa del sistema educativo vasco a las Necesidades Educativas Especiales en Primaria*. Bilbao. ISE/IVEI.
- Durán, D., Echeita, G., Climent, G., Miquel, E., Ruiz, C., y Sandoval, M. (2005a). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol. CSIE.
- Durán, D., Echeita, G., Climent, G., Miquel, E., Ruiz, C., y Sandoval, M. (2005b). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado Español. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, pp.464-467. Descargado el 8 de enero de 2006 de [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Duranetal.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Duranetal.pdf).
- Echeita, G., y Duk, C. (2008). Prólogo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 1-6. Descargado el 24 de febrero de 2009 de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Editorial.pdf>.
- Escudero, J. M., González, M. T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Ibero-Americana de Educación*. 1(50), pp.41-64.



- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla. Publicaciones M.C.E.P.
- González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp.82-99. Descargado el 2 de abril de 2010 de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid. Morata.
- Lledó, A. (2007). La Educación Inclusiva: una nueva visión de la diversidad. En R. Roig, J. E. Blasco, R. Gilar, S. Grau y A. Lledó (Eds.). *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior*, pp. 209-236. Alicante. Marfil.
- Lledó, A. (2010). La atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en los centros escolares en el cambio hacia la inclusión. [Presentado y pendiente de confirmación de registro].
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE 6* (2), pp. 27-44. Descargado el 30 de marzo de 2010 de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art3.pdf>. Consultado 3/02/2009.
- Mortier, K., Hunt, P., Leroy, M., Van De Putte, Inge, y Van Hove, G. (2010). Communities of practice in inclusive education. *Educational Studies*, 36(3), pp.345-355.
- Muntaner, J. (1999). Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, pp.125-141.
- Parrilla, A., y Susinos, T. (2004). El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y comunidades educativas. En J. López, M. Sánchez y P. Murillo (Eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, pp.195-200. Sevilla. Secretariado de publicaciones, Universidad de Sevilla.
- Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas. En W. Stainback y S. Stainback (Eds.). *Aulas inclusivas*, pp. 37-54. Madrid: Narcea.
- Slee, R. (2000). Talking Back to Power. The Politics of Educational Exclusion. Conference in *International Special Education "Including the Excluded"*. Universidad de Manchester.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., y Voudouri, E. (2009). Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, pp.179-202.
- Warnock, M. (1978). Special Educational Needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. London. HMSO. Traducido al español en la *Revista Siglo Cero*, 130, pp.12-24. Informe sobre necesidades educativas especiales.