



VNiVERSiDAD D SALAMANCA

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**PROGRAMA DE DOCTORADO: FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL
CONOCIMIENTO**

(R.D. 99/2011)

TESIS DOCTORAL

**EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA PARA IMPLEMENTAR PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EN EL PRINCIPADO DE ASTURIAS**

Dña. Raquel Pérez Gutiérrez

Directoras

Dra. Dña. María José Rodríguez Conde

Dra. Dña. Raquel Casado Muñoz

Salamanca, 2022



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO: FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL
CONOCIMIENTO

(R.D. 99/2011)

Dra. **María José Rodríguez-Conde**, Catedrática de Universidad de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Salamanca y Dra. **Raquel Casado Muñoz**, Profesora Titular de Universidad del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Burgos, en calidad de directoras del trabajo de Tesis Doctoral titulado “Evaluación de la necesidades del profesorado de Educación Infantil y Primaria, para implementar prácticas pedagógicas inclusiva en el Principado de Asturias”, realizado por Raquel Pérez Gutiérrez,

HACEN CONSTAR que dicho documento alcanza todos los requisitos científicos y formales para ser presentado y defendido públicamente como Tesis Doctoral en la Universidad de Salamanca. La investigación indaga sobre un problema relevante en investigación educativa. El proceso metodológico seleccionado resulta adecuado a los objetivos e hipótesis planteadas y la discusión es ajustada a los resultados obtenidos y relacionada con una actualizada fundamentación teórica. Presenta una contextualización suficiente, un riguroso procedimiento de obtención y análisis de datos y extracción de conclusiones valiosas para las áreas de conocimiento de referencia. Además, presenta las publicaciones científicas vinculadas reuniendo condiciones de calidad y suficiencia para la formalización de la presentación de la tesis en este programa de doctorado.

En Salamanca, a 14 de septiembre de 2022

Fdo.: María José Rodríguez Conde

Fdo.: Raquel Casado Muñoz

*A Sara y a Juanra
por apoyarme tanto...*

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis está dedicada a mis abuelos y a los abuelos de mi hija por brindarme la oportunidad de ser quien soy, una maestra, y sobre todo a los que no han podido ver el final de esta Tesis Doctoral. También se la dedico a todos los docentes que luchan cada día en sus aulas por el derecho a una educación inclusiva.

En primer lugar, me gustaría agradecer a mis directoras, María José Rodríguez Conde y Raquel Casado Muñoz, la oportunidad que me brindaron con sus conocimientos y su experiencia, gracias a ellas he podido finalizar este trabajo tan significativo para mí. A Francisco José García Peñalvo, director del programa de Doctorado por su buen hacer.

Por supuesto no puedo olvidarme de la persona que me ofreció esta oportunidad, Fernando Lezcano Barbero, sin él no hubiese empezado este camino.

A mi hija Sara y a mi marido Juan Ramón por apoyarme y escucharme en un proceso que no se preveía tan duro y que nos ha quitado mucho tiempo de compartir.

A mi compañera y amiga Ana, por animarme en los momentos de desánimo y, sobre todo, por acompañarme en el camino profesional y personal. A Carla y a Lourdes por ayudarme siempre que lo he necesitado. Tenemos la mejor profesión del mundo.

Como es deber, también quiero agradecer a los maestros y maestras que han colaborado en este estudio aportando sus experiencias e inquietudes.

Y, por último, al programa de doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento EKS) por las excelentes píldoras formativas que ofrecieron en el trascurso de mi tesis doctoral.

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	11
ABSTRACT	13
INTRODUCCIÓN	15
MARCO TEÓRICO	19
1. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SU EVOLUCIÓN	19
1.1 Antecedentes y evolución del modelo inclusivo	19
1.2 La inclusión educativa desde el enfoque de diferentes organismos internacionales	23
1.2.1 La OECD	24
1.2.2 El Foro Económico Mundial	26
1.2.3 Organismos Europeos	28
1.2.3.1 El Consejo de Europa.	28
1.2.3.2 La Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa.	29
1.3 Concepto y dimensiones de la inclusión educativa	32
1.3.1 Culturas Inclusivas	33
1.3.2 Políticas Inclusivas	33
1.3.3 Prácticas Inclusivas	34
1.3.4 Teoría emergente de un entorno inclusivo	34
1.4 Diferencias conceptuales: educación inclusiva, prácticas inclusivas y pedagogía inclusiva.	36
1.5 El DUA como enfoque didáctico inclusivo	37
1.6 Co-teaching como medida organizativa del aula	44
1.7 Metodologías inclusivas	48
2. EL MARCO NORMATIVO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA Y EL ROL DEL PROFESORADO	50

2.1 Marco normativo actual	51
2.2 El rol del profesorado	57
2.2.1 Funciones	57
2.2.2 Competencias	58
2.2.3 Valores	58
2.2.4 El Profesorado en el Index for Inclusion	59
2.2.5 La inclusión educativa y los efectos sobre el profesorado.	61
2.3 Profesorado de apoyo especializado	63
2.3.1 Antecedentes del especialista de Pedagogía Terapéutica	63
2.3.2 Antecedentes del especialista de Audición y Lenguaje	67
2.4 Funciones de los especialistas de PT y AL según normativa nacional	70
2.5 Funciones de los especialistas de PT y AL según normativa autonómica	72
2.5.1 Andalucía	74
2.5.2 Aragón	76
2.5.3 Asturias (Principado de)	77
2.5.4 Baleares (Islas)	78
2.5.5 Canarias (Islas)	79
2.5.6 Cantabria	81
2.5.7 Castilla y León	84
2.5.8 Castilla la Mancha	85
2.5.9 Cataluña	86
2.5.10 Ceuta y Melilla	87
2.5.11 Comunidad de Madrid	89
2.5.12 Comunidad Valenciana	90
2.5.13 Extremadura	92
2.5.14 Galicia	93
2.5.15 La Rioja	95
2.5.16 Murcia (Región de)	98
2.5.17 Navarra	100
2.5.18 País Vasco	101

3. REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA SOBRE LAS NECESIDADES DEL PROFESORADO PARA LLEVAR A CABO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	105
---	------------

3.1 Planificación de la revisión	106
3.1.1 Identificación de la necesidad de una revisión	106
3.1.2 Preguntas de Investigación	107
3.1.3 Criterios de inclusión y exclusión	107
3.1.4 Estrategia de búsqueda	108
3.1.5 Cadena de búsqueda	108
3.1.6 Criterios para la evaluación de calidad	109
3.1.7 Extracción de los datos	110
3.2 Análisis de los datos	116
MARCO EMPÍRICO	126
4. DISEÑO METODOLÓGICO	126
4.1 Preguntas de investigación	126
4.2 Objetivos del estudio	127
4.2.1 Objetivo general	127
4.2.2 Objetivos específicos	127
Los objetivos específicos se corresponden con las dos fases de estudio:	127
4.3 Hipótesis	128
4.4 Diseño de la investigación	128
4.4.1 Fase I. Formación y análisis de las funciones de apoyo a la inclusión (QUAL)	131
4.4.1.1 Muestra.	132
4.4.1.2 Procedimiento de recogida de datos.	132
4.4.1.3 El rol de la investigadora.	134
4.4.1.4 Análisis de datos.	135
4.4.2 Fase II. Necesidades del profesorado en las aulas inclusivas (quan)	136
4.4.2.1 Elaboración y validación del instrumento.	138
4.4.2.2 Descripción del Instrumento.	140
4.4.2.3 Fiabilidad del instrumento.	143
4.5 Población y muestra	145
4.5.1 Selección de la muestra: garantías de representatividad	146
4.5.2 Trabajo de campo	148
5. RESULTADOS	152

5.1 Fase I. Formación y análisis de las funciones de apoyo a la inclusión (QUAL) _____	152
5.1.1 Actuaciones Clave _____	152
5.1.2 Intervención clínica versus intervención inclusiva. _____	155
5.1.3 Barreras para el desarrollo de una orientación educativa que apueste por la equidad. _____	155
5.1.4 Facilitadores para el proceso inclusivo _____	157
5.1.5 Propuestas de mejora para la práctica diaria _____	159
5.2 Fase II. Necesidades del profesorado en las aulas inclusivas (cuan) _____	160
5.2.1 Percepción del Profesorado ante los Indicadores Inclusivos de la Percepción del Centro _____	160
5.2.2 La Percepción del Profesorado ante los Facilitadores en la Organización del Centro y la Práctica Docente. _____	162
5.2.3 La percepción del profesorado ante las barreras en la organización del centro y la práctica docente. _____	165
5.2.4 Metodologías Inclusivas _____	168
5.2.5 Diseño Universal para el Aprendizaje _____	169
5.2.6 La Co-enseñanza como medida organizativa _____	171
5.3 Contraste de hipótesis _____	177
5.3.1 Especialidades del profesorado y su relación con las metodologías inclusivas _	177
5.3.2 La edad del profesorado y el conocimiento del DUA _____	178
5.3.3 La edad del profesorado y el uso de la co-enseñanza _____	179
5.3.4 La especialidad del profesorado y el uso de la co-enseñanza _____	180
6. <i>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</i> _____	181
6.1 Limitaciones en la investigación _____	188
6.2 Líneas futuras de investigación _____	189
6.3 Publicaciones derivadas del trabajo de investigación _____	189
7.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	192
ANEXOS _____	213
ANEXO I: Cuestionario _____	213

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1 Diez pasos estratégicos hacia la equidad en educación	25
Tabla 1.2 Principios del Diseño Universal	38
Tabla 2.1 La educación inclusiva en la normativa española	53
Tabla 2.2 Valores del profesorado de educación inclusiva y áreas de competencia	59
Tabla 2.3 Formación inicial del profesorado	66
Tabla 2.4 Normativa sobre las funciones de PT y AL en Andalucía	76
Tabla 2.5 Normativa sobre las funciones de PT y AL en Aragón	76
Tabla 2.6 Normativa sobre las funciones de PT y AL en Asturias	77
Tabla 2.7 Normativa sobre las funciones de PT y AL en Baleares	79
Tabla 2.8 Normativa sobre las funciones de PT y AL en Canarias	81
Tabla 2.9 Normativa sobre las funciones de PT y AL en Cantabria	83
Tabla 2.10 Normativa sobre las funciones de PT y AL en Castilla y León	85
Tabla 2.11 Normativa sobre las funciones de PT y AL en Castilla la Mancha	86
Tabla 2.12 Normativa sobre las funciones de PT y AL en Cataluña	87
Tabla 2.13 Normativa sobre las funciones de PT y AL en Ceuta y Melilla	88
Tabla 2.14 Normativa sobre las funciones de PT y AL en Comunidad de Madrid	89
Tabla 2.15 Normativa sobre las funciones de PT y AL en Comunidad Valenciana	91
Tabla 2.16 Normativa sobre las funciones de PT y AL en Extremadura	93
Tabla 2.17 Normativa sobre las funciones de PT y AL en Galicia	95
Tabla 2.18 Normativa sobre las funciones de PT y AL en La Rioja	97
Tabla 2.19 Normativa sobre las funciones de PT y AL en Murcia	99
Tabla 2.20 Normativa sobre las funciones de PT y AL en Navarra	101
Tabla 2.21 Normativa sobre las funciones de PT y AL en País Vasco	102
Tabla 2.22 Resumen de los aspectos más relevantes en atención a la diversidad por CCAA	104
Tabla 3.1a Revisión de estudios americanos	118
Tabla 3.1b Revisión de estudios americanos	119

Tabla 3.2 Revisión de estudios asiáticos.....	120
Tabla 3.3 Revisión de estudios africanos.....	121
Tabla 3.4a Revisión de estudios europeos.....	122
Tabla 3.4b Revisión de estudios europeos.....	123
Tabla 3.4c Revisión de estudios europeos.....	124
Tabla 3.5 Revisión de estudios nacionales.....	125
Tabla 4.1 Grupo de trabajo y participantes.....	132
Tabla 4.2 Planificación de las sesiones.....	133
Tabla 4.3 Tabla y análisis de contenido.....	135
Tabla 4.4 Expertos del sistema interjueces.....	139
Tabla 4.5 Subescala Indicadores.....	141
Tabla 4.6 Subescala Barreras.....	142
Tabla 4.7 Subescala Facilitadores.....	142
Tabla 4.8 Ficha técnica de la encuesta.....	144
Tabla 4.9 Muestra recogida en los distintos concejos.....	147
Tabla 5.1 % de cobertura de las actuaciones de los especialistas con el profesorado tutor.....	153
Tabla 5.2 Estadísticos descriptivos referidos a la subescala Indicadores.....	161
Tabla 5.3a Estadísticos descriptivos referidos a la subescala de Facilitadores.....	163
Tabla 5.3b Estadísticos descriptivos referidos a la subescala de Facilitadores.....	164
Tabla 5.4 Estadísticos descriptivos referidos a la subescala de Barreras.....	166
Tabla 5.5 Puntos fuertes de la co-enseñanza.....	173
Tabla 5.6 Debilidades de la co-enseñanza.....	173
Tabla 5.7 Variables h_1	177
Tabla 5.8 Variables h_2	178
Tabla 5.9 Variables h_3	179
Tabla 5.10 Utilización de la co-enseñanza por especialidades.....	180

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 Evolución de la atención a la diversidad	21
Figura 1.2 Modelo de teoría emergente de un entorno inclusivo.....	35
Figura 1.3 Concreciones del Diseño Universal en el ámbito educativo	40
Figura 1.4 Versiones del DUA.....	42
Figura 1.5 Síntesis del DUA versión 2.2.....	43
Figura 1.6 Modelos de co-teaching.....	45
Figura 1.7 Enfoques de co-enseñanza en función de la interacción entre agentes involucrados ...	48
Figura 2.1 Transferencias en educación no universitaria.....	50
Figura 2. 2 Evolución de la especialidad de Audición y Lenguaje.....	69
Figura 2.3 Principio de jerarquía de la normativa que establece la Constitución Española.....	74
Figura 3.1 Fases del proceso de la SLR.....	106
Figura 3.2 Descriptores de búsqueda.....	108
Figura 3.3 Detección de los duplicados en la fase de cribado.....	111
Figura 3.4 Artículos seleccionados y aceptados por bases de datos.....	112
Figura 3.5 Fase de inclusión de la SLR.....	113
Figura 3.6 Extracto del PADLET de la SLR.....	114
Figura 3.7 Artículos seleccionados por año de publicación	114
Figura 3.8 Diagrama de flujo PRISMA.....	115
Figura 4.1 Métodos mixtos.....	129
Figura 4.2 Fases del estudio.....	130
Figura 4.3 Hoja de ruta de la acción formativa.....	131
Figura 4.4 Fases de elaboración del cuestionario.....	138
Figura 4.5 Categorías del cuestionario.....	140
Figura 4.6 Características sociodemográficas.....	141
Figura 4.7 Muestra.....	145
Figura 4.8 Disposición geográfica de la muestra.....	149

Figura 4.9 Porcentaje de hombres y mujeres	150
Figura 4.10 Comparativa de rango de edad entre la población y la muestra.....	151
Figura 5.1 Árbol de palabras sobre la interacción del término coordinación en NVIVO.....	154
Figura 5.2 Magnitud de codificación efectuada en el nodo barreras (% de cobertura).....	157
Figura 5.3 Magnitud de codificación efectuada en el nodo facilitadores (% de cobertura).....	158
Figura 5.4 Indicadores, facilitadores y barreras que percibe el profesorado asturiano	167
Figura 5.5 Metodologías inclusivas que utiliza el profesorado	168
Figura 5.6 Conocimiento del DUA.....	169
Figura 5.7 Desconocimiento del DUA por especialidades.....	169
Figura 5.8 Implementación del DUA en el aula	170
Figura 5.9 Profesorado que utiliza la co-enseñanza	171
Figura 5.10 Profesorado que utiliza la co-enseñanza por sexo.....	171
Figura 5.11 Utilización de la co-enseñanza por grupos de edad.....	172
Figura 5.12 Propuestas e mejora sobre las actuaciones del profesorado de apoyo.....	176

LISTA DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AC	Adaptación Curricular
ACNEE	Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
ACUS	Adaptaciones Curriculares Significativas
ADA	Ley para estadounidenses con Discapacidades
AIS	Programas de aula integral de apoyo
AL	Audición y Lenguaje
BERA	British Educational Research Association
BOE	Boletín Oficial del Estado
CAST	Center for Applied Special Technology
CEOE	Confederación Española de Organizaciones Empresariales
CPR	Centro de Profesorado y Recursos
CPRD	Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad
CSIE	Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva
CUD	Centro para el Diseño Universal
DU	Diseño Universal
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
DUE	Diseño Universal en Educación
EC	Exclusion criterio
EOE	Equipo de Orientación Educativa
EPT	Educación Para Todos
GE2O	Grupo de Evaluación Educativa y Orientación
IC	Inclusion Criteria
IQ	Investigation Question
IUCE	Instituto Universitario de Ciencias de la Educación
LGE	Ley General de Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
LOMLOE	Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica de Educación
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
MVI	Movimiento de Vida Independiente
NEAE	Necesidad Específica de Apoyo Educativo
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OECD	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OECE.....	Organización Europea de Cooperación Económica
PEP.....	Programas Educativos Personalizados
PROA+.....	Programa para la Orientación, el Avance y Enriquecimiento Educativo
PT.....	Pedagogía Terapéutica
PTI.....	Plan de Trabajo Individualizado
QC.....	Quality Criteria
RA4AL.....	Raising the Achievement for all Learners
SIAL.....	Apoyos Intensivos de Audición y Lenguaje
SIEI.....	Apoyos Intensivos a la Escuela Inclusiva
SLR.....	Systematic Literature Review
TE4I.....	Teacher Education for Inclusion
TEI.....	Tutoría entre iguales
UDA.....	Universal Design for Assessment
UDL.....	Universal Design for Learning
UID.....	Universal Instructional Design
UNESCO.....	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
WEF.....	World Economic Forum
WoS.....	Web of Science

RESUMEN

El derecho a la inclusión educativa es un tema de interés y sigue siendo un objetivo pendiente en el sistema educativo de muchos países. A lo largo de las últimas décadas, han surgido muchas investigaciones sobre las dificultades que presentan las comunidades educativas para poner en práctica el modelo inclusivo y todavía se presenta como un auténtico reto ante la meta fijada en la Agenda 2030. A pesar de los cambios que se observan en las normativas que se van publicando y de las prácticas pedagógicas inclusivas que se están llevando a cabo, aún nos queda mucho por recorrer.

Esta investigación ha tenido como objetivos generales: identificar las necesidades que presenta el profesorado en activo de las etapas de Educación Infantil y Primaria en 2020 ante el desarrollo de prácticas pedagógica inclusivas en el aula en el Principado de Asturias y recoger propuestas de mejora en la labor de los especialistas de apoyo como agentes dinamizadores de la inclusión en los centros educativos. Para responder al mismo se ha utilizado un método mixto, recolectando y analizando datos cualitativos y cuantitativos. Por un lado, se presenta la parte cualitativa que contiene tres ejes bien diferenciados; por un lado, se aplica un estudio descriptivo de las funciones del profesorado de apoyo a la inclusión (especialidades de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje). En concreto, se ha realizado una revisión de la normativa autonómica en materia de inclusión escolar publicada desde 2010; una revisión sistemática de la literatura sobre las necesidades que presenta el profesorado para llevar a cabo prácticas pedagógicas inclusivas a nivel internacional y nacional y finalmente, un análisis de contenido de las producciones realizadas por cinco grupos focales formados por profesorado en activo del Principado de Asturias de las especialidades mencionadas anteriormente. Estos grupos focales analizaron las perspectivas clínicas e inclusivas de sus actuaciones, identificaban las barreras y los facilitadores para el desarrollo de una orientación educativa que apueste por la equidad en educación y, por último, establecieron propuestas de mejora para su práctica diaria que caminen en la dirección del éxito y las altas expectativas para todo el alumnado.

En la parte cuantitativa se realizó un estudio descriptivo-correlacional y comparativo de corte no experimental con una muestra por disponibilidad de 201 docentes en activo de Educación Infantil y Primaria. Los resultados de la fase cualitativa muestran la opinión de este amplio grupo de docentes sobre la existencia de barreras difíciles de salvar, falta de formación

del profesorado, falta de recursos, perseverancia del modelo clínico frente al inclusivo y falta de apoyo de la Administración educativa: barreras que no favorecen el desarrollo de la educación inclusiva. La fase cuantitativa también subraya la falta de formación en el profesorado y el miedo al cambio, una excesiva burocracia que impide mejorar la calidad en los centros educativos, y la falta de tiempo para la coordinación con el profesorado de apoyo. Otro aspecto relevante es que más de la mitad del profesorado encuestado desconoce el modelo denominado “Diseño Universal para el Aprendizaje” y señala el trabajo cooperativo y la tutoría entre iguales como las metodologías inclusivas más utilizadas. Respecto a la modalidad de la co-enseñanza aunque es una acción colaborativa que está en auge, presenta dificultades en su uso relacionadas con la especialidad del profesorado, como una variable independiente que influye en la realización de la co-docencia en el aula.

En la sección de discusión y conclusiones se comparan los resultados con otras investigaciones, así como las limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación planteadas.

Palabras clave: inclusión, prácticas pedagógicas inclusivas, profesorado de apoyo, co-enseñanza

ABSTRACT

The right to educational inclusion attracts a lot of interest nowadays and continues to be a pending objective in the educational system of many countries. Over the last decades, there have been many pieces of research about the difficulties faced by educational communities in order to put inclusion into practice, and it is still considered as a real challenge as regards the goals established by Agenda 2030. Despite the changes implemented by recent legislation and some inclusive pedagogical practices being carried out, there is still a long way to go.

The general objectives of this piece of research have been to identify teachers' training needs at Infants education and Primary education in 2020 in view of the development of inclusive pedagogical practices in the classrooms in the Principality of Asturias; and to gather proposals for improvement from support specialists (PT: Pedagogical therapists and AL: Speech therapists) as they are considered as dynamic agents of inclusion at school. In order to achieve these aims, a mixed method has been used: collecting and analyzing qualitative and quantitative data.

On the one hand, from a qualitative point of view, there are 3 well-differentiated sections: firstly, a descriptive study of the functions of the teaching staff to support inclusion (PT: Pedagogical therapists and AL: Speech therapists), specifically a review of regional regulations on school inclusion published since 2010; secondly, a systematic review of all research published recently at international and national level about teachers' training needs to carry out inclusive pedagogical practices; and finally, a content analysis of the final productions carried out by five focus-groups formed by active teachers from the Principality of Asturias from the specialties mentioned above. These focus-groups analyzed the clinical and inclusive perspectives of their actions and identified the barriers and facilitators for the development of inclusive education and equity, and finally they established some proposals for improvement in their daily practice in line with a full commitment for success and high expectations for all students.

On the other hand, from a quantitative point of view, I have carried out a non-experimental descriptive-correlational and comparative study with a sample of 201 active teachers from Infants Education and Primary Education.

The results of the qualitative phase show the opinion of a large group of teachers about the existence of barriers that are difficult to overcome, lack of teacher training, lack of resources, predominance of the clinical model over the inclusive model, and lack of support from the educational authorities: all of these barriers jeopardise the development of inclusive education. The quantitative phase also highlights the lack of teacher training and reluctance to change, excessive bureaucracy that prevents improving quality at schools, and lack of time for coordination with support teachers.

Another relevant aspect is that more than half of the teachers surveyed are unaware of the model called Universal Design for Learning (UDL – DUA in Spanish), and they point to cooperative work and peer tutoring as the most widely used inclusive methodologies. Regarding the co-teaching model, although it is a collaborative action that is getting more and more popular, it presents some difficulties in its implementation in the classroom due to teachers' different profiles and specialties, which is an independent variable to take into account.

In the section focused on discussion and conclusions, the results are compared with other pieces of research, together with certain limitations of the study and future lines of research proposed.

Key words: inclusion, inclusive pedagogical practices, support teachers, co-teaching.

INTRODUCCIÓN

Lograr una escuela cada vez más inclusiva se ha convertido en el objetivo fundamental de la transformación en educación. A lo largo de las últimas décadas, constataremos en esta Tesis Doctoral que han surgido muchas investigaciones sobre las dificultades que presentan las comunidades educativas para poner en práctica el modelo inclusivo. Se presenta aún como un auténtico reto y una meta fijada en la Agenda de 2030.

Aunque el modelo inclusivo adquiere fuerza desde los años 90, podríamos encontrarnos iniciados los años 20 del nuevo milenio, en un estancamiento del mismo, como señala Núñez-Mayán (2019). Seguimos sin abandonar el modelo clínico de principios del siglo XX, que incorporaba el criterio médico a la atención de las personas con discapacidad (Andrea-Cenacchi, 2018). Este modelo médico se centra en el déficit del estudiante y no en la responsabilidad del sistema educativo (Gelber et al., 2019; Plancarte, 2017). El etiquetaje proporciona los recursos para atender o no a la diversidad del alumnado. Además, el “apoyo terapéutico” denominado por Parrilla (1996, p.64) como: “un apoyo centrado al niño, guiado y dirigido por especialistas o expertos, basado en las dificultades atribuidas a ese niño”, sigue siendo una modalidad de intervención utilizada por el profesorado especializado de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL).

Según el estudio de García-Prieto et al., (2021), el 32,4% del profesorado de apoyo trabaja contenidos distintos a los que imparte el profesorado tutor en el aula ordinaria. Estas actuaciones difieren en gran medida de lo que se espera del modelo inclusivo. La educación inclusiva se basa en los principios de equidad y cooperación, valorando la diversidad como un derecho humano y descartando el etiquetaje del diagnóstico de la persona (Muntaner, 2010). La intervención dentro del aula, debe ser una práctica generalizada en el contexto natural de aprendizaje, donde el alumnado adquiere el sentido de pertenencia y participación, pero contando con los recursos especializados necesarios (Muntaner, 2014; Pérez-Gutiérrez et al; 2021).

Una escuela inclusiva necesita que el profesorado considere que lo más importante de la escuela no radica en enseñar conocimientos, sino en crear ambientes democráticos donde poder convivir con los demás (López-Melero, 2011) y actuar con responsabilidad social (Montoya-González, 2021), donde la diversidad se valore como un elemento enriquecedor del proceso de aprendizaje y favorecer del desarrollo humano en las interacción educativas con sus iguales (Alonso-Parreño y de Araoz Sánchez-Dopico, 2011; Pareja de Vicente et al., 2020).

Desde el punto de vista de la política educativa actual en España, viene a operativizarse en la nueva y vigente Ley de Educación, Ley Orgánica 3/2020 para la mejora de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE). Entre sus principios fundamentales, se trata de garantizar una estructura del currículo al servicio de una educación inclusiva y acorde con la adquisición de competencias, que valore además la diversidad; sin embargo, comienzan a llegar voces, desde la propia inspección educativa, que manifiestan ya una oportunidad perdida en esta norma, aun por desarrollarse (Echeita, 2021).

Por otro lado, desde los últimos avances en investigación en este campo, hace unos años surge el denominado *Diseño Universal para el Aprendizaje* (Rose y Meyer, 2002), el cual aboga por ofrecer distintas alternativas para acceder al aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades de todo el alumnado. En esta misma línea, el concepto de *pedagogía inclusiva* (Florian 2014; 2015b; Florian y Black-Hawkins, 2011) focaliza el uso de estrategias de enseñanza que son válidas para todo el alumnado reduciendo así, las desigualdades en el aprendizaje y mejorando la calidad de educación (Florian, 2015).

La presente tesis doctoral ha sido desarrollada dentro del Programa de Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento¹ de la Universidad de Salamanca, configurado en el seno del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) de la Universidad de Salamanca y en concreto, en la Línea de “Evaluación Educativa y Orientación” coordinada por el Grupo del mismo nombre en colaboración con el Grupo EDINTEC, del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Burgos. El enfoque de este programa de Doctorado es totalmente multidisciplinar, apoyado por los principales Grupos de Investigación Reconocidos de la Universidad de Salamanca, como GRIAL, GITE, OCA, VISUALMED, Robótica y Sociedad

¹ [Formación en la Sociedad del Conocimiento | Escuela de Doctorado "Studii Salamantini" \(usal.es\)](https://www.usal.es/estudios-de-graduat/estudios-de-graduat-2020-2021/estudios-de-graduat-2020-2021-1)

y E-LECTRA, de los cuales GRIAL es Unidad de Investigación Consolidada (UIC 081), y en el que se incardina el Grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE2O)², formado mayoritariamente por profesorado del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Durante el proceso de esta Tesis Doctoral se ha realizado un estudio sobre la Evolución de la Educación Inclusiva: una perspectiva legislativa autonómica en España, desde el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE). Este estudio ha contado con la cobertura dentro del proyecto de I+D “Escuelas Eficaces para la mejora del Sistema” (PGC2018-099174-B-I00), del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España/Fondos FEDER.

El objetivo de este trabajo de investigación es identificar las necesidades que presenta el profesorado en activo de las etapas de Educación Infantil y Primaria en 2020 ante el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas en el aula en el Principado de Asturias y recoger propuestas de mejora en la labor de los especialistas de apoyo como agentes dinamizadores de la inclusión en los centros educativos.

Los objetivos específicos de este estudio se concretan en:

1. Analizar las actuaciones del profesorado de apoyo especializado en esta autonomía asturiana enmarcándolas en el enfoque clínico o inclusivo.
2. Identificar las barreras y facilitadores que percibe el profesorado de apoyo para el desarrollo de una orientación educativa que apueste por la equidad en educación.
3. Recopilar propuestas de mejora para la práctica diaria del profesorado de apoyo que caminen en la dirección del éxito y las altas expectativas para todo el alumnado.
4. Describir los indicadores inclusivos que el profesorado percibe en sus centros educativos.
5. Analizar los facilitadores que el profesorado percibe tanto en la organización del centro como en su práctica docente.
6. Identificar las barreras con las que se encuentra los docentes en la organización del centro y en su práctica docente.
7. Conocer que metodologías inclusivas son las más utilizadas.

² [Evaluación educativa y orientación \(GE2O\) | Universidad de Salamanca \(usal.es\)](https://www.usal.es/evaluacion-educativa-y-orientacion-ge2o/)

8. Establecer los conocimientos que presenta el profesorado ante el DUA y de qué manera se implementa en el aula.
9. Determinar qué perfil del profesorado utiliza en mayor medida la modalidad organizativa de co-teaching.
10. Analizar las fortalezas y debilidades que percibe el profesorado asturiano ante la co-enseñanza.
11. Descubrir si existe una modalidad predominante de co-enseñanza en las aulas asturianas.

Para ello, se plantea una metodología basada en métodos mixtos (Creswell, 2015), con una primera fase de carácter cualitativo y la segunda cuantitativa.

En cuanto a la estructura del presente documento, el capítulo I y II y III describen el marco teórico. El capítulo I describe la inclusión educativa y su evolución y el capítulo II, analiza el marco normativo de la educación inclusiva en España y el rol del profesorado. En el capítulo III, se expone una revisión sistemática de la literatura sobre los estudios sobre prácticas inclusivas en los últimos 5 años. El marco empírico comienza con el capítulo IV, realizando una descripción del método mixto, especificando cada una de las fases, la muestra, instrumentos, variables y análisis de datos.

El Capítulo V, recoge los resultados obtenidos, tanto los datos cualitativos de la Fase I como los datos cuantitativos de la Fase II.

Por último, el capítulo VI presenta la discusión sobre la relación de los datos obtenidos con la literatura existente, así como su implicación en la práctica y gestión educativa.

MARCO TEÓRICO

1. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SU EVOLUCIÓN

La inclusión educativa es un proceso que supone modificaciones significativas tanto en las creencias educativas vigentes como en las prácticas educativas actuales para lograr lo que se denomina “escuela para todos” (González-Gil et al, 2019).

1.1 Antecedentes y evolución del modelo inclusivo

Tras una extensa revisión de la literatura, se recogen cuatro términos que definen el recorrido de la educación a través de los años: exclusión, segregación, integración e inclusión (Andrea-Cenacchi, 2018; Shakespeare y Watson, 2002). Este recorrido describe el proceso de la atención a la diversidad a través de un continuo que presenta varios modelos diferenciados con un claro criterio de demarcación temporal y conceptual.

Estos modelos son: modelo de prescindencia, modelo clínico, modelo social y modelo inclusivo (Abarrán, 2015; García-Rubio, 2017; Pérez y Chhabra, 2019).

No existe un criterio único para denominar estos modelos, el modelo de prescindencia aparece en la literatura científica como modelo tradicional, religioso o moral; el modelo clínico se conoce como modelo médico, rehabilitador o individual y el modelo social también lo encontramos como modelo de las necesidades educativas especiales o modelo de comprensión.

El modelo de prescindencia conocido como exclusión, se caracteriza por una concepción demonológica, atribuyendo el origen de la discapacidad a causas de tipo religioso. Las personas con discapacidad se consideraban una carga para la sociedad, eran aceptadas con rechazo incluso temor, por lo tanto, la exclusión se planteaba como la respuesta social hacia la diversidad (Toboso-Martín y Arnau-Ripollés, 2008). Este modelo tuvo su vigencia y marcó todo lo referente a la comprensión de la discapacidad, hasta muy adentrado el período renacentista, e inclusive hasta finales del siglo XIX (Abarrán, 2015).

A principios del siglo XX, a raíz de la primera Guerra Mundial, aparece un nuevo paradigma. Las discapacidades dejan de ser consideradas castigos divinos y comienzan a entenderse como enfermedades que podían recibir tratamientos (Velarde, 2012). Por este motivo, el modelo de prescindencia pasó a ser sustituido por el modelo clínico (Figura 1.1).

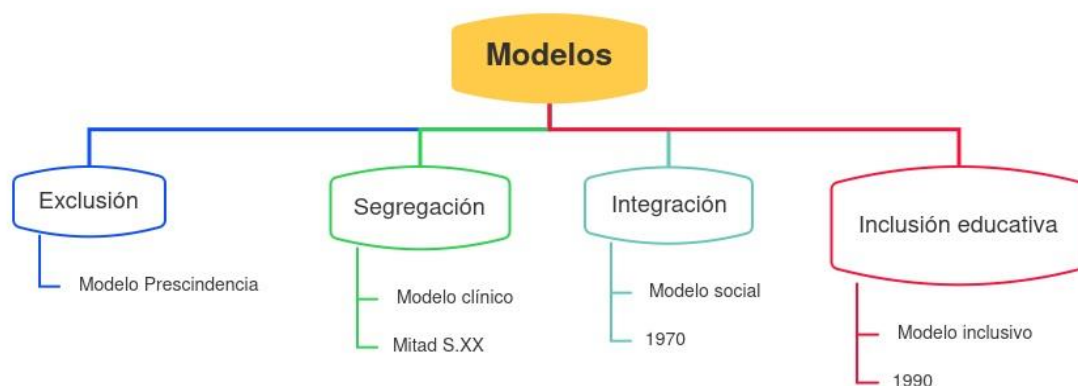
El modelo clínico o modelo rehabilitador incorpora el criterio médico a la atención de las personas con discapacidad, convirtiéndolas en “objetos médicos” contemplando sus realidades desde una perspectiva medicalizada. Este modelo considera la discapacidad como algo innato y estable a través del tiempo. En esta etapa se inicia la clasificación de las personas con discapacidad según la tipología del déficit y surge la “pedagogía terapéutica”. Aparecen las primeras controversias sobre quién debe encargarse de la educación de las personas con discapacidad, si corresponde prioritariamente a los médicos o a los pedagogos (Parra-Dussan, 2011). Ante este dilema, los médicos defendían que la discapacidad se consideraba como resultado de factores adversos al organismo; los pedagogos planteaban que la discapacidad podía aparecer por factores psicológicos o pedagógicos. Surge así el modelo segregador de la educación, en el que impera la Educación Especial, con programas específicos para las personas que no podían adaptarse al sistema tradicional de educación; separando a las personas con discapacidad del resto de la población.

El modelo social también conocido como Movimiento de Vida Independiente (MVI) surge en los años 70 a partir del rechazo de las características expuestas en los dos modelos anteriores. Este modelo considera que las causas que origina la discapacidad no son ni científicas ni religiosas, sino de índole social. Desde esta perspectiva, el problema no es la diferencia biofísica, sino el entorno que no ofrece oportunidades equitativas para que las personas independientemente de sus condiciones físicas, sensoriales o mentales tengan la capacidad de desplazarse, informarse, comunicarse, participar y desarrollarse (Andrea-Cenacchi, 2018). Aparece el concepto integrador de la educación, considerando que las personas que logren adaptarse serán consideradas parte de la sociedad.

El modelo inclusivo, va más allá del modelo social. Es un modelo de conocimiento que acepta las diferencias individuales. La inclusión educativa no se centra en la discapacidad o el diagnóstico de la persona, se centra en sus capacidades basándose en los principios de equidad y cooperación, valorando la diversidad como un derecho humano (Andrea-Cenacchi, 2018; Parra-Dussan, 2010).

Figura 1.1

Evolución de la atención a la diversidad



El modelo de educación inclusiva responde a un debate internacional iniciado en la Conferencia Mundial Celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), bajo el planteamiento “Educación para todos” (EPT). Esta conferencia permitió poner el acento en que las personas con discapacidad se enfrentaban al riesgo de ser totalmente excluidos de la educación y se planteó como uno de los objetivos, la universalidad al acceso a la educación fomentando la equidad, aludiendo a la necesidad de desarrollar políticas de apoyo y movilizando recursos (UNESCO, 1990).

Cuatro años después, la Declaración de Salamanca de 1994, consolida el punto de partida definitivo, al reconocerse que la escuela ordinaria debe y puede proporcionar una buena educación a todo el alumnado independientemente de sus aptitudes diferentes. La Declaración de Salamanca marcó un hito respaldando el enfoque del Informe Warnock, donde se daba una alternativa al valor negativo del etiquetaje del alumnado (Echeita y Verdugo, 2004) y reforzaba el concepto de educación como un continuo de prestaciones educativas. Según Ainscow (2003), esta declaración es posiblemente la norma en la que se basan los movimientos inclusivos de las escuelas a nivel internacional.

(...) las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas y culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas

estas condiciones plantean unos retos para los sistemas escolares. (...) el término “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves (UNESCO y MEC, 1994, p. 59).

El concepto de educación inclusiva ha tenido un largo camino de continuas redefiniciones por parte de autores e instituciones. Debemos tener en cuenta que la inclusión educativa no es una metodología, un enfoque o una tendencia. Se ha convertido en un derecho básico que garantiza la educación de todos como valor esencial y se recoge como tal en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006). Esta Convención supone el primer instrumento jurídicamente vinculante que contiene como referencia el concepto de educación inclusiva de calidad. Posteriormente en el Comentario General N°4/2016 de 2 de septiembre, del comité de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, desarrolla de manera exhaustiva el artículo 24 referente al derecho a la educación inclusiva:

El derecho a la educación inclusiva abarca una transformación en la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos, sean estos formales o informales, para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada estudiante; junto con un compromiso de eliminar las barreras que impidan esa posibilidad. Este derecho implica fortalecer la capacidad del sistema educativo para alcanzar a todos los estudiantes. Se centra en la participación plena y efectiva, accesibilidad, asistencia y logro de todos los estudiantes, especialmente aquellos quienes, por diferentes razones, están en situación de exclusión o riesgo de marginalización. (...) Busca permitir a las comunidades, sistemas y estructuras combatir la discriminación, incluyendo los estereotipos dañinos; reconocer la diversidad; promover la participación y superación de barreras al aprendizaje y la participación para todos centrándose en el bienestar y el éxito de los estudiantes con discapacidad. Requiere una transformación profunda de los sistemas educativos en legislación, política y los mecanismos de financiación, administración, diseño, entrega y seguimiento de la evaluación (CPRD, 2016, p. 2).

Según Muntaner (2010), el modelo de educación inclusiva persigue dos objetivos fundamentales, por un lado, la defensa de la equidad y la calidad educativa para todo el alumnado sin excepciones y, por otro lado, la lucha contra la exclusión y la segregación educativa.

Existen tres variables claves que deben estar presentes en cualquier ámbito educativo inclusivo: la presencia, la participación y el progreso (Ainscow et al., 2006):

- 1 La presencia implica compartir experiencias y actividades en el contexto educativo. Esta presencia lleva implícita la pertenencia a un grupo, valorando a cada estudiante de forma individual desde el respeto y la igualdad.
- 2 La participación se refiere a la importancia de que el alumnado participe en las actividades experienciales del aula. Para alcanzar este nivel de participación, es necesario disponer con un currículo flexible, que permita un ajuste continuo para responder a las necesidades educativas adecuadamente.
- 3 Por último, el progreso se obtiene con el aprendizaje. No todo el alumnado debe aprender lo mismo, sino que, en un mismo contexto de aprendizaje, teniendo en cuenta las distintas capacidades y ritmos de aprendizaje, el alumnado adquiere de manera distintas los logros que emergen en el aula.

El modelo inclusivo también se caracteriza por una evaluación justa que oriente al alumnado y guíe su proceso de enseñanza aprendizaje; una evaluación más cualitativa, orientada hacia los procesos que construyen los aprendizajes, con instrumentos de evaluación diferentes y ajustados a las características del alumnado (Muntaner, 2010).

1.2 La inclusión educativa desde el enfoque de diferentes organismos internacionales

En el origen de la mayoría de las organizaciones internacionales, la educación no figuraba como un ámbito de actuación, sus actuaciones se centraban en la paz, la democracia, el desarrollo y cooperación económica. Sin embargo, la educación pronto formó parte de las agendas políticas de estos organismos, convencidos de que las actuaciones en educación ayudarían a la consecución de sus objetivos. Actualmente, estos organismos internacionales son agentes importantes a la hora de definir las agendas globales en educación (Verger et al., 2018).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), el Foro Económico Mundial y la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), juegan un rol muy importante en el impulso y desarrollo de políticas educativas en los países que buscan dar respuesta a las necesidades del sector educativo. Las publicaciones que generan estos organismos son las herramientas clave para analizar las prioridades, los estudios de viabilidad educativa y para la toma de decisiones que permitan mejorar los sistemas educativos de las naciones (Marte, 2017).

1.2.1 La OECD

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) es un organismo internacional de carácter gubernamental formado por 37 países miembros.

La OECD fue creada en 1960 con sede en París para dar continuidad y consolidar el trabajo realizado por la antigua Organización Europea de Cooperación Económica (OECE) que se había constituido para canalizar la implementación del Plan Marshall. Desde hace más de 50 años, la OECD es un foro en el que los países miembros, todos ellos con democracia y economía de mercado; trabajan conjuntamente con la finalidad de afrontar mejor los desafíos sociales y económicos. Los trabajos realizados desde la OECD se materializan en informes y recomendaciones que son utilizadas por las Administraciones Públicas.

Este organismo internacional ha publicado una serie de estudios sobre equidad en educación, definiendo este término desde la dimensión de la justicia y la dimensión de la inclusión. El informe “OECE in brief. Ten steps to Equity in Education” publicado en (2008), se centra en las estrategias para trabajar las dos dimensiones, diseñando para ello un decálogo con los diez pasos estratégicos (Tabla 1.1) que se centran en tres ejes vertebrales: el diseño, las prácticas y la provisión de recursos. La OECD recomienda seguir los diez pasos estratégicos con la finalidad de minimizar el fracaso escolar, facilitar una sociedad más justa y evitar el coste social de las personas adultas marginadas con pocas aptitudes básicas.

El informe opta por un diseño con un currículo diverso y flexible, con estrategias para finalizar la educación básica, con alternativas equivalentes como la formación profesional, donde la orientación educativa y profesional y las escuelas de segunda oportunidad cobran especial relevancia. Con respecto a las prácticas educativas, este informe apuesta por las metodologías activas dentro del aula junto con el compromiso familiar de crear auténticas

comunidades de aprendizaje que fomente la lectura, el trabajo autónomo y se potencien los canales de comunicación entre todos los sectores de la comunidad educativa.

Martínez-Usarralde (2021), señala que la OECD en su informe de discusión de 2013, afirma que el crecimiento económico no ha sido inclusivo y que las desigualdades siguen latentes en la población, no reflejando una mejora de bienestar de la ciudadanía.

Tabla 1.1

Diez pasos estratégicos hacia la equidad en educación

DISEÑO	
1	Limitar la asignación inicial a un programa de estudio y la clasificación por aptitudes académicas y proponer la selección académica.
2	Controlar la selección de escuela para que se frenen los riesgos de equidad.
3	En el nivel de preparatoria (segundo de enseñanza secundaria) ofrecer alternativas atractivas, eliminar los callejones sin salida y evitar la deserción.
4	Ofrecer segundas oportunidades para obtener una educación.
PRÁCTICAS	
5	Identificar y proporcionar ayuda sistemática a quienes rezaguen en la escuela y reducir el porcentaje de alumnos que repiten el año escolar.
6	Afianzar los vínculos entre la escuela y la familia ayudando a los padres menos favorecidos a apoyar el aprendizaje de sus hijos.
7	Responder a la diversidad y prever la inclusión exitosa de los migrantes y las minorías en la educación de las mayorías.
PROVISIÓN DE RECURSOS	
8	Proporcionar una educación sólida a todos, dando prioridad al servicio en la edad temprana y a la educación básica.
9	Dirigir recursos a los estudiantes con las mayores necesidades.
10	Fijar objetivos concretos para que haya más equidad, específicamente los relacionados con el logro escolar deficiente y las deserciones.

Nota. Adaptado de *No more Failures: Ten Steps to Equity in Educación* (p.9), por S. Fields et al., 2007, OECD.

1.2.2 El Foro Económico Mundial

El Foro Económico Mundial, en inglés World Economic Forum (WEF), es una organización internacional para la cooperación público-privada. Se estableció en 1971 como una fundación sin fines de lucro y tiene su sede en Ginebra, Suiza. Es un organismo independiente, imparcial y no está ligado a ningún interés especial.

El Foro Económico Mundial tiene el compromiso de diseñar sistemas de educación y capacitación que permita a las personas mantenerse al día con los mercados laborales que se encuentran en continuo cambio. Tras el surgimiento de la cuarta revolución industrial, esta organización considera que la educación debe formar parte de la recuperación económica como facilitador de sociedades más dinámicas e inclusivas. Por todo ello, el Foro plantea en Educación 4.0 un marco global para cambiar el aprendizaje, los contenidos y las experiencias hacia las necesidades del futuro; creando un paradigma más inclusivo entre las necesidades del mercado laboral y las necesidades de la sociedad en general.

Según este enfoque, el alumnado debe estar equiparado con cuatro conjuntos de habilidades clave (WEF, 2020):

- Habilidades de ciudadanía global

El alumnado debe adquirir contenidos que se centren en la concienciación sobre el mundo en general, la sostenibilidad y el desempeño de un papel activo en la comunidad mundial.

- Habilidades de innovación y creatividad

Incluir contenidos que fomenten las habilidades necesarias para la innovación, la resolución de problemas complejos, el pensamiento analítico y la creatividad.

- Habilidades tecnológicas

Incluir contenidos basados en el desarrollo de las competencias digitales, incluida la programación, la responsabilidad digital y el uso de la tecnología.

- Habilidades interpersonales

Incluir contenidos centrados en la inteligencia emocional e interpersonal (empatía, cooperación, liderazgo y conciencia social).

La transición a la Educación 4.0 también requerirá mecanismos de aprendizaje que aprovechen al máximo las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías de aprendizaje.

Además de los cambios en el contenido del aprendizaje, el WEF plantea experiencias de aprendizaje que deben ir acompañadas de pedagogías innovadoras:

- Aprendizaje personalizado y a su propio ritmo

Los sistemas educativos deben pasar de un sistema de aprendizaje estandarizado a uno basado en las diversas necesidades individuales del alumnado y lo suficientemente flexible como para permitir que cada uno progrese a su propio ritmo.

- Aprendizaje accesible e inclusivo

Dado que la educación continúa siendo un motor clave de la movilidad social y el bienestar, los sistemas de aprendizaje deben optar por metodologías más accesibles y, por lo tanto, más inclusivas para garantizar el acceso a oportunidades para todos.

- Aprendizaje basado en problemas y en la colaboración

Los sistemas educativos deben sustituir los modelos de aprendizaje estandarizados tradicionales por un enfoque basado en proyectos y resolución de problemas, que exigen la colaboración entre iguales, permitiendo que los estudiantes se sientan dueños de su aprendizaje.

- Aprendizaje permanente e impulsado por los estudiantes

Debe surgir un sistema mediante el cual las personas se involucren en el aprendizaje permanente, con el objetivo de adquirir nuevas competencias en función de las necesidades individuales.

Echebarría-Samanes y Martínez-Clares (2018), ante la Educación 4.0, plantean la necesidad del aprendizaje en red, apoyado por las tecnologías digitales y la diversidad del

alumnado con el objetivo de reconfigurar la clásica relación entre docentes y discentes y la función tradicional de formar a los jóvenes.

1.2.3 Organismos Europeos

Los acontecimientos que se están produciendo en toda Europa incluyen un cambio importante en la terminología, el término inclusión se utiliza actualmente para referirse a una gama mucho más amplia de alumnado vulnerable y ya no se concreta exclusivamente en el alumnado con necesidades educativas especiales (Donnelly y Watkins, 2011). Los sistemas educativos deben tener como objetivo garantizar que todos los estudiantes, incluidos los de entornos más desfavorecidos, completen su educación a través de un aprendizaje más personalizado. La educación debe promover valores democráticos, competencias interculturales y el respeto a los derechos fundamentales, para poder así, combatir todas las formas de discriminación (Council of the European Union, 2009).

1.2.3.1 El Consejo de Europa.

Este Consejo establece como marco estratégico para la cooperación europea en materia de educación y formación, el papel de la educación inclusiva en la lucha contra la discriminación (Donnelly y Watkins, 2011).

El Consejo de Europa (2009) señala tres desafíos esenciales para todos los sistemas educativos del siglo XXI:

- La inclusión social a través de la educación y la formación, para garantizar la igualdad de oportunidades y la equidad para el acceso a una educación de calidad.
- Proporcionar competencias clave a todos los estudiantes y establecer estrategias adecuadas para afrontar las desventajas educativas y proporcionar apoyos específicos para desarrollar su potencial educativo.
- Garantizar oportunidades y servicios educativos de calidad, en particular para los niños y jóvenes que pueden verse desfavorecidos por circunstancias personales, sociales, culturales y económicas.

1.2.3.2 La Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa.

Es una organización independiente, con apoyo de la Unión Europea y que actúa como plataforma entre sus 29 miembros (gobiernos europeos) en el campo de la educación inclusiva. Su objetivo es mejorar las políticas y las prácticas educativas para el alumnado con discapacidad y necesidades educativas especiales.

Jiménez (2009) recoge los objetivos prioritarios de la Agencia Europea para las NEE que marcan sus actuaciones:

- Promover la calidad en el ámbito de las NEE, gracias al mantenimiento de un marco a largo plazo que permita una amplia colaboración europea.
- Ofrecer una reflexión responsable de la realidad de las NEE en Europa con información actualizada y contextualizada.
- Identificar los factores clave que dificultan o desarrollan experiencias positivas en esta área.
- Facilitar el intercambio efectivo de información, poniendo en disposición de los países que lo necesiten, conocimientos y competencias que existan en otros.
- Actuar como animador para la difusión de información y experiencia entre y dentro los países miembros.
- Facilitar a los responsables políticos y a los profesionales el acceso a información relevante en este ámbito educativo.
- Realizar investigaciones a escala europea de los temas más importantes en la educación del alumnado con NEE y con Necesidades Específicas de apoyo educativo (NEAE).

Con el fin de conseguir sus objetivos, la Agencia ha puesto en marcha una serie de proyectos y ha generado diversos informes con la finalidad de elaborar propuestas de mejora en el campo de la educación inclusiva. Recogemos a continuación algunos de los más relevantes que conciernen a nuestro estudio.

- a) **Proyecto “Teacher Education for Inclusion”** (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

En 2007, representantes de los estados miembros concretaron las prioridades relacionadas con la educación inclusiva. Se tomó la decisión de centrarse en la formación de todo el profesorado para trabajar en entornos inclusivos. La fase inicial de capacitación se convirtió en una prioridad del proyecto, que se llamó Educación del Profesorado para la Inclusión (TE4I).

Para Echeita (2012) este proyecto ha tenido dos influencias muy importantes. Por un lado, los principios éticos y valores educativos, y por otro, la influencia de las concepciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de los agentes educativos en el proceso de la inclusión educativa. De este proyecto surgió el “Perfil de Competencias del profesorado inclusivo”, que analizaremos posteriormente en el capítulo 2.

- b) **Proyecto “Raising the Achievement for all Learners in Inclusive Education”** (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Este proyecto ha destacado la necesidad de buscar más evidencias sobre los enfoques más eficaces para mejorar el rendimiento de todo el alumnado.

Lograr el éxito de todo el alumnado, es un imperativo ético para la Agencia Europea y se debe erradicar la idea de que algunos estudiantes están abocados al fracaso,

El proyecto se desarrolló entre diciembre de 2011 y noviembre de 2012. La necesidad de emplear un lenguaje común a la hora de hablar de educación inclusiva ha sido un tema recurrente en las actividades del proyecto Raising the Achievement for all Learners (RA4AL).

Los representantes nacionales plantearon la necesidad de aclarar en el contexto del proyecto algunos términos y la idiosincrasia de los sistemas educativos se debería tener en cuenta a la hora de analizar las reformas educativas de cada país en materia de educación inclusiva.

Tras las últimas investigaciones internacionales y los debates de la conferencia RA4AL, se han identificado una serie de temas fundamentales para alcanzar el logro del alumnado:

- Colaboración entre la política y la práctica. Es fundamental la cooperación y el trabajo en equipo de todos los sectores implicados (organismos institucionales, docentes, familias y alumnado) para garantizar una respuesta coordinada y el uso eficaz de los recursos.
- Apoyo a los equipos directivos de los centros educativos, para asumir un liderazgo pedagógico fundamentado en prácticas inclusivas. Los resultados del proyecto RA4AL inciden en la necesidad de cambiar el liderazgo vertical por un liderazgo distributivo que pone el acento en el trabajo en equipo y en la resolución de conflictos de manera colaborativa.
- La responsabilidad de la educación inclusiva. El sistema educativo debería contar con un instrumento de autoevaluación y de evaluación entre iguales, donde los profesionales perciban la responsabilidad como parte del trabajo y no como una imposición externa.
- Escuchar la voz del alumnado. Las opiniones de los estudiantes son básicas a la hora de definir la política y la práctica. Un enfoque más individualizado reconocería la necesidad de sistemas más flexibles de evaluación, donde se valoren todas las áreas de aprendizaje y no cimentar la evaluación en estándares basados en pruebas.
- Desarrollo profesional para la educación inclusiva. Los docentes debe ser partícipes activos en el cambio del sistema educativo y de los centros escolares. Sus competencias profesionales deberían desarrollarse tanto en la formación inicial como en la formación permanente. Todo el profesorado debe desarrollar los valores, actitudes, competencias, conocimiento y expresión necesarios para garantizar el aprendizaje y la participación plena de todo el profesorado.
- Enfoques pedagógicos para todos. En la revisión de los estudios de la Agencia y de las investigaciones internacionales, se evidencia que existen enfoques pedagógicos que benefician a todo el alumnado.

c) Proyecto “Inclusive Early Childhood Education” (European Agency for Development in Special Needs Education, 2017).

El objetivo principal de este proyecto fue identificar, analizar y promover las principales características que tiene una educación inclusiva de calidad para eliminar las desigualdades del aprendizaje de los niños desde los 3 años hasta la educación primaria.

Es un proyecto que se basa en el modelo de sistemas ecológicos en la educación inclusiva de la infancia temprana (Figura 1.2). Tuvo una duración de tres años (2015-2017) y

en él participaron expertos en toda Europa, creando una herramienta de autorreflexión³ sobre la inclusividad en los centros educativos donde todos los profesionales y personal implicado pudiesen utilizarla, prestando especial atención al entorno social físico y de aprendizaje.

En el informe del proyecto se dan recomendaciones para reformular políticas que deberían:

- Asegurar que un currículo nacional holístico establezca como objetivo principal que los niños puedan pertenecer, comprometerse y aprender tanto de manera independiente como grupal.
- Avalar que la evaluación tenga en cuenta el nivel de participación de los niños en actividades de aprendizaje, en actividades sociales y de interacción social con adultos y compañeros.
- Garantizar la formación continua del profesorado.
- Promover la colaboración entre todos los sectores profesionales, las familias y las entidades locales, para mejorar el compromiso, la pertenencia y el aprendizaje de los niños.
- Asegurar que la recogida de la información estadística incluya el número de niños a los que se les niega el derecho a la educación inclusiva y el tipo de barreras con las que se enfrentan.

1.3 Concepto y dimensiones de la inclusión educativa

La educación inclusiva representa uno de los mayores desafíos para la Administración Educativa tal y como afirman en su estudio Escarbajal y Belmonte (2018).

El concepto educación inclusiva o educación para todos requiere algo más que escribir leyes o plasmar definiciones, requiere un compromiso en el proceso del cambio por parte del profesorado (Arias et al., 2007).

Según Echeita y Ainscow (2011), la educación inclusiva es un proceso de cambio que requiere revisiones continuas y mejoras progresivas, busca la presencia la participación y el éxito de todo el alumnado y además precisa la identificación y eliminación de barreras. En su

³ [IECE Environment Self-Reflection Tool ES_1.docx \(live.com\)](#)

guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación, la UNESCO (2017) añade además que la educación inclusiva debe poner en práctica el derecho a la educación incluyendo a todos los educandos, respetando sus necesidades, habilidades y características y eliminando todas las formas de discriminación en el entorno de aprendizaje. Crisol-Moya (2019) señala que la educación inclusiva responde a la garantía del derecho a una educación de calidad para todos, se plantea como un verdadero reto y una tarea compleja y difícil de cumplir.

Según Booth y Ainscow (2000), la educación inclusiva se concreta en tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.

1.3.1 Culturas Inclusivas

La cultura inclusiva es uno de los elementos claves en la educación inclusiva y se podría entender como un conjunto de reglas, valores y creencias, que comparte toda la comunidad educativa con la finalidad de alcanzar una meta común (Plancarte, 2017). Los principios que se derivan de las culturas inclusivas orientan las decisiones que se concretan en las políticas y en las prácticas inclusivas. Es necesario crear una comunidad escolar acogedora y segura, colaboradora y participativa, donde todos los miembros sean importantes y promuevan a su vez, valores inclusivos (Booth y Ainscow, 2000).

1.3.2 Políticas Inclusivas

“La palabra inclusión, se encuentra hoy de modo omnipresente en todas las formulaciones de políticas públicas. Es una palabra que se traslada de teoría en teoría y cuyo significado va mutando en cada contexto teórico” (Wigdorovitz, 2008, p.2).

Las políticas inclusivas aluden a la gestión y organización del centro, a través de sus planes y programas. Smith (2008) señala la importancia de que gobernantes y legisladores potencien el carácter cooperativo de las políticas enfocando planes o programas para la colaboración horizontal (docente-docente, escuela-escuela, comunidad-comunidad, etc.). Estas actuaciones de políticas de centro deben asegurar los valores inclusivos desde la planificación, coordinación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las decisiones organizativas y curriculares para mejorar la participación de la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2000).

Investigaciones como las de Ainscow et al. (2000); Schorr (2003), han seleccionado como objeto de estudio, el análisis de los contextos sociopolíticos educativos favorecedores de

prácticas educativas inclusivas. Stevens (2007) señala que es un aspecto clave a tener en cuenta en los sistemas educativos de los países desarrollados a nivel mundial.

En este sentido, Ainscow al. (2006), describen una serie de claves inclusivas externas a los centros que se concretan en:

- Un contexto político abierto y participativo. La política educativa el centro es la clave para desarrollar practicas inclusivas. El etiquetaje del alumnado perpetúa los procesos de exclusión del alumnado.
- Las sociedades democráticas. Las sociedades con mayor trayectoria democrática y participativa ofrecen una mayor capacidad de respuesta a la Educación Inclusiva.
- La colaboración entre servicios educativos. La colaboración entre los servicios (internos y externos) potencia el desarrollo de prácticas inclusivas y sociales y favorecen el aprovechamiento de los recursos ordinarios.
- Las políticas de financiación. Una buena política de financiación que invierta recursos económicos para este fin favorece el desarrollo de procesos inclusivos.

1.3.3 Prácticas Inclusivas

Las prácticas inclusivas ponen el énfasis en “qué” y “cómo” se aprende y se enseña en las aulas. El estudio de Colás-Bravo et al. (2017) recoge que el profesorado no termina de entender qué se entiende por prácticas inclusivas ni qué se espera de ellos. Los docentes tratan de cumplir con la legislación vigente, estas normativas que en muchas ocasiones presentan un carácter compartimentado y no favorecen el éxito de las prácticas inclusivas. El profesorado reconoce que el planteamiento educativo no está orientado a la diversidad de las aulas, los contenidos y los criterios de evaluación siguen dirigidos a un grupo homogéneo sin distintos ritmos de aprendizaje (Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008).

1.3.4 Teoría emergente de un entorno inclusivo

Para Raguindin et al. (2021) la inclusión es una cuestión ética y de actitud, que presenta un claro aspecto emocional que involucra a toda la comunidad educativa. Estos autores plantean una teoría emergente (Figura 1.2) sobre un entorno macrocontextual inclusivo que presenta unas dimensiones interrelacionadas para comprender los conceptos que influyen en la inclusión.

Figura 1.2

Modelo de la teoría emergente de un entorno inclusivo



Nota. Adaptado de Engaging, Affirming Nurturing Inclusive Environment: A Grounded Theory Study in the Philippine Context (p.120), por P.Z.L. Raguindin et al., 2021, *IAFOR Journal of Education* 9(1).

- Ambiente atractivo

Los datos del estudio de Raguindin et al. (2021) aseguran que un entorno atractivo es esencial para la aplicación de enfoques inclusivos. La participación de todo el alumnado es un esfuerzo colectivo que requiere la colaboración de las familias o tutores legales, del profesorado y del alumnado para conseguir el objetivo común de un aula inclusiva.

- Ambiente enriquecedor

Priorizar el bienestar del alumnado y atender a sus necesidades, es fundamental para crear un ambiente enriquecedor.

La interdependencia en el aula proporciona oportunidades valiosas a todo el alumnado. Existen diversos apoyos, pero el más importante es el apoyo que se manifiesta entre los iguales. Las prácticas inclusivas se vuelven esenciales cuando crean conexión y pertenencia en el grupo; tomando conciencia de las necesidades y de la presencia de los demás.

- Ambiente afirmativo

Las comunidades escolares deben perseguir una comunidad justa donde el alumnado pueda alcanzar su máximo potencial, éste es el mejor facilitador del éxito escolar. Un ambiente afirmativo es un entorno que persigue y celebra la diversidad, donde los estudiantes son valorados y tratados con igualdad y donde el lenguaje expresivo y receptivo es una arma que fomenta la participación evitando las amenazas, la intimidación y la discriminación (Raguindin et al., 2021).

1.4 Diferencias conceptuales: educación inclusiva, prácticas inclusivas y pedagogía inclusiva.

Los términos educación inclusiva, práctica inclusiva y pedagogía inclusiva se han utilizado indistintamente en la literatura, sin embargo, no son sinónimos.

La educación inclusiva está relacionada con los procesos políticos, sociales y culturales que se desarrollan en las escuelas (Ainscow et al., 2006). Estos autores definen la educación inclusiva como un proceso que maximiza el aprendizaje y aumenta la participación del alumnado. Según Florian (2015b), este concepto es el más amplio, por ser el punto de partida tanto de la pedagogía inclusiva como de las prácticas inclusivas.

Las prácticas inclusivas se refieren a las acciones que realizan los docentes para dar sentido a la comprensión de la educación inclusiva (Moriña, 2006), prácticas de enseñanza que aseguran el aprendizaje y la participación de todo el alumnado sin diferencias.

La pedagogía inclusiva no se concreta solo en las acciones de enseñanza, sino que abarca otros ámbitos (Florian, 2015a). El punto de partida para desarrollar la pedagogía inclusiva será el reconocimiento de que cada estudiante es diferente y que el aprendizaje debe mejorar para todo el alumnado. Este enfoque de pedagogía inclusiva sostiene que todo el alumnado puede aprender cuando las condiciones son adecuadas. Para desarrollar una pedagogía inclusiva el profesorado debe adquirir una serie de conocimientos, habilidades y actitudes para realizar su labor docente (Florian, 2015b, Florian y Black-Hawkins, 2011).

Los principios que sustentan la pedagogía inclusiva según Spratt y Florian (2013), se concretan en:

- La diferencia como aspecto esencial del desarrollo humano en cualquier conceptualización del aprendizaje.
- La creencia del profesorado o el convencimiento de estar cualificado y capacitado para enseñar a todo el alumnado.
- La profesión docente debe desarrollar nuevas formas creativas de trabajo en colaboración.

La pedagogía inclusiva considera la diversidad humana como una fortaleza y no como un problema. El modelo de pedagogía inclusiva ofrece un marco alternativo para la organización del aprendizaje y proporciona una visión abierta del potencial de cada niño para aprender (Alba-Pastor, 2016; Rose y Meyer, 2002).

1.5 El DUA como enfoque didáctico inclusivo

El Universal Design for Learning (UDL) o en su traducción al castellano, Diseño Universal para el aprendizaje (DUA), es un enfoque didáctico que tiene sus inicios en los principios del Diseño Universal (DU), un concepto que surge en el ámbito de la arquitectura en la década de los años 70 en Estados Unidos.

El término DU fue acuñado por Rolad L. Mace, fundador del Centro para el Diseño Universal (CUD), definiéndolo como el diseño de productos y entornos para ser utilizados por todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico (Mace, 1985). Por sus conocimientos y su filosofía de diseño, Ronald Mace, participó en la elaboración de la Ley para Estadounidenses con Discapacidades (ADA), ratificada en 1990. Desde el CUD se establecen los siguientes principios de Diseño Universal (Tabla 1.2), que sirven como guía a distintas disciplinas del diseño.

El CUD ha contado con la colaboración de defensores del diseño universal, además de la colaboración de arquitectos, diseñadores, ingenieros e investigadores, para el desarrollo de sus siete principios. Los principios se presentan con una breve descripción y una serie de características que deben estar presentes en el diseño.

Tabla 1.2

Principios del Diseño Universal

Principio 1. Uso Equitativo

El diseño es útil y vendible a personas con diversas capacidades.

- 1a. Proporciona las mismas formas de uso para todos: idénticas cuando sea posible, equivalentes cuando no.
 - 1b. Evitar segregar o estigmatizar a cualquier usuario.
 - 1c. Todos los usuarios deben de contar con las mismas garantías de privacidad y seguridad.
 - 1d. Que el diseño sea agradable para todos.
-

Principio 2. Uso Flexible

El diseño es útil y vendible a personas con diversas capacidades.

- 2a. Ofrece opciones en la forma de uso.
 - 2b. Sirve tanto para diestros como para los zurdos y facilita al usuario la precisión y la exactitud.
 - 2c. Se adapta al ritmo de uso del usuario.
-

Principio 3. Uso Simple e Intuitivo

El uso del diseño es fácil de entender, sin importar la experiencia, conocimientos, habilidades del lenguaje o nivel de concentración del usuario.

- 3a. Elimina la complejidad innecesaria.
 - 3b. Es consistente con la intuición y expectativas del usuario.
 - 3c. Se acomoda a un rango amplio de grados de alfabetización y conocimientos del lenguaje.
 - 3d. Ordena la información de acuerdo con su importancia.
 - 3e. Proporciona información y retroalimentación eficaces durante y después de la cena.
-

Principio 4. Información Perceptible

El diseño transmite la información necesaria de forma efectiva al usuario, sin importar las condiciones del ambiente o las capacidades sensoriales del usuario.

- 4a. Utiliza diferentes medios para la presentación de manera redundante de la información esencial.
 - 4b. Maximiza la legibilidad de la información esencial.
 - 4c. Diferencia elementos de manera que puedan ser descritos por sí solos.
 - 4d. Proporciona compatibilidad con varios dispositivos usados por personas con limitaciones sensoriales.
-

Principio 5. Tolerancia al Error

El diseño minimiza los riesgos y consecuencias adversas de acciones involuntarias o accidentales.

- 5a. Ordena los elementos para minimizar el peligro y los errores; los elementos más usados están más accesibles; los elementos peligrosos son eliminados, aislados o cubiertos.
 - 5b. Advierte de los peligros y errores.
 - 5c. Proporciona características para controlar las fallas.
 - 5d. Descarta acciones inconscientes en tareas que requieren concentración.
-

Principio 6. Mínimo Esfuerzo Físico

El diseño puede ser usado cómoda y eficientemente minimizando la fatiga.

- 6a. Permite al usuario mantener una posición neutral de su cuerpo.
- 6b. Usa fuerzas de operación razonables.
- 6c. Minimiza las acciones repetitivas.
- 6d. Minimiza el esfuerzo físico constante.

Principio 7. Adecuado Tamaño de Aproximación y Uso

Proporciona un tamaño y espacio adecuado para el acercamiento, alcance, manipulación y uso, independientemente del tamaño corporal, postura o movilidad del usuario.

7a. Proporciona una línea clara de visibilidad hacia los elementos importantes, para todos los usuarios de pie o sentados.

7b. Proporciona una forma cómoda de alcanzar todos los componentes, tanto para los usuarios de pie como sentados.

7c. Acomoda variantes en el tamaño de la mano y asimiento.

7d. Proporciona un espacio adecuado para el uso de aparatos de asistencia o personal de ayuda.

Nota. Adaptado de *The Universal Design File: Designing for People of All and Abilities* (p.34-35), por M. Follette et al., 1998, The Center for Universal Design. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460554.pdf>

Aunque el paradigma del Diseño Universal tiene un referente histórico en el campo de la arquitectura, han surgido diferentes propuestas de concreción en el ámbito educativo en las últimas décadas (ver Figura 1.3): El Diseño Instruccional Universal o el Diseño Universal para la Instrucción, el Diseño Universal en Educación y el Diseño Universal para el Aprendizaje (Sánchez et al., 2016; Sandoval et al., 2019). Ketterlin-Geller (2005) además, añade otro paradigma, el Diseño Universal para la evaluación.

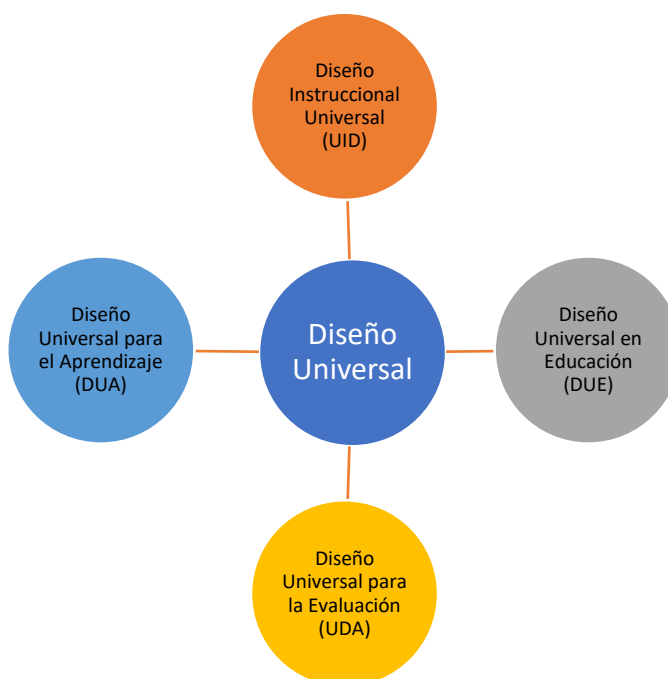
El Diseño Instruccional Universal, en inglés Universal Instructional Design (UID), fue propuesto por primera vez por Silver et al. (2003), este enfoque pretende expandir metodologías instruccionales principalmente a personas adultas y presta especial atención al diseño, ejecución y la evaluación de los estudiantes.

El Diseño Universal en Educación (DUE), tiene su principal desarrollo en el proyecto “Do-it” en el Center for Universal Design in Education, perteneciente a la Universidad de Washington, EEUU. El DUE proporciona un marco filosófico para el diseño de productos y ambientes educativos (Burgstahler, 2007). Se centra en una concepción más amplia del aprendizaje, centrándose en múltiples factores: el currículo, las bibliotecas, el software educativo, los laboratorios, las páginas web, etc.

El Diseño universal para la Evaluación, en inglés Universal Design for Assessment (UDA), proporciona a los estudiantes pruebas personalizadas basadas en las necesidades individuales.

Figura 1.3

Concrecciones del Diseño Universal en el ámbito educativo.



Los estudios llevados a cabo con los modelos UID, UDA y DUE, se centran fundamentalmente en la educación superior, mientras que el enfoque DUA se encuentra presente en todos los niveles del sistema educativo. Aunque cada uno de estos enfoques difiere en conceptualización y en número de principios, todos presentan como objetivo común la participación del alumnado (Sala et al., 2014) y benefician tanto al profesorado como a los estudiantes, mejorando las condiciones de enseñanza y aprendizaje de todas las personas (Sánchez et al., 2016).

En nuestro país el DUA es el enfoque que más difusión tiene en la enseñanza obligatoria y esto ha provocado que se convierta en contenido fundamental en la formación inicial del profesorado, por ofrecer un marco educativo que responda a las necesidades y demandas de las aulas cada vez más diversas (Alba-Pastor et al., 2015).

El DUA fue desarrollado por el Center for Applied Special Tecnology (CAST), que lo define como un marco con fundamento científico para guiar la práctica educativa; proporciona flexiblidad en las formas de presentar la información, en los modos en las que el alumnado demuestra sus conocimientos y habilidades, participa y se implica en su propio aprendizaje (CAST, 2011). Tiene su origen en las investigaciones de sus fundadores, David H. Rose y Anne Meyer.

Este centro sin ánimo de lucro nació en 1984 con el objetivo de desarrollar tecnologías que facilitaran el proceso de aprendizaje del alumnado con discapacidad, con el fin de acceder al mismo currículo que sus iguales.

Los últimos avances neurocientíficos demuestran que no existen dos cerebros iguales, las estructuras en lo relativo a las regiones cerebrales son similares pero existen diferencias en la cantidad de espacio que cada región ocupa en el cerebro. Esta variabilidad determina la existencia de diferentes estilos de aprendizaje. Según Rose y Meyer (2002), los estilos de aprendizaje de cada persona son tan únicos como las huellas dactilares, este aspecto debe ser tenido en cuenta para conseguir la activación de las redes neuronales vinculadas al aprendizaje. Estas redes neuronales se dividen en tres grupos:

- Las redes afectivas: El Porqué del Aprendizaje.
- Las redes de reconocimiento: El Qué del Aprendizaje.
- Las redes estratégicas: El Cómo del Aprendizaje.

Las redes afectivas, son las que intervienen en los sentimientos y emociones y se encuentran localizadas en el sistema límbico. Son las responsables de la motivación y el interés por el aprendizaje. El profesorado debe conseguir transmitir de múltiples formas a su alumnado lo que se va a aprender a través de la práctica, teniendo en cuenta sus intereses con la finalidad de lograr que los estudiantes aprendan competencias para su desarrollo vital (Alba-Pastor, 2016). Un estudio de Hall et al. (2012) confirma que la implementación del DUA aumentó el compromiso activo del alumnado y promovió el compromiso social a través de interacciones con sus iguales, logrando una mayor autonomía.

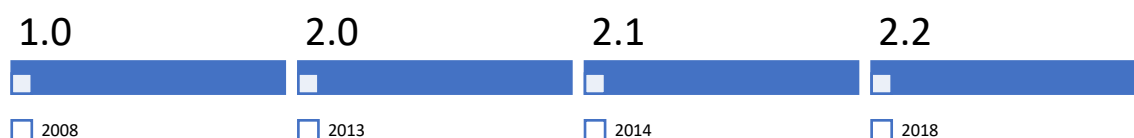
Las redes de conocimiento se encuentran localizadas en la parte occipital del cerebro. Estas redes permiten al cerebro identificar la información y crear patrones de reconocimiento que se encuentran conectados a estímulos sensoriales. Como ya se mencionó anteriormente, no existen dos cerebros iguales, por lo tanto, el alumnado necesita que se le facilite la información a través de los distintos canales sensoriales.

Las redes estratégicas, se encargan del desarrollo de la función ejecutiva del cerebro. Las funciones ejecutivas son habilidades cognitivas de la propia corteza prefrontal (CPF) que permiten establecer metas, diseñar planes y seleccionar las conductas apropiadas a cada contexto así como la autorregulación del comportamiento (Barroso y León-Carrión, 2002).

El DUA es un constructo dinámico que está en constante revisión (Figura 1.4). Actualmente nos encontramos en la versión 2.2 actualizada en 2018.

Figura 1.4

Versiones del DUA



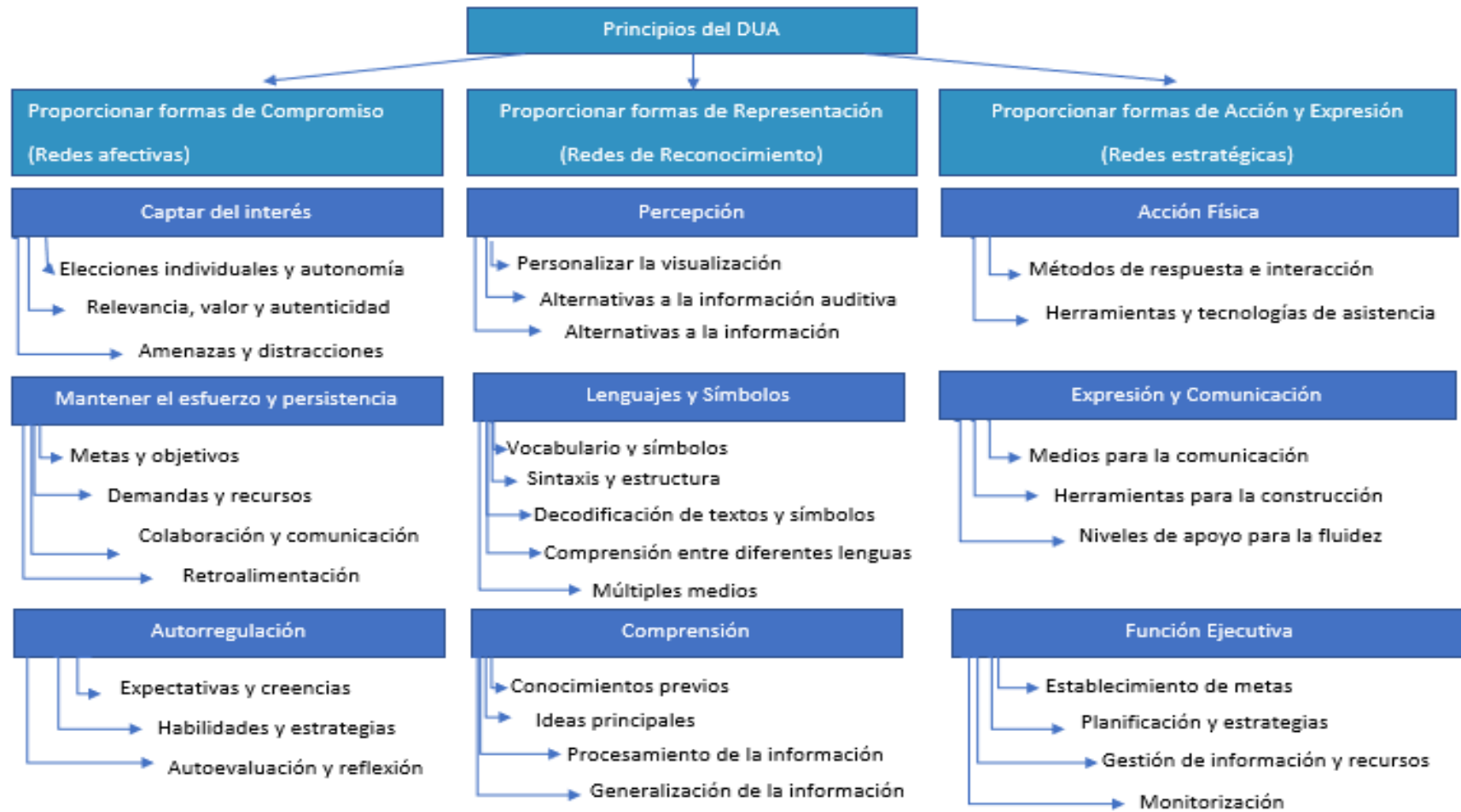
La versión 2.2 incorpora el cambio en la presentación de los principios, dando más relevancia a las redes afectivas frente a las redes de conocimiento y a las redes estratégicas. La versión 2.2 del DUA se presenta en la Figura 1.5 a modo de síntesis, con la reestructuración en orden de relevancia de los tres principios, con 19 pautas y 31 puntos de verificación.

Este enfoque favorece la participación de todo el alumnado al eliminar las barreras de acceso al aprendizaje. Rose y Meyer (2002) afirman que *“las barreras para el aprendizaje no son inherentes a las capacidades del alumando, sino que surgen de la interacción con ‘metodos y materiales educativos inflexibles’* (p.6).

El DUA es una de las propuestas educativas clave para la atención a la diversidad, fomentando la inclusión educativa, ofreciendo formas viables para conseguir una educación de equidad y de calidad. El profesorado que parte del DUA en su planificación docente, tiene en cuenta la diversidad del aula y realiza un ajuste curricular a las diferencias individuales (Pérez, 2017). El estudio realizado por Spooner et al. (2007) demuestra que la formación del profesorado sobre como desarrollar un currículo basado en el DUA, favorece el desarrollo de estrategias inclusivas en la planificación y desarrollo de los contenidos de aprendizaje y aumenta la concepción de inclusividad en las aulas educativas (Alba-Pastor, 2016; Rose y Meyer, 2002).

Figura 1.5

Síntesis del DUA versión 2.2



1.6 Co-teaching como medida organizativa del aula

Para dar respuesta a las necesidades del alumnado, se pueden implementar medidas organizativas como el co-teaching. Este término también es conocido en la literatura como co-enseñanza, docencia compartida, enseñanza en equipo, enseñanza compartida, co-docencia y cátedra compartida.

El co-teaching es en la actualidad una práctica que se deriva de la colaboración entre el profesorado para ayudar a los estudiantes y contemplada desde los años 80, fundamentalmente en ámbitos anglosajones (Friend et al, 2010). Este modelo implica la colaboración de dos o más docentes que imparten enseñanza en un aula con un grupo de estudiantes con diversas necesidades educativas (Carrillo y García, 2021).

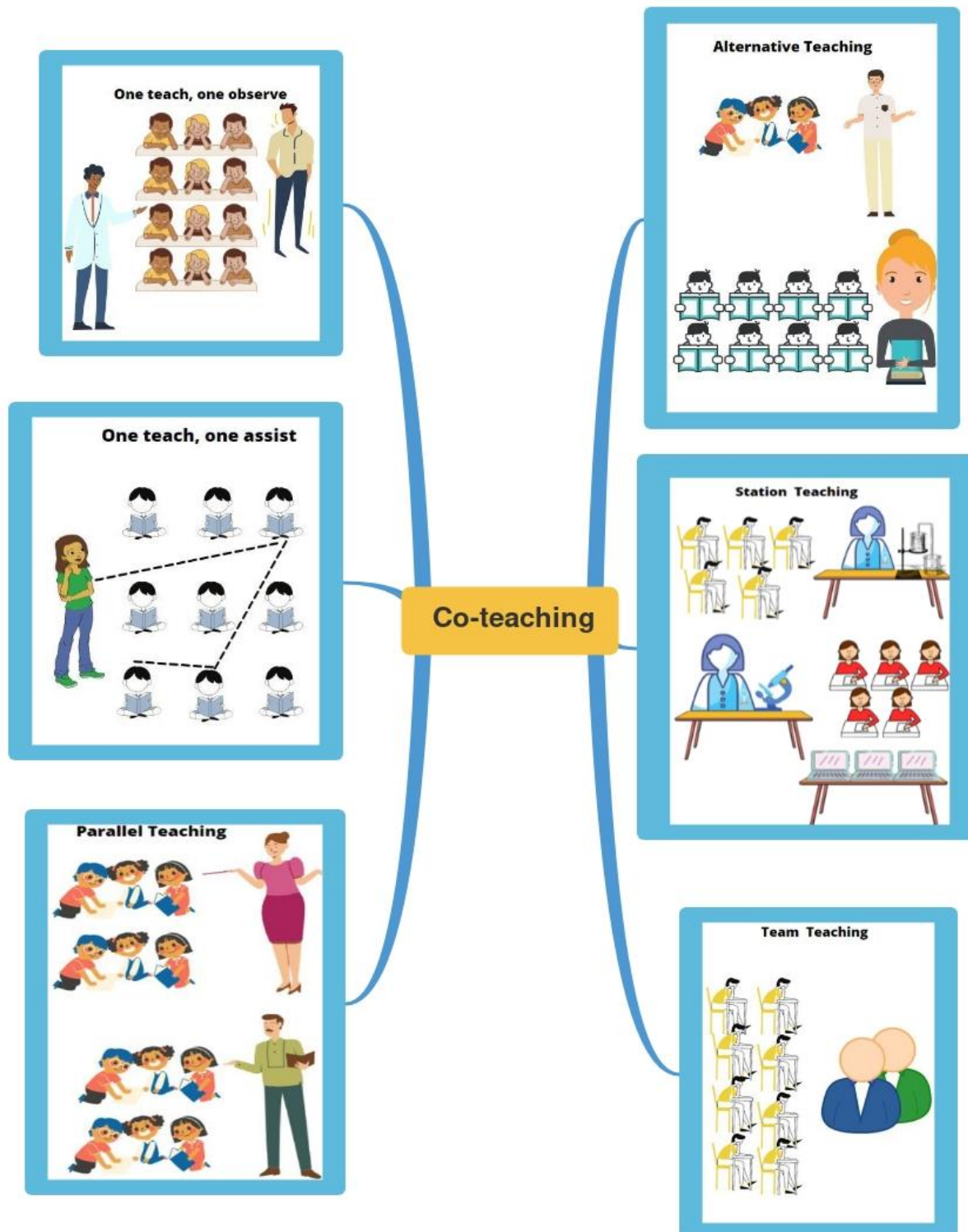
Solis et al. (2012) y Rodríguez (2014) sostienen que la co-teaching es una estrategia organizativa que favorece la inclusión gracias al trabajo conjunto en el aula ordinaria del profesorado tutor con el resto de los especialistas del centro.

Diversos estudios afirman que la co-enseñanza y la “pareja pedagógica” mejoran la respuesta educativa al alumnado y es esencial para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas (Cotrina et al., 2014; Durán-Gisbert et al., 2019; Moliner y Fabregat, 2021; Scruggs y Mastropieri, 2017). Esta acción colaborativa o “pareja pedagógica” formada por dos docentes que comparten la responsabilidad educativa en un grupo, debe ser una parte esencial del trabajo de los docentes en una escuela inclusiva (Lakkala et al., 2021). Además debemos destacar su importancia en el desarrollo del profesorado y en la reducción del estigma del alumnado con discapacidad (Alcalà-Arxé et al., 2020).

Las autoras Zigmond y Magiera (2001) establecen 5 modelos de co-teaching: one teach, one assist; parallel teaching; alternative teaching y team teaching. Otros autores como Friend et al. (2010), Hughes y Murawski (2001) y Scruggs y Mastropieri (2017) incluyen en sus trabajos un nuevo modelo de co-teaching “One Teach, one observe” (ver Figura 1.6), configurando seis modelos de organización en el aula.

Figura 1.6

Modelos de Co-teaching



- One teach, one observe (co-enseñanza de observación)

En este modelo un docente dirige el aula por completo mientras el otro recoge información conductual, social y curricular del grupo clase o de algunos estudiantes en concreto. Este modelo tiene el objetivo vinculado a una problemáticas de interés para los docentes que ejercer la co-enseñanza y debe integrarse en un proceso de mejora continua. Una vez realizadas las observaciones, el equipo de docentes debe reunirse para analizar la problemática y debatir alternativas de solución.

- One teach, one assist (co-enseñanza de apoyo)

Un docente es el principal responsable de la enseñanza, mientras que el otro circula por el aula asistiendo discretamente a los estudiantes atendiendo a sus necesidades específicas. El docente que circula por el aula además de ofrecer apoyo individual, reconduce la conducta del alumnado, supervisa y recoge información del proceso de enseñanza. La pareja de docentes, debe reunirse tras las sesiones para intercambiar información y dar respuesta a las necesidades detectadas.

- Parallel teaching (co-enseñanza en grupos simultáneos)

Esta modalidad consiste en dividir la clase en dos grupo heterogéneos, donde cada docente toma la responsabilidad de la enseñanza de un grupo. Los docentes planifican la sesión con los mismos contenidos y realizan las adaptaciones necesarias según las características idiosincráticas del grupo, buscando incrementar la participación del alumnado y fomentar la inclusión educativa (Huguet, 2006).

- Alternative Teaching (co-enseñanza alternativa)

En este modelo de co-enseñanza un docente de encarga de un grupo pequeño desarrollando actividades distintas ajustadas a las necesidades educativas del grupo, mientras que el otro docente imparte docencia en gran grupo. El equipo se reúne para analizar las sesiones y diseñar actividades multinivel.

- Station Teaching (co-enseñanza por estaciones)

En este modelo los docentes dividen el aula y los materiales en estaciones de trabajo. El alumnado va rotando por las distintas estaciones en momentos determinados (Cotrina et al., 2017). En cada estación se realiza una actividad diferente y los co-docentes realizan la instrucción ajustándose a las necesidades de los distintos grupos. La modalidad más común es plantear la división del aula en tres estaciones, dos grupos reciben instrucción en tiempo real y el tercero trabaja de manera independiente en un espacio sin la supervisión de los docentes.

- Team teaching (co-enseñanza en equipo)

En este modelo de co-teaching, los docentes realizan la instrucción de manera conjunta. Esto permite que el alumnado se beneficie de las fortalezas y experiencias de cada docente. Los docentes trabajan juntos, planifican y evalúan las actividades de enseñanza-aprendizaje para el mismo grupo aula. Esta enseñanza colaborativa es una estrategia pedagógica que involucra el auténtico trabajo en equipo.

Independientemente del tipo de co-enseñanza que se lleve a cabo por parte de los docentes, Villa et al. (2008) describen una serie de componentes fundamentales para su aplicación:

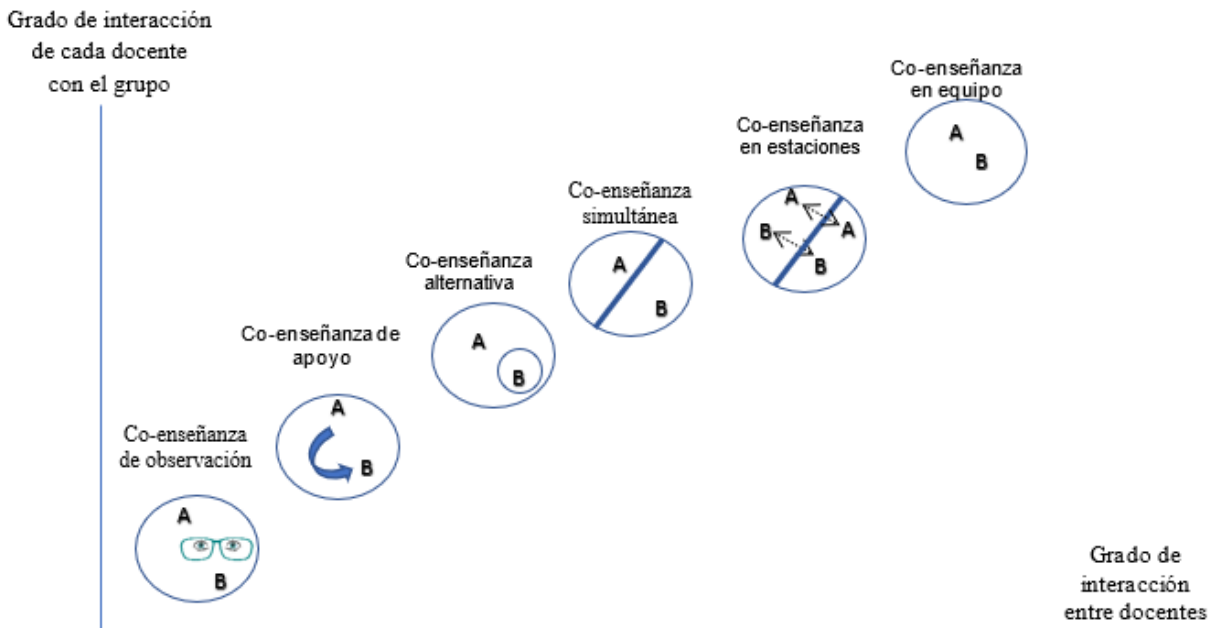
- Coordinar el trabajo para lograr metas comunes.
- Compartir un sistema de creencias que sustenten la idea de que cada uno de los miembros del equipo tienen habilidades propias y experiencias únicas.
- Desmotrar la paridad al ocupar alternativamente los roles docente-discente.
- Utilizar un liderazgo distributivo de funciones, en los que los roles tradicionales del profesor son distribuidos entre todos los responsables de la co-enseñanza.
- Realizar un proceso cooperativo, favorecido por elementos como la interacción cara a cara, habilidades interpersonales, monitoreo del proceso de co-teaching y compromiso individual
- Tener la capacidad de aceptar y rechazar las ideas que surgan dentro del equipo, ya que éstas no se imponen.

Tal y como señalan estos autores, los modelos de co-teaching exigen una interacción directa y un auténtico trabajo en equipo, (ver Figura 1.7).

La opción de un modelo u otro varía según las necesidades del alumnado y del profesorado. Dependiendo del grado de confianza y aprendizaje de los docentes, la co-enseñanza puede asumir distintos enfoques y distintas modalidades prácticas (Gutiérrez, 2020).

Figura 1.7

Enfoques de co-enseñanza en función de la interacción entre los agentes involucrados.



Nota. Adaptado de “Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad en Perú” (p.169), por G. Suárez-Díaz, 2014, *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1).

1.7 Metodologías inclusivas

No existe una delimitación clara sobre qué metodologías son consideradas estrategias efectivas de inclusión. Sanahuja et al. (2020) señalan que diversos estudios realizados por la Agencia Europea destacan como metodologías inclusivas:

- Enseñanza cooperativa entre el profesorado.
- Aprendizaje cooperativo y apoyo mutuo entre el alumnado.
- Solución cooperativa de conflictos como herramienta de mejora de la convivencia.
- Agrupamientos heterogéneos y estrategias pedagógicas personalizadas.
- Enseñanza eficaz de manera que todo el alumnado muestre mejoras en su aprendizaje.

Pérez (2017) describe en su libro “Aulas Inclusivas”, como metodologías que ofrecen el proceso inclusivo y la atención a la diversidad las siguientes:

- El aprendizaje cooperativo
- El trabajo por proyectos
- El trabajo en equipo
- La tutoría entre iguales
- La enseñanza multinivel
- Las tareas integradas
- El aprendizaje servicio
- El aprendizaje basado en el juego y la gamificación

En el estudio de García-Prieto et al. (2021), encuentran que las metodologías inclusivas más detectadas son el método Teacch, el método Denver, el trabajo cooperativo, el trabajo colaborativo, las técnicas de habilidades sociales y la tutoría entre iguales (TEI). En el trabajo de Covelli y De Anna (2020), que evaluaba la calidad de la educación inclusiva en dos regiones italianas, también destaca la tutoría entre iguales como la metodología más valorada por fomentar las relaciones de ayuda y el aprendizaje mutuo entre compañeros. Las metodologías inclusivas junto a unas actitudes positivas frente a la diversidad resultan beneficiosas en la práctica docente y aumentan la calidad del aprendizaje y la participación del alumnado en la vida del aula (Orozco y Moriña, 2020). Jiménez et al. (2018) señalan las metodologías inclusivas como un aspecto crucial de los sistemas educativos, una necesidad sentida por los responsables de la política educativa asumida por los organismos internacionales que se ocupan de la educación: la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea.

2. EL MARCO NORMATIVO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA Y EL ROL DEL PROFESORADO

El informe del Departamento de Asuntos Económicos y Europeos de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE) sobre el traspaso de competencias del sector público en el año 2016, indica que el País Vasco y Cataluña fueron las primeras regiones a las que fue transferida la educación no universitaria en 1980 (Figura 2.1). Posteriormente, el resto de Comunidades Autónomas fueron asumiendo las competencias hasta finalizar el proceso en 1999. Cataluña, País Vasco, Galicia, Andalucía, Islas Canarias, Comunidad Valenciana y Navarra, asumieron competencia plena en materia educativa ese año; el resto de las comunidades ha asumido las competencias normativas de desarrollo de las normas estables básicas y la regulación de los elementos o aspectos no básicos del sistema educativo, así como las competencias de gestión del sistema educativo en sus territorios. Las competencias educativas de Ceuta y Melilla son asumidas directamente por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura 2.1

Transferencias en educación no universitaria

						Murcia
						Madrid
						Extremadura
					La Rioja	Cast.-La Mancha
País Vasco	Galicia	C. Valenciana			Cantabria	Cast. y León
Cataluña	Andalucía	Canarias	Navarra	Islas Baleares	Aragón	Asturias
1980	1982	1983	1990	1997	1998	1999

Nota. Reimpreso de *El traspaso de competencias en el sector público*, (p.16) por el Departamento de Asuntos Económicos Europeos, 2016, CEOE.

El traspaso de las competencias en el sector público ha influido en las funciones del profesorado de apoyo a la inclusión a través de disposiciones normativas de distinto rango en las diferentes comunidades autónomas (Pérez-Gutiérrez et al., 2021).

2.1 Marco normativo actual

La educación inclusiva constituye en la actualidad un tema primordial en los sistemas educativos (Gallego et al., 2020; García-Rubio, 2017) junto con la mejora de la calidad educativa (Asegurado y Marrodán, 2021). El Ministerio de Educación y Formación Profesional tiene en sus prioridades avanzar hacia un sistema educativo inclusivo. En este sentido, garantizar la presencia, participación y aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes se ha convertido en un gran reto en nuestro país. El Ministerio de Educación y Formación profesional, trabaja para alcanzar los siguientes objetivos (Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa, 2022):

- Avanzar hacia políticas públicas que garanticen el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo de todo el alumnado en igualdad de condiciones.
- Establecer y mantener la cooperación con diferentes organismos internacionales vinculados a la inclusión educativa.
- Trabajar de forma colaborativa con diferentes Ministerios para favorecer la interdisciplinariedad de las acciones que en materia educativa se están impulsando.
- Promover acciones singulares para determinados grupos que requieren ayudas específicas.
- Fomentar el desarrollo profesional docente a través de distintas estrategias de formación e innovación educativa.
- Establecer procesos de diálogo, participación y el trabajo conjunto con el tejido asociativo, la comunidad educativa y la sociedad civil a través de diversos órganos colegiados.

En el análisis realizado por Pérez-Gutiérrez et al. (2021) se presenta una revisión de la normativa autonómica publicada desde 2010, a partir del trabajo de Sandoval et al. (2012) que iniciaban la revisión en 1998. Se constata que se han publicado 20 nuevos documentos normativos. En 11 comunidades autónomas han encontrado normativa publicada en los últimos 3 años (2018-2020), aunque solo dos comunidades autónomas (Cataluña y Comunidad Valenciana) cuentan con normativa específica bajo el epígrafe de educación inclusiva (ver Tabla 2.1). Estos datos son constatados además con la publicación de “La Educación Inclusiva

en España: Marco Normativo y políticas públicas del Observatorio Estatal de la Discapacidad” (2018).

Con la reciente publicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, conocida por LOMLOE (2020), la educación inclusiva vuelve a reiterarse en la normativa española.

En el preámbulo de dicha ley se explicita:

(...) reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva. Con ello se hace efectivo el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas, reconocido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por España en 2008, para que este derecho llegue a aquellas personas en situación de mayor vulnerabilidad.

Tabla 2.1a

La inclusión educativa en la normativa española

Comunidades Autónomas	Año	Normativa	Aportaciones
ANDALUCIA	2017	Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía.	Las Administraciones Públicas de Andalucía garantizarán el acceso de las personas con discapacidad a una educación inclusiva permanente gratuita y de calidad que les permita su realización personal y social en igualdad de condiciones con las demás. La Administración podrá cooperar con las entidades de sector asociativo de las personas con discapacidad y sus familias.
ARAGÓN	2017	Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.	Este decreto señala como principios generales de actuación: la equidad y la inclusión, como garantía de la igualdad de derechos y oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad y la superación de cualquier tipo de discriminación, y la accesibilidad universal a la educación. Y la escuela inclusiva como referente del encuentro de todas las identidades de género siguiendo los principios de igualdad y equidad.
ASTURIAS (Principado de)	2014	Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la educación Primaria en el Principado de Asturias.	La atención a la diversidad en la etapa de educación primaria tenderá a que todo el alumnado alcance los objetivos establecidos con carácter general para la misma y se regirá por los principios de calidad, equidad e igualdad de oportunidades, normalización, integración e inclusión escolar, igualdad entre mujeres y hombres, no discriminación, flexibilidad, accesibilidad universal y cooperación de la comunidad educativa.
	2019	Circular por las que se dictan las instrucciones para el curso 2019-2020 para los centros docentes públicos.	Plantea como objetivo institucional la inclusión educativa.
BALEARES (Islas)	2011	Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos.	La escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se realizará bajo los principios de normalización, inclusión e igualdad de oportunidades, de la distribución equilibrada entre los centros sostenidos con fondos públicos.
CANARIAS (Islas)	2018	Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias	Este Decreto describe como principio de actuación la inclusión educativa, como valor imprescindible y marco de actuación que ha de regir la práctica docente y el derecho del alumnado a compartir un mismo currículo y espacio para conseguir un mismo fin, adaptado a sus características y necesidades.

Tabla 2.1b*La inclusión educativa en la normativa española.*

Comunidades Autónomas	Año	Normativa	Aportaciones
CANTABRIA	2008	Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria.	La ley establece como principios generales, la actuación educativa derivada del concepto de atención a la diversidad que debe favorecer la inclusión escolar y social.
CASTILLA Y LEÓN	2017	Acuerdo 29/2017 El II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León (2017-2022).	Con la aprobación de este II Plan de Atención a la Diversidad, Castilla y León tiene la intención de ponerse a la par de sistemas educativos internacionales como el de Canadá, que, siendo una referencia en inclusión educativa a nivel mundial, tiene como eje vertebrador la flexibilidad y adaptación de las condiciones de aprendizaje con la meta de alcanzar una educación de la máxima calidad e igualdad. El principio de inclusión sostiene que para lograr la normalización en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se debe trabajar mediante políticas que fomenten la inclusión en las aulas.
CASTILLA LA MANCHA	2018	Decreto 85/2018, de 20 de noviembre por el que se regula inclusión educativa del alumnado de Castilla la Mancha.	Su finalidad es garantizar una educación inclusiva para todo el alumnado, creando entornos educativos que, teniendo en cuenta la diversidad de las personas y la complejidad social, ofrezcan expectativas de éxito a todo el alumnado en el marco de un sistema inclusivo. Son medidas de inclusión educativa los planes, programas, actuaciones, estrategias, procedimientos y recursos dirigidos a favorecer el aprendizaje, el desarrollo, la participación y la valoración de todo el alumnado en el contexto del aula, del centro y de la comunidad educativa.
CATALUÑA	2017	Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo.	La atención educativa de todo el alumnado se rige por el principio de inclusión, y se definen los criterios de organización pedagógica que tienen que facilitar la atención educativa de todo el alumnado y, en particular, de aquellos que pueden encontrar más barreras en el aprendizaje y la participación.
CEUTA Y MELILLA	2016	La Orden ECD/563/2016, de 18 de abril, por la que se modifica la orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con NEAE en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.	La atención integral al alumnado con necesidad de apoyo educativo se iniciará desde el momento en que dicha necesidad sea identificada, con independencia de la edad del alumno, se regirá por los principios de normalización e inclusión escolar y social, flexibilización y personalización de la enseñanza y atenderá al desarrollo de su calidad de vida.

Tabla 2.1c*La inclusión educativa en la normativa española*

Comunidades Autónomas	Año	Normativa	Aportaciones
COMUNIDAD DE MADRID	2014	Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria	La Consejería con competencias en materia de educación fomentará la calidad, equidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de discapacidad, medidas de flexibilización y alternativas metodológicas, adaptaciones curriculares, accesibilidad universal, diseño para todos, atención a la diversidad y todas aquellas medidas que sean necesarias para conseguir que el alumnado con discapacidad pueda acceder a una educación de calidad en igualdad de oportunidades.
COMUNIDAD VALENCIANA	2018	Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.	La organización de la respuesta educativa para la inclusión que se diseña en este decreto tiene como eje vertebrador el proyecto educativo de centro, que debe incluir un análisis de los factores del contexto que facilitan o dificultan la inclusión, con el objeto de articular las medidas necesarias que permitan eliminar las barreras identificadas que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje, y de movilizar y reorganizar los recursos disponibles, y se concreta en el plan de actuación para la mejora, formado por el conjunto de actuaciones planificadas por un centro con el fin de mejorar la calidad educativa, a partir de las necesidades identificadas.
EXTREMADURA	2014	Decreto 228/2014, de 14 de octubre de 2014, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura.	Regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado de Extremadura, apuesta por el paradigma de la inclusión educativa para conseguir una educación de calidad, más justa y equitativa, estableciendo un marco regulador de la atención a la diversidad del alumnado con la finalidad de lograr el máximo desarrollo personal, social, profesional, intelectual y emocional de cada alumno, facilitándole la adquisición de las competencias y la consecución de los objetivos generales de cada etapa y facilitando su permanencia en el sistema educativo.
LA RIOJA	2014	Orden 6/2014, de 6 de junio de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo por la que se regula el procedimiento de elaboración del PAD en los centros docentes sostenidos por fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Rioja.	El Plan de Atención a la Diversidad (PAD), debe ser acordado, aprobado y conocido por toda la comunidad educativa, tendiendo a alcanzar los principios de calidad, equidad e igualdad de oportunidades, normalización, integración e inclusión escolar, igualdad entre hombres y mujeres, compensación educativa, accesibilidad universal y cooperación de la comunidad educativa.

Tabla .2.1d*La inclusión educativa en la normativa española*

Comunidades Autónomas	Año	Normativa	Aportaciones
GALICIA	2011	Decreto 229/2011, de 07 de diciembre de 2011, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.	La atención a la diversidad se regirá por los principios de normalización e inclusión; equidad, igualdad de oportunidades y no discriminación; flexibilidad y accesibilidad; interculturalidad y promoción de la convivencia; autonomía de los centros docentes y participación de toda la comunidad educativa.
MURCIA (Región de)	2009	Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.	Conforme a lo establecido en el artículo 71.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, la atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.
NAVARRA	2007	Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra.	El desarrollo educativo de todo el alumnado se ha de compatibilizar con la atención personalizada de las necesidades de cada uno, y en especial de los que presentan necesidades específicas, mediante medidas curriculares y organizativas.
PAÍS VASCO	2015	Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma de País Vasco.	La escuela inclusiva tiene que ofrecer a todo el alumnado las oportunidades educativas y ayudas necesarias que precisan para su progreso académico y personal, para el logro de los objetivos previstos para la Educación Básica. Se trata de construir un contexto, adaptándolo a las personas, en el que las diferencias sean atendidas y en el que se garanticen los apoyos y las ayudas específicas que requieran los grupos o personas más vulnerables.

2.2 El rol del profesorado

A mediados de la década de 2000, el desempeño del docente fue uno de los principales factores de logro de la calidad de los sistemas de educación básica que señalaron los organismos internacionales como se apuntaba en el capítulo anterior. El Banco Mundial, la OECD y la UNESCO señalaban que la mejora se debía a tres elementos clave: la elección de los mejores aspirantes a la profesión docente, el desarrollo profesional de los maestros mediante programas de formación y seguimiento y, el trabajo y la evaluación constante entre docentes y discentes para incentivar y conservar al profesorado más destacado (Cuevas y Moreno, 2016).

2.2.1 Funciones

Las funciones del profesorado según la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, son las siguientes:

- La programación y las enseñanzas de las áreas, materias, módulos o ámbitos curriculares que tengan encomendados.
- La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
- La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
- La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos valores de la ciudadanía democrática y de la cultura de paz.
- La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
- La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
- La participación en la actividad general del centro.

- La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.

2.2.2 Competencias

Según Blândul y Bradea (2017), las competencias del profesorado se estructuran en 3 tipos:

- Competencia científica y profesional. Se refiere al conocimiento profundo del contenido del área o materia, la excelente disposición de colaboración entre docentes y la capacidad de comprometerse a nivel afectivo en los procesos didácticos.
- Competencia metodológica. Hace referencia a la capacidad de conocer a los estudiantes y considerar los requisitos específicos de la edad, así como sus características individuales durante el proceso de planificación e implementación de las actividades educativas formativas. Desarrollar los principales componentes de la personalidad del alumnado, fomentar la comunicación bidireccional e influenciarlos y motivarlos para el aprendizaje. Hacer accesible el contenido de las áreas o materias y formarlos para la autoformación y la autoeducación.
- Competencia psicopedagógica o competencias psicosociales. Hace referencia a la capacidad para optimizar las relaciones interpersonales requeridas en el proceso didáctico, organizar al alumnado para el desarrollo de tareas cooperativas en un clima adecuado dentro del grupo con la finalidad de resolver conflictos. Establecer relaciones afectivas con toda la comunidad educativa.

2.2.3 Valores

El Proyecto Teacher Education for Inclusion (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012), citado en el capítulo 2, culminó con el “Perfil de Competencias del profesorado inclusivo”. Este perfil de profesorado inclusivo que se muestra en la Tabla 2.2, presenta 4 valores para la enseñanza y el aprendizaje que debe poseer todo el profesorado y las áreas de competencias que facilitan la planificación de rutas formativas y promueven la planificación de programas en diferentes contextos (European Agency for Development in Special Needs Education, 2017).

Tabla 2.2

Valores del profesorado de educación inclusiva y áreas de competencia

• Valorar en positivo la diversidad del alumnado.	
Áreas de	Las diferencias concepciones de la educación inclusiva.
Competencia	El punto de vista de los docentes sobre estas diferencias.
• Apoyar a todo el alumnado	
Áreas de	Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de
Competencia	todo el alumnado. Enfoques educativo-efectivos en clases heterogéneas.
• Trabajar en equipo	
Áreas de	Trabajar con las familias o tutores legales.
Competencia	Trabajar con un amplio número de profesionales de la educación.
• Desarrollo profesional y personal continuo	
Áreas de	Los docentes son profesionales que deben reflexionar.
Competencia	La formación inicial del profesor como base de una aprendizaje y desarrollo profesional continuo.

El estudio exploratorio de investigación cualitativa realizado por Patey et al. (2021), sobre el profesorado de educación infantil y primaria del Este de Canadá, destaca estas áreas de competencia como pilares clave para la mejora de sus prácticas inclusivas.

La implementación en el aula de estas prácticas exige la determinación y dedicación por parte del profesorado; un maestro inclusivo debe renunciar a valorar los niveles de capacidad y ver a los estudiantes como transformadores (Lakkala et al., 2021).

2.2.4 El Profesorado en el Index for Inclusion

Booth y Ainscow (2000) ofrecen con el Index for Inclusion una guía para ayudar a crear comunidades educativas inclusivas a través de un itinerario de mejora continua en los procesos de enseñanza aprendizaje. El Index for Inclusion fue desarrollado por el Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE) en colaboración con la Universidad de Manchester y el

Colegio Christ Church University de Canterbury (Inglaterra) y representa el producto obtenido tras tres años de trabajo experimental y de su aplicación en 25 escuelas de Inglaterra.

La reflexión y la evaluación sobre inclusión educativa, según estos autores, debe hacerse en tres planos o dimensiones fundamentales de la vida escolar de cualquier centro educativo, sea de educación infantil, primaria o secundaria: creando culturas inclusivas, estableciendo políticas inclusivas y desarrollando prácticas inclusivas, aspectos que se han desarrollado en el capítulo 1. Las políticas tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes y programas que en él se planifican e implementa para cambiarlo; las prácticas se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña o aprende. Las culturas inclusivas reflejan las relaciones, los valores y las creencias que están arraigadas en la comunidad educativas, cambiar las culturas es esencial en el proceso de cambio.

El Index for Inclusion, describe el profesorado como eje vertebral en los procesos orientados a eliminar y minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado. Así, Booth y Ainscow (2000) señalan que:

- Los maestros tienen la responsabilidad de promover la construcción de relaciones positivas, para crear un buen clima en el aula y trasladarlo tanto a los espacios de juego y distensión como a los momentos de entrada y salida del centro escolar.
- El profesorado debe hacer todo lo posible para sacar el potencial del alumnado, fomentar el esfuerzo y conseguir una evolución positiva en el proceso de aprendizaje.
- Los docentes deben estar disponibles y receptivos siempre que el alumnado necesite ayuda y ésta sea necesaria.
- El profesorado debe entender la vulnerabilidad de aquel alumnado que llega procedente de otra realidad cultural y los problemas que pueden derivar de esa situación.
- Los docentes deben saber detectar o identificar las posibles barreras que pueden obstaculizar al alumnado en su proceso de aprendizaje o de integración, para que así estos puedan ser más colaborativos y aporten así el total de su potencial.

En el Index for Inclusion, el profesorado tutor debe:

- Conocer en la medida de lo posible el entorno del alumnado, es muy importante para entender su comportamiento y poder acceder a él. Para eso es fundamental la comunicación con las familias.
- Percatarse cuándo el alumnado tiene problemas en su entorno familiar y como estos problemas le afectan de forma psicológica, sentimental, anímica o física.

El profesorado de apoyo cobra especial relevancia en el Index, reflejándose como indicador para el desarrollo de prácticas inclusivas. Booth y Ainscow (2000) valoran de manera positiva que estos profesionales se preocupen de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado y describen que este profesorado especializado debe:

- Estar vinculado al aula y al área de currículo, en lugar de atender de forma directa únicamente a alumnado concreto. Deben estar interesados en aumentar la participación de todos los estudiantes y tienen como objetivo promover la independencia del alumnado al que apoya.
- Estimular el trabajo conjunto con los estudiantes que presentan dificultades para el aprendizaje. Además, aportan su particular comprensión de las barreras para el aprendizaje y la participación.
- Planificar y revisar las actividades de aprendizaje y evitar entorpecer las relaciones de los estudiantes con sus compañeros y con el resto del equipo educativo.
- Ofrecer asesoramiento acerca de la naturaleza de las tareas e informar al equipo docente sobre la mejor opción de intervención: apoyo individual o apoyo a la enseñanza.

2.2.5 La inclusión educativa y los efectos sobre el profesorado.

La investigación en inclusión y sus efectos sobre el profesorado ha dado resultados positivos y negativos que difieren si el profesorado es tutor o especialistas de apoyo. Según Cardona (2006) los aspectos positivos para el profesorado tutor son los siguientes:

- Aumento de seguridad y confianza para atender las necesidades de un alumnado diverso.

- Mayor consciencia del efecto que el profesorado puede causar en el alumnado.
- Sentimiento de bienestar al ser partícipes del cambio.

Por el contrario, los aspectos negativos serían:

- Las actitudes negativas o la resistencia de algunos docentes a enseñar al alumnado con NEE.
- La preocupación de que la educación del alumnado sin problemas especiales se resienta.
- El miedo a que el profesorado de apoyo no pueda satisfacer sus demandas.
- La preocupación de no impartir el currículo con la amplitud que les gustaría.
- La limitación de tiempo y de recursos para la colaboración.
- La falta de formación y de tiempo para planificar conjuntamente con el profesorado de apoyo.

Sin embargo, para al profesorado especialista de apoyo, los beneficios de la inclusión se refieren al sentimiento creciente de ser un profesional que disfruta de la posibilidad de enseñar al alumnado con NEE y de observar cómo pueden manejarse de una manera efectiva en el aula ordinaria. Entre las preocupaciones de estos especialistas se encuentra la pérdida de control y subordinación de su rol en las aulas ordinarias y el miedo a que la inclusión merme los servicios especializados que ellos representan.

El efecto común que genera la inclusión entre estos grupos de profesionales se concreta en el enriquecimiento profesional, en percibir la profesión más atractiva y estimulante. Sin embargo, algunas dificultades que a menudo encuentran son los problemas de comunicación, la diferencias en sus estilos de enseñanza, la falta de tiempo para la planificación conjunta, obtener apoyo y reconocimiento administrativo y satisfacer sus necesidades de desarrollo profesional continuo.

El estudio de Cardona (2006) concreta que, aunque el profesorado en principio se muestra reticente ante el proceso inclusivo, con el apoyo y la experiencia adquieren confianza y seguridad en sí mismos. El apoyo de otros docentes es un recurso poderoso y necesario para ayudarles a resolver los retos instructivos que se les plantean a diario; la inclusión educativa requiere una especial sensibilidad por parte del profesorado para valorar la cantidad y el tipo de apoyo necesario.

2.3 Profesorado de apoyo especializado

En nuestro país, se considera “profesorado de apoyo” a los especialistas de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL). Marrodán y Malebona (2012) afirman que estos profesionales siguen siendo un potente recurso para la inclusión del alumnado con NEE. Se considera el “apoyo” como la actuación principal para atender a la diversidad del alumnado, promoviendo la equidad para la mejora del centro escolar (Booth y Ainscow 2000).

En la mayoría de las Comunidades Autónomas (CCAA) el profesorado de apoyo realiza una intervención mixta con el alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Esta intervención se realiza fuera del aula ordinaria en sesiones individuales o en pequeño grupo y se complementa con sesiones dentro del aula ordinaria, donde suele situarse al lado del estudiante o en la mesa donde se encuentra el alumnado que necesita apoyo (Nadal et al., 2016).

2.3.1 Antecedentes del especialista de Pedagogía Terapéutica

El punto de partida para la especialización en Pedagogía Terapéutica en España fue la formación dirigida por María Soriano a partir de 1926, estas actividades formativas se organizaban con una parte teórica, otra práctica y una tercera de investigación (Cabada, 1991). María Soriano, “La Dama Española” de la Educación Especial (Casado-Muñoz y Lezcano-Barbero, 2016) añadió, como criterio básico en la formación, la multiprofesionalidad en los centros educativos.

El método tradicional de formación del profesorado en Educación Especial era el curso de Pedagogía Terapéutica. Esta formación nacía como una necesidad didáctica y metodológica frente a la escolarización del alumnado con discapacidad intelectual. Estos cursos de formación se realizaban con trescientas horas teóricas y ciento ochenta prácticas y se diferenciaban como núcleos importantes:

- Aspectos somáticos: Biopatología de las deficiencias.
- Aspectos psicológicos: Psicopatología de la Educación Especial.
- Diagnóstico y Orientación.
- Técnicas educativas y didácticas aplicadas a la Educación Especial.

- Organización aplicada a la Educación Especial.

En agosto de 1962, cuando el Ministerio de Educación pública en el Boletín Oficial del Estado la Orden Ministerial sobre la creación del título de profesor especializado de Pedagogía Terapéutica, hace constar que existe un personal especializado y un personal docente de primaria dedicados desde hace años a la atención educativa del alumnado con discapacidad intelectual, con excelente preparación teórica y práctica, por lo que aconseja dictar normas oportunas para otorgar la titulación a aquellas personas que siendo cualificadas están ejerciendo, al mismo tiempo que se abrían los cauces para la formación del nuevo profesorado con esta especialidad.

Este perfil docente aparece por primera vez en la Ley General de Educación (LGE) de 1970 que contempla una educación para todos y acoge por primera vez el término de Educación Especial, aunque como una modalidad paralela a la ordinaria. La LGE dedica el Capítulo VII a la Educación Especial y en su artículo 50 explicita que:

El Ministerio de Educación y Ciencia, establecerá los medios para la localización y el diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial. A través de los servicios médico-escolares y de orientación educativa y profesional, elaborará el oportuno censo, con la colaboración del profesorado – especialmente el de Educación Preescolar y Educación General Básica -, de los Licenciados y Diplomados en Pedagogía Terapéutica y Centros especializados.

En 1976 se crea el Real Patronato de Educación Especial. González- Pérez (2009, p.257) afirma que “servía de nexo entre la iniciativa privada y pública, impulsaba y coordinaba todas las acciones educativas. Posteriormente, su actividad se concretó en el Plan Nacional de Educación Especial”. A instancias del Instituto de Educación Especial en la Orden Ministerial de 13 de junio de 1977, se contempla la Educación Especial como quinta especialidad en los planes de estudio de las Escuelas universitarias de Profesorado de Educación General Básica.

La formación inicial de estos especialistas tiene su gran auge en los años ochenta. Según el Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado publicado en 1984, estos profesionales recibían una formación previa general, obligatoria para todo el profesorado de enseñanza básica y una especialización voluntaria posterior a la diplomatura (Tabla 2.3).

En líneas generales hablaríamos de Diplomado al profesorado de E.G.B y de casi Licenciado al profesorado de Educación Especial y de Educación Permanente. Posteriormente, la propuesta global del M.E.C (1987) incluye en la “Casi Licenciatura” al profesorado especialista de educación especial, al profesorado especialista en trastornos audición y lenguaje, a los especialistas en áreas curriculares de enseñanza primaria y al educador de adultos (García-Larrauri y Gómez-Nieto, 1988; Nuño et al., 1988).

Con la publicación de los grupos de expertos nombrados por el Consejo de Universidades en 1988, se vuelve a modificar la oferta, que incluye dichas especialidades en el nivel de Licenciatura. Por un lado, al profesor especialista en trastornos de la audición y del lenguaje y, por otro, al Licenciado en Psicopedagogía.

Con el Real Decreto 1440/1991 aparecen las especialidades del título oficial de maestro: educación infantil, educación primaria, educación física, educación musical, lengua extranjera, audición y lenguaje y educación especial.

A partir del Real Decreto 861/2010, las universidades configuran su plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Primaria, con distintas menciones, entre las que se encuentran la Mención de Educación Especial y la Mención de Audición y Lenguaje con cinco asignaturas optativas de 6 créditos cada una; cumpliendo así con los compromisos adquiridos por el Gobierno al suscribir la Declaración de Bolonia y, concretamente, con el mandato de llevar a cabo la adaptación de todas las enseñanzas a la nueva estructura exigida para el año 2010 (Tabla 2.3).

A través de los años, el especialista en Educación Especial ha intervenido en los centros como un recurso integrado en la escuela para favorecer la atención educativa del alumnado que presentaba Necesidades Educativas Especiales y que difícilmente esas necesidades podían recibir una respuesta adecuada en la actividad del aula ordinaria. En estos últimos años, se perciben cambios sustanciales que abogan por una cultura más inclusiva en los centros educativos y eso se percibe en la denominación de las actuaciones del profesorado de Pedagogía Terapéutica. Se está adoptando nuevas medidas que promueven la planificación para fortalecer el papel de la inclusión y la equidad. Actualmente en los centros, existe un movimiento de cambio conceptual del término “Pedagogía Terapéutica” que los propios profesionales han empezado a sustituir por “Pedagogía Inclusiva” (Pérez, 2017).

Tabla 2.3*Formación inicial del profesorado de Pedagogía Terapéutica o Educación Especial*

AÑO	NORMATIVA	TITULACIONES
1984	Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado (abril, 1984).	Diplomado: Profesorado de EGB (formación previa general) Casi Licenciado: Profesorado de Educación Especial y Educación Permanente. (Especialización voluntaria posterior a la Diplomatura).
1987	Propuesta global del Ministerio de Educación y Ciencia.	Diplomatura de Maestro Cursar la Casi Licenciatura para profesor de Pedagogía Terapéutica.
1988	Grupos de expertos nombrados por el Consejo de Universidades (marzo, 1988)	Las especialidades de incluyen en el nivel de Licenciatura: Licenciado en Psicopedagogía.
1988	Orden de 22 de marzo por la que se establece el marco jurídico para la provisión de puestos de trabajo de Profesores de apoyo a la integración educativa, en los Centros públicos de Preescolar y EGB dependientes del MEC.	Funcionarios de carrera pertenecientes al grupo de profesores de EGB: Para optar a las vacantes de Pedagogía Terapéutica: Título o diploma de Profesor especializado en Pedagogía Terapéutica o Título de diplomado en Educación Especial (Plan Experimental de 1971) Licenciados en Filosofía y Letras, sección de Pedagogía, Subsección de Educación Especial.
1989	El Real Decreto 895/1989 de 14 de julio que regula la provisión de puestos de trabajo de centros públicos de Preescolar, Educación General Básica y Especial y establece las titulaciones y diplomas necesarios para optar a las vacantes docentes.	Para optar a vacantes de Pedagogía Terapéutica: Título o diploma de Profesor Especializado en Pedagogía Terapéutica. Título de Diplomado en Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica, especialidad de Educación Especial (Plan Experimental de 1971). Licenciado en Filosofía y Letras. Sección de Pedagogía, Subsección de Educación Especial.
1991	Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención.	Directrices generales propias de los planes de estudios para la obtención del título oficial de maestro: Especialidad Educación Especial - Anexo VI
2010	Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España.	Posibilita que las universidades completen el diseño de sus títulos de grado con la introducción de menciones o itinerarios alusivos a una concreta intensificación curricular.

2.3.2 Antecedentes del especialista de Audición y Lenguaje

Existe una falta de unanimidad en homogeneizar los perfiles de este docente. Crystal (1993) diferenciaba cinco denominaciones: Patólogo del habla en USA; Terapeuta del habla en Gran Bretaña; Ortofonista en Francia; Foniatra en Checoslovaquia y Logopeda en España, Alemania y Bélgica.

Desde los años 30 hasta principios de los años 70, el perfil que existía era el maestro especialista en “sordomudo”, docente que intervenía en los centros específicos de educación especial. A partir de 1971, se ofertan distintos cursos de formación especializada con la finalidad de otorgar la homologación a efectos profesionales de los títulos de “Profesores especializados en sordomudos” y “Profesores especializados en técnicas o perturbaciones del lenguaje y la audición”. Para optar a las vacantes de Audición y Lenguaje, el Ministerio de Educación y Ciencia en 1989 (Figura 2.2), establece como requisito además del título de Maestro, un certificado de entre los siguientes:

- Diploma de Patología del Lenguaje del Hospital de Santa Cruz y San Pablo de Barcelona.
- El Diploma de Psicología del Lenguaje de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- El Diploma de Logopeda de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- El Diploma de Logopedia correspondiente a los cursos celebrados mediante convenio en las distintas Administraciones Educativas y Universidades.
- Diploma del Ministerio de Sanidad en Psicopatología del Lenguaje y su Rehabilitación, Rehabilitación del Lenguaje o Rehabilitación Fonológica y técnicas logopédicas.

En 1991, con la publicación de los planes de estudio para los títulos oficiales de Maestros, en el que se incluía la especialidad de Audición y Lenguaje, los Diplomados en Logopedia dejaron de intervenir en los centros educativos pertenecientes al Ministerio de Educación y Cultura.

Sigue existiendo aún una controversia en la denominación de “maestro especialista en audición y lenguaje” y “logopeda”, y la polémica aumenta cuando se ha de identificar la labor que ha de realizar cada profesional. La intervención de las dificultades del lenguaje ha venido enmarcada en el campo disciplinar de la Logopedia Escolar durante muchos años y esto genera grandes discrepancias.

Actualmente son perfiles distintos, el Logopeda es un profesional del área de la salud, con un enfoque de intervención clínico donde sus pacientes reciben intervención logopédica; en cambio el maestro especialista en Audición y Lenguaje es un profesional del campo educativo que da respuesta a las necesidades derivadas de la comunicación.

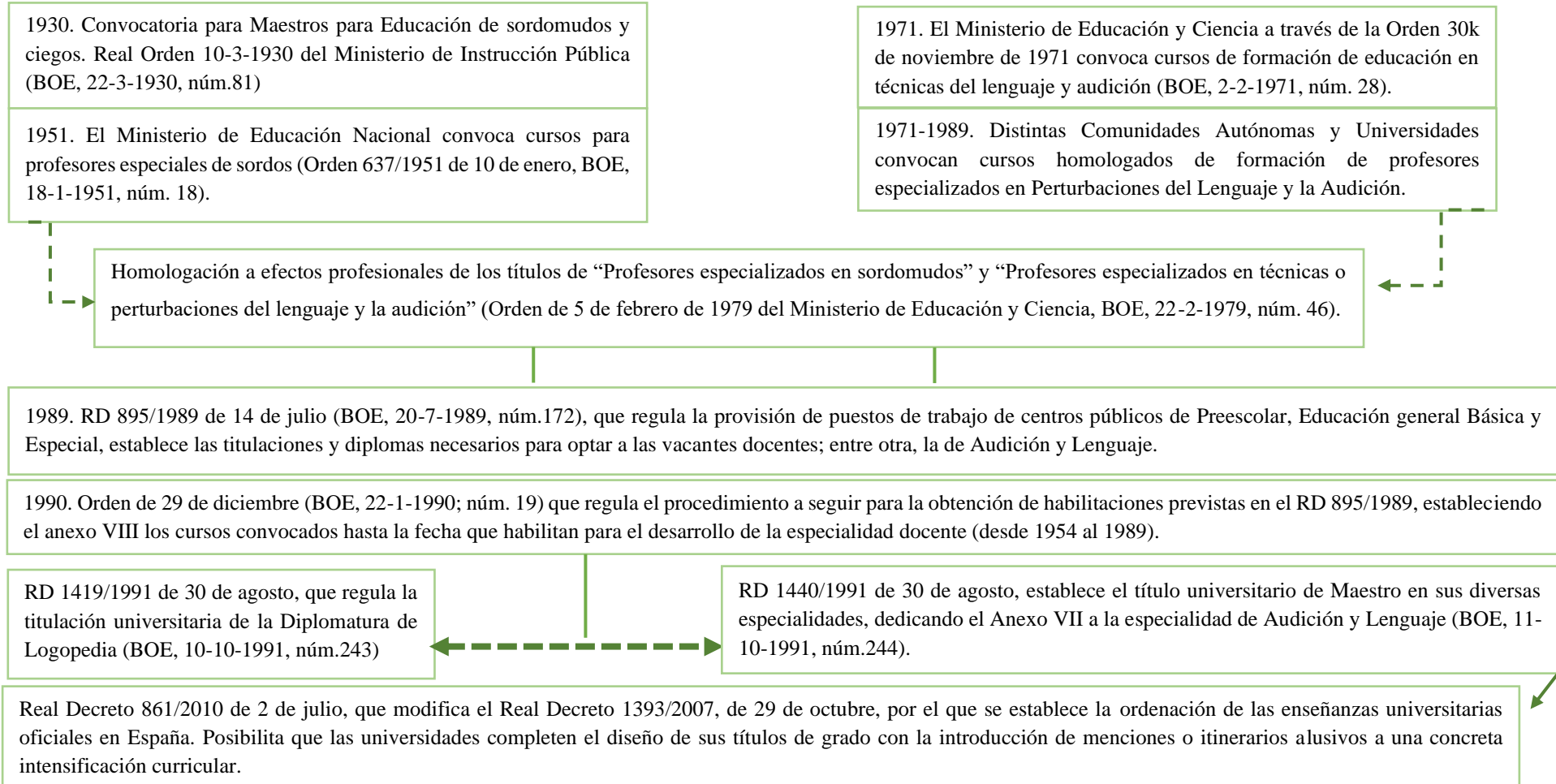
Marín-Rodríguez (2004) señala que el maestro especialista en audición y lenguaje persigue alcanzar la formación integral del alumnado con dificultades de audición y/o lenguaje mediante la enseñanza-aprendizaje, con metodologías actualizadas que permitan alcanzar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la mejora del desarrollo personal y adaptación social del alumnado.

Nos encontramos ante un modelo de intervención inclusivo donde el maestro de audición y lenguaje debe intervenir en un modelo integral dentro del aula fomentando la intervención en actividades significativas para el alumnado y en las rutinas de aula, donde emergen situaciones espontáneas del uso del lenguaje.

Acosta (2005) expone que estamos ante un nuevo modelo de intervención más inclusivo por parte de estos profesionales, un modelo de intervención integral dentro del aula con la finalidad de conseguir objetivos comunitarios y lingüísticos, reduciendo el entrenamiento en habilidades aisladas y fomentando la intervención en actividades significativas para el alumnado como las rutinas de aula, donde emergen situaciones espontáneas del uso del lenguaje. Pero en otros estudios, como el de Luque de la Rosa y Carrión-Martínez (2014), se aprecia la necesidad de una reconstrucción del papel educativo de estos profesionales en los centros, si queremos avanzar hacia prácticas educativas inclusivas y de trabajo colaborativo curricular.

Figura 2. 2

Evolución de la especialidad de Audición y Lenguaje



Nota. Adaptado de *Manual de logopedia* (p.20), por F. Villegas-Lirola, 2004, Psicología Pirámide.

2.4 Funciones de los especialistas de PT y AL según normativa nacional

Las funciones de estos profesionales se recogieron desde la Resolución del 15 de junio de 1989 de la Dirección General de Renovación Pedagógica del antiguo Ministerio de Educación, previo a la transferencia de competencias educativas a las Comunidades Autónomas (finalizadas en el año 2000) y giran en torno a cinco áreas de intervención:

- Con el profesor tutor, se mantendrá una estrecha colaboración para:
 - Identificar las NEE del alumnado.
 - Elaboración conjunta de ACI, así como su continuo seguimiento.
 - Participar en las decisiones de promoción y criterios de evaluación de los ACNEE y dificultades de aprendizaje, participando en las sesiones de evaluación.
 - Asesoramiento y colaboración con los profesores en la adaptación de materiales y recursos didácticos, mobiliario del aula y espacios
 - Diseñar conjuntamente la modalidad de apoyo precisa para cada ACNEE y la planificación conjunta de actividades de apoyo a desarrollar dentro y fuera del aula.
 - Colaborar con los distintos especialistas para acordar con ellos la forma de trabajo a seguir con los ACNEE.

- Con el alumnado

La intervención estará vinculada al currículum escolar y podrán realizarse los apoyos individual o colectivamente en pequeño grupo, dentro o fuera del aula ordinaria. Favoreciendo un entorno más normalizador posible y planificando el tiempo de manera que el alumnado pase fuera del aula el tiempo imprescindible. Identificarán las NEE y realizarán la observación del progreso del alumnado.

- Con el profesorado del claustro

La función será preventiva en determinadas decisiones que afecten a la metodología empleada y a la organización del centro.

Participarán en la adecuación del proyecto educativo y curricular que recoja de forma explícita la atención a los ACNEE. Propondrán actividades extraescolares que favorezcan la integración de los alumnos en el centro.

- Con el Equipo de Orientación Educativa (EOE)

Se mantendrá un contacto sistemático para coordinar las acciones encaminadas a la atención de los ACNEE. Serán el punto de unión entre el EOE y el profesorado.

- Con las familias

Establecer cauces que permitan que el proceso educativo tenga continuidad entre el centro y la familia. Además de recoger información relevante para el buen desarrollo del proceso educativo.

Estas funciones no se han visto modificadas por la normativa estatal, pero sí han sido objeto de diferentes consideraciones en las Comunidades Autónomas (CCAA) como consecuencia del propio proceso de descentralización de las competencias educativas.

A nivel estatal, la LOGSE (1990), en su artículo 37, presentaba a estos docentes como profesionales especializados que intervienen con el alumnado de forma transitoria o permanente, y son los encargados de dar la respuesta educativa a las dificultades que presentan los alumnos con NEE. Además, son un medio fundamental para garantizar la participación del alumnado en el proceso de aprendizaje.

El artículo 72 de la LOE (2006), reconoce la figura del profesorado especialista, como recurso para alcanzar la atención integral del alumnado con NEAE. La reciente LOMLOE (2020) explicita en el artículo 73 que, el sistema educativo dispondrán de los recursos necesarios para la detección precoz del alumnado con NEE, temporales o permanentes, y para que puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado, se les dotará del apoyo preciso desde el momento de la detección de sus necesidad.

El estudio de Sandoval et al. (2012), puso de manifiesto que los criterios de atención al alumnado con NEAE diferían ampliamente entre las distintas Comunidades Autónomas. Este trabajo también confirma que los documentos normativos tampoco reflejan concreciones respecto al tiempo ni a la forma en la que los especialistas deban dedicarse a funciones como el asesoramiento o al diseño y elaboración de materiales específicos.

Biedma y Moya (2015), muestran que las funciones del profesorado de apoyo se van definiendo y redefiniendo en el propio contexto escolar, y sigue existiendo disparidad de opiniones sobre la necesidad de intervenir dentro o fuera del aula ordinaria.

En estos últimos años, tras una década convulsa con avances y retrocesos económicos y políticos, cabe reflexionar y revisar políticas y prácticas educativas. El Comité de la ONU sobre Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (2017), tras el informe realizado a España y publicado en junio de 2018, considera que la información disponible revela violaciones al derecho a la educación inclusiva, y menciona una evaluación anclada en un modelo médico de la discapacidad que genera segregación educativa y la denegación de ajustes necesarios para inclusión sin discriminación en el sistema educativo general.

Con respecto al profesorado especializado (AL y PT), el informe afirma que son asignados a uno o varios centros educativos, sin capacidad de asegurar que el estudiante reciba el apoyo necesario. Así mismo, indica el informe que las adaptaciones curriculares realizadas llevan a un sistema de educación paralelo donde el estudiante no obtiene el certificado obligatorio del centro educativo (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

2.5 Funciones de los especialistas de PT y AL según normativa autonómica

Para el desarrollo de este apartado se ha utilizado el análisis de contenido como método analítico (Días-Herrera, 2018; Rendón-Rojas, 2017), realizando un estudio descriptivo de las funciones de los PT y AL, recogidas en la normativa de diferente rango que las regula en cada Comunidad Autónoma, mediante la técnica de revisión documental.

El objetivo de la investigación se centraba en identificar y analizar la evolución de las funciones del profesorado de apoyo en las diferentes CCAA en España y su vinculación a los principios que rigen una educación inclusiva, durante el periodo 1998-2019.

El procedimiento seguido ha consistido en realizar una revisión de la normativa autonómica publicada desde 2010, a partir del trabajo de Sandoval et al. (2012) que iniciaba su revisión en 1998, recurriendo a las siguientes fuentes: Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado, bases de datos sobre legislación educativa (Todaley.com) y 15 webs de los portales educativos (Consejerías de Educación) de las CCAA.

Se utilizaron como descriptores para el filtrado de búsqueda los siguientes: “profesor y “maestro de pedagogía terapéutica, educación especial, audición y lenguaje, atención a la diversidad e inclusión”; utilizando los operadores booleanos “AND” y “OR” para conectar dos términos (Avelar-Rodríguez y Toro-Monjaraz, 2018; Villegas, 2003).

Como resultado de esta búsqueda inicial, se seleccionaron 62 documentos normativos entre los que destacan: 1 Ley Autonómica, 17 Decretos Autonómicos, 21 Órdenes, 14 Resoluciones, 3 Circulares, 4 Instrucciones y 1 Acuerdo. Entre todos ellos se seleccionaron 29 documentos y se descartaron 33, por no aportar aspectos relevantes a los criterios del estudio.

Para el análisis y comparación entre CCAA se han considerado los siguientes criterios:

- Denominación de los profesionales.
- Alumnado al que va dirigido el apoyo de estos profesionales: NEAE, NEE, a todo el alumnado que lo requiera.
- Lugar donde se realiza la intervención de estos profesionales: aula ordinaria, aula del especialista, otros recursos específicos.
- Tiempo de dedicación al alumnado con NEAE.
- Referencias a funciones y metodologías inclusivas
- La co-enseñanza entre el profesorado tutor y los especialistas.
- Planes de trabajo con el alumnado con NEAE.

Se ha realizado un análisis normativo sobre las funciones de los especialistas de PT y AL, teniendo en cuenta el principio de jerarquía que establece la Constitución Española (Figura 2.3), empezando por la normativa de rango superior de cada Comunidad Autónoma.

Figura 2.3

Principio de jerarquía de la normativa que establece la Constitución Española.



A continuación, se describen las normativas y sus correspondientes aportaciones sobre las funciones de los especialistas de PT y AL en las distintas Comunidades Autónomas.

2.5.1 Andalucía

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, el profesorado especializado para la atención del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) tendrá, al menos, las siguientes funciones específicas:

- La atención e impartición de la docencia directa para el desarrollo del currículo al alumnado con NEE cuyo dictamen de escolarización recomiende esta intervención. Asimismo, podrá atender al alumnado con estas necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en el desarrollo de las intervenciones especializadas que contribuyan a la mejora de sus capacidades.

- La realización, en colaboración con el profesorado del área encargado de impartirla y con el asesoramiento del equipo de orientación, de las adaptaciones curriculares significativas, de conformidad con lo establecido en el artículo 15 de la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (ver Tabla 2.4).
- La elaboración y adaptación de material didáctico para la atención educativa especializada del alumnado con NEE, así como la orientación al resto del profesorado para la adaptación de los materiales curriculares y de apoyo.
- La tutoría del alumnado con NEE al que imparte docencia.
- La coordinación con los profesionales de orientación educativa, con el personal de atención educativa complementaria y con otros profesionales que participen en el proceso educativo del alumnado con NEE.

La atención al alumnado con NEE escolarizado en grupos ordinarios de apoyos en periodos variables se llevará a cabo, preferentemente, en dicho grupo. No obstante, podrán desarrollarse intervenciones específicas individuales o grupales fuera del aula ordinaria cuando se considere necesario.

La tutoría del alumnado con NEE será ejercida en las aulas específicas de educación especial por el profesorado especializado para la atención de este alumnado. En el caso del alumnado con NEE escolarizado en un grupo ordinario, la tutoría será ejercida de manera compartida entre el maestro o maestra que ostente la tutoría del grupo donde está integrado y el profesorado especialista. El plan de orientación y acción tutorial recogerá los mecanismos de coordinación entre ambos docentes y las actuaciones a realizar para cada uno de ellos de forma conjunta. En todo caso, la atención a las familias de este alumnado se realizará conjuntamente, lo que será previsto en el horario individual de este profesorado.

Tabla 2.4*Normativa sobre las funciones de los especialistas de PT y AL en Andalucía*

Andalucía	
Normativa	Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial.
2010	
Aportaciones	Artículo 19. Recoge las funciones específicas del profesorado especializado para la atención del alumnado con NEE

2.5.2 Aragón

El profesorado de las especialidades de orientación educativa, servicios a la comunidad, pedagogía terapéutica y audición y lenguaje en la Comunidad Autónoma de Aragón, contribuirá especialmente a la mejora de la respuesta educativa que el centro ofrezca a las necesidades de todo el alumnado, preferentemente al que tenga NEAE, a través de los procesos de evaluación, planificación y práctica docente desde un enfoque inclusivo (ver Tabla 2.5), apoyando el trabajo educativo del tutor y del equipo docente.

Tabla 2.5*Normativa sobre las funciones de los especialistas de PT y AL en Aragón*

Aragón	
Normativa	Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.
2017	
Aportaciones	Artículo 8. Dedicado a los recursos humanos, describe funciones generales desde un enfoque inclusivo para el profesorado de PT y AL.

2.5.3 Asturias (*Principado de*)

Siguiendo la Circular de Inicio de curso (ver Tabla 2.6), el profesorado de las especialidades de PT y AL, llevará a cabo sus funciones de apoyo y refuerzo teniendo en cuenta la intensidad de apoyo requerida para el alumnado conforme a las siguientes prioridades:

- Alumnado con NEE
- Alumnado con NEAE
- Alumnado incorporado a otros programas singulares de atención a la diversidad que desarrollen los centros.

Estas funciones se complementan con las de asesoramiento y apoyo al profesorado en la planificación de las actividades y materiales para la atención a la diversidad del alumnado. Con carácter general, se asignarán hasta un máximo de 5 horas semanales para apoyos individuales, entendidas como horas en las que este profesorado está impartiendo docencia individualmente a una alumna o alumno. Este horario estará preferentemente distribuido a lo largo de todos los días de la semana. En las horas complementarias de su horario de permanencia en el centro, se priorizarán periodos complementarios para el asesoramiento y la coordinación con el profesorado de los grupos de referencia y para la elaboración de materiales curriculares de apoyo.

Tabla 2.6

Normativa sobre las funciones de los especialistas de PT y AL en Asturias

Asturias (Principado de)	
Normativa 2018	Circular de inicio de curso 2018-2019 para centros docentes públicos.
Aportaciones	Recoge brevemente las funciones básicas y la priorización en la atención de los especialistas de PT y AL.
Normativa 2019	Circular por la que se dictan las instrucciones para el curso 2019-2020 para los centros docentes públicos.
Aportaciones	Recoge la organización horaria de la intervención de estos especialistas.

2.5.4 Baleares (Islas)

Los maestros de PT y AL formarán parte del equipo de apoyo, para la atención del alumnado con NEAE en los centros educativos. El equipo de apoyo tiene como objetivo fundamental impulsar desde una perspectiva inclusiva modelos organizativos y metodológicos que favorezcan una respuesta educativa de calidad para atender a la diversidad de todo el alumnado, a través de estrategias de apoyo directo e indirecto tal y como señala su normativa (ver Tabla 2.7).

Las estrategias de apoyo indirecto se refieren a:

- Asesoramiento al equipo directivo con respecto a los modelos de organización y distribución eficiente de los apoyos del centro.
- Asesoramiento al equipo directivo con relación a la adaptación de materiales, metodologías y estrategias para diversificar la respuesta educativa.
- Colaborar en el profesorado tutor y el equipo docente en la realización de adaptaciones curriculares, ya sean significativas o no, así como con los informes individuales del alumnado con NEAE.

Las estrategias de apoyo directo se refieren a:

- Participación en los desdoblamientos y agrupamientos flexibles.
- Apoyo en el aula desarrollando, conjuntamente con el profesorado tutor, tareas previamente pactadas, a partir de la adaptación curricular y relacionada con la programación de aula
- Con carácter excepcional, apoyo fuera del aula, en pequeño grupo o individual, siempre y cuando sea considerada la modalidad más beneficiosa para el alumnado.
- Las medidas de apoyo dirigidas a atender las necesidades individuales han de ser un medio para favorecer la atención educativa del conjunto del alumnado, para que cada alumno o alumna pueda desarrollar al máximo sus capacidades en un entorno lo más normalizado posible.

Tabla 2.7

Normativa sobre las funciones de los especialistas de PT y AL en la Islas Baleares

Baleares (Islas)	
Normativa 2011	Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el que se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos.
Aportaciones	Artículo 22. El alumnado con NEAE será atendido, con carácter general, en su grupo de referencia, junto con el resto del alumnado.
Normativa 2010	Instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros públicos de segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria para el curso 2010-2011
Aportaciones	Apartado 4.3.3. Funciones del Equipo de Apoyo, diferenciando estrategias de apoyo directo e indirecto.

2.5.5 Canarias (Islas)

Las funciones generales del profesorado especialista de apoyo en las Islas Canarias se concretan en:

- Colaborar con el profesorado tutor y con el profesorado de otras áreas o materias en la elaboración de la adaptación curricular que precise cada escolar.
- Atender de forma directa al alumnado con NEAE en su grupo clase, o individualmente o en pequeño grupo cuando sea necesario.
- Elaborar y aplicar los programas educativos personalizados que recojan en su Adaptación Curricular (AC) o en la adaptación curricular significativa (ACUS), relacionados con habilidades, razonamientos conductas adaptativas y funcionales, gestiones y aptitudes básicas, previas o transversales a los contenidos curriculares, especialmente en el ámbito de la autonomía personal, social y de la comunicación, de manera prioritaria, y teniendo como referente el desarrollo de las competencias básicas. Además, si procede, colaborar

con el profesorado del área o materia en la elaboración y aplicación de los programas educativos personalizados (PEP) con contenidos específicamente curriculares.

- Realizar la evaluación de los PEP impartidos y colaborar en la evaluación y el seguimiento de la AC o las ACUS.
- Asesorar junto con el profesorado tutor y de área o materia, a las familias o tutores legales, en relación con su participación y colaboración con la respuesta educativa.
- Colaborar en el asesoramiento al profesorado del centro en el desarrollo de estrategias de individualización de la respuesta educativa para la atención a la diversidad y a las NEAE.
- Coordinarse con el orientador referente que interviene en el centro y en su caso con el EOEP Específico que corresponda, en relación con la evaluación y seguimiento del alumnado con NEAE.

La prioridad e la actuación del profesorado especialista de apoyo a las NEAE en los centros ordinarios, deberá centrarse en el trabajo de las habilidades, razonamientos, gestiones y aptitudes básicas, previas o transversales a los contenidos curriculares, los cuales constituyen la tarea principal del profesorado de área o materia.

Estos profesionales prestarán su atención educativa priorizando:

1º. A los escolares que presenten NEE por discapacidad, Trastornos Generalizados del Desarrollo o Trastornos Graves de Conducta con ACUS.

2º. Al alumnado que presenta NEE con ACUS.

3º. A los escolares que manifiesten otras NEAE.

En el uso de los recursos personales y específicos (PT y/o AL) para la atención de las necesidades educativas tal y como regula el Decreto de atención a la Diversidad (ver Tabla 2.8), los centros deberán tender a nuevas formas de organización e integración en el aula ordinaria mediante una actuación colaborativa con el profesorado de aula responsable del área o materia, de manera que las intervenciones especializadas fuera del grupo-clase se realicen solo para casos absolutamente necesarios.

Cuando las medidas ordinarias y extraordinarias no hayan sido suficientes para garantizar el avance y la respuesta adecuada a las necesidades del alumnado, se podrán establecer medidas excepcionales que puedan incluir fórmulas de escolarización mixtas para

el alumnado con NEE, como la escolarización en centros ordinarios de atención educativa preferente o en aulas enclave.

Tabla 2.8

Normativa sobre las funciones de los especialistas de PT y AL en Canarias

Canarias (Islas)	
Normativa 2018	Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias.
Aportaciones	El artículo 4, menciona los recursos personales y específicos para la atención a las necesidades educativas.
Normativa 2010	Orden de 13 de diciembre de 2010, por el que se regula la atención al alumnado con NEAE en la Comunidad Autónoma de Canarias.
Aportaciones	Artículo 26. Funciones generales del profesorado especialista y de apoyo a las NEAE. Artículo 28. Prioridades de actuación.

2.5.6 Cantabria

El apoyo especializado de PT y AL en la Comunidad Autónoma de Cantabria se incluirán dentro de las medidas específicas como señala el Decreto de ordenación de la atención a la diversidad (ver Tabla 2.9). Se recoge a su vez como medidas extraordinarias la escolarización en centros o unidades de educación especial y fórmulas de escolarización combinada entre centros ordinarios y centros o unidades de educación especial.

Las adaptaciones curriculares inclusivas son medidas, que suponen una modificación organizativa que afecta, entre otros, a los elementos prescriptivos y de acceso al currículo de las diferentes etapas, para dar respuesta a las necesidades educativas que presenta el alumnado a lo largo de toda su escolaridad. Las adaptaciones curriculares inclusivas incluyen las adaptaciones curriculares no significativas y las significativas.

Corresponde al profesorado de las diferentes áreas y materias la elaboración, desarrollo y seguimiento de las adaptaciones curriculares significativas, bajo la coordinación del tutor, con el asesoramiento de los responsables de orientación, del profesorado de apoyo especializados y, en su caso de otros profesionales del ámbito educativo que intervengan con el alumnado.

El profesorado especializado tendrá las siguientes funciones:

- Colaborar con el profesorado tutor y con el orientador en la detección tanto de las NEE del alumnado, así como la valoración de su nivel de competencia curricular y estilo de aprendizaje.
- Colaborar con el profesorado en la elaboración de adaptaciones curriculares del alumnado con NEE, así como en la elaboración y selección de materiales didácticos, búsqueda de estrategias adecuadas a cada caso en el desarrollo, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares.
- Intervenir con el alumnado con NEE y con el alumnado con graves retrasos o trastornos del desarrollo, de forma individual o en grupos reducidos, tanto en el aula ordinaria como en el aula de apoyo.

Los profesores y profesoras de la especialidad de Audición y Lenguaje tendrán las siguientes funciones:

- Colaborar con el profesorado tutor y con el orientador referente en la detección de graves retrasos o trastornos de la comunicación y del lenguaje del alumnado.
- Colaborar con el orientador en la evaluación psicopedagógica específica del alumnado con graves retrasos o trastornos de la comunicación y el lenguaje.
- Colaborar con el profesorado en la elaboración de las adaptaciones curriculares en todo lo referente al campo de la comunicación y del lenguaje, así como en la elaboración y/o selección de materiales didácticos relacionados con dicho campo.
- Colaborar con el profesorado que tiene a su cargo alumnado con dificultades en el campo de la comunicación y del lenguaje tanto en la búsqueda de estrategias como en el desarrollo, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares.

- Intervenir con el alumnado que presente graves retrasos o trastornos en el campo de la comunicación y del lenguaje de forma individual o en grupos reducidos, tanto en el aula ordinaria como en el aula de apoyo.
- Planificar y desarrollar medidas que se puedan llevar a cabo con otros alumnos que presenten dificultades en el campo de la comunicación y del lenguaje, y planificar y desarrollar medidas de prevención de las mismas, cuando su disponibilidad horaria así lo permita.

Tabla 2.9

Normativa sobre las funciones de los especialistas de PT y AL en Cantabria.

Cantabria	
Normativa 2006	Orden EDU/21/2006, de 24 de marzo, pro la que se establecen las funciones de los diferentes profesionales y Órganos, en el ámbito de la atención a la diversidad, en los Centros Educativos de Cantabria.
Aportaciones	Artículo 14. Funciones del profesorado de PT.
Normativa 2019	Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad, en los centros públicos y privados concertados que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
Aportaciones	Artículo 10. Se considera medidas específicas de atención a la diversidad al apoyo especializado de PT y AL. En el Capítulo III, define las adaptaciones curriculares inclusivas.

2.5.7 Castilla y León

Los maestros especialistas en PT y AL que formen parte del departamento de orientación en la Comunidad Autónoma de Castilla y León tendrán las siguientes funciones:

- Intervenir con el alumnado con NEAE colaborando con el profesorado tutor y los profesionales implicados.
- Colaborar con el resto del profesorado del centro, en la prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje, en las medidas de flexibilización organizativa, así como en la elaboración de propuestas de criterios y procedimientos para desarrollar las adaptaciones curriculares.
- Colaborar con el profesorado tutor y el resto del profesorado en el seguimiento del proceso educativo del alumnado con NEAE, de acuerdo con los objetivos, contenidos y capacidades propuestos.
- Colaborar con el profesorado tutor y el orientador educativo referente, en el asesoramiento y la orientación a las familias o representantes legales, en relación al proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado con necesidades educativas con el que interviene.
- Elaborar y adoptar materiales para la atención educativa especializada a este alumnado y proporcionar orientaciones al profesorado para la adaptación de materiales curriculares y material de apoyo.

El Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León (ver Tabla 2.10), tiene como primera línea estratégica la promoción de la cultura inclusiva en los centros educativos, fomentando la formación de todos los profesionales de la educación en organización, metodologías inclusivas, programas de sensibilización a la comunidad educativa y adaptando la normativa al enfoque inclusivo. En el Objetivo Específico 2: Impulsar la orientación de los centros educativos hacia un Modelo Inclusivo, en el Impacto 2019 alude a la actualización de la Orden de Evaluación de ACNEE para incluir disposiciones relativas a la evaluación de todo al ACNEAE, y la Orden de funciones del profesorado de apoyo (PT y AL).

Tabla 2.10*Normativa sobre las funciones de los especialistas de PT y AL en Castilla y León*

Castilla y León	
Normativa 2012	Orden EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.
Aportaciones	Artículo 4. Funciones de los miembros del departamento de orientación y concreta las funciones de los maestros especialistas de PT y AL.
Normativa 2017	Acuerdo 29/2017 El II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León (2017-2022).
Aportaciones	Entre sus actuaciones se encuentra la “Realización de un compendio normativo de atención a la diversidad” y, específicamente funciones del profesorado de apoyo.

2.5.8 Castilla la Mancha

La Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha diferencia medidas de inclusión educativa a nivel de centro, a nivel de aula, medidas individualizadas y las medidas extraordinarias de inclusión educativa tal y como regula el Decreto de inclusión educativa de Castilla la Mancha (ver Tabla 2.11). Las medidas de inclusión serán desarrolladas por el equipo docente y los profesionales educativos que correspondan, entre los que se incluyen el profesorado especializado en PT y AL, con el asesoramiento y colaboración de los equipos de orientación y apoyo.

Con carácter general, el conjunto de medidas de atención a la diversidad se desarrollará dentro del grupo de referencia del alumno o alumna, y en todo caso garantizando la participación efectiva en un contexto que posibilite el máximo desarrollo del alumnado al que van dirigidas.

Las adaptaciones curriculares significativas se podrán realizar en la etapa de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria al alumnado que lo precise y se recogerá en un Plan de Trabajo. El proceso de elaboración, evaluación y seguimiento trimestral de este documento es responsabilidad de los profesionales del centro que trabajan con el alumno o alumna, contando con el asesoramiento del equipo de orientación.

Tabla 2.11

Normativa sobre las funciones de especialistas de PT y AL en Castilla la Mancha

Castilla la Mancha	
Normativa 2018	Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha.
Aportaciones	Dedica el Capítulo II a las medidas de educación, y concreta el artículo 10 con las adaptaciones curriculares significativas.

2.5.9 Cataluña

En la Comunidad Autónoma de Cataluña, las medidas y los apoyos adicionales, los aplican los docentes y el personal de atención educativa designados por la dirección del centro y los orientan los maestros de educación especial, los maestros de audición y lenguaje, los profesionales de la orientación educativa y los tutores del aula de acogida, en coordinación con todo el equipo docente, el personal de atención educativa con la colaboración de los servicios educativos. Desde 2018, la normativa catalana recoge tres tipos de apoyos intensivos para el alumnado con NEE (ver Tabla 2.12):

- Los apoyos intensivos a la escuela inclusiva (SIEI): contribuyen a la escolarización del alumnado con NEE derivadas de limitaciones muy significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, quienes requieren a lo largo de toda la escolaridad medidas y apoyos intensivos para poder relacionarse, participar y aprender.

- Los apoyos intensivos de audición y el lenguaje (SIAL): contribuyen a la escolarización del alumnado con discapacidad auditiva severa y pregoña que requieran un equipamiento singular y una especialización profesional.
- Los programas de aula integral de apoyo (AIS): atienden de forma temporal, integral e intensiva al alumnado en edad escolar obligatoria que presentan necesidades educativas especiales asociadas a trastornos mentales y, o también, trastornos graves de conducta.

Tabla 2.12

Normativa sobre las funciones de los especialistas de PT y AL en Cataluña

Cataluña	
Normativa 2018	Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo.
Aportaciones	En el artículo 10, explicita que los maestros de educación especial y los maestros especialista en audición y lenguaje, constituyen medidas y apoyos adicionales. En el artículo 11, describe los apoyos intensivos de estos especialistas (SIEI, SIAL, y AIS).

2.5.10 Ceuta y Melilla

En las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, tal y como señala su normativa (ver Tabla 2.13), los maestros de las especialidades de PT y AL y el profesorado que realice funciones de apoyo al alumnado con NEAE o al que presente graves carencias en lengua castellana o en sus competencias o conocimientos básicos realizan las funciones siguientes:

- Colaborar con los departamentos didácticos y las juntas de profesores, en la prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje, en las medidas de flexibilización organizativa, así como en la planificación y elaboración de propuestas de criterios y procedimientos para desarrollar las adaptaciones curriculares.

- Realizar actividades educativas de apoyo para el alumnado que presenta NEE, para el alumnado que siga programas específicos, o para aquellos que presenten graves carencias en lengua castellana o en sus competencias o conocimientos básicos, colaborando con el profesor en el aula o a través del asesoramiento y colaboración con el profesorado de los departamentos didácticos, cuando la especificidad de los contenidos u otras circunstancias así lo aconsejen.
- Además de las funciones señaladas en los párrafos anteriores, el profesorado de las especialidades de PT y AL elaborarán, conjuntamente con los correspondientes departamentos didácticos, la propuesta de criterios y procedimientos para desarrollar las adaptaciones curriculares apropiadas al alumnado que presenta NEE.

Tabla 2.13

Normativa sobre las funciones de los especialistas de PT y AL en Ceuta y Melilla

Ceuta y Melilla	
Normativa 2010	Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.
Aportaciones	El artículo 65 recoge como integrantes de los equipos de atención temprana a los maestros de PT y AL. En el artículo 75 explicita que forman parte de los departamentos de orientación y de los centros de educación de las personas adultas. En el artículo 81, apartado 6, recoge las funciones de estos especialistas en los departamentos de orientación.

2.5.11 Comunidad de Madrid

La atención especializada que recibe el alumnado con NEE en la Comunidad de Madrid tal y como recoge su normativa (ver Tabla 2.14), tendrá en cuenta los siguientes criterios:

- Los apoyos específicos fuera del aula de referencia para el alumnado con dictamen de NEE se organizará en pequeños grupos de, al menos tres alumnos, que serán atendidos por el profesorado especialista en PT.
- El horario establecido para estos grupos de apoyo no coincidirá con el de aquellas áreas o materias en las que el alumnado se encuentre más integrado en sus grupos de referencia por ser capaces de realizar actividades que en ellas se desarrollan. El número de horas de apoyo y de atención educativa especializada para cada grupo de alumnos será, al menos, de seis horas semanales, incrementándose hasta llegar a nueve horas semanales siempre que la organización del centro lo permita.
- El agrupamiento de este alumnado se realizará por ciclos o por cursos, en función de su competencia curricular y del tipo de dificultades de aprendizaje que presenten. El apoyo específico fuera del aula se realizará en las áreas o materias, según corresponda, de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas.
- Los grupos de alumnos que, en su caso, requiera apoyo de AL, se organizarán teniendo en cuenta sus dificultades concretas, la posibilidad de establecer grupos homogéneos y los recursos disponibles.

Tabla 2.14

Normativa sobre las funciones de los especialistas de PT y AL en Madrid

Comunidad de Madrid	
Normativa	Orden 3622/2014, de 3 de diciembre de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicación en la Educación Primaria.
2014	

Aportaciones	Dedica el artículo 8, a las medidas de apoyo específico para el alumnado con NEE, y alude que la responsabilidad de las adaptaciones curriculares corresponderá conjuntamente al profesor tutor, al maestro de apoyo y al equipo de orientación educativa y psicopedagógica.
Normativa 2012	Circular de la Direcciones Generales de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria y Enseñanzas de Régimen Especial para la organización de la atención educativa del alumnado con NEAE que presenta NEE y del alumnado con necesidad de compensación educativa en Centros de Educación Infantil y Primaria y en Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid (12 de julio de 2012).
Aportaciones	En el apartado I, que dedica al alumnado con NEAE que presentan NEE, indica los criterios de atención especializada por parte del profesorado especialista en PT y AL.

2.5.12 Comunidad Valenciana

El Decreto que desarrolla los principios de equidad e inclusión en el sistema educativo valenciano y la Orden que regula la organización de la respuesta educativa (ver Tabla 2.15), esta respuesta educativa para la inclusión se concreta en distintos niveles de respuesta:

- Primer nivel de respuesta: Se dirige a toda la comunidad educativa y a las relaciones del centro con su entorno sociocomunitario. Lo constituyen las medidas que implican los procesos de planificación, la gestión general y la organización de los apoyos del centro.
- Segundo nivel de respuesta: Está dirigido a todo el alumnado del grupo-clase. Lo constituyen las medidas generales programadas para un grupo que implican apoyos ordinarios adicionales.

- Tercer nivel de respuesta: Son medidas dirigidas al alumnado que adquiere una respuesta diferenciada, individualmente o en grupo, que implican apoyos ordinarios adicionales.
- Cuarto nivel de respuesta: Se refiere a las medidas dirigidas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que requiere una respuesta personalizada e individualizada de carácter extraordinario que implique apoyos especializados adicionales. En este nivel se incluye la actuación del profesorado especializado de apoyo.

La intervención del personal especializado de apoyo se tiene que realizar de acuerdo con el Plan de actuación personalizado y en estrecha coordinación con los tutores, los equipos docentes, el servicio especializado de orientación, las familias y otros profesionales del centro que intervienen, y desde la consideración de que tiene que contribuir a mejorar la autonomía y la autoestima del alumnado y a generalizar los aprendizajes en los diferentes contextos.

El personal especializado de Audición y Lenguaje y de Fisioterapia tiene que llevar a cabo una intervención de carácter educativo con criterios inclusivos. Las intervenciones de carácter médico sanitarias se tienen que derivar y atender desde el sistema de salud, procurando que, siempre que sea necesario, haya una coordinación adecuada entre el centro docente y los servicios sanitarios, con el objetivo de mejorar la efectividad de estas intervenciones.

Tabla 2.15

Normativa sobre las funciones de los especialistas de PT y AL en Valencia

Comunidad Valenciana	
Normativa 2018	Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y e inclusión en el sistema educativo valenciano.
Aportaciones	En el artículo 14 de este decreto organiza la respuesta educativa en cuatro niveles de concreción de carácter sumatorio, progresivo y no excluyente, que tienen que figurar todas las actuaciones llevadas a cabo en el centro en los diferentes planes, programas y actuaciones.

<p>Normativa 2019</p>	<p>Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano.</p>
<p>Aportaciones</p>	<p>En el artículo 41, considera al profesorado de PT y AL como personal especializado de apoyo a la inclusión. En el artículo 21 describe la implicación de los profesionales de PT y AL en los Programas especializados para la adquisición y el uso funcional de la comunicación, el lenguaje y el habla.</p>

2.5.13 Extremadura

Se consideran recursos personales específicos en los centros escolares ordinarios según la normativa extremeña (ver Tabla 2.16), al profesorado de la especialidad de orientación educativa, profesorado técnico de servicios a la comunidad, maestros de apoyo especialistas en pedagogía terapéutica, especialistas de audición y lenguaje, de apoyo al desarrollo de medidas de compensación educativa, educadores sociales, intérprete de lengua de signos, auxiliares técnicos educativos y cuantos otros determine la Administración de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Corresponde a la Consejería con competencias en materia de educación, establecer mediante regulación específica el perfil y funciones de los distintos especialistas que atienden al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, así como la ratio entre profesionales y alumnado en función de las características de los centros educativos de los que forman parte.

Tabla 2.16*Normativa sobre las funciones de los especialistas de PT y AL en Extremadura*

Extremadura	
Normativa 2014	Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura.
Aportaciones	En el artículo 36, define al PT y AL como “recursos personales específicos en los centros ordinarios”.
Normativa 2015	Instrucción 2/2015 de la Secretaría General de Educación por la que se concretan determinados aspectos sobre la atención a la diversidad según lo establecido en el Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado de la Comunidad Autónoma de Extremadura.
Aportaciones	La disposición séptima dedicada al “Ajuste Curricular Significativo” alude a la responsabilidad del profesor de área o materia, en la evaluación y calificación del alumnado, siendo esta una decisión consensuada con el maestro especialistas de PT y/o AL, siempre y cuando esté interviniendo.

2.5.14 Galicia

Desde 1998, Galicia cuenta en su normativa con las funciones desarrolladas de estos profesionales (ver Tabla 2.17). Los maestros especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje ejercerán sus funciones en todas las etapas educativas que se impartan en el centro y desarrollarán, además, las que competen como miembros del departamento de orientación:

- Asistir a las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Participar en la evaluación inicial del alumnado que acceda a la educación secundaria obligatoria y, cuando sea necesario, en aquellas sesiones de evaluación que afecten al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Colaborar en la elaboración, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares individuales, así como de las medidas de refuerzo, en su caso, y de aquellas otras dirigidas a la atención a la diversidad del alumnado.
- Prestar atención docente directa al alumnado con necesidades educativas especiales que así lo requiera, atención que, en general, se prestará en el grupo en el que esté integrado.

Además de las funciones mencionadas anteriormente, el especialista de Audición y Lenguaje de los equipos de orientación específicos atenderá los casos de las dificultades del lenguaje comprensivo y expresivo, prioritariamente en los centros de educación infantil y primaria que no cuenten con especialistas, para permitir una prevención y detección temprana que posibilite una atención apropiada a las necesidades del alumnado de estas edades, y se responsabilizará de las siguientes funciones:

a) Asesorar a los departamentos de orientación y, en su caso, al profesorado en la atención a las dificultades en audición y lenguaje que pueda presentar el alumnado.

b) Asesorar y coordinar a los profesores especialistas de Audición y Lenguaje de los departamentos de orientación de los centros adscritos de la provincia en el ámbito de sus competencias específicas.

c) Colaborar en los centros de su ámbito de actuación en el diseño, seguimiento y evaluación de programas encaminados a la prevención de las dificultades que pueda presentar el alumnado en el campo de la audición y lenguaje.

d) Colaborar en los centros de su ámbito territorial en el diseño, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a dificultades en audición y lenguaje.

e) Intervenir directamente en rehabilitación de problemas de audición y lenguaje, en aquellos casos en los que el alumnado no cuente en su centro con especialistas en audición y

lenguaje o que por la singularidad de la dificultad se precise de la colaboración de otro profesional.

Tabla 2.17

Normativa sobre las funciones de los especialistas de PT y AL en Galicia

Galicia	
Normativa 2011	Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia.
Aportaciones	En el artículo 9, recoge como medida extraordinaria el apoyo del profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje.
Normativa 1998	Orden de 28 de julio de 1998 por la que se establece la organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional en la comunidad Autónoma de Galicia regulada por el Decreto 120/1998.
Aportaciones	El artículo 7, recoge las funciones de los especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje en los equipos específicos.

2.5.15 La Rioja

El maestro especialista en Pedagogía Terapéutica en La Rioja proporciona una respuesta educativa especializada al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, priorizando siempre su intervención con el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, tal y como indica su normativa (ver Tabla 2.18). La intervención del maestro en pedagogía terapéutica en ningún caso deberá sustituir la responsabilidad del profesorado tutor, ni las intervenciones docentes de otros profesores para posibilitar la integración normalizada e inclusiva del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

El maestro de Pedagogía Terapéutica desarrollará prioritariamente las siguientes funciones:

- Intervenir de manera directa con el alumnado que presente necesidades educativas especiales en el desarrollo de programas de intervención individual. Solo cuando exista disponibilidad horaria atenderá también a otro alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Asesorar al profesorado para lograr una intervención eficaz con el alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo.
- Colaborar con el profesorado tutor en la elaboración de las adaptaciones curriculares individuales significativas.
- Elaborar, junto con el profesorado ordinario, las adaptaciones de materiales didácticos para el alumnado con discapacidad sensorial o motora.
- Colaborar con el profesorado tutor y el equipo docente en el seguimiento y evaluación del alumnado y de los programas de intervención.
- Participar en la detección y valoración del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
- Realizar, junto con el profesorado tutor, las evaluaciones continuas establecidas durante el curso para el alumnado con adaptación curricular.
- Elaborar al final de curso un informe individual de cada alumno atendido con los resultados obtenidos.
- Fomentar su formación permanente.

Los maestros de Audición y Lenguaje son profesionales dedicados a la prevención, diagnóstico, tratamiento y evaluación de los trastornos de la comunicación humana. La atención especializada del maestro de Audición y Lenguaje tendrá lugar cuando la respuesta educativa que precise un alumno, asociada a problemas específicos del lenguaje o de la comunicación, no pueda resolverse con intervenciones más normalizadas o inclusivas dentro del aula. Se priorizará alumnado con necesidades educativas especiales, permanentes o transitorias, específicas del lenguaje o la comunicación, asociadas a discapacidad auditiva, psíquica, motriz y a trastornos generalizados del desarrollo. Cuando la disponibilidad horaria lo permita, intervendrá también con alumnado con necesidad específica de apoyo educativo asociadas a retrasos madurativos del lenguaje o a dificultades específicas de aprendizaje.

El maestro de Audición y Lenguaje desarrollará prioritariamente las siguientes funciones:

- Fomentar y asesorar al profesorado en la prevención y estimulación del lenguaje oral y escrito, especialmente en la Educación Infantil y primeros cursos de primaria.
- Participar en el diagnóstico y evaluación de los trastornos de comunicación o del lenguaje.
- Realizar intervenciones directas de apoyo a aquellos alumnos que presenten especiales dificultades, en pequeño grupo o excepcionalmente de forma individualizada, manteniendo una coordinación con el resto del profesorado.
- Participar en la elaboración y asesoramiento de la parte del currículo escolar que se refiera a aspectos lingüísticos, así como, en las programaciones y adaptaciones curriculares referentes a esta materia.
- Asesorar al profesorado en la programación de actividades para la prevención y el tratamiento de dificultades en las áreas de comunicación y lenguaje.
- Evaluar y valorar la necesidad de atención educativa especializada para aquellos alumnos que presenten déficits relacionados con la comunicación y el lenguaje.
- Proporcionar información, orientación y material a los tutores y profesores de apoyo.
- Realizar el seguimiento de la evolución del lenguaje conjuntamente con los tutores, elaborando informes periódicos, así como un informe al finalizar el curso que se facilitará a las familias y para el expediente académico del alumno.
- Coordinación con los orientadores, tutores, profesores de apoyo y familias.
- Fomentar su formación permanente.

Tabla 2.18

Normativa sobre las funciones de los especialistas de PT y AL en La Rioja

La Rioja	
Normativa	Resolución del 12 de agosto de 2014, de la Dirección General de Educación, por la que se dictan instrucciones para regular las funciones de los maestros con las especialidades de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de La Rioja.
2014	

Aportaciones

En la instrucción cuarta, define al maestro de Pedagogía Terapéutica y en la instrucción quinta, enumera sus funciones.

La instrucción sexta, define al maestro de Audición y Lenguaje y en la instrucción séptima enumera sus funciones.

2.5.16 Murcia (Región de)

En la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, los equipos directivos, asesorados por los orientadores correspondientes, elaborarán el horario de atención al alumnado con necesidades educativas especiales, favoreciendo la relación de apoyo y refuerzo, dentro o fuera del aula, en función de las necesidades del alumnado, tal y como indica su normativa (ver Tabla 6.19).

Cuando el especialista en Pedagogía Terapéutica realice apoyo y refuerzo fuera del aula de los aprendizajes relacionados con los estándares básicos o esenciales, preferentemente en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas, se tendrán en cuenta las siguientes consideraciones:

- Realizar, con carácter general, agrupamientos de entre 3 y 5 alumnos, en función de la necesidad del alumnado. No obstante, cuando las condiciones de discapacidad de algún alumno requieran una atención más personalizada, se podrán organizar agrupamientos de menos alumnos, pudiendo realizar con carácter excepcional agrupamientos de hasta siete alumnos siempre y cuando las necesidades de estos lo permitan.
- El número de sesiones semanales de atención al alumno estará en función de la intensidad de sus necesidades educativas especiales y del desfase curricular que presente en las distintas áreas.
- El horario de apoyo fuera del grupo de referencia no podrá coincidir en su totalidad con el horario semanal completo de una determinada área.
- Realizar refuerzo fuera del aula preferentemente en las áreas en la que presente mayores dificultades de aprendizaje.

De igual modo, el equipo directivo asesorado por el orientador correspondiente elaborará el horario de atención al alumnado con necesidades educativas especiales, de modo que el apoyo y refuerzo especializado por parte del maestro de Audición y Lenguaje, para dar respuesta a las necesidades educativas especiales relacionadas con las dificultades en la comunicación oral y, en su caso, sobre los estándares de aprendizaje del área de Lengua Castellana y Literatura que se considere, se realice teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- Realizar agrupamientos de 1,2 o 3 alumnos, en función de la necesidad.
- Priorizar el agrupamiento de alumnos, en función de sus necesidades de comunicación, lenguaje y habla, aunque estén matriculados en distintos cursos de la etapa.

Tabla 2.19

Normativa sobre las funciones de los especialistas de PT y AL en la Región de Murcia

Murcia (Región de)	
Normativa 2009	Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado de la Comunidad Autónoma de la región de Murcia.
Aportaciones	En el artículo 34, reconoce a los maestros especialistas de Educación Especial y Audición y Lenguaje como recursos personales específicos para la atención del alumnado con NEAE.
Normativa 2014	Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Aportaciones

Dedica el artículo 18 a la planificación de los apoyos y refuerzos del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

2.5.17 Navarra

La Comunidad Autónoma de Navarra manifiesta que todo el alumnado tiene necesidades educativas que pueden ser más o menos específicas. La respuesta a estas necesidades ha de ser uno de los elementos centrales a la hora de organizar el curso escolar.

Una vez que los recursos ordinarios se han organizado de una forma inclusiva, puede ser necesario establecer otro tipo de medidas. En estos casos la participación de los diferentes especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, partirán del apoyo y refuerzo en los contextos ordinarios, dentro del aula ordinaria y desde un enfoque inclusivo, para posibilitar, además del refuerzo de determinados objetivos, la participación en el proceso de aprendizaje común. La programación general del aula deberá posibilitar la participación de todo el alumnado con sus distintas características y necesidades.

En este sentido, con el apoyo de los especialistas de Audición y Lenguaje, los centros deberán desarrollar programas preventivos dirigidos a los grupos de Educación Infantil, y 1º y 2º de Educación Primaria, que den respuesta a las necesidades educativas de dicho alumnado derivadas del área del lenguaje, tal y como indica su normativa (ver Tabla 2.20).

Cuando, de forma excepcional, haya que justificar la necesidad de establecer apoyos fuera del aula ordinaria, se especificará el motivo u objeto de tal decisión, los objetivos que se persiguen y por qué estos no pueden ser atendidos en el contexto ordinario. Se determinará, así mismo, durante cuánto tiempo está prevista esa intervención.

Las sesiones, en las que el apoyo se justifique que sea necesario realizar fuera del aula, no podrán superar el 70% del total del horario de apoyo asignado a dicho alumno o alumna.

Tabla 2.20

Normativa sobre las funciones de los especialistas de PT y AL en la Región de Murcia

Navarra

Normativa 2019	Resolución 389/2019, de 25 de junio, del Director General de Educación, por la que se aprueban las instrucciones que van a regular, durante el curso 2019-2020, la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra.
Aportaciones	En el apartado 8 dedicado a la atención a la diversidad, expone que la participación de los especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje se efectuará desde un enfoque inclusivo. Con el apoyo de los especialistas de Audición y Lenguaje, los centros deberán desarrollar programas preventivos.

2.5.18 País Vasco

La Comunidad Autónoma del País Vasco, dentro del compromiso por la superación y eliminación de barreras a la participación y al aprendizaje; la respuesta educativa al alumnado y el apoyo educativo se ha sustentado sobre todo en la dotación de recursos de personal específico.

Esta situación de necesidad continua y creciente de provisión de recursos extraordinarios, especialmente de profesorado de Pedagogía Terapéutica, ha derivado en muchas ocasiones en una Educación Segregada. Actualmente se apuesta por un nuevo modelo que, sin renunciar a los recursos extraordinarios, estos se conviertan en apoyos de un sistema inclusivo que trabaje fundamentalmente en y desde el aula, con el profesorado ordinario y con metodologías que faciliten la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

La dirección de Innovación Educativa considera establecer los criterios y procedimientos para la solicitud de asignación de recursos ordinarios, mientras se le dota de marco normativo a este nuevo modelo organizativo (ver Tabla 2.21)

Con respecto al alumnado con trastornos de conducta, las instrucciones indican que deben ser atendidos en primer lugar por el profesorado ordinario y en segundo lugar por el profesorado de Pedagogía Terapéutica.

Tabla 2.21

Normativa sobre las funciones de los especialistas de PT y AL en el País Vasco

País Vasco	
Normativa 2019	Resolución de la Consejería de Educación. Organización del curso 2019/2020 en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria.
Aportaciones	En el punto 2.2.1 referido al alumnado con necesidades educativas especiales, expone que las direcciones de los centros deberán garantizar la participación e implicación integrada de los profesionales que intervienen con el alumnado, tanto en la planificación y coordinación como en el seguimiento y evaluación del mismo teniendo como base la valoración psicopedagógica realizada conjuntamente con las asesorías de necesidades educativas especiales de los Berritzegunes. Se consideran recursos extraordinarios al profesorado de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.

Tras este análisis se presenta en la Tabla 2.22, unos indicadores que señalan diferencias en la atención a la diversidad en las distintas regiones, teniendo en cuenta la existencia de nuevas funciones para el profesorado de apoyo, la priorización de atención educativa según las clasificaciones que presenta la LOMLOE, la co-enseñanza como organización de colaboración docente, la existencia de restricciones en las intervenciones fuera del aula, la denominación de los programas educativos personalizados y otros recursos de atención a la diversidad propios de cada Comunidad Autónoma.

Tabla 2.22*Resumen sobre aspectos relevantes en atención a la diversidad por CCAA*

CCAA	Nuevas funciones PT y AL	Prioridades de atención 1º NEE 2º NEAE	Co-enseñanza	Restricción en la Intervención fuera del aula	Programas educativos personalizados	Otros recursos
Aragón		x				
Asturias		x	x	x	PTI	Aula Abierta
Baleares	x		x	x		
Canarias	x	x		x	ACUS PEP	Aulas Enclave
Cantabria	x	x		x	Adaptaciones Curriculares Inclusivas	
Castilla y León						
Castilla La Mancha					Plan de Trabajo	
Cataluña		x		x		AIS
Ceuta y Melilla	x	x				
Comunidad de Madrid		x				
Comunidad Valenciana		x			Plan de actuación personalizado	
La Rioja		x	x			
Galicia		x	x			
Murcia			x			
Navarra	x	x			x	
País Vasco	x			x		

3. REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA SOBRE LAS NECESIDADES DEL PROFESORADO PARA LLEVAR A CABO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

En este capítulo se describe una revisión sistemática de la literatura o Systematic Literature Review (SLR), entendida como “un diseño de investigación observacional y retrospectivo, que sintetiza múltiples investigaciones primarias” (Beltrán, 2005, p. 60). Esta metodología se realiza prioritariamente en el campo de la salud y Kitchenham adaptó las pautas médicas de las SLR a la ingeniería de software (Kitchenham et al., 2004), actualmente el ámbito de la investigación educativa también se ha unido a esta corriente como alternativa para informarse sobre el estudio del tema de investigación (Sánchez-Prieto, 2020).

Una revisión sistemática de la literatura o Systematic Literature Review (SLR), se caracteriza por describir un proceso de elaboración transparente y comprensible. Las SLR son un método organizado y sistemático que facilita la selección y el análisis crítico.

Nos permite conocer el origen y alcance del problema de investigación, los métodos que se han aplicado para estudiar el problema específico, identificar las variables que deber ser medidas y observadas y decidir cuál es la mejor manera de recolectar los datos que necesitamos y dónde obtenerlos (Hernández-Sampieri et al., 2014, p.75).

La SLR es una ardua tarea que requiere de un exhaustivo trabajo por parte del investigador (Kitchenham, 2007). El proceso que se llevó a cabo para la SLR sobre las necesidades del profesorado para implementar prácticas pedagógicas inclusivas se realizó a través de la herramienta Parsifal⁴. Esta herramienta está diseñada para apoyar a los investigadores a realizar revisiones sistemáticas de la literatura, proporcionando una plataforma que recoge todo el proceso de una manera documentada.

Parsifal permite importar archivos bibtex, recopilar los estudios, detectar trabajos duplicados, crear listados de los estudios, realizar la evaluación de calidad y extraer los datos de manera gráfica.

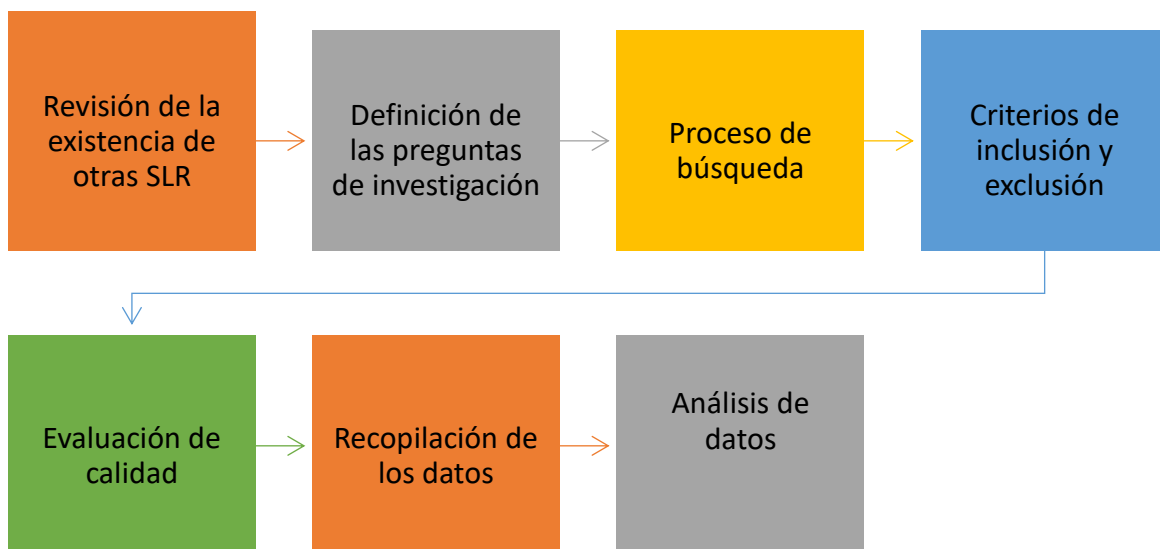
⁴ Software libre

3.1 Planificación de la revisión

De acuerdo con Kitchenham et al. (2009) la revisión sistemática de la literatura se divide en 3 etapas: planificación de la revisión, conducir la revisión y realizar el informe. La herramienta Parsifal utilizada para esta SLR, denomina estas etapas como: “Planning”, “Conducting” and “Reporting”. En esta investigación el proceso de revisión se ha dividido en una serie de pasos (Figura 3.1) que abarcan desde la búsqueda de la existencia de revisiones sistemáticas relacionadas con el objeto de estudio para identificar si existe la necesidad de llevar a cabo una nueva revisión, la definición de las preguntas de investigación, las estrategias de búsqueda, criterios para la evaluación de la calidad, extracción de los datos y análisis de datos final.

Figura 3.1

Fases del proceso de la SLR



3.1.1 Identificación de la necesidad de una revisión

Antes de llevar a cabo una revisión sistemática de la literatura es importante determinar si es realmente necesario realizarla. Se debe determinar si ya existe una SLR que responda a las preguntas de la investigación planteadas. Debido a la especificidad de la revisión que se iba a realizar y a la necesidad de buscar trabajos en los periodos comprendidos entre 2017/2021 con una población determinada, no se seleccionó ninguna revisión que respondiera al objeto de estudio, no obstante, en la búsqueda sobre SLR, el trabajo de Moriña (2020), “Approaches to

Inclusive Pedagogy: A Systematic Literature Review, aportó un alto nivel de claridad conceptual al capítulo de esta tesis doctoral.

Con el objetivo de recopilar y analizar críticamente múltiples estudios, se siguió con el segundo paso tal y como se refleja en la Figura 3.1.

3.1.2 Preguntas de Investigación

Al comienzo de la revisión es necesario especificar las preguntas que se responderán al finalizar el estudio. Se concretaron cuatro preguntas de investigación (IQ del inglés Investigation Question):

IQ1. ¿Qué aspectos condicionan el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas en el aula?

IQ2. ¿Qué necesidades encuentra el profesorado de educación infantil y primaria?

IQ3 ¿El sexo, la edad y la experiencia son variables que influyen en la realización de estas prácticas?

IQ4 ¿La formación del profesorado favorece el uso de estas prácticas?

A partir de las preguntas de investigación se ha utilizado el método PICOC propuesto por Petticrew y Roberts (2006) para definir el ámbito de la revisión:

Población (P): Profesorado de Educación Infantil y Primaria en activo.

Intervención (I): Propuestas para desarrollar metodologías inclusivas

Comparación (C): Sin comparación.

Resultados (O por Outputs): Necesidades, barreras o facilidades.

Contexto (C): Centros escolares de enseñanza obligatoria.

3.1.3 Criterios de inclusión y exclusión

Después de definir las cuestiones de investigación y los objetivos, el siguiente paso en una revisión sistemática de la literatura es definir los criterios de inclusión y exclusión de los estudios, para seleccionar aquellos trabajos que son relevantes para obtener respuestas al as preguntas de investigación definidas. Concretamente se han definido tres criterios de inclusión (IC) y seis criterios de exclusión (EC):

IC1: Artículos en revistas indexadas.

IC2: Estudio realizado en Etapas de Enseñanza Básica Obligatoria.

IC3: Muestra de profesorado en activo.

Criterios de exclusión:

EC1: Artículo no accesible.

EC2: Etapas no obligatorias.

EC3: Muestra de estudio enfocada al alumnado.

EC4: Muestra de estudiantes de grado o recién egresados.

EC5: Temática educativa no acorde con el estudio.







EC6: Trabajos en otros campos que no sean educativos.

3.1.4 Estrategia de búsqueda

Para el proceso de búsqueda se utilizaron dos bases de datos: Scopus y Web of Science (WoS). La mayor parte de los trabajos relevantes indexados se encuentran en ellas. El periodo de búsqueda se estableció en investigaciones entre 2017 y 2021, considerando que en estos últimos cinco años han tenido un notable crecimiento las prácticas pedagógicas inclusivas en las aulas de educación infantil y primaria. Los descriptores de búsqueda tanto en castellano como en inglés se presentan en la Figura 3.2 y quedan almacenados en la herramienta de Parsif.al para su visualización cuando sea necesario y en abierto para los investigadores.

Figura 3.2

Descriptores de búsqueda

Keywords and Synonyms		
To edit or remove a certain keyword or synonym you may click on it's description to enable the field.		
Keyword	Synonyms	Related to
prácticas inclusivas	inclusive practices pedagogía inclusiva	Population  
prácticas pedagógicas inclusivas	inclusive pedagogical practices	Population  
teacher	maestr* profesor*	Population  

ni en número. La búsqueda se ha limitado a un periodo comprendido entre 2017/2021 para investigaciones realizadas en los últimos 5 años.

Los términos seleccionados se han buscado en el título, las palabras clave y el resumen. La ecuación de búsqueda canónica que se utilizó en Scopus para la búsqueda de avanzada fue la siguiente:

```
TITLE-ABS-KEY ("prácticas inclusivas" OR "inclusive practices" OR "pedagogía inclusiva" OR "prácticas pedagógicas inclusivas" OR "inclusive pedagogical practices") AND ("teacher*" OR "maestr*" OR "profesor*") AND PUBYEAR >2016
```

La ecuación de búsqueda canónica que se utilizó en ISI Web of Science :

```
((TS= ("prácticas inclusivas" OR "inclusive practices" OR "pedagogía inclusiva" OR "prácticas pedagógicas inclusivas" OR "inclusive pedagogical practices") AND ("teacher*" OR "maestr*" OR "profesor*")))) AND IDIOMA: (English) Período de tiempo=Últimos 5 años
```

3.1.6 Criterios para la evaluación de calidad

Los criterios de inclusión y exclusión permiten asegurar un conjunto de trabajos relacionados con el ámbito de la revisión sistemática que no permiten asegurar la calidad de los mismos a la hora de dar respuesta a las preguntas de investigación definidas.

Para asegurar la calidad se han definido una serie de criterios, donde los artículos que han sido aceptados en una primera fase deben superar la evaluación de calidad con una puntuación mínima de un 6 para ser seleccionados (QC del inglés Quality Criteria):

Criterios de calidad:

QC1 ¿El estudio se realiza en diferentes centros?

QC2 ¿Se señalan indicadores sobre barreras facilitadores para el desarrollo de las prácticas?

QC3 ¿Los resultados indican las necesidades que presenta el profesorado?

QC4 ¿Describe la metodología utilizada y el instrumento?

QC5 ¿La muestra es superior a 100 docentes?

Respuestas y puntuación:

Sí (2)

Parcialmente (1)

No (0)

El establecimiento de estos criterios permitió cribar la información, descartando trabajos que no englobaban suficiente información idónea vinculada con el objeto de investigación.

La herramienta de Parsifal va recopilando en su base de datos los estudios aceptados en una primera fase (ver Figura 3.3) para posteriormente seleccionar en otra fase únicamente los que superan la puntuación mínima en los criterios de calidad.

3.1.7 Extracción de los datos

Para describir el proceso de extracción de datos se ha seguido el Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA), esta declaración tiene una aplicabilidad más amplia que su predecesor QUORUM (Urrútia y Bonfill, 2010). Este proceso de extracción de datos se divide en varias etapas: identificación, cribado, idoneidad e inclusión.

En la etapa de identificación, se han aplicado las cadenas de búsqueda en las dos bases de datos, Wos y Scopus, obteniendo 225 registros, 135 obtenidos de ISI Web o Science y 90 de Scopus. Los resultados de las bases de datos se han importado en formato BibteX file (.bib,.bibtex) a la herramienta de Parsifal.

En la etapa de cribado se detectaron 4 trabajos duplicados, obteniendo finalmente un total de 221 registros (Figura 3.3). Posteriormente, se han analizado el título, el resumen y las palabras claves de cada una de las publicaciones. En este proceso se iba etiquetando el estado de cada artículo (aceptado, rechazado, duplicado y sin clasificar) y se seleccionaban los

criterios de selección (de inclusión o exclusión), incluyendo observaciones cuando era necesario para facilitar el análisis posterior.

Figura 3.3

Detección de los duplicados en la fase de cribado

perezgraquel / NECESIDADES DEL PROFESORADO ANTE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS Revisar la configuración

Revisión Planificación **Realización** Informes

1. Buscar 2. Estudios de importación 3. Selección de estudios 4. Evaluación de la calidad 5. Extracción de datos 6. Análisis de datos

Selección de estudios

Todas las fuentes ISI Web of Science Scopus

Buscar duplicados Artículos de exportación

Acción: 0 de 4 seleccionados Escoger... Ir

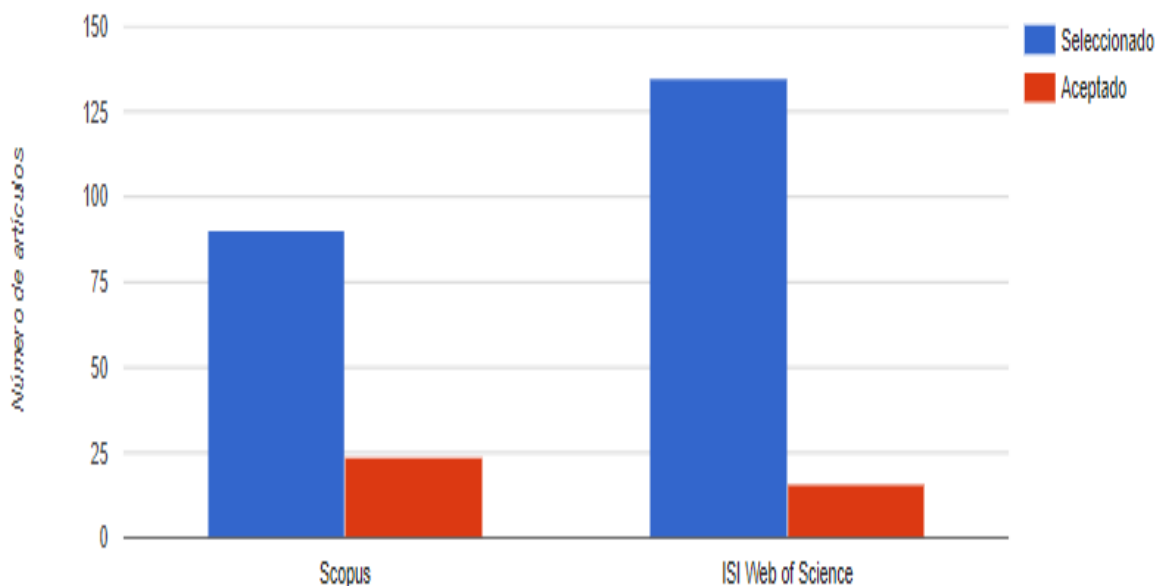
Mostrar: Todo Aceptado Rechazado Sin clasificar Duplicado

<input type="checkbox"/>	Llave Bibtex	Título	Autor	Diario	Año	Añadido por	Añadido en	Estado
<input type="checkbox"/>	Nantongo2019	Enmarcar la heurística en la educación inclusiva: el caso del programa de formación docente previa al servicio de Uganda	Nantongo, P.S.	Revista Africana de Discapacidad	2019	perezgraquel	18 de mayo de 2021 16:53:06	Duplicado
<input type="checkbox"/>	Klibthong2018109	Explorar el conocimiento, el ser y el devenir profesional a través del marco del enfoque pedagógico inclusivo en acción (IPAA)	Klibthong, S. y Agbenyega, J.S.	Revista Australiana de Formación Docente	2018	perezgraquel	18 de mayo de 2021 16:53:06	Duplicado
<input type="checkbox"/>	Juma2017720	Andamiaje de docentes para fomentar la pedagogía inclusiva y la presencia a través de la investigación acción colaborativa	Juma, S. y Lehtomäki, E. y Naukarinen, A.	Investigación de Acción Educativa	2017	perezgraquel	18 de mayo de 2021 16:53:06	Duplicado
<input type="checkbox"/>	Quiroga-Fuentes2020143	Prácticas inclusivas en orquestas infanto-juveniles: Un estudio de caso en Chile	Quiroga-Fuentes, I. y Angel-Alvarado, R.	Artseduca	2020	perezgraquel	18 de mayo de 2021 16:53:06	Duplicado

La fase de cribado (Figura 3.4) finalizó con 40 registros aceptados (17,6 % de todos los registros iniciales) y 181 registros excluidos.

Figura 3.4

Artículos aceptados por bases de datos



Durante la tercera etapa, que corresponde con la idoneidad, se llevó a cabo una revisión más exhaustiva, realizando una lectura completa de los trabajos aceptados valorando con una puntuación de 0-10, teniendo en cuenta los criterios de calidad presentados anteriormente. Los artículos con una nota igual o superior a 6, pasaban a la fase de inclusión (Figura 3.5). Tras aplicar los criterios de calidad, se descartaron 27 registros y se seleccionaron 13 trabajos (5,8% de los registros iniciales y 31,88% de los registros leídos).

Todas las fases de la SRL quedan almacenadas en la herramienta Parsifal⁵ en el estudio “Necesidades del profesorado ante las prácticas inclusivas” y se encuentra en acceso abierto, facilitando la información de manera permanente y gratuita a toda la comunidad científica.

⁵ [NECESIDADES DEL PROFESORADO ANTE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS \(parsif.al\)](#)

Figura 3.5

Fase de inclusión de la SLR

Quality Assessment

Detailed Summary

Show: All Done Pending Score higher than 6.0 Score lower or equal to 6.0

Order by:

To answer the form you may click on the desired answer on the following tables.

Alumnos con Trastorno Mental Severo: análisis de la atención educativa recibida en la Administración Regional de Madrid (2019) 8.0			
¿Describe la metodología utilizada y el instrumento?	Sí	parcialmente	No
¿El estudio se realiza en diferentes centros?	Sí	parcialmente	No
¿Se señalan indicadores sobre barreras facilitadores para el desarrollo de las prácticas?	Sí	parcialmente	No
¿Los resultados indican las necesidades que presenta el profesorado?	Sí	parcialmente	No
¿La muestra es superior a 100 docentes?	Sí	parcialmente	No

Análisis de actitudes y prácticas inclusivas en República Dominicana (2017) 9.0			
¿Describe la metodología utilizada y el instrumento?	Sí	parcialmente	No
¿El estudio se realiza en diferentes centros?	Sí	parcialmente	No
¿Se señalan indicadores sobre barreras facilitadores para el desarrollo de las prácticas?	Sí	parcialmente	No
¿Los resultados indican las necesidades que presenta el profesorado?	Sí	parcialmente	No
¿La muestra es superior a 100 docentes?	Sí	parcialmente	No

Do educational practitioners invest in specialised discourses of autism? Professional knowledge landscapes of teachers and teaching assistants in mainstream schools (2019) 7.0			
¿Describe la metodología utilizada y el instrumento?	Sí	parcialmente	No
¿El estudio se realiza en diferentes centros?	Sí	parcialmente	No
¿Se señalan indicadores sobre barreras facilitadores para el desarrollo de las prácticas?	Sí	parcialmente	No
¿Los resultados indican las necesidades que presenta el profesorado?	Sí	parcialmente	No
¿La muestra es superior a 100 docentes?	Sí	parcialmente	No

Los artículos seleccionados se encuentran almacenados en un PADLET⁶, también conocido como pizarra de colaboración interactiva. El PADLET es una plataforma digital que permite crear murales colaborativos, ofreciendo la posibilidad de almacenar y compartir recursos (Baida, 2014). El PADLET⁷ en esta investigación se presenta como un recurso que

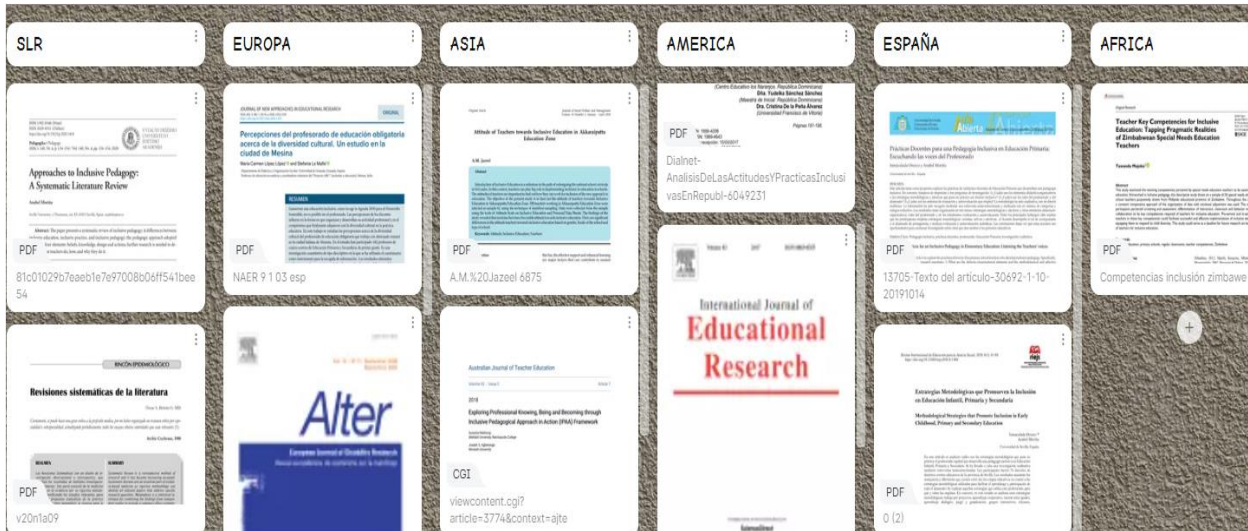
⁶ Software libre

⁷ [Systematic Literature Review \(padlet.com\)](https://padlet.com)

tiene la finalidad de recopilar y organizar la revisión de la literatura por índices temáticos (Figura 3.6), favoreciendo el acceso a los documentos utilizados desde una perspectiva visual. Facilita el acceso desde cualquier navegador Web y utilizando distintos dispositivos móviles.

Figura 3.6

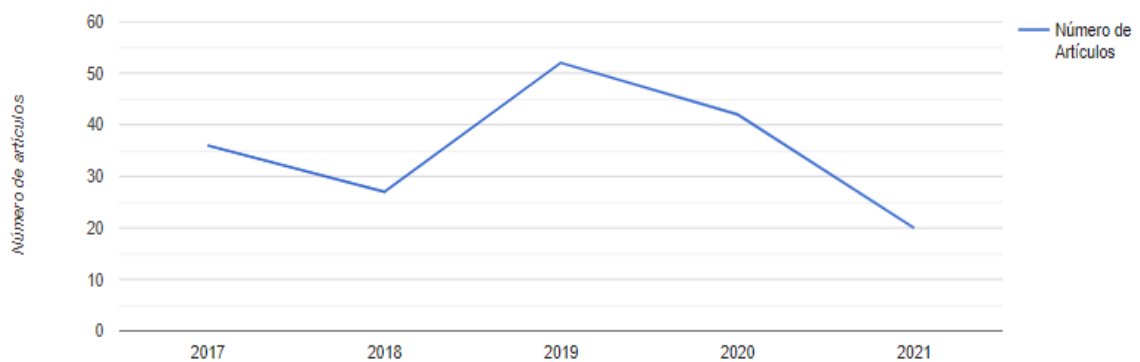
Extracto del PADLET de la SLR



Se llevó a cabo una clasificación de los trabajos por su año de publicación después de la selección del estudio y la evaluación de calidad (Figura 3.7), destacando significativamente un mayor número de publicaciones en el año 2019.

Figura 3.7

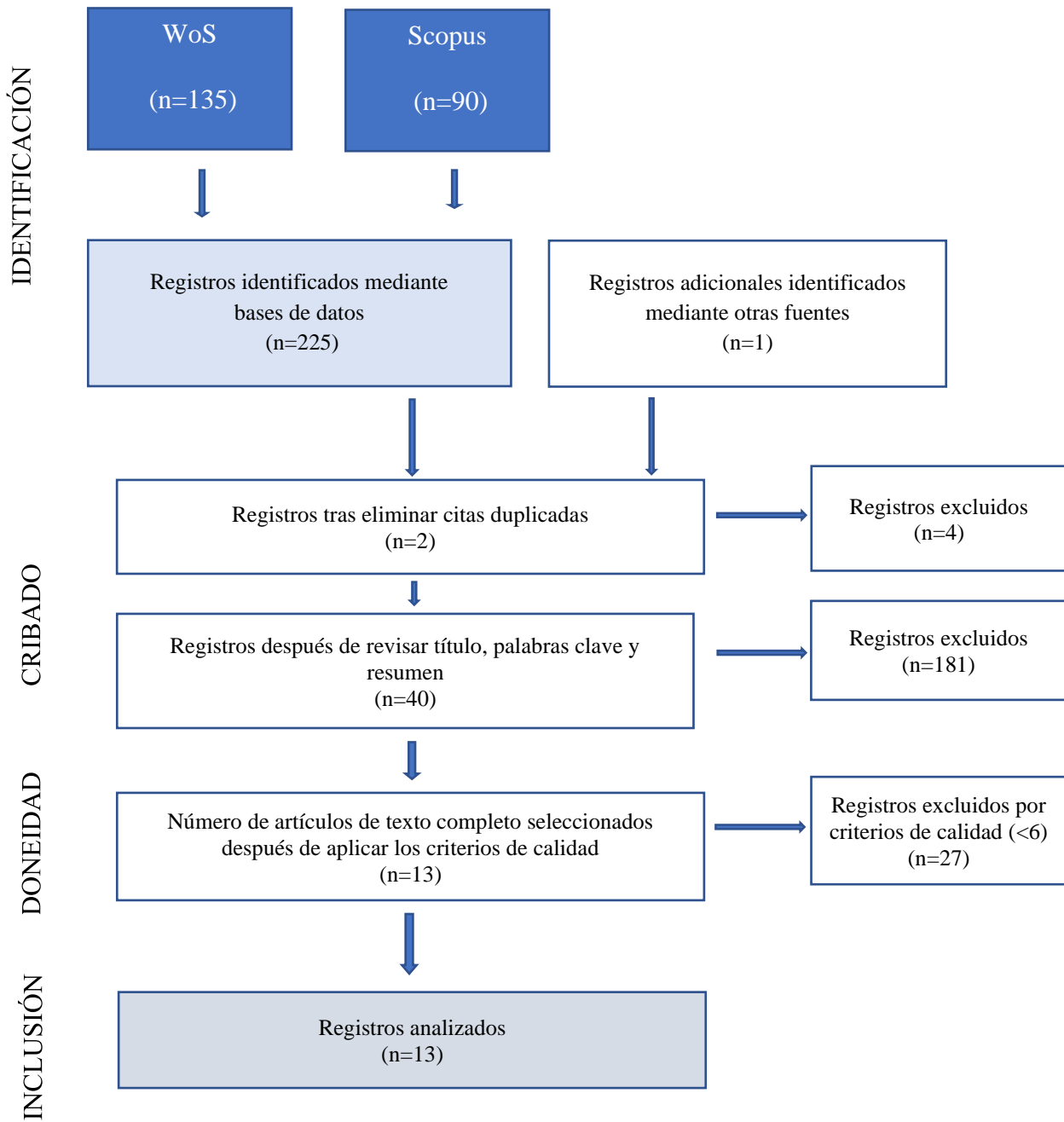
Artículos seleccionados por año de publicación



Se realiza un diagrama de flujo (Figura 3.8) derivado del proceso de búsqueda y selección, de acuerdo con las pautas establecidas en la declaración PRISMA. Este diagrama garantiza la transparencia del proceso y ofrece claridad a la investigación.

Figura 3.8

Diagrama de flujo PRISMA



3.2 Análisis de los datos

Todos los artículos seleccionados fueron publicados entre 2018 y 2021, aunque la mayoría de las investigaciones se publicaron en 2019. Se encontraron estudios en 4 de los continentes, en América (n=3), en Asia (n=2), en África (n=1) y en Europa (n=7). De los estudios europeos, dos se realizaron en España. La Tabla 3.1 muestra los estudios seleccionados en esta SLR. El 62% de los estudios emplearon métodos de investigación cualitativa descriptiva e interpretativa y se identificaron 3 categorías principales:

- Aspectos que condicionan el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas
- Necesidades que presenta el profesorado
- La influencia de distintas variables como el sexo, la edad, la experiencia o la formación.

Goncalves et al. (2019), describe los aspectos que condicionan el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas. El primer aspecto que señalan estos autores es la necesidad de reducir el número de alumnos por clase. Gómez -Morillo et al. (2017), recalca la importancia de agrupar al alumnado en pequeños grupos para favorecer las prácticas pedagógicas inclusivas, buscando espacios de enseñanza más interactiva y socializada a través del trabajo colaborativo. Majoko (2019), indica la repercusión en la gestión del aula y sobre todo del comportamiento para favorecer entornos inclusivos. Orozco y Moriña (2020), revelan la importancia del uso de estrategias emocionales en todas las etapas educativas.

El segundo aspecto que condiciona el desarrollo de estas prácticas es la formación del profesorado. Los estudios corroboran la figura del docente como principal implementador de la educación inclusiva y la importancia de sus decisiones pedagógicas (Raguidin et al., 2021). La formación del profesorado en la detección e identificación de las necesidades del alumnado es clave (Majoko, 2019), por tanto, los docentes deben recibir formación específica en materia de adaptación y flexibilización curricular, evaluación y adaptación de espacios y tiempos (Goncalves et al., 2019; Raguidin et al., 2021). No hay que olvidar tampoco, el intercambio de conocimientos que actúa como fuerte de transformación personal y cultural (Klibthong y Agbenyega, 2018) y facilita la confianza como principio pedagógico inclusivo (Conn, 2019).

El tercer aspecto que proponen Goncalves et al. (2019), es realizar talleres pedagógicos que promuevan la reflexión y la eliminación de barreras institucionales y comunicativas. No

solo es necesario formar, sino también sensibilizar a la comunidad educativa (Crespo-Molero y Sánchez-Romero, 2019).

Dentro de las necesidades que manifiesta el profesorado, destaca el ajuste de los contenidos del currículo a las necesidades del alumnado, el uso de diversos métodos, estrategias y técnicas de enseñanza (Majoko, 2019). Los docentes también perciben limitaciones en su formación y valoran positivamente los apoyos de los especialistas en atención a la diversidad (Bolte et al., 2021; Brennan et al., 2019; Conn, 2019; Crespo-Molero y Sánchez-Romero, 2019). Los docentes reflejan como barrera de participación, el etiquetaje del alumnado con NEE (Raguidin et al., 2021).

Otras de las necesidades que percibe el profesorado es la falta de recursos materiales y profesionales (Crespo-Molero y Sánchez-Romero, 2019) y la precariedad de las contrataciones del profesorado de apoyo (Covelli & De Ana, 2020). Este análisis también refleja la responsabilidad que tienen las administraciones educativas para facilitar tanto los recursos como la formación continua a los docentes (Crespo-Molero y Sánchez-Romero, 2019).

El estudio de Espinoza et al. (2020), señala que el sexo y la formación influyen en las prácticas pedagógicas en el aula; las mujeres declararon efectuar más ajustes metodológicos. En cuanto a la formación, la especialidad del profesorado influye a la hora de efectuar más prácticas pedagógicas inclusivas.

Se manifiestan algunas diferencias en la percepción sobre la diversidad, entre las etapas de educación primaria y secundaria. El profesorado de primaria está más comprometido con las practicas educativas que favorecen la inclusión (López-López et al., 2020). El estudio de Bolte et al. (2021) refleja que la verdadera inclusión está lejos de la realidad, aunque la mayoría de los docentes abogan por una educación inclusiva en todas las etapas educativas (Gómez-Morillo et al., 2017), todavía existen profesionales que alegan la legalidad a negar la escolarización al alumnado con discapacidad, en el caso de que la escuela no pueda dar una respuesta de calidad (Goncalves et al., 2019) y se muestran resistentes al desarrollo de prácticas inclusivas (López-López et al., 2020).

Tabla 3.1a

Revisión de estudios americanos

Referencia del Estudio/Año/País	Objetivo	Proceso de investigación			Principales resultados
		Categorización	Muestra	Instrumentos	
Espinoza,L., Hernández, K y Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. Chile	Identificar y comparar las prácticas pedagógicas inclusivas que el profesorado declara ejecutar.	Enfoque cuantitativo por comparación de grupos	Docentes de diversa formación pedagógica y años de experiencia (n=88).	Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula GEPIA. García, Romero y Escalante (2011).	Se hallaron diferencias en algunas prácticas pedagógicas en el aula, sobre todo considerando el sexo y la formación de base docente. Las mujeres declararon efectuar más ajustes metodológicos. El profesorado con formación en Pedagogía Diferencial y Pedagogía en Educación General Básica declara efectuar más prácticas pedagógicas inclusivas que el profesorado en formación en Pedagogía en Educación Media, Pedagogía en educación Parvularia y los docentes sin formación pedagógica.
Goncalves, R., Moreira A Silva, G y Silva, S.W (2019). Training for the inclusión of the team of the military college Dom Pedro II. Brasil	Verificar como la accesibilidad comunicativa, actitudinal y arquitectónica de una escuela interfiere en el proceso inclusivo y estimular la discusión sobre la calidad del proceso educativo.	Investigación de campo con el fin de conocer la percepción e intereses respecto a la inclusión escolar.	Profesores civiles y militares de primaria y secundaria (n=53).	2 cuestionarios	Entre las necesidades destacan: reducir el número de alumnos por clase, realizar talleres pedagógicos que promuevan la reflexión y la eliminación de barreras institucionales y comunicativas, recibir formación específica en materia de adaptación y flexibilización curricular, evaluación y adaptación de espacios y tiempos. El estudio refleja que todavía existen profesionales que alegan la legalidad a negar a inscripción en la escuela a las personas con discapacidad, en el caso de que la escuela se sienta incapaz de ofrecer una atención de calidad.

Tabla 3.1b

Revisión de estudios americanos

Referencia del Estudio/Año/País	Objetivo	Proceso de investigación			Principales resultados
		Categorización	Muestra	Instrumentos	
Gómez Morillo,L., Castillo Diaz, R., Camacho Cepeda, A., Sanchez Sanchez, Y., y De la Pena Alvarez, C. (2017). Análisis de las actitudes y prácticas inclusivas en República Dominicana. República Dominicana	Verificar la existencia de diferencias significativas en actitudes y prácticas inclusivas entre profesorado de distintas zonas geográficas de República Dominicana, concretamente del norte y este del país.	Este trabajo de investigación se enmarca en un diseño no experimental, ex post facto.	Docentes (n=60), pertenecientes a 3 niveles educativos distintos: inicial, básica media y media.	Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión (Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez 2000, citados en Chiner 2001). Cuestionario de Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (Cardona, Reig y Ribera, 2000).	Los profesores abogan por una educación inclusiva en todas las etapas educativas y la percepción de la educación inclusiva con más ventajas que desventajas. En relación al agrupamiento, es una práctica inclusiva agrupar al alumnado en pequeños grupos dentro de clase para determinadas actividades, buscando espacios que posibiliten una enseñanza más interactiva y más socializada. Los resultados ponen de manifiesto que las prácticas educativas tienden a la inclusión, destacándose aspectos como la explicación al alumnado, el uso de estrategias, la atención, la motivación, la enseñanza individualizada, el trabajo grupal y colaborativo.

Tabla 3.2

Revisión de estudios asiáticos

Referencia del Estudio/Año/País	Objetivo	Proceso de investigación			Principales resultados
		Categorización	Muestra	Instrumentos	
Raguindin, P. Z. J., Custodio, Z. U., y Bulusan, F. (2021). Engaging, Affirming, Nurturing Inclusive Environment: A Grounded Theory Study in the Philippine Context Filipinas	Desarrollar un marco como medio para comprender los entornos inclusivos que prosperan en un entorno filipino.	Enfoque de teoría fundamentada. Los datos se triangulan a través de observaciones en clase.	Maestros de educación especial de tres escuelas privadas (n=32).	Entrevista semiestructurada abierta. La entrevista duró entre 30 y 40 minutos.	El estudio corrobora la importancia de los docentes como principales implementadores de la educación inclusiva y señala la importancia de sus decisiones pedagógicas. El profesorado debe adquirir filosofías inclusivas e implementar pedagogías inclusivas. El etiquetado del alumnado refleja una barrera para la participación y los logros del alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Se le debe proporcionar al profesorado mecanismos para implementar enfoques inclusivos para la construcción de una comunidad educativa sin exclusión.
Klibthong, S., y Agbenyega, J.S. (2018). Exploring Professional Knowing, Being and Becoming through Inclusive Pedagogical Approach in Action (IPAA) Framework Tailandia	Describir y analizar críticamente las experiencias transformadoras de los profesores en relación con su ser, conocer y convertirse en profesores inclusivos.	Estudio cualitativo. Metodología basada en la teoría de las comunidades de práctica.	Experiencia de profesores tailandeses (n=16).	Entrevistas individuales semiestructuradas cara a cara de los docentes que participaron en un programa internacional de inmersión en una escuela inclusiva situada en el suroeste de Melbourne en Australia.	La participación en el programa ejerció una poderosa influencia entre el profesorado participante, demostrando una mayor comprensión del proceso inclusivo. Las prácticas preexistentes del profesorado de Tailandia se basaban en la lástima (consecuencia de la socialización religiosa en la filosofía budista) y el modelo médico. El intercambio de conocimientos con los docentes australianos actuó como fuente de transformación personal y cultural, facilitando un cambio de perspectiva desde los rígidos enfoques pedagógicos a la idea de plena participación.

Tabla 3.3

Revisión de estudios africanos

Referencia del Estudio/Año/País	Objetivo	Proceso de investigación			Principales resultados
		Categorización	Muestra	Instrumentos	
Majoko, T. (2019) Teacher Key Competences for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers Zimbabwe	Examinar las competencias del profesorado de Zimbawe, que se perciben como clave para la educación inclusiva.	Investigación cualitativa interpretativa.	Intencionada de 24 escuelas de primaria públicas, de entornos urbanos, semiurbanos y rurales. Se seleccionó un profesor de cada uno de los centros (n=24), con los siguientes criterios: 1. Diploma de primaria 2. Licenciatura en Educación Especial 3. Experiencia docente de 5 años.	Entrevista individual de preguntas abiertas y semiestructuradas.	El 100% de los participantes revelaron que la competencia del profesorado en evaluación es fundamental para la educación inclusiva. También señalaron como necesario: El ajuste de los contenidos del currículo a las necesidades del alumnado. El uso de diversos métodos, estrategias y técnicas de enseñanza. La importancia de la gestión del aula y del comportamiento para favorecer entornos pedagógicos inclusivos. La adaptación del entorno a la individualización del aprendizaje. Una actitud positiva por parte del profesorado ante la diversidad La formación del profesorado en la detección e identificación de las necesidades del alumnado, contando con los centros de formación del profesorado para sincronizar una formación inicial y continua en educación inclusiva.

Tabla 3.4a

Revisión de estudios europeos

Referencia del Estudio/Año/País	Objetivo	Proceso de investigación			Principales resultados
		Categorización	Muestra	Instrumentos	
Conn, C. (2019). Do educational practitioners invest in specialised discourses of autism? Professional knowledge landscapes of teachers and teaching assistants in mainstream schools. Reino Unido	Recopilar información sobre las interacciones naturales entre maestros y alumnos.	Análisis fenomenológico Interpretativo.	Profesionales de cuatro escuelas de la región sudoeste de Reino Unido (n=8).	Entrevistas semiestructuradas en cuatro escuelas.	Los hallazgos de este estudio reflejan, que el apoyo de especialistas externos ha sido fundamental en las primeras etapas del trabajo con el alumnado. Los docentes perciben limitaciones en la comprensión del espectro autista y del conocimiento especializado en entornos convencionales. Valoran la necesidad de ver al alumnado como participante pleno de la comunidad de aprendizaje y destacan como principios pedagógicos inclusivos, la co-agencia y la confianza.
Brennan, A., Rey, F. y Travers, J. (2019). Supporting the enactment of inclusive pedagogy in a primary school. República de Irlanda	Explorar cómo se apoya a los maestros de una escuela primaria, en la República de Irlanda, para promulgar una pedagogía inclusiva.	Estudio de caso cualitativo de un solo sitio que incorpora múltiples métodos de recopilación de datos.	Participantes reclutados por muestreo intencional (n=8).	Reuniones mensuales, registro de aprendizaje reflexivo, observación en el aula y entrevistas semiestructuradas.	Los maestros observaron que la diferenciación a través de la elección mejoró la práctica inclusiva, los estudiantes estaban más motivados y comprometidos con su aprendizaje, y producían un trabajo de mejor calidad. La colaboración entre el profesorado demostró ser más efectiva en la implementación de nuevas prácticas inclusivas. Como barreras señalaron la necesidad de la formación continua y el margen limitado que existe para trabajar con profesionales externos.

Tabla 3.4b

Revisión de estudios europeos

Referencia del Estudio/Año/País	Objetivo	Proceso de investigación			Principales resultados
		Categorización	Muestra	Instrumentos	
Covelli, A., y de Anna, L. (2020). The quality of inclusive education in Italy: The view of teachers in training for inclusive education of pupils with special educational needs. Italia	Contribuir a la reflexión sobre la calidad de educación inclusiva en Italia	Análisis cualitativo (primera fase) y el cuantitativo (segunda fase).	Profesorado (n=291). Profesorado en proceso de formación en apoyo especializado (n=99). Profesorado con formación en materia inclusiva, en las regiones de la Campania (n= 140) y Lazio (n=55).	Cuestionario estructurado	El profesorado refleja falta de personal docente y precariedad en las contrataciones del profesorado de apoyo. Evalúan positivamente el uso de estrategias didácticas de tutoría entre iguales y la planificación didáctica y pedagógica como puntos fuertes de la inclusión educativa. Afirman que un clima de colaboración y serenidad permite un verdadero aprendizaje, así como el diálogo entre alumnos, profesores; condición indispensable para el reconocimiento de la diversidad como recurso para todos y sobre todo para lograr la calidad de la inclusión educativa.
López López, MC y La Malfa, S. (2020). Perceptions of Compulsory Education Teachers About Cultural Diversity: A Study in the City of Messina. Italia	Analizar las percepciones del profesorado de educación obligatoria en la ciudad de Messina sobre diversidad cultural.	Investigación cuantitativa que responde a un estudio ex post-facto de tipo descriptivo.	Muestreo probabilístico, profesores de educación obligatoria (n=182).	Inventory of Future Teachers' Beliefs About cultural Divesity (López and Hinojosa, 2016).	El estudio refleja que existen profesores que tienen una visión negativa a la diversidad y se muestran resistentes al desarrollo de prácticas inclusivas que favorezcan la inclusión de estudiantes naturalmente heterogéneos. Se manifiestan algunas diferencias en las percepciones sobre la diversidad entre la escuela primaria y el profesorado de secundaria. El profesorado de primaria está más comprometido con prácticas educativas que favorezcan su inclusión.

Tabla 3.4c*Revisión de estudios europeos*

Referencia del Estudio/Año/País	Objetivo	Proceso de investigación			Principales resultados
		Categorización	Muestra	Instrumentos	
Bolte, S., Leifler,E., Berggre, S., y Borg,A. (2021). Inclusive practice for students with neurodevelopmental disorders in Sweden. Suecia	Examinar la práctica de educación inclusiva para estudiantes con trastornos del neurodesarrollo en las escuelas suecas.	Investigación cuantitativa	Muestreo en bola de nieve, docentes y personal educativo (n= 4.778).	Escala INCLUSION (Bolte, Berggren y Borg, 2015).	Este estudio refleja que la verdadera inclusión del alumnado con trastorno del desarrollo todavía está lejos de la realidad, todavía no existe una adaptación del entorno al aprendizaje. Los docentes afirman que no están formados, presentan habilidades restringidas y la implementación de prácticas inclusivas en sus escuelas es limitada. Se observan brechas en la coordinación y la información de los servicios escolares externos.

Tabla 3. 5

Revisión de estudios nacionales

Referencia del Autor/Año/Estudio/CCAA	Objetivo	Proceso de investigación			Principales resultados
		Categorización	Muestra	Instrumentos	
Orozco, I., y Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Sevilla	Analizar cuáles son las estrategias metodológicas que pone en práctica el profesorado español que desarrolla una pedagogía inclusiva en Educación Infantil, Primaria y Secundaria.	Investigación cualitativa mediante entrevistas semiestructuradas.	Docentes de distintos centros educativos de la provincia de Sevilla de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (n=70).	Se trata de un guion de entrevista semiestructurada y en profundidad adaptado a cada una de las etapas educativas, teniendo como referencia los estudios de Florian (2014), Gale, Mills y Cross (2017) y Rouse (2009).	El profesorado de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria tenían en común que no utilizaba una única estrategia metodológica, sino que eran varias y todas ellas se basaban en metodologías activas, participativas, personalizadas, globalizadas y constructivistas. Además de utilizar estrategias metodológicas coincidían en el uso de estrategias emocionales. A pesar de las diferencias entre las metodologías docentes, todo el profesorado tiene en común la lucha por las injusticias sociales y su esfuerzo por dotar a todas las personas de conocimientos y competencias y los valores necesarios para vivir con dignidad.
Crespo-Molero y Sánchez-Romero, (2019). Students with Severe Mental Disorder: Analysis of educational care received in the Madrid Regional Authority. Madrid	Analizar la atención educativa que recibe el alumnado con Trastorno Mental Grave en la Comunidad de Madrid.	Investigación cuasi-experimental, investigación expost-facto	Muestreo no probabilístico, profesores de educación secundaria obligatoria (n=23). Coordinadores del ámbito de la Salud Mental (n=5).	Cuestionario a profesorado que trabaja con alumnado con Trastorno Mental Grave (TMG). Entrevistas en profundidad a informantes clave.	El estudio señala barreras como la falta de recursos materiales y profesionales adecuados. No se trabaja desde prácticas educativas inclusivas, se sigue con modelos organizativos rígidos. El alumnado con TMG recibe una atención principalmente excluyente. El profesorado no tiene herramientas metodológicas para trabajar con el alumnado con TMG. Para mejorar este aspecto sería necesario: Adquisición de habilidades y herramientas metodológicas. Mayor formación. Componentes actitudinales del profesorado. Necesidad de no solo formar, sino sensibilizar. Responsabilidad de la administración educativa para facilitar recursos y formación.

MARCO EMPÍRICO

4. DISEÑO METODOLÓGICO

Los capítulos precedentes, han aportado el marco teórico que sustenta el diseño metodológico de esta tesis doctoral. El presente capítulo describe el problema a investigar y los objetivos e hipótesis que guían nuestro estudio. Realizar una investigación educativa implica un fuerte compromiso para lograr una educación democrática, justa e inclusiva (Murillo y Duk, 2018).

Nadie pone en duda que la inclusión es un derecho del alumnado, pero los centros educativos y sus profesionales no han llegado aún a adaptarse a los cambios organizativos y didácticos que exige la inclusión educativa (Cardona, 2006; Echeita et al., 2009).

Parrilla y Sierra (2015) afirman que “la investigación inclusiva ha de ser una investigación que promueve valores, actitudes y prácticas de investigación inclusivas” (p.164), en definitiva, una investigación que busque el desarrollo de una educación mejor para conseguir una sociedad más inclusiva y comprometida con la transformación social.

Investigar sobre educación inclusiva, contribuye a fomentar la justicia y la equidad social. La tarea investigadora debe abordarse desde la cultura ética, responsable y comprometida con la ampliación del conocimiento (Parrilla, 2010).

4.1 Preguntas de investigación

A partir de la literatura revisada sobre los resultados de la investigación en este ámbito, las preguntas que inicialmente nos hicimos fueron las siguientes:

- ¿Hemos abandonado definitivamente el modelo clínico y nos encontramos en el modelo inclusivo?
- ¿Percibe el profesorado que la educación inclusiva se lleva a cabo en su centro?
- ¿Los docentes están formados en el Diseño universal para el Aprendizaje y lo llevan a cabo?
- ¿Qué metodologías inclusivas son las más utilizadas?
- ¿Se utiliza el co-teaching como medida organizativa en el aula?

4.2 Objetivos del estudio

4.2.1 Objetivo general

El objetivo general de la investigación es identificar las necesidades que presenta el profesorado en activo de las etapas de Educación Infantil y Primaria en Asturias ante el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas en el aula y recoger propuestas de mejora en la labor de los especialistas de apoyo como agentes dinamizadores de la inclusión en los centros educativos.

4.2.2 Objetivos específicos

Los objetivos específicos se corresponden con las dos fases de estudio:

1. Analizar las actuaciones del profesorado de apoyo especializado enmarcándolas en el enfoque clínico o en el enfoque inclusivo.
2. Identificar las barreras y facilitadores que percibe el profesorado de apoyo para el desarrollo de una orientación educativa que apueste por la equidad en educación.
3. Recopilar propuestas de mejora para la práctica diaria del profesorado de apoyo que caminen en la dirección del éxito y las altas expectativas para todo el alumnado.
4. Describir los indicadores inclusivos que el profesorado percibe en sus centros educativos.
5. Analizar los facilitadores que el profesorado percibe tanto en la organización del centro como en su práctica docente.
6. Identificar las barreras con las que se encuentra los docentes en la organización del centro y en su práctica docente.
7. Conocer las metodologías inclusivas más utilizadas.
8. Establecer los conocimientos que presenta el profesorado ante el DUA y de qué manera se implementa en el aula.
9. Determinar qué perfil del profesorado utiliza en mayor medida la modalidad organizativa de co-teaching.
10. Analizar las fortalezas y debilidades que percibe el profesorado asturiano ante la co-enseñanza.
11. Descubrir si existe una modalidad predominante de co-docencia en las aulas asturianas.

4.3 Hipótesis

Las hipótesis que tratamos de comprobar, las definimos como explicaciones tentativas al fenómeno investigado. Estas hipótesis se concretan en las siguientes:

h₁: El profesorado de las especialidades de Educación Infantil y Primaria, en su gran mayoría profesorado tutor, utiliza más metodologías inclusivas que el resto del profesorado de otras especialidades.

h₂: El profesorado de más de 50 años presenta menos conocimientos del DUA que los menores de 50 años.

h₃: Los docentes mayores de 50 años utilizan en menor medida el modelo organizativo de la co-enseñanza.

h₄: La especialidad del profesorado influye significativamente en el uso de la co-docencia en las aulas.

4.4 Diseño de la investigación

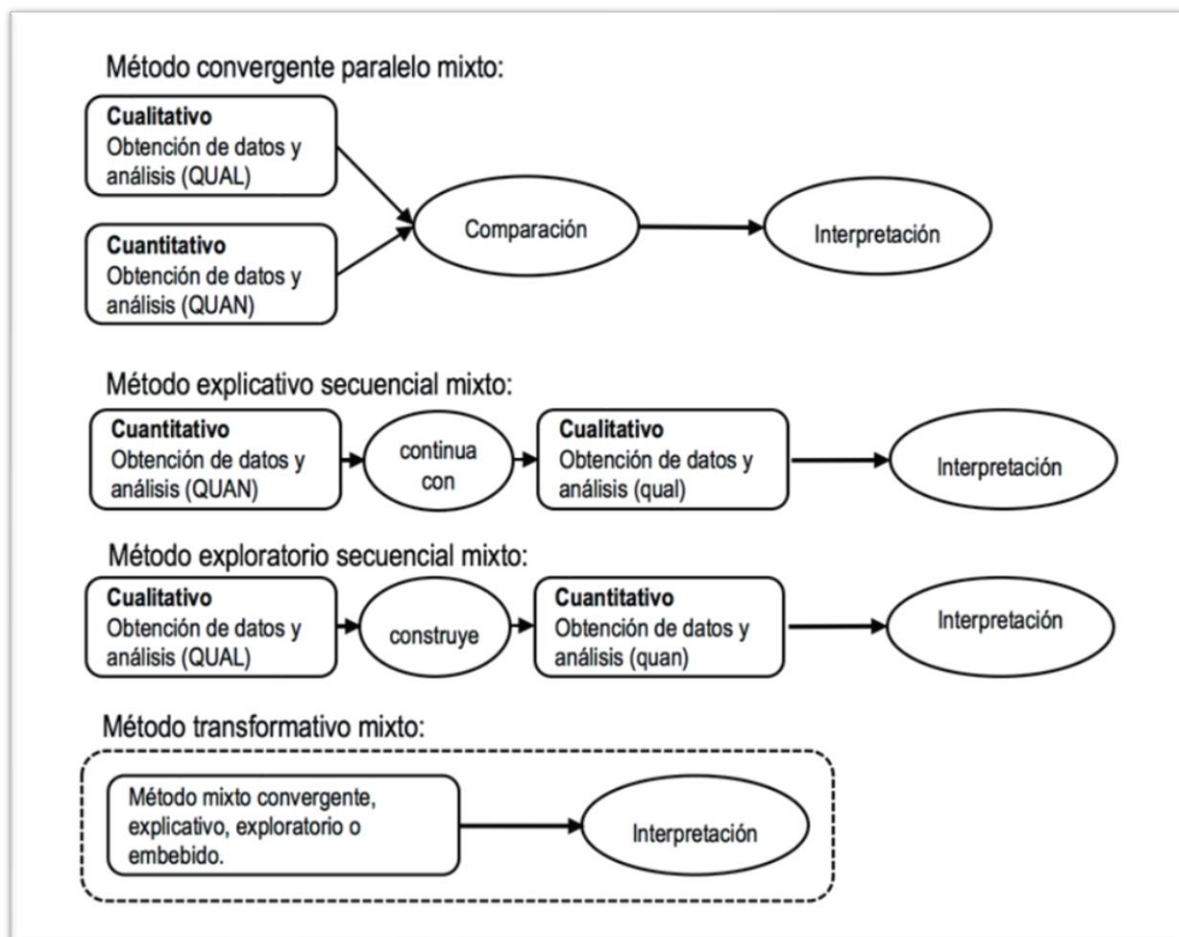
En el trabajo que se presenta a continuación se concreta en un diseño mixto, para responder a los objetivos de distinta naturaleza de esta investigación y partiendo de la revisión sistemática de la literatura y de las fases del estudio (Figura 4.1). Los diseños mixtos surgen de la combinación de métodos de recogida y análisis de datos cualitativos y cuantitativos; constituyen un conjunto de procesos de investigación que permiten comprender un fenómeno de forma holística, mediante estudios sistemáticos, empíricos y críticos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). El uso del diseño mixto permite una mayor comprensión de los fenómenos estudiados (Caro et al., 2014). Es importante señalar que, en el campo de la educación, las investigaciones mixtas han ido multiplicándose aceleradamente, integrando el método cuantitativo y cualitativo en un solo estudio, con el fin de lograr la mayor comprensión del fenómeno (Chen, 2006).

Dentro de los diseños mixtos encontramos descritos en la literatura especializada tres tipos: diseños concurrentes, diseños secuenciales y diseños transformadores, teniendo también en cuenta su carácter confirmatorio o exploratorio.

La imagen siguiente (Figura 4.1) representa varias posibilidades en el diseño de investigaciones basadas en métodos mixtos, a partir de las aportaciones de Creswell y Clark (2007) y Creswell (2014).

Figura 4.1

Métodos Mixtos



Nota. Adaptado de Movimiento FabLab: Diseño de investigación mediante métodos mixtos (p.373), por M.E. García Ruiz y F.J. Lena Acebo, 2019, *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2),

El diseño elegido para este estudio ha sido un “diseño exploratorio secuencial mixto”. En este estudio, el análisis cualitativo se empleará inicialmente a través de la revisión bibliográfica, el desarrollo de grupos focales, para el establecimiento de premisas principales de la investigación sobre el estudio particular de la perspectiva del profesorado sobre la situación de la educación

inclusiva en Asturias que permita, posteriormente, proceder a la elaboración del instrumento cuantitativo a aplicar. A continuación, el análisis cuantitativo se empleará para la obtención de la información necesaria en la consolidación de los modelos predictivos finales y la validación de las premisas teóricas generadas a través del estudio cualitativo anterior.

En concreto, el diseño exploratorio secuencial mixto, se presentaría del siguiente modo (notación):

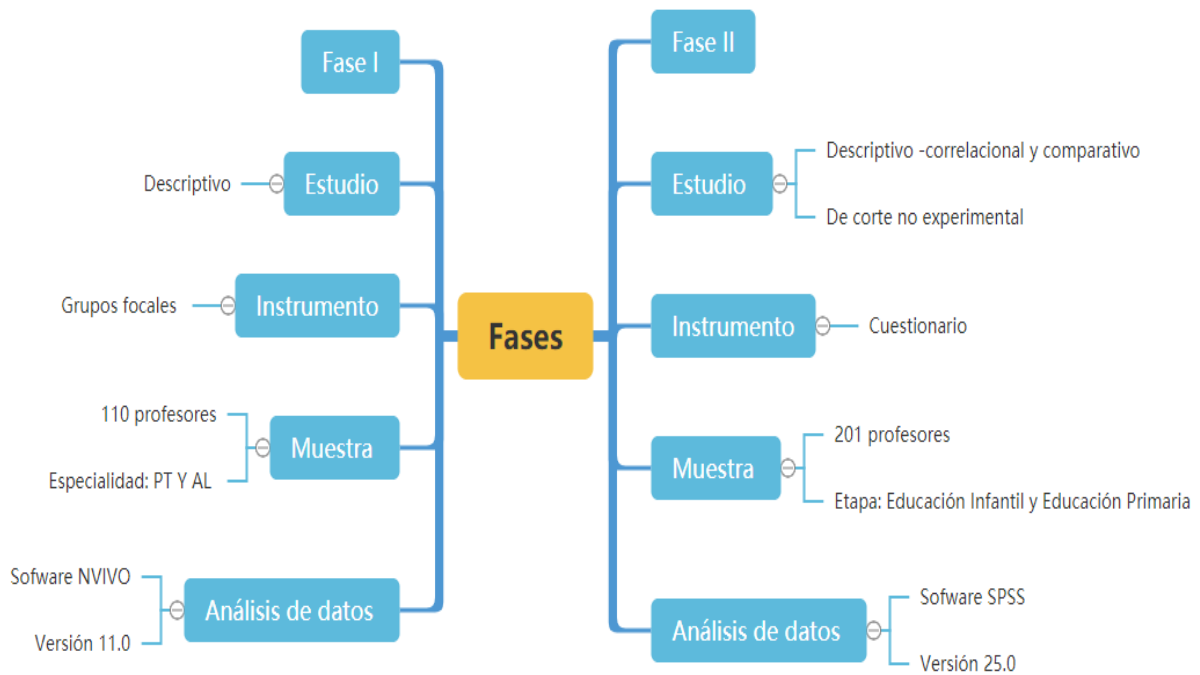
S-QUAL \implies quan

En concreto, las fases sobre las que se asienta el diseño mixto son las siguientes: Fase I. Formación y análisis de las funciones de apoyo a la inclusión (QUAL) y la Fase II. Necesidades del profesorado en las aulas inclusivas (Figura 4.2).

A continuación, se describen las dos fases del estudio con su metodología, muestra, procedimiento y análisis de los datos. Estas dos fases contribuyen al eje vertebrador de este estudio.

Figura 4.2

Fases del estudio



4.4.1 Fase I. Formación y análisis de las funciones de apoyo a la inclusión (QUAL)

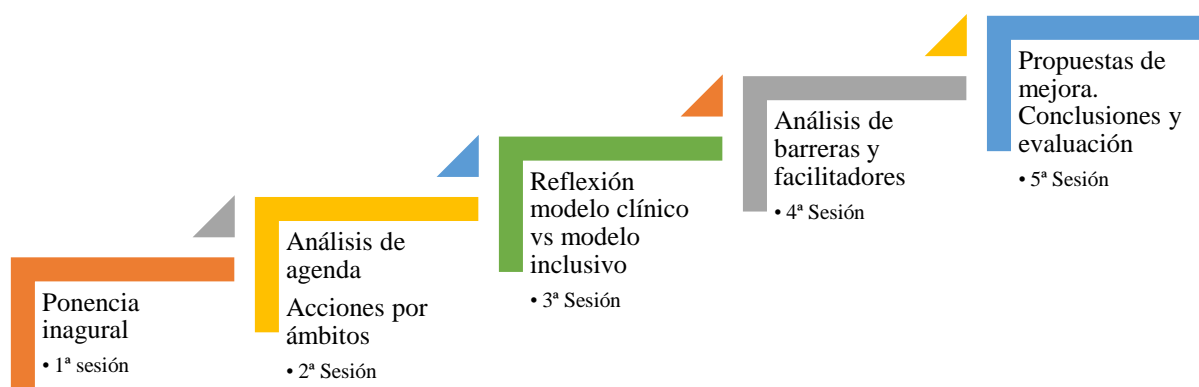
Una escuela inclusiva necesita que el profesorado considere que lo más importante de la escuela no radica en enseñar conocimientos, sino en crear ambientes democráticos donde poder convivir con los demás (López-Melero, 2011).

Desde el Plan Regional de Formación del Profesorado de la Consejería de Educación, a través de los Centros de Profesorado y Recursos (CPR), se oferta para el curso 2018/2019, una actividad formativa enmarcada en el programa “El rol del profesional del servicio especializado de orientación desde el punto de vista inclusivo” (Figura 4.3), basado en dinámicas de grupos de trabajo de ámbito regional a través de los cuatro CPR (Gijón-Oriente, Avilés-Occidente, Cuencas y Oviedo) a los profesionales con perfil de PT y AL del Principado de Asturias, aproximadamente una plantilla de 630 profesionales en centros de Educación Infantil y Primaria, Centros de Educación Especial e Institutos de Educación Secundaria.

Corresponde a esta primera fase, el trabajo realizado en esta acción formativa (ver Figura 4.3) organizada por los centros de profesorado de la Consejería de Educación del Principado de Asturias.

Figura 4.3

Hoja de ruta de la acción formativa



Los objetivos específicos que se corresponden con esta fase son:

1. Analizar las actuaciones del profesorado de apoyo especializado enmarcándolas en el enfoque clínico o en un enfoque inclusivo.
2. Identificar las barreras y facilitadores que percibe el profesorado de apoyo para el desarrollo de una orientación educativa que apueste por la equidad en educación.
3. Recopilar propuestas de mejora para la práctica diaria del profesorado de apoyo que caminen en la dirección del éxito y las altas expectativas para todo el alumnado.

Para este estudio se ha utilizado el análisis de contenido como método analítico (Díaz-Herrera, 2018; Rendón-Rojas, 2017), realizando un estudio descriptivo de las producciones realizadas por el profesorado participantes, mediante la técnica de revisión documental.

4.4.1.1 Muestra.

Participaron un total de 110 docentes asturianos que solicitaron la inscripción en la actividad formativa (Tabla 4.1), estos docentes fueron distribuidos en 5 grupos de trabajo (G1, OV1, OV2, AV1, AV2) en función de la localización geográfica de sus centros. La selección de los profesores de la Comunidad asturiana estuvo determinada por el acceso libre a esta actividad formativa.

Tabla 4.1

Grupo de trabajo y participantes

	CPR Gijón	CPR Oviedo		CPR Avilés		TOTAL
Grupos	G1	OV1	OV2	AV1	AV2	5
Participantes	20	22	21	23	24	110

4.4.1.2 Procedimiento de recogida de datos.

Se llevaron a cabo 5 sesiones presenciales a lo largo del curso escolar 2018-2019, entre noviembre y mayo. En cada sesión cada grupo se dividió en subgrupos (4-5 personas) para la realización de las tareas planificadas y se finalizaba con una puesta en común donde la coordinadora de cada grupo recogía la

información en una tabla y elaboraba el acta correspondiente. En la Tabla 4.2 se recoge la planificación de las sesiones con las tareas a realizar, los recursos facilitados y las producciones esperadas de los participantes.

Tabla 4.2

Planificación de las sesiones

Sesiones	Tareas	Recursos y producciones de los grupos
1	Formación y reflexión de los participantes del grupo de trabajo de todo el ámbito territorial.	Presentación a todos los participantes en el CPR de Gijón sobre la planificación de las sesiones “Hoja de Ruta” y la ponencia sobre el “Rol de los servicios especializados de orientación desde una perspectiva inclusiva” a cargo de Coral Elizondo.
2	Los grupos de cada CPR se dividen en subgrupos heterogéneos teniendo en cuenta perfiles (PT y AL) y etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria). Se cumplimentan las tablas de análisis y se realizan la puesta en común de los subgrupos en el grupo de referencia, obteniendo una Tabla final que recoge la coordinadora.	Producción: Tabla de análisis de tareas “qué y para qué de sus actuaciones” con respecto al alumnado, familia, el profesorado y la comunidad.
3	Previa a la sesión, los respectivos CPR envían vía correo electrónico a los participantes documentos para su lectura y reflexión. Posteriormente y teniendo en cuenta la tabla de la sesión anterior, por subgrupos, se analizan las tareas desde las perspectivas clínica/inclusiva.	Lectura previa recomendada: Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2016). Estudio sobre pedagogía inclusiva en España. Blog Antonio Márquez. ⁸ Integración versus Inclusión ⁹ (imagen). Producción: Tabla de análisis modelo clínico vs. Inclusivo.

⁸ <https://www.antonioamarquez.com/investigacion-sobre-inclusion-educativa/>

⁹ <https://coralelizondo.wordpress.com/2016/03/24/integracion-versus-inclusion/>

4	<p>El CPR de cada ámbito, envía por correo electrónico la documentación para su lectura y reflexión previa a la sesión.</p> <p>En la sesión por subgrupos se reflexiona sobre las barreras y facilitadores y se plantean propuestas de mejora.</p>	<p>Lectura previa recomendada: Documento de Ignasi Puigdellivol Aguadé (2009)¹⁰. Artículo de Miguel López-Melero (2011). Producción: Tabla de análisis sobre las barreras y facilitadores y propuestas de mejora.</p>
5	<p>Cada grupo realiza unas conclusiones sobre el trabajo desarrollado a lo largo de las sesiones teniendo en cuenta los aspectos que se solicitan la Coordinadora en modelo de informe.</p>	<p>Lectura previa recomendada: Artículo de Carmen Alba-Pastor, José Manuel Sánchez Serrano y Ainara Zubillaga del Río (2014). Libro electrónico de Alfredo Hernando-Calvo (2016)¹¹. Producción: Informe cualitativo sobre la evaluación del grupo de trabajo.</p>

4.4.1.3 El rol de la investigadora.

Los CPRs de la Consejería de Educación del Principado de Asturias, seleccionó en base a un perfil formativo a 5 docentes en activo para coordinar los grupos de trabajo en los distintos ámbitos geográficos de la comunidad. Las coordinadoras entre las que se incluye la investigadora, fueron convocadas por el Servicio de Orientación y formación del profesorado el 13 de diciembre de 2018. En esta reunión se informó de los objetivos de la estrategia y de las funciones de coordinación:

- Constituir los grupos focales en el CPR de referencia.
- Dinamizar un espacio de reflexión y debate.
- Presentar los documentos de trabajo de cada sesión.
- Digitalizar las aportaciones de los participantes en un único documento, proyectando la reflexión final en cada sesión.
- Llevar un control de asistencia de los participantes.
- Realizar el acta de cada sesión.

¹⁰ [http://g02.berritzeguneak.net/es/descargar_fichero.php?file=escuela-inclusiva_nee\[1\].doc](http://g02.berritzeguneak.net/es/descargar_fichero.php?file=escuela-inclusiva_nee[1].doc)

¹¹ www.aprendevirtual.org/centro-documentacion-pdf/viaje-interactivo-18-01-16.pdf

Mostrar el resultado de las sesiones a los participantes, facilitó que pudiesen determinar si se había representado su perspectiva con precisión, reduciendo la posibilidad de sesgo.

En la última sesión formativa, se solicitó el consentimiento a las direcciones de los distintos CPR y a las personas participantes para utilizar la información obtenida con fines académicos y/o investigadores. Los participantes firmaron el consentimiento del uso del material obtenido de la acción formativa “El rol del profesional del servicio especializado de orientación desde el punto de vista inclusivo” que fue entregado a la investigadora.

4.4.1.4 Análisis de datos.

Para el análisis de datos, se ha realizado una revisión de los documentos obtenidos en la acción formativa: 21 actas, 15 tablas y 5 informes cualitativos sobre la evaluación del grupo de trabajo. Se seleccionaron únicamente el contenido de las tablas de los distintos grupos de trabajo (Tabla 4.3) y se descartaron las actas y los informes, por no aportar aspectos relevantes a los criterios del estudio.

Tabla 4.3

Tablas y análisis del contenido

Sesiones	Nº de tablas	Contenido
S2	5	Análisis de tareas “qué y para qué de sus actuaciones”
S3	5	Análisis modelos clínico vs. Inclusivo.
S4	5	Análisis sobre las barreras y facilitadores y propuestas de mejora.

El programa NVIVO (licencia comercial propia, versión 11.0) se utilizó para el análisis cualitativo de los datos, siguiendo un procedimiento inductivo para el establecimiento de las categorías de análisis, dentro de un proceso clásico recogido por Miles y Huberman (1984). Este software recoge el concepto “nodo” como término equivalente a lo que conocemos como “categoría”.

Los nodos han surgido de los conceptos utilizados por los participantes para designar y englobar sus actuaciones. Estas categorías permiten un sistema conceptual con relaciones jerárquicas que se estructura en forma de árbol y proceden del lenguaje empleado por el profesorado que ha participado en los grupos de trabajo, para designar y englobar sus actuaciones (Richard, 1999; Valdemoros-San Emeterio et al., 2011).

Los resultados de la Fase I del estudio, de corte cualitativo, sirvieron para identificar las categorías e ítems del cuestionario de la Fase II. Ésta última fase se concreta con un diseño cuantitativo descriptivo- correlacional y comparativo, de corte no experimental como señala la Figura 4.1.

4.4.2 Fase II. Necesidades del profesorado en las aulas inclusivas (quan)

La fase previa, descrita anteriormente, ha aportado datos para el diseño del instrumento de la Fase II de nuestra investigación en educación inclusiva.

Parrilla y Sierra (2015) afirman que “la investigación inclusiva ha de ser una investigación que promueve valores, actitudes y prácticas de investigación inclusivas” (p.164). Una investigación que busque el desarrollo de una educación mejor para una sociedad más inclusiva, comprometida con la transformación social.

La educación inclusiva nos invita en definitiva a asumir la tarea investigadora desde una cultura ética responsable, sostenible y comprometida en el desarrollo de aquella investigación que amplía el conocimiento pero que también contribuye a la justicia y a la equidad social” (Parrilla, 2010, p.173).

Este tipo de investigaciones no son neutras, implican un fuerte compromiso para lograr una educación democrática y justa (Murillo y Duk, 2018).

Ante la necesidad de descubrir las necesidades que presenta el profesorado de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria para desarrollar o implementar prácticas inclusivas en el aula, se plantea el diseño de un cuestionario que analice las barreras y facilitadores con las que se encuentra los docentes, detectar buenas prácticas y recoger propuestas de mejora en este proceso.

Las prácticas pedagógicas inclusivas contribuyen a desarrollar una educación más equitativa y de más calidad para todos y todas. La necesidad de implementar estas prácticas en los centros educativos es garante de la transformación escolar. Sabemos que el proceso inclusivo requiere de la activación de la formación del profesorado, de la colaboración entre el profesorado, y de la necesidad de establecer vínculos con la familia y los agentes externos (Ainscow et al., 2006; Biedma y Moya, 2015).

En esta fase de investigación inclusiva, los objetivos son:

4. Describir los indicadores inclusivos que el profesorado percibe en sus centros educativos.
5. Analizar los facilitadores que el profesorado percibe tanto en la organización del centro como en la práctica docente.
6. Identificar las barreras con las que se encuentran los docentes en la organización del centro y en su práctica docente.
7. Conocer que metodologías inclusivas son las más utilizadas.
8. Establecer los conocimientos que presenta el profesorado ante el DUA y de qué manera se implementa en el aula.
9. Determinar qué perfil del profesorado utiliza en mayor medida la modalidad organizativa de co-teaching.
10. Identificar y analizar fortalezas y debilidades que percibe el profesorado asturiano ante la co-enseñanza.
11. Descubrir si existe una modalidad predominante de co-docencia en las aulas asturianas.

Además de los objetivos previamente descritos, en esta fase caracterizada por un método cuantitativo descriptivo-correlacional y comparativo, de corte no experimental; nos planteamos una serie de hipótesis, que nos indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado (Abad-Miguélez, 2016).

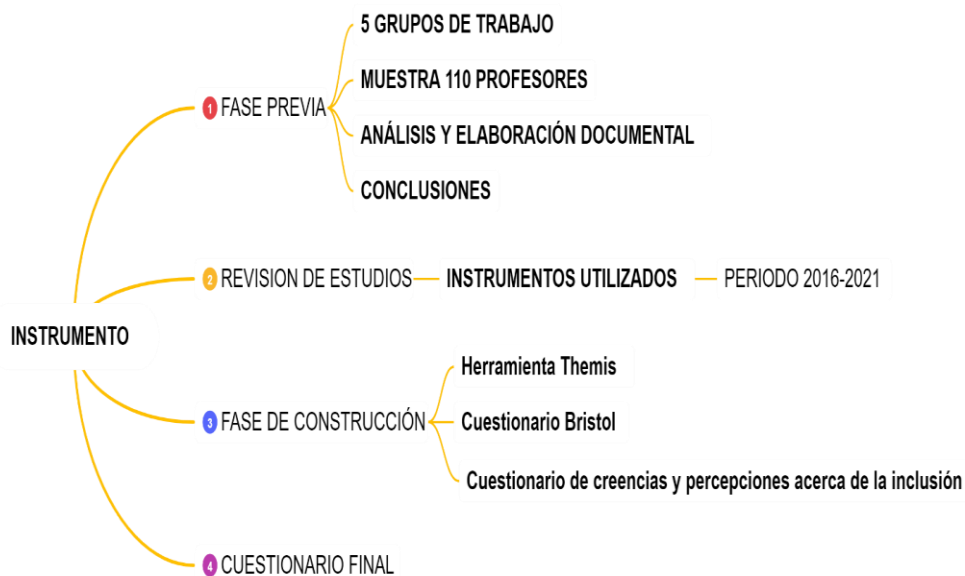
Se ha diseñado un cuestionario para que el investigador obtenga información de manera fidedigna y pueda recoger textualmente las indicaciones del informante, con la finalidad de generar descripciones que expliquen el significado y variación de los elementos del contexto (Schensul et al., 1999).

4.4.2.1 Elaboración y validación del instrumento.

Para la construcción del cuestionario se han llevado a cabo cuatro fases claramente diferenciadas (ver Figura 4.4): una fase previa, una fase de revisión, la fase de construcción y validación y finalmente la elaboración del cuestionario final.

Figura 4.4

Fases de la elaboración del cuestionario



La fase previa de investigación con grupos focales (Fase I) con el profesorado que presenta más conocimientos en su formación inicial sobre la atención a la diversidad (profesorado de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje), dio lugar a unas conclusiones que se tuvieron en cuenta a la hora de plantear el contenido del cuestionario a una muestra representativa con mayor poder de generalización de sus resultados, enfocado al profesorado en activo del cuerpo de maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria en el Principado de Asturias.

La fase de revisión sistemática de la literatura que se ha descrito en el capítulo 3, aporta las distintas modalidades de instrumentos y cuáles son los más utilizados en esta tipología de estudios.

La fase de construcción tuvo como base tres instrumentos que se ajustaban al contenido que se quería investigar: el Cuestionario de indicadores de inclusión “Bristol” (Booth y

Ainscow, 2000), la Herramienta THEMIS (Azorín, 2017) y el Cuestionario creencias y percepciones acerca de la inclusión (Cardona, 2006).

El cuestionario final se somete a un juicio de expertos, para garantizar las evidencias de validez de contenido, la adecuación y representación de los ítems seleccionados. Esta evaluación es un método cada vez más utilizado en la investigación que consiste en solicitar la opinión a una serie de personas sobre un aspecto en concreto (Cabero y Llorente, 2013).

Una vez redactados los ítems se procedió a la revisión por parte de los expertos para garantizar las evidencias de validez de contenido, la adecuación y representación de los ítems seleccionados.

Los objetivos que se plantearon en este juicio de expertos fueron:

- Comprobar a idoneidad de los ítems.
- Comprobar la adecuación de los ítems a las escalas.
- Identificar nuevos ítems representativos.

Participaron 5 jueces expertos (ver Tabla 4.4), a los que se les entregó el cuestionario de manera presencial, con la pregunta abierta: ¿Qué modificaciones realizaría en el cuestionario?

Tabla 4.4

Expertos del sistema interjueces

Experto	Experiencia
1	Asesor de atención a la Diversidad del CPR.
1	Miembro del Servicio de Inspección Educativa
1	Orientadora Educativa
1	Profesora de Educación Primaria
1	Profesora de Educación Infantil

Los 5 expertos no realizaron modificaciones ni en los ítems ni en las escalas del cuestionario, pero se sugirió la incorporación al instrumento del ítem F4 “La organización física del aula favorece el aprendizaje del alumnado” en la escala “Organización del Centro y Práctica Docente”.

4.4.2.2 Descripción del Instrumento.

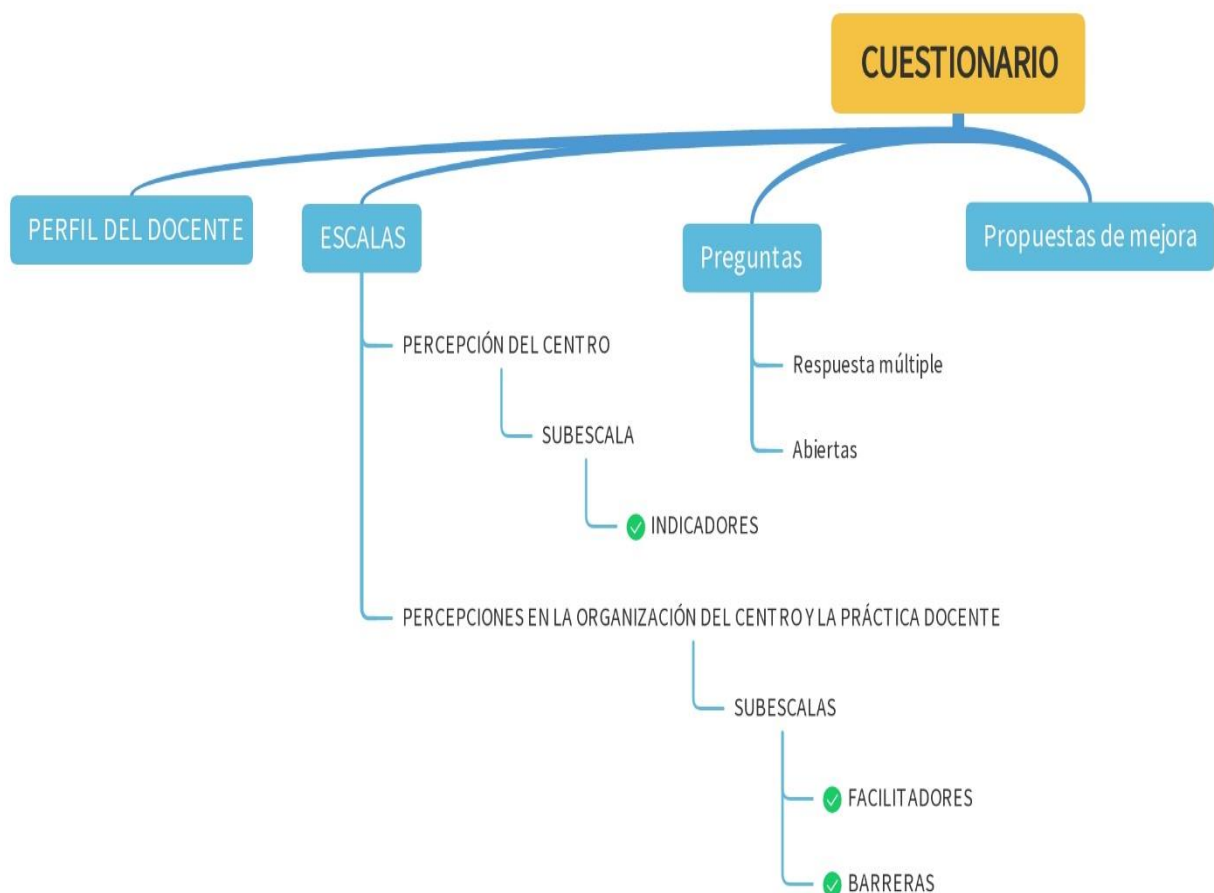
La finalidad del instrumento es identificar las necesidades que presenta el profesorado en activa de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria ante el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula. Se estructura en cuatro categorías (Figura 4.5).

La metodología utilizada para la validez del cuestionario ha sido la validez de uso (Messick,1996). Se parte de las teorías desarrolladas en el tema, estableciendo una selección de los ítems para la creación de la escala, así como la configuración final con sus subescalas, mediante un análisis de unidimensionalidad teórica.

Una vez que se ha establecido esta redacción, se ha valorado con una metodología de juicio de expertos; estos han realizado una valoración de los ítems dando lugar a la configuración del diseño final del cuestionario.

Figura 4.5

Categorías del cuestionario



- 1) **El perfil del docente.** En el ámbito de la investigación educativa incluir variables sociodemográficas (Figura 4.6) permiten hacer un análisis más detallado y explicar de una manera más completa los resultados.

Figura 4.6

Características sociodemográficas

Sexo

Mujer

Hombre

Otro

Edad

Concejo de Asturias en el que imparte docencia _____

Tipo de centro educativo

Concertado

Público

Especialidad que imparte

Educación Infantil

Educación Primaria

Educación Física

Música

Inglés

Francés

Pedagogía Terapéutica

Audición y Lenguaje

Años de experiencia:

Por favor, indique con una X la respuesta que mejor exprese su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones formuladas (1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=Indiferente (ni de acuerdo ni en desacuerdo), 4=De acuerdo, y 5=Totalmente de acuerdo).

2) Escalas

- **Escala Percepción del centro.** Presenta una subescala con 7 ítems (Tabla 4.5) relacionados con la percepción del profesorado sobre su centro educativo

Tabla 4.5

Subescala Indicadores

Indicadores	1	2	3	4	5
En su centro, la mayoría del profesorado cree que el alumnado con NEAE debería educarse junto a sus compañeros en aulas ordinarias	1	2	3	4	5
Su escuela se puede llamar inclusiva	1	2	3	4	5
El profesorado se encuentra suficientemente preparado para hacer frente a las necesidades de todo el alumnado.	1	2	3	4	5
Cree que la inclusión puede funcionar cada vez mejor en su centro	1	2	3	4	5
La inclusión es un derecho del alumnado	1	2	3	4	5
El equipo directivo promueve el desarrollo de prácticas inclusivas	1	2	3	4	5
Las familias constituyen valiosos recursos humanos para el centro	1	2	3	4	5

- **Escala Percepciones en la organización del centro y la práctica docente.**
Presenta dos subescalas, una subescala con 9 ítems sobre las barreras que percibe el profesorado en su labor docente (Tabla 4.6) y otra subescala de con 17 ítems (Tabla 4.7) sobre las barreras que encuentran los docentes para llevar a cabo prácticas inclusivas.

Tabla 4.6

Subescalas de Barreras

Barreras					
La formación del profesorado carece de profundización en prácticas inclusivas	1	2	3	4	5
En nuestra profesión existe zona de confort y miedo al cambio	1	2	3	4	5
El currículum es una barrera para responder a la diversidad	1	2	3	4	5
La excesiva burocracia impide mejorar la calidad educativa de los centros	1	2	3	4	5
Faltan criterios pedagógicos en la asignación de las tutorías	1	2	3	4	5
El tiempo para la coordinación con los especialistas en PT y AL es muy escaso	1	2	3	4	5
El alumnado con NEAE recibe mejor atención fuera del aula	1	2	3	4	5

Tabla 4.7

Subescalas de Facilitadores

Facilitadores					
Existe un buen ambiente de convivencia en el centro	1	2	3	4	5
Comparto materiales con otros docentes	1	2	3	4	5
Dispongo de un amplio elenco de recursos didácticos para responder a las características de todo el alumnado	1	2	3	4	5
La organización física del aula favorece el aprendizaje del alumnado	1	2	3	4	5
Cambio la organización del mobiliario según el tipo de actividades	1	2	3	4	5
Planifico la enseñanza teniendo en cuenta a todo el alumnado	1	2	3	4	5
Incorporo los intereses del alumnado al proceso educativo.	1	2	3	4	5
Reviso frecuentemente mi programación docente para actualizarla y adaptarla al grupo-clase.	1	2	3	4	5
Formo grupos de trabajos heterogéneos en el aula	1	2	3	4	5
El uso de la TICs en el aula mejora la práctica docente	1	2	3	4	5
La intervención del AL es enriquecedora para mi labor docente	1	2	3	4	5
La intervención del PT es enriquecedora para mi labor docente	1	2	3	4	5
Tengo asesoramiento siempre que lo necesito por parte de los miembros de la Unidad de Orientación	1	2	3	4	5
Los criterios de evaluación de mi programación son flexibles	1	2	3	4	5
Utilizo distintos instrumentos para evaluar el aprendizaje y la participación del alumnado	1	2	3	4	5
En la evaluación no solo considero el resultado final sino también el progreso del estudiante	1	2	3	4	5
Es importante que el alumnado sea evaluado con notas individuales y de equipo para valorar su trabajo personal y grupal	1	2	3	4	5

- 3) **Preguntas.** El cuestionario se completa con preguntas de respuesta múltiple (Anexo I) donde se pueden seleccionar una o varias opciones relacionadas con las metodologías inclusivas; preguntas abiertas sobre el DUA y el co-teaching y las propuestas de mejora sobre la intervención del profesorado de apoyo en los centros educativos.
- 4) **Propuestas de mejora.** El cuestionario facilita a los encuestados la incorporación de propuestas de mejora sobre la intervención del profesorado de apoyo en los centros educativos.

4.4.2.3 Fiabilidad del instrumento.

Utilizamos el procedimiento de covarianza entre ítems, a través del estadístico de Alfa de Cronbach, por ser el más utilizado en estudios psicométricos para este tipo de instrumentos. El Alfa de Cronbach es una estimación de consistencia interna, a través de la magnitud de la covarianza de los ítems.

Como criterio general, George y Mallery (2003, p. 231) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach: Coeficiente alfa $>.9$ es excelente; Coeficiente alfa $>.8$ es bueno; Coeficiente alfa $>.7$ es aceptable; Coeficiente alfa $>.6$ es cuestionable y Coeficiente alfa $>.5$ es inaceptable.

El conjunto de la escala, tomando los ítems de las subescalas totales y eliminando las variables cualitativas, en su configuración definitiva para la muestra utilizada en esta investigación ofrece una fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach $\alpha=0,703$ y la fiabilidad ordinal Omega de Macdonald $w=0,779$.

La escala denominada “Percepción del centro”, incluye una subescala “Indicadores” con 7 ítems relacionados con la percepción del profesorado sobre su centro educativo, presenta una fiabilidad o consistencia interna buena, obteniendo un valor del estadístico de Alfa de Cronbach de $\alpha=0,791$.

La escala calificada como “Percepciones en la organización del centro y la práctica docente” incluye una subescala “Facilitadores” con 17 ítems y otra subescala “Barreras” con 9

items, esta escala presenta también buena consistencia interna, obteniendo un valor de $\alpha=0,712$.

En la tabla 4.5 se presenta la ficha técnica de la encuesta donde constan los datos más significativos del proceso que se ha seguido para la realización del estudio.

Tabla 4.8

Ficha Técnica de la Encuesta

Título	Detectando las percepciones, buenas prácticas y necesidades del profesorado en las aulas inclusivas.
Objetivo de la encuesta	Identificar las necesidades que presenta el profesorado en activo de las etapas de Educación Infantil y Primaria ante el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas en el aula.
Técnica de investigación	Encuesta
Instrumentos de recogida de datos	Cuestionario estructurado y elaborado ad hoc
Contexto	Centros Educación Infantil y Primaria del Principado de Asturias
Ámbito Geográfico	Principado de Asturias
Universo	Profesorado en activo de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria del Principado de Asturias.
Método de muestreo	No probabilístico, por conveniencia
Muestra invitada	400 docentes en activo de centros repartidos por toda la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias.
Muestra definitiva	201 docentes
Procesamiento	Mediante el SPSS (Paquete estadístico para las Ciencias Sociales), versión 25.0 (licencia de campus de la Universidad de Salamanca).

4.5 Población y muestra

El Principado de Asturias cuenta con 218 centros de educación primaria y 85 centros de educación infantil, según el informe del Consejo Escolar del Principado de Asturias publicado en 2019, que corresponde con el curso 2017/2018. Estos centros se distribuyen por los 78 concejos del Principado de Asturias, en una extensión territorial de 10.602 Km². cuenta con una población que supera ligeramente el millón de habitantes.

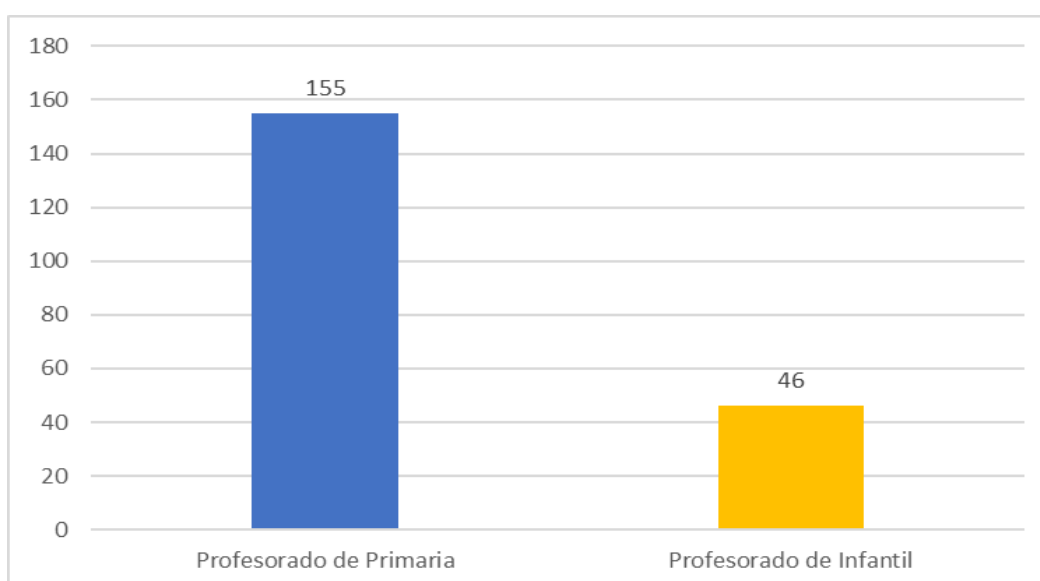
Es la comunidad autónoma española más montañosa y una de las regiones más montañosas de Europa, con el 35 % del terreno con desniveles superiores al 50 % y el 65 % con desniveles mayores del 30 %. Asturias se encuentra en la denominada España Verde.

El Principado de Asturias dispone para el curso 2018/2019 de una plantilla de 11.142 docentes que imparten enseñanzas de Régimen General con dedicación total y el 82% trabaja en centros de titularidad pública (n=9.110). De la totalidad de profesorado de Régimen General, el 47% imparte docencia en centros de educación infantil y educación primaria. (n=5.301), según los últimos datos aportados por el informe del Consejo Escolar del Principado de Asturias de 2019.

En la Figura 4.7, se observa la distribución de la muestra por etapas educativas.

Figura 4.7

Muestra



4.5.1 Selección de la muestra: garantías de representatividad

Se optó por un muestreo no probabilístico de conveniencia. La muestra invitada fue de 400 docentes en activo de centros repartidos por toda la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. Debido a la declaración de pandemia por la OMS en marzo de 2020 que conlleva al cambio de modalidad de la docencia presencial a modalidad online, y que la aplicación de la encuesta se realizó en fechas entre 2019 y 2020, la localización y el contacto con los centros se vio sensiblemente afectado y definitivamente la muestra quedó formada por 201 docentes que voluntariamente respondieron la encuesta.

Dado que la situación en el momento de cerrar el proceso de recogida de datos, aún no había vuelto todavía a la normalidad y observando que la docencia en el aula por las restricciones se reducía a grupos burbuja manteniendo distancia entre el alumnado y dificultando el uso de metodologías inclusivas en el aula, se decidió no aumentar la muestra para que los resultados no pudieran estar condicionados por la nueva situación y evitar así una visión distinta entre los participantes.

La muestra se obtuvo en 34 de los 78 concejos del Principado de Asturias. En la Tabla 4.9 se muestra la tabla de frecuencias y en la Figura 4.8 su correspondiente representación geográfica. Se observa una mayor frecuencia de participantes en los concejos donde se encuentran las ciudades más pobladas (Gijón, Oviedo y Avilés).

Debemos tener en cuenta que el 81% del territorio asturiano está catalogado como rural, zona donde se recoge menos frecuencia de la muestra.

Tabla 4.9*Muestra recogida en los distintos concejos*

Concejo	<i>f</i>	%	Concejo	<i>f</i>	%	Concejo	<i>f</i>	%
Gijón	70	34,8	Vegadeo	2	1,0	Cangas de Onis	1	,5
Oviedo	40	19,9	Gozón	2	1,0	Posada de Llanera	1	,5
Avilés	20	10,0	Colunga	2	1,0	Illano	1	,5
Mieres	13	6,5	Parres	2	1,0	Nava	1	,5
Siero	6	3,0	Rivera de Arriba	2	1,0	Llanera	1	,5
Cudillero	4	2,0	Santa Eulalia de Oscos	2	1,0	Teverga	1	,5
Langreo	4	2,0	Las Regueras	2	1,0	Carreño	1	,5
Aller	4	2,0	Somiedo	1	,5	Caravia	1	,5
Llanes	3	1,5	Castrillón	1	,5	San Martín del Rey Aurelio	1	,5
Tineo	3	1,5	Piloña	1	,5	Ribera de Arriba	1	,5
Cangas de Narcea	2	1,0	Allande	1	,5	Santa Eulalia de Oscos	1	,5
Corvera de Asturias	2	1,0	Ribadesella	1	,5	Ibias	1	,5
Total							201	100,0

4.5.2 Trabajo de campo

Dado que el estudio iba dirigido al profesorado en activo del Principado de Asturias, se estableció en un primer momento, contacto directo con el personal docente a través de diferentes foros pedagógicos (curso de formación, jornadas educativas, redes de contacto personal...) celebradas durante el curso 2018/2019, dentro de la programación de actividades del Servicio de Formación del Principado de Asturias.

A los docentes participantes en estas actividades, se les proporcionó el cuestionario de manera física junto con una breve explicación del mismo y de las entidades que participaban en el estudio (Universidad de Salamanca, Universidad de Oviedo y Universidad de Burgos), explicando claramente cuáles eran los objetivos de esta recogida de información y los nombres y direcciones de las investigadoras responsables. Todos los profesores aceptaron su participación en estas condiciones.

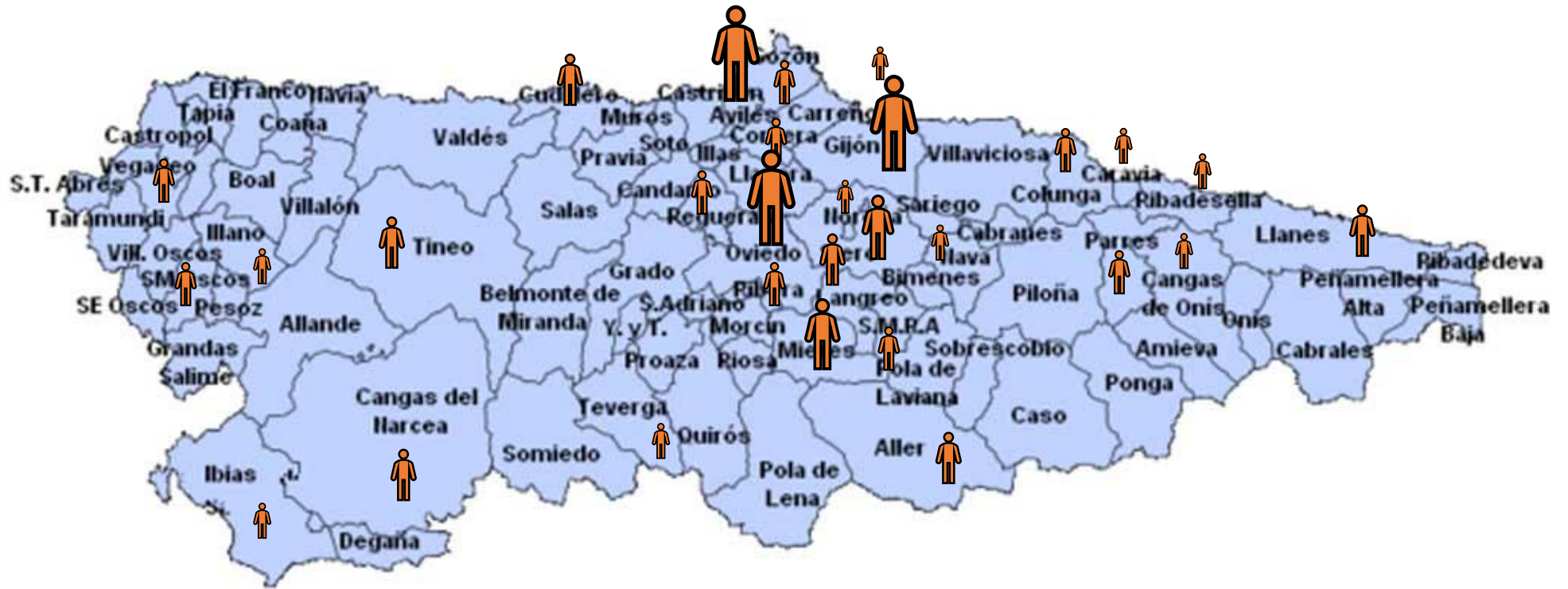
En la siguiente fase del estudio, a principios de 2019 se empezó a visitar los centros de educación infantil y primaria tanto de la zona urbana como de la zona rural de Asturias, según el listado de centros públicos y concertados disponibles en la Web de la Consejería de Educación del Principado, aportando físicamente los ejemplares del cuestionario al equipo directivo para su distribución entre el profesorado.

Las respuestas a dichos cuestionarios fueron entregadas mayoritariamente de manera personal, salvo algún caso que, por motivos de distancia, imposibilitaba la entrega física y fueron enviados por vía email.

Para la realización de este trabajo, hemos tenido en cuenta, las pautas éticas de la Asociación Británica de Investigación Educativa (BERA, 2019). Conforme a estas pautas, los investigadores educativos deben operar dentro de la ética del respeto de las personas involucradas en la investigación y considerar la carga de trabajo de los participantes.

Figura 4.8

Disposición geográfica de la muestra.

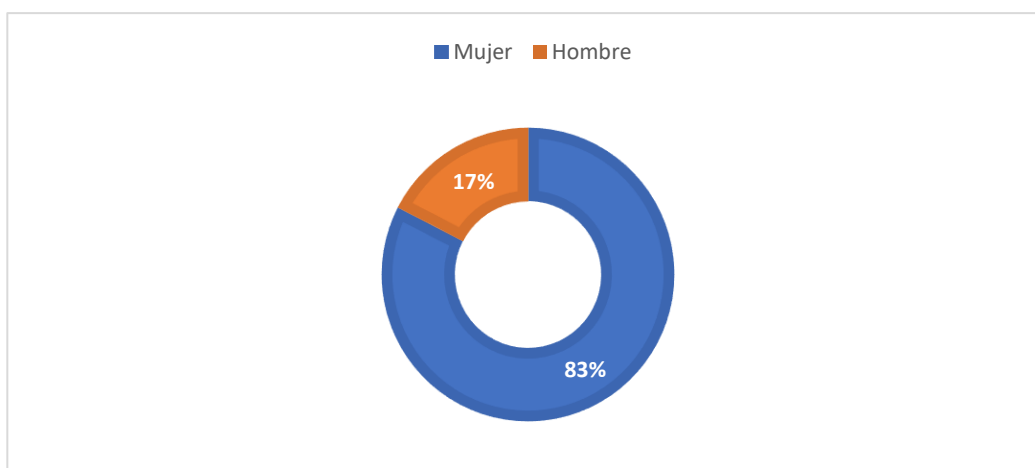


Con el fin de comprobar la representatividad de esta muestra con respecto a la población, realizamos algunas comprobaciones en relación con variables personales, como sexo y edad de los participantes.

Con respecto a la incidencia de la variable sexo (ver Figura 4.9), las diferencias muestrales se encuentran dentro de lo esperable, teniendo en cuenta que, en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, el 83% del profesorado que imparte enseñanzas en las etapas de Educación Infantil y Primaria son mujeres, mientras que el 17% corresponde a los hombres.

Figura 4.9

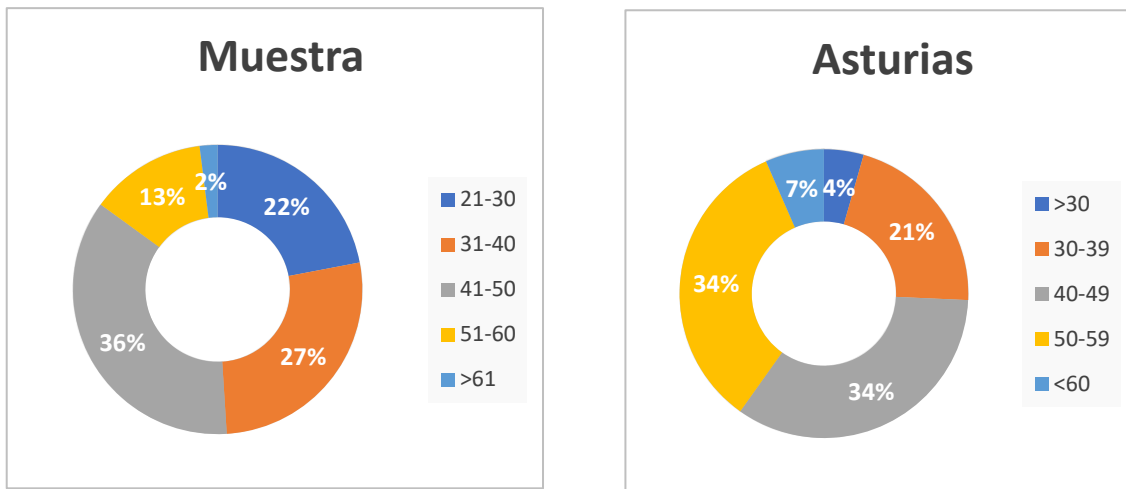
Porcentaje hombres y mujeres en la muestra



Con respecto a la variable edad, en la Figura 4.8 se muestra la comparativa entre la población que imparte Enseñanza Básica en el Principado de Asturias según los datos que presenta el Consejo Escolar del Principado de Asturias del año 2019 y la muestra de los participantes en el estudio por rango de edad. Se puede observar que no existe discrepancia entre la muestra y la población en los intervalos de edad comprendida entre los 30 y 50 años.

Figura 4.10

Comparativa por rango de edad entre la población y la muestra.



5. RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados de la Fase I. Formación y análisis de las funciones de apoyo a la inclusión y de la Fase II. Necesidades del profesorado en las aulas inclusivas del Principado de Asturias.

5.1 Fase I. Formación y análisis de las funciones de apoyo a la inclusión (QUAL)

Teniendo en cuenta el objetivo 1 del estudio, que trata de analizar las actuaciones del profesorado especializado de apoyo enmarcándolas en un enfoque inclusivo o clínico, los resultados del estudio indican que el profesorado de apoyo percibe unas actuaciones clave en su labor docente que describimos a continuación.

5.1.1 Actuaciones Clave

El profesorado que realiza el apoyo especializado destaca como actuaciones clave de su intervención (ver Tabla 5.1): la colaboración, el asesoramiento, la coordinación, el diseño de los apoyos, la elaboración de los documentos, la planificación de las actividades y la evaluación. La colaboración cobra especial relevancia como tarea esencial para conseguir todos los objetivos que están implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta colaboración se realiza con toda la comunidad educativa y se encuentra en estrecha conexión con el asesoramiento y la coordinación (Figura 5.1). Los participantes señalan el asesoramiento y la colaboración en los Planes de Trabajo Individual (PTI), en las adaptaciones curriculares, en la adaptación de materiales, en las pautas de intervención, en las herramientas de evaluación y en el diseño de registros conductuales. Los grupos OV1 y G1 hablan de un asesoramiento integral, que implica desde la ubicación en el aula del alumnado hasta la elaboración de bancos de recursos y diseños de espacios de participación.

Tabla 5.1

Porcentaje de cobertura de las actuaciones de los especialistas de PT y AL con el profesorado tutor

Grupos	Asesoramiento	Colaboración	Coordinación	Diseñar Apoyos	Elaboración de documentos	Evaluación	Planificación de actividades
G1	2,40 %	27,57 %	13,08 %		3,79 %	10,28 %	1,57 %
OV1	19,88 %	9,58 %	12,13 %		3,55 %	22,15 %	
OV2	5,72 %	7,08 %	3,77 %	25,10 %		1,51 %	
AV1		5,51 %					
AV2	1,93 %	6,55 %			27,56 %	14,99 %	

Figura 5.1

Árbol de palabras sobre la interacción del término coordinación generado por NVIVO



5.1.2 Intervención clínica versus intervención inclusiva.

Los participantes manifiestan diferencias en la intervención con el alumnado en las tres etapas educativas: infantil, primaria y secundaria; donde el alumnado presenta unas necesidades específicas diferentes que requieren una respuesta ajustada al entorno educativo donde se hallan inmersos. Los apoyos dentro del aula, en un contexto natural de aprendizaje, son considerados más inclusivos; estos apoyos se realizan con mayor frecuencia en la etapa de Educación Infantil. Los apoyos mixtos, dentro y fuera del aula se realizan mayoritariamente en Primaria; en pequeño grupo o en parejas. En cambio, en la etapa Educación Secundaria, la intervención se realiza mayoritariamente fuera del aula ordinaria, aspecto considerado como clínico en los grupos de trabajo. La intervención de manera individual se da sobre todo en casos con alumnado con trastornos de conducta por parte del profesorado de PT; y en casos de alumnado con discapacidad auditiva por parte del profesorado de AL.

En todos los grupos del estudio se verifica que el profesorado de AL trabaja más sesiones fuera del aula de referencia que el profesorado de PT, manifestando un perfil más clínico en su intervención.

El estudio refleja percepciones diferentes en lo que se refiere a la documentación que se recoge en el expediente del alumnado. Las discrepancias surgen al considerar la elaboración y seguimiento de los PTI y del proceso de la adaptación curricular, como actuaciones clínicas o actuaciones inclusivas. Los grupos (OV1, AV2, AV1, OV2) valoran desde una perspectiva clínica: la lectura de informes, la realización de pruebas iniciales y la elaboración de los PTI; sin embargo (G1) considera que estas actuaciones tienen un enfoque clínico y un enfoque inclusivo, ya que complementan las dos visiones.

5.1.3 Barreras para el desarrollo de una orientación educativa que apueste por la equidad.

Las barreras existentes en el ámbito educativo que perciben estos profesionales en el proceso inclusivo se focalizan en distintos ámbitos. Nos referimos a las barreras como: “aquellas creencias y actitudes que los actores en el escenario educativo tienen respecto a la inclusión” (Crisol-Moya, 2019, p.3).

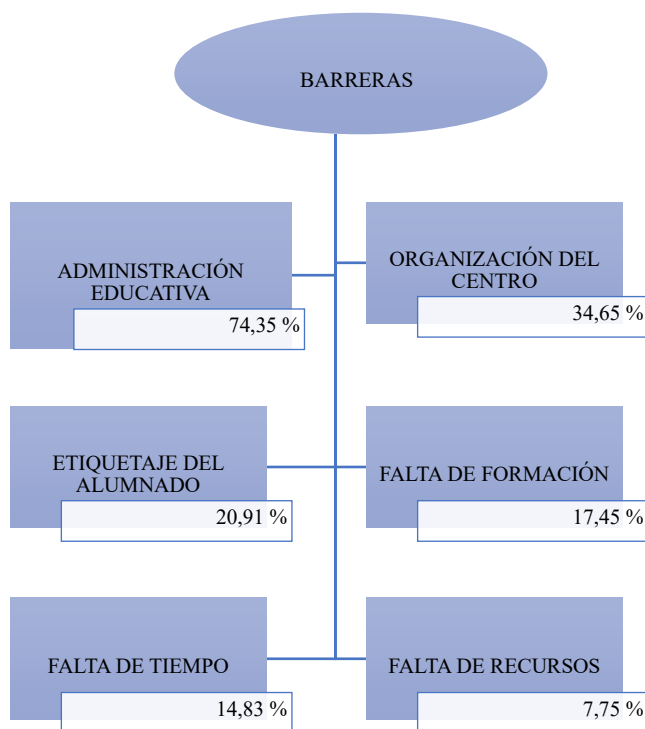
El profesorado informante considera que existen una serie de barreras que frenan la inclusión educativa en su práctica diaria (Figura 5.2):

1. Los participantes señalan que las *políticas de gestión educativa* que lleva a cabo la Administración educativa no favorecen las prácticas pedagógicas inclusivas. La excesiva burocratización inoperativa, la legislación ambigua y la asociación de la figura del profesorado de apoyo al número etiquetado con NEE que propone la Administración educativa, rompe la concepción de atención a la diversidad a todo el alumnado limitando el proceso inclusivo.
2. La planificación y organización del centro impiden en muchas ocasiones la existencia de un espacio formal para la coordinación, esto provoca intervenciones aisladas y descontextualizadas. Los docentes señalan la importancia de la coordinación para llevar a cabo prácticas inclusivas como la co-enseñanza y el aprendizaje cooperativo.
3. El estudio revela la falta de tiempos y espacios para realizar la coordinación con los distintos agentes de la comunidad educativa, incluso OV1 y AV1 señalan “la coordinación de pasillo”, aludiendo a los breves intercambios de información que se realizan diariamente con el profesorado tutor y los especialistas. Esta falta de tiempo para el asesoramiento al profesorado y para establecer sesiones de docencia compartida, no favorece la implicación ni la motivación del profesorado tutor.
4. Los participantes de los grupos G1 y OV1 exteriorizan que los equipos directivos no tienen en cuenta criterios pedagógicos en la organización de los horarios, ni en la asignación de los grupos. Además, manifiestan su preocupación ante el etiquetaje del alumnado: declaran que genera la “estigmatización de la discapacidad”, creando consecuencias negativas tanto a nivel académico como a nivel personal.

La falta de recursos personales y la falta de formación del profesorado son variables constantes en todos los grupos de trabajo.

Figura 5.2

Magnitud de la codificación efectuada en el nodo de barreras (porcentaje de cobertura).



5.1.4 Facilitadores para el proceso inclusivo

Cuando nos referimos a facilitadores, nos centramos en nuevas formas de organización que traten de paliar o incluso de eliminar los elementos que dificultan la acción escolar para conseguir un proceso de cambio hacia el fomento de culturas inclusivas (López, 2012).

Los participantes han considerado 5 factores que aportan un valor inclusivo a su práctica diaria (Figura 5.3) dando respuesta al objetivo 5 del estudio:

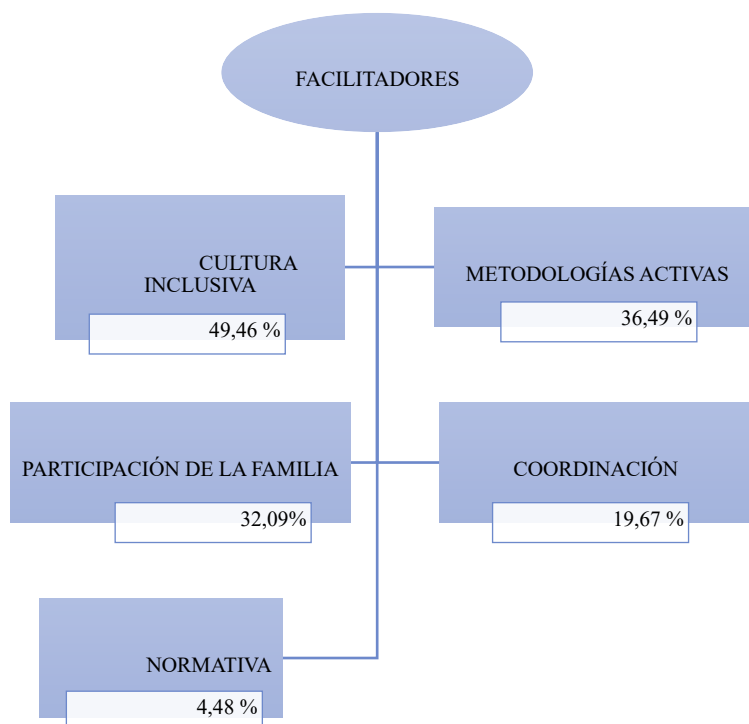
1. Un modelo normativo que, a nivel discursivo, promueva el derecho a la educación inclusiva, aportando los recursos necesarios, para atender a la diversidad del alumnado con unos mínimos de calidad (OV1).
2. La importancia de la cultura inclusiva como filosofía de centro, un compromiso personal y profesional de alta implicación en la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, iniciando el cambio en la evaluación (AV1).

3. El uso de las metodologías activas como el intercambio de roles en el aula, el trabajo cooperativo, aprendizaje basado en proyectos y las tareas multinivel que, favorecen la socialización del alumnado y su vinculación con el grupo. Además, el grupo G1 destaca, el trabajo en redes de centros para la ampliación de competencias profesiones y el conocimiento de experiencias de éxito.
4. La participación de la familia como agente facilitador, su implicación y participación en el centro, es considerada como fundamental por los grupos de trabajo, para conseguir ese proceso de cambio.

Finalmente, estos profesionales señalan de nuevo la *coordinación* como actuación crucial ante entornos cada vez más diversos.

Figura 5.3

Magnitud de la codificación efectuada en el nodo facilitadores (porcentaje de cobertura).



Con estos datos damos respuesta al objetivo 2 de esta tesis doctoral, que se refiere a la identificación de las barreras y facilitadores para el desarrollo de una orientación educativa que apueste por la equidad en educación.

5.1.5 Propuestas de mejora para la práctica diaria

Las propuestas de mejora de la práctica diaria que caminen en la dirección del éxito y las altas expectativas de todo el alumnado que proponen los participantes, es el objetivo se concretan en la planificación y la programación del centro, la intervención en el aula y la coordinación con las familias.

1. Programación y planificación

Programar actividades desde la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) implica un cambio de concepción, organización y regulación de todo el sistema educativo y de todos los agentes intervinientes. Es necesario introducir en las programaciones de aula actividades que permitan las propuestas multinivel, que favorezcan la cohesión grupal y las habilidades socioemocionales. El grupo G1, señala la necesidad de ayudar a los centros a caminar hacia el DUA, buscar tiempos para la reflexión conjunta y la elaboración de recursos, evitando el uso masivo del libro de texto.

El grupo OV1 señala la necesidad de transformación y mejora sistemática del currículum y de la organización escolar para adecuar una respuesta integral, no sólo académica.

Todos los grupos abogan por la necesidad de momentos prescriptivos para compartir acciones a desarrollar y planificar tareas teniendo en cuenta al alumnado con NEAE, independientemente de las coordinaciones de carácter general que se realizan con los equipos docentes.

2. Intervención en el aula

Realizar la intervención desde una perspectiva global, teniendo en cuenta el aula como un espacio de convivencia. Una atención a todo el alumnado dentro del aula sin hacer distinción por “etiquetas” como señalan en OV2.

Arbitrar una dinámica organizativa que permita realizar una co-enseñanza, basada en una gestión conjunta y cooperativa, dando voz al alumnado (AV2 y OV2).

Priorizar el aprendizaje emocional como respuesta al alumnado sin interés en la dinámica escolar (OV1).

3. Coordinación con las familias

Implicar a las familias en el centro educativo de una manera activa, donde se sienta partícipes del desarrollo educativos de sus hijos, a través de actividades que resulten motivantes y no exclusivamente “charlas profesionales” (AV1). Se debería trabajar con todas las familias el concepto de diversidad y no etiquetaje del alumnado (AV2).

Esta recopilación de propuestas de mejora para la práctica diaria del profesorado de apoyo que caminen en la dirección del éxito y las altas expectativas para todo el alumnado responde al objetivo número 3 de esta tesis doctoral.

5.2 Fase II. Necesidades del profesorado en las aulas inclusivas (cuán)

Para los objetivos 4,5 y 6 de este estudio, se utilizan estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes, mediana (*Mdn*), media (*M*) y desviación típica (*DT*), que se muestran en las tablas 5.2, 5.3a y 5.3b, identificando finalmente como indicadores inclusivos, facilitadores y barreras, de los centros del Principado de Asturias, todos aquellos ítems que obtienen una media superior a 4.00 y que se reflejarán posteriormente en una tabla final.

5.2.1 Percepción del Profesorado ante los Indicadores Inclusivos de la Percepción del Centro

Para dar respuesta al objetivo 4 de esta tesis doctoral “Describir los indicadores inclusivos que percibe el profesorado en sus centros educativos, se realiza una estadística descriptiva de los datos que se aprecian en la Tabla 5.2. Los datos de esta tabla indican una baja percepción inclusiva por parte del profesorado en los centros educativos, de los siete ítems solo uno de ellos ha obtenido una puntuación superior a 4 ($M=4,76$), cuestión que explicita que la inclusión es un derecho del alumnado con un 95,5% de participantes que afirman dicha cuestión, seguido del ítem 6, que se refiere a la implicación del equipo directivo en promover prácticas inclusivas con un 62,2%. Con respecto a las familias, el 58,7% de los docentes, las valoran como valiosos recursos humanos para el centro (ítem 7). De la misma manera se observa un grado de desacuerdo muy significativo (35,4%) en la cuestión referida a que el profesorado se encuentra suficiente preparado para hacer frente a las necesidades de todo el alumnado (ítem 3, $M=2,91$), por lo que el profesorado percibe que aún no está preparado para asumir este reto. Otra

cuestión para resaltar se refiere a si el profesorado cree que el alumnado con NEAE debería educarse junto a sus compañeros en las aulas ordinarias, 15,9% está en desacuerdo y el 25,9% se muestra indiferente ante dicha actuación.

Con respecto a si el profesorado cree que la inclusión puede funcionar cada vez mejor en su centro, el estudio muestra que el 42,8% está de acuerdo y el 24,4% totalmente de acuerdo. Destaca la afirmación del profesorado ante la inclusión como derecho del alumnado con un 93,5%.

Tabla 5.2

Estadísticos descriptivos referidos a la subescala Indicadores

Subescala: Indicadores	Respuestas válidas	Total Desacuerdo.	Desac.	Indiferente	De acuerdo	Total Acuerdo	Mdn.	M.	DT
1. El profesorado cree que el alumnado con NEAE debería educarse junto a sus compañeros en aulas ordinarias.									
<i>f</i>	197	3	29	52	68	45	4,00	3,62	1,041
%	98,0	1,5	14,4	25,9	33,8	22,4			
2. Su escuela se puede llamar inclusiva.									
<i>f</i>	198	4	22	52	72	48	4,00	3,70	1,022
%	98,5	2,0	10,9	25,9	35,8	23,9			
3. El profesorado se encuentra suficientemente preparado para hacer frente a las necesidades de todo el alumnado.									
<i>f</i>	197	14	57	67	50	9	3,00	291	1,004
%	98,0	7,0	28,4	33,3	24,9	4,5			
4. Cree que la inclusión puede funcionar cada vez mejor en su centro.									
<i>f</i>	198	1	13	49	86	49	4,00	3,85	.886
%	98,5	,5	6,5	24,4	42,8	24,4			
5. La inclusión es un derecho del alumnado.									
<i>f</i>	198	1	1	8	25	163	5,00	4,76	.598
%	98,5	,5	,5	4,0	12,4	81,1			
6. El equipo directivo promueve el desarrollo de prácticas inclusivas.									
<i>f</i>	192	1	16	36	81	58	4,00	3,93	.933
%	95,5	,5	8,0	17,9	40,3	28,9			
7. Las familias constituyen valiosos recursos humanos para el centro.									
<i>f</i>	200	7	12	63	70	48	4,00	3,70	1,012
%	99,5	3,5	6,0	31,3	34,8	23,9			

El 69.2% del profesorado afirma que los equipos directivos promueven el desarrollo de prácticas inclusivas. De igual modo, el profesorado afirma con un 58.7% que las familias constituyen valiosos recursos humanos para el centro. Teniendo en cuenta estos datos, el único indicador inclusivo que se detecta en la percepción del profesorado en sus centros es el indicador número 5 que se refiere a la inclusión como derecho del alumnado.

5.2.2 La Percepción del Profesorado ante los Facilitadores en la Organización del Centro y la Práctica Docente.

Para dar respuesta al objetivo 5, “Analizar los facilitadores que le profesorado percibe tanto en la organización del centro como en su práctica docente”, se muestran los estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas en la subescala de facilitadores.

Los datos que se reflejan en la Tabla 5.3a, indican que la percepción del profesorado sobre la existencia de un buen ambiente de convivencia en los centros del Principado de Asturias es positiva reflejándose con un 70,6%.

De los docentes encuestados, el 85% manifiestan compartir material con otros compañeros, en cambio en el indicador 3 que se refiere a si el profesorado dispone de amplio elenco de materiales didácticos para responder a las características de todo el alumnado, disminuyen a un 47%.

La organización física del aula como indicador que favorece el aprendizaje del alumnado es señalado de manera positiva por el 60,2 % del profesorado y el cambio de mobiliario en el aula según el tipo de actividades que se llevan a cabo, lo realiza el 74,1% de los docentes encuestados.

El estudio refleja que el 92,5% del profesorado planifica la enseñanza teniendo en cuenta a todo el alumnado y además el 90,1% incorpora los intereses del alumnado al proceso educativo. El 74,2% de los docentes manifiestan que revisan frecuentemente la programación docente para actualizarla y adaptarla al grupo clase.

En relación con la organización del alumnado en grupos heterogéneos dentro del aula, el 87.1% de los docentes afirman que los realizan. El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula es valorado por el 77,6% de los encuestados como un indicador que mejora la práctica docente.

Tabla 5.3a

Estadísticos descriptivos referidos a la subescala Facilitadores

Subescala: Facilitadores	Respuestas válidas	Total Desac.	Desac.	Indiferente	De acuerdo	Total Acuerdo	Mdn.	M.	DT
1. Existe un buen ambiente de convivencia en el centro.									
<i>f</i>	199	4	16	37	80	62	4,00	3,90	,998
%	99,0	2,0	8,0	18,4	39,8	30,8			
2. Comparto materiales con otros docentes.									
<i>f</i>	200	-	6	23	69	102	5,00	4,34	,797
%	99,5	-	3,0	11,4	34,3	50,7			
3. Dispongo de un amplio elenco de recursos didácticos para responder a las características de todo el alumnado.									
<i>f</i>	198	2	27	73	74	22	3,00	3,44	,898
%	98,5	1,0	13,4	36,3	36,8	10,9			
4. La organización física del aula favorece el aprendizaje del alumnado.									
<i>f</i>	189	1	20	47	77	44	4,00	3,76	,948
%	94,0	,5	10,0	23,4	38,3	21,9			
5. Cambio la organización del mobiliario según el tipo de actividades.									
<i>f</i>	198	5	9	32	73	76	4,00	4,06	,985
%	97,0	2,5	4,5	15,9	36,3	37,8			
6. Planifico la enseñanza teniendo en cuenta a todo el alumnado.									
<i>f</i>	197	1	2	7	83	103	5,00	4,65	2,895
%	98,0	,5	1,0	3,5	41,3	51,2			
7. Incorporo los intereses del alumnado al proceso educativo.									
<i>f</i>	193	1	1	10	98	83	4,00	4,35	,654
%	96	,5	,5	5,0	48,8	41,3			
8. Reviso frecuentemente mi programación docente para actualizarla y adaptarla al grupo clase.									
<i>f</i>	197	2	5	41	97	52	4,00	3,97	,871
%	98	1,0	2,5	20,4	48,3	25,9			
9. Formo grupos de trabajo heterogéneos en el aula.									
<i>f</i>	198	6	2	15	81	94	4,00	4,29	,886
%	98,5	3,0	1,0	7,5	40,3	46,8			
10. El uso de las TICs en el aula mejora la práctica docente.									
<i>f</i>	198	2	6	34	78	78	4,00	4,13	,874
%	98,5	1,0	3,0	16,9	38,8	38,8			
11. La intervención de AL es enriquecedora en mi labor docente.									
<i>f</i>	189	2	7	21	53	106	5,00	4,34	,895
%	94,0	1,0	3,5	10,4	26,4	52,7			

Tabla 5.3b*Estadísticos descriptivos referidos a la subescala Facilitadores*

12. La intervención del PT es enriquecedora en mi labor docente.									
<i>f</i>	186	1	6	16	50	113	5,00	4,44	,825
%	92,5	,5	3,0	8,0	24,9	56,2			
13. Tengo asesoramiento siempre que lo necesito por parte de los miembros de la Unidad de Orientación.									
<i>f</i>	200	7	13	30	65	85	4,00	4,04	1,074
%	99,5	3,5	6,5	14,9	32,3	42,3			
14. Los criterios de evaluación de mi programación son flexibles.									
<i>f</i>	198	1	5	20	84	88	4,00	4,28	,786
%	98,5	,5	2,5	10,0	41,8	43,8			
15. Utilizo distintos instrumentos para evaluar el aprendizaje y la participación del alumnado.									
<i>f</i>	200	1	1	20	90	88	4,00	4,32	,713
%	99,5	,5	,5	10,0	44,8	43,8			
16. En la evaluación no solo considero el resultado final sino también el progreso del estudiante.									
<i>f</i>	197	1	1	3	41	151	5,00	4,73	,568
%	98,0	,5	,5	1,5	20,4	75,1			
17. El alumnado debe ser evaluado con notas individuales y de equipo para valorar el trabajo personal y grupal.									
<i>f</i>	196	4	3	19	74	96	4,00	4,30	,863
%	97,5	2,0	1,5	9,5	36,8	47,8			

Los ítems 11 y 12, se refieren a la valoración sobre la intervención del profesorado especializado de apoyo y a la repercusión en la labor docente del resto del profesorado. El 81.1% de los docentes encuestados valoran de manera enriquecedora la labor, tanto del profesorado especialista en audición y lenguaje, como en pedagogía terapéutica, sin existir grandes diferencias entre los dos perfiles como se puede observar en la Tabla 5.3b. En cambio, se reduce a un 74,6 %, la valoración del ítem 13, “tengo asesoramiento siempre que lo necesito por parte de los miembros de la Unidad de Orientación”.

Con respecto a la evaluación, el 85,6 % profesorado afirma que los criterios de evaluación de sus programaciones son flexibles y el 88.6% utiliza distintos instrumentos para evaluar el aprendizaje y la participación del alumnado.

El 95,9 % afirman que la evaluación no solo se considera el resultado final sino el progreso del estudiante y el 84,6 % de los docentes señalan que el alumnado debe ser evaluado con notas individuales y de equipo para valorar el trabajo personal y grupal.

5.2.3 La percepción del profesorado ante las barreras en la organización del centro y la práctica docente.

Para dar respuesta al objetivo 6 de esta tesis doctoral, “Identificar las barreras con las que se encuentran los docentes en la organización del centro y en su práctica docente”, se muestran en la Tabla 5.4 los estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas en la subescala de barreras.

Tras el análisis de los datos, el 51,7 % de los docentes manifiesta que la formación del profesorado carece de profundización en prácticas inclusivas, y además el 66,2 % afirma que en nuestra profesión existe una zona de confort y miedo al cambio. El currículum escolar se manifiesta como una barrera para responder a la diversidad y eso lo afirman el 57,7 % de los docentes. La barrera más significativa, tal y como refleja la tabla, es el ítem 4, “la excesiva burocracia impide mejorar la calidad educativa de los centros” con un 84,6 % de profesorado encuestado. Con respecto a los criterios de asignación de las tutorías al profesorado, el 59,7 % señala que faltan criterios pedagógicos para la asignación de las tutorías y constata el 75,2 % del profesorado la falta de tiempo para la coordinación con el profesorado de apoyo (profesorado de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje).

La intervención del alumnado con NEAE dentro o fuera del aula, tal y como indica la tabla 5.4, se observa que no hay una tendencia concreta, el 35,9 % afirma que el alumnado recibe mejor atención fuera del aula, el 32,8 % de los docentes se muestra indiferente, y el 28,8 % está en desacuerdo.

Tener alumnado con NEAE obliga al 42,3 % de los docentes a dedicar mucho más tiempo y energía, por otro lado, al 32,8 % del profesorado le resulta indiferente.

Para el 36,3% del profesorado encuestado, las clases diversas no presenta dificultad en la labor docente, y para el 33,8 % le resulta indiferente.

La Figura 5.4, muestra de una manera más descriptiva, los resultados de las puntuaciones obtenidas en las distintas subescalas, indicando los indicadores inclusivos, los facilitadores y las barreras que el profesorado asturiano percibe en sus centros educativos.

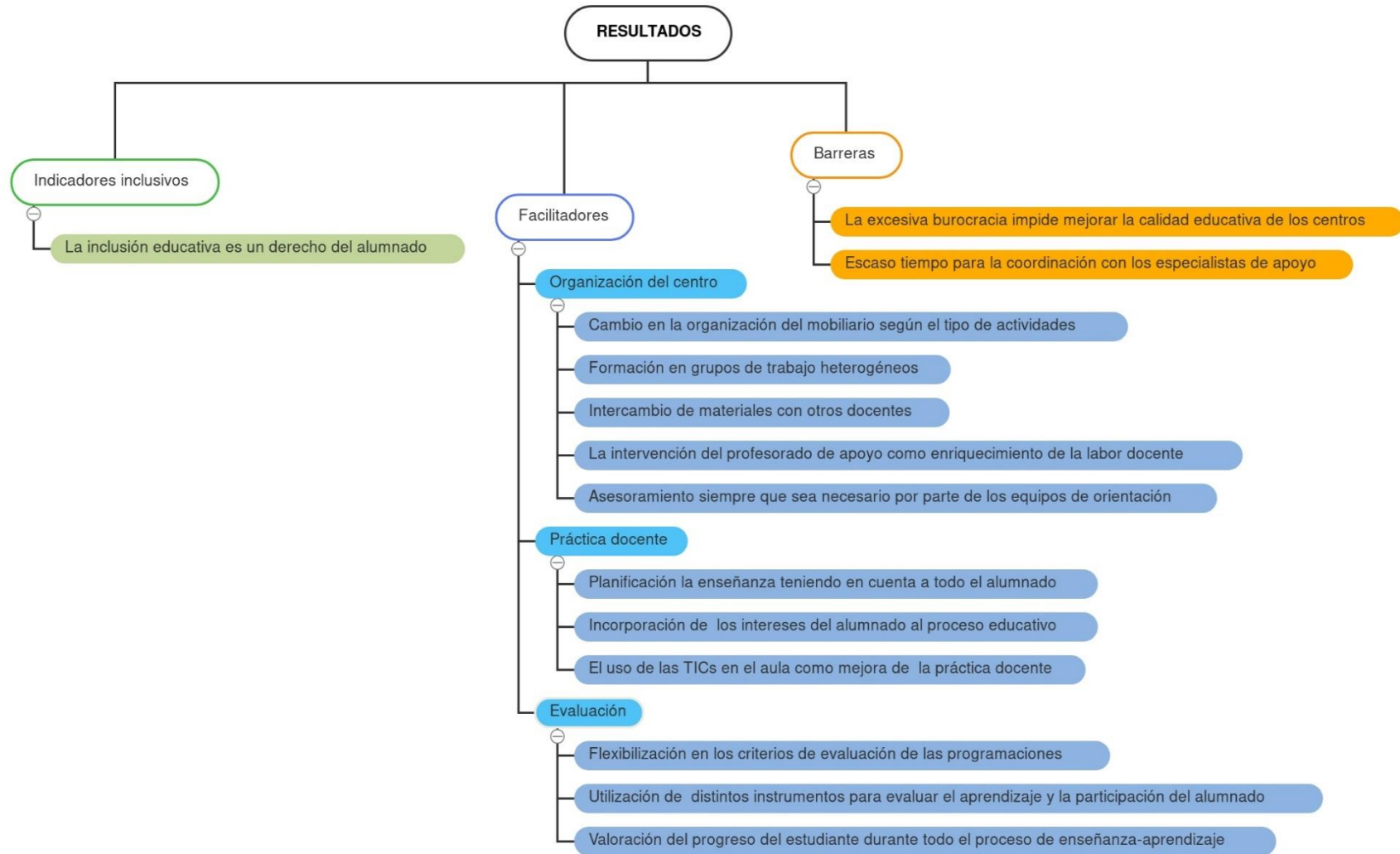
Tabla 5.4

Estadísticos descriptivos referidos a la subescala Barreras

Subescala: Barreras	Respuestas válidas	Total Desac.	Desac.	Indiferente	De acuerdo	Total Acuerdo	Mdn.	M.	DT
1. La formación del profesorado carece de profundización en prácticas inclusivas.									
<i>f</i>	200	4	17	75	63	41	4,00	3,60	,972
<i>%</i>	99,5	2,0	8,5	37,3	31,3	20,4			
2. En nuestra profesión existe una zona de confort y miedo al cambio.									
<i>f</i>	198	4	15	46	60	73	4,00	3,92	1,042
<i>%</i>	98,5	2,0	7,5	22,9	29,9	36,3			
3. El currículum es una barrera para responder a la diversidad.									
<i>f</i>	199	4	25	53	67	49	4,00	3,92	3,789
<i>%</i>	99,0	2,0	12,4	26,4	33,3	24,4			
4. La excesiva burocracia impide mejorar la calidad educativa de los centros.									
<i>f</i>	197	3	5	19	53	117	5,00	4,40	,879
<i>%</i>	98,0	1,5	2,5	9,5	26,4	58,2			
5. Faltan criterios pedagógicos en la asignación de las tutorías.									
<i>f</i>	193	4	19	50	63	57	4,00	3,78	1,044
<i>%</i>	96,0	2,0	9,05	24,9	31,3	28,4			
6. El tiempo para la coordinación con los especialistas de PT y AL es muy escaso.									
<i>f</i>	197	3	8	35	53	98	4,00	4,19	,971
<i>%</i>	98,0	1,5	4,0	17,4	26,4	48,8			
7. El alumnado con NEAE recibe mejor atención fuera del aula.									
<i>f</i>	196	23	35	66	55	17	3,00	3,04	1,132
<i>%</i>	97,5	11,4	17,4	32,8	27,4	8,5			
8. Tener alumnado con NEAE me obliga a dedicar mucho más tiempo y energía.									
<i>f</i>	171	3	17	66	59	26	3,00	3,51	,929
<i>%</i>	85,1	1,5	8,5	32,8	29,4	12,9			
9. Las clases tan diversas dificultan la labor docente.									
<i>f</i>	172	37	36	68	22	9	3,00	2,59	1,117
<i>%</i>	85,6	18,4	17,9	33,8	1,09	4,5			

Figura 5.4

Indicadores, facilitadores y barreras que percibe el profesorado asturiano



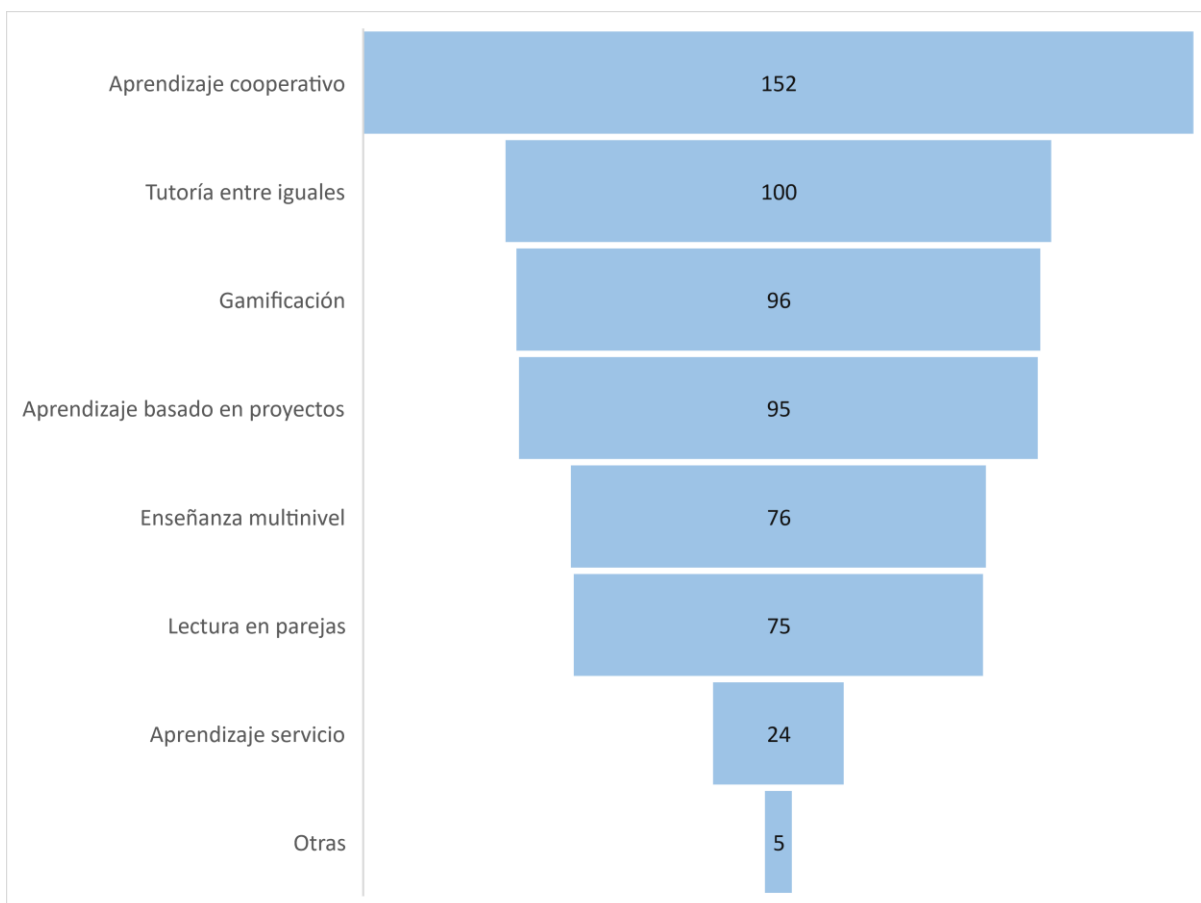
5.2.4 Metodologías Inclusivas

El estudio muestra que el 98% del profesorado encuestado lleva a cabo metodologías inclusivas en su trabajo diario. Las metodologías inclusivas más utilizadas por el profesorado asturiano en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria se muestran en la Figura 5.5, dando respuesta al objetivo 7 de la tesis "Conocer que metodologías inclusivas son las más utilizadas".

El aprendizaje cooperativo es la metodología inclusiva más utilizada, seguida de la tutoría entre iguales, la gamificación y el aprendizaje basado en proyectos, siendo el aprendizaje servicio la metodología menos utilizada en los centros educativos asturianos.

Figura 5.5

Metodologías inclusivas que utiliza el profesorado

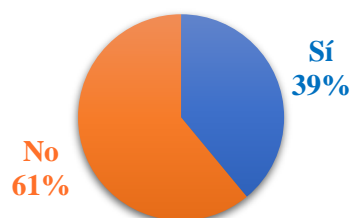


5.2.5 Diseño Universal para el Aprendizaje

En este apartado se da respuesta al objetivo 8 de esta tesis doctoral, que trata de establecer los conocimientos que presenta el profesorado ante el DUA y de qué manera este enfoque metodológico se implemente en el aula. Los resultados que se muestran en la Figura 5.6 evidencian un alto desconocimiento de este enfoque inclusivo y en la Figura 5.7 se describe ese desconocimiento por especialidades docentes.

Figura 5.6

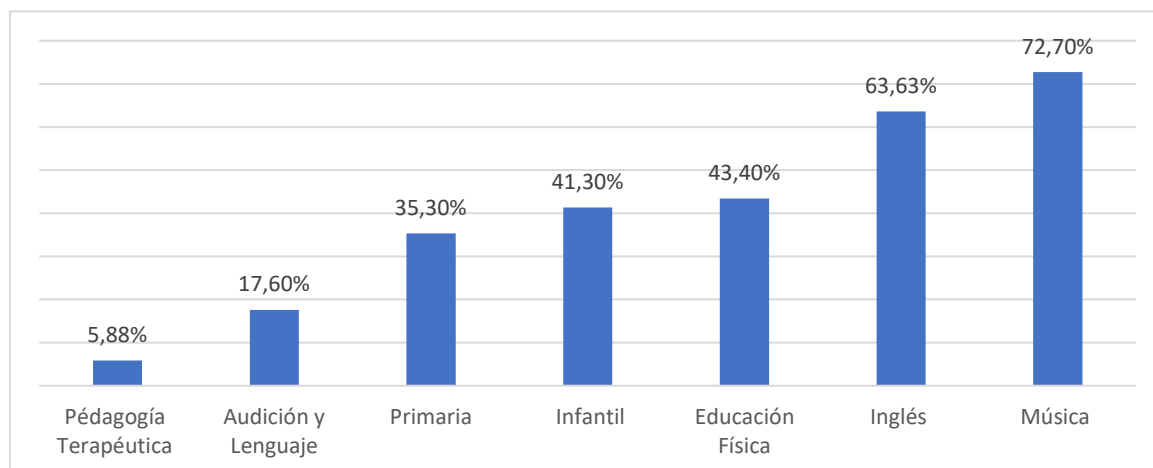
Conocimiento del DUA



De las especialidades encuestadas, el profesorado de Música es el que más desconoce el DUA, seguido del profesorado de Inglés y de Educación Física, siendo el profesorado de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje (profesorado de apoyo especializado) los que más conocen el Diseño Universal para el Aprendizaje.

Figura 5.7

Desconocimiento del DUA por especialidades



El 42,3% de los encuestados, contestó a la pregunta: ¿ De qué manera implementa el DUA en su aula? La Figura 5.8, muestra los procedimientos y estilos más utilizados por el profesorado asturiano. Los datos que aporta el estudio indican cierta dificultad para llevar a cabo el DUA en el aula, donde una alta proporción del profesorado declara no implementarlo o lo intenta.

El 15,8% de los docentes lo implementa con actividades multinivel, el 11,6% utiliza distintas metodologías y recursos y el 10,5% pone en práctica el DUA teniendo en cuenta sus principios: el compromiso, la representación y la acción y expresión. Cabe destacar, que el 3,2 % del profesorado señala la rigidez curricular como dificultad para aplicarlo.

Figura 5.8

Implementación del DUA en el aula

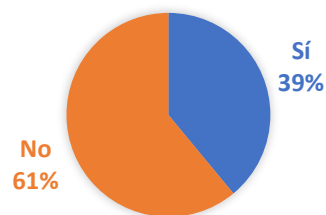


5.2.6 La Co-enseñanza como medida organizativa

Determinar qué perfil del profesorado utiliza en mayor medida la modalidad organizativa de co-teaching, es el objetivo 9 de esta tesis doctoral. Esta organización educativa de dos docentes compartiendo enseñanza en el aula, como refleja la Figura 5.9, es utilizada por el 61% del profesorado encuestado.

Figura 5.9

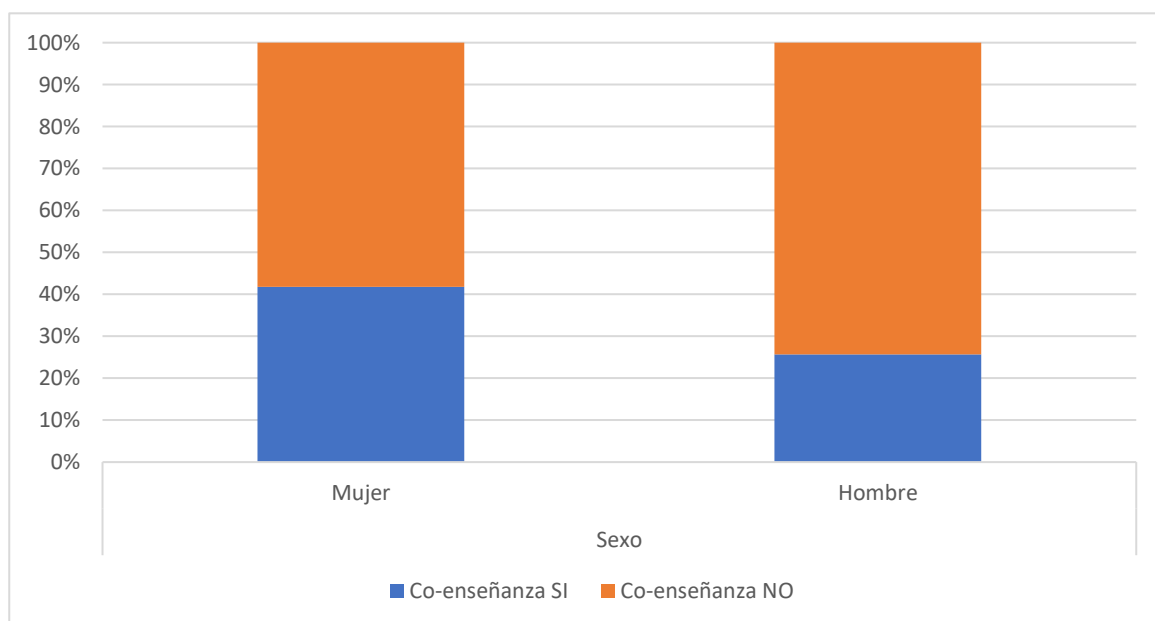
Profesorado que utiliza la co-enseñanza



El estudio refleja que un 41,8% de las mujeres utilizan esta modalidad organizativa (ver Figura 5.10), frente al 23% de los hombres. No obstante, el coeficiente de correlación de Pearson expresa un valor de .124, que se traduce en una escasa relación entre las variables.

Figura 5.10

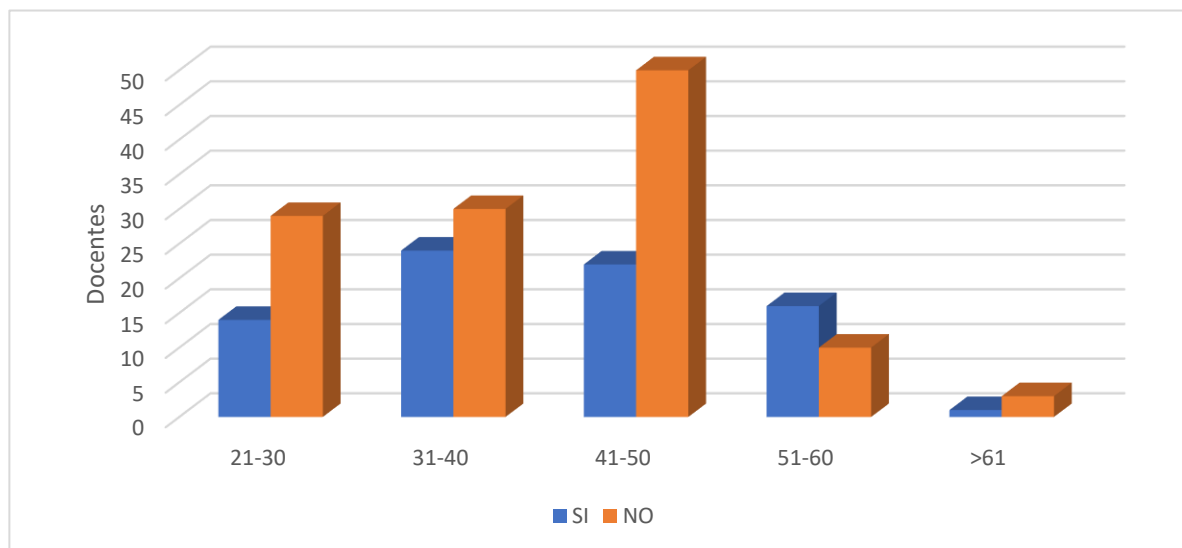
Profesorado que utiliza la co-enseñanza por sexo



Con respecto a la edad (Figura 3), la franja entre los 41-50 años, es la más activa en la puesta en marcha de esta colaboración entre el profesorado.

Figura 5.11

Utilización de la co-enseñanza por grupos de edad



El 41,3% del profesorado encuestado, contestó a la pregunta: ¿Qué puntos fuertes encuentra usted como docente en la medida organizativa de la co-enseñanza? Las respuestas que se registraron se recogen en la Tabla 5.6. Las categorías que se presentan en la tabla fueron fruto del procedimiento inductivo del NVIVO (versión 11.0) que han surgido de la información aportada por los participantes para describir y nominar los puntos fuertes.

La enseñanza individualizada (33, 7% de las respuestas) y la aportación de nuevos puntos de vista que enriquecen el aprendizaje (24%) son los puntos fuertes más valorados por el profesorado. El profesorado también expresa que este modelo organizativo favorece la motivación y la participación del alumnado y da mayor respuesta a sus necesidades educativas.

Tabla 5.5*Puntos fuertes de la co-enseñanza*

Puntos fuertes	Participantes (n=83)	
	n	%
Enseñanza más individualizada y personalizada	28	35
Aportación de nuevos puntos de vista que enriquecen el aprendizaje	20	25
Favorece la motivación y participación del alumnado	14	18
Mayor respuesta a las necesidades educativas	7	9
Mayor inclusión	6	8
El alumnado toma de referentes a dos docentes	2	3
Ningún alumnado se siente etiquetado	1	1
Detección de signos de alerta	1	1

El 38,8% del profesorado encuestado ha realizado aportaciones sobre las debilidades que encuentra en esa experiencia compartida. Los docentes señalan como debilidades más notorias, la falta de tiempo para la coordinación y la planificación, y la necesidad de una buena conexión y compromiso con el docente con el que realiza la co-enseñanza (Tabla 5.7). Las diferencias metodológicas y los conflictos por desconocer los roles en este modelo organizativo son otras debilidades que señala el profesorado.

Tabla 5.6*Debilidades de la co-enseñanza*

Debilidades	Participantes (n=78)	
	n	%
Falta de tiempo para la coordinación y la planificación	39	50
Se necesita buena conexión y compromiso	11	14
No veo debilidades	10	13
Diferencias metodológicas y conflictos al no especificar las funciones de cada uno	7	9
Las sesiones de co-enseñanza no son suficientes para una visión real	5	6
El alumnado se distrae	3	4
Falta de formación	2	3
La diferencia de edad, los jóvenes están más motivados	1	1

El 25,3 % del profesorado encuestado, señaló la modalidad de co-enseñanza que lleva a cabo en el aula. La más utilizada es la co-enseñanza en equipo o “Team Teaching” (37% de las respuestas), seguido por la co-enseñanza de apoyo o “One teach, one assist” con un 18% de las respuestas. La modalidad menos utilizada por el profesorado es la co-enseñanza alternativa o “Alternative Teaching” que solo es utilizada por un 4% del profesorado que responde a esta cuestión.

Para finalizar esta fase del estudio, el cuestionario ofrecía a los docentes la oportunidad de señalar propuestas de mejora que harían en su centro con respecto al profesorado de apoyo (especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje), el 65,7% de los docentes participó en la realización de estas aportaciones que se reflejan de manera visual en la Figura 5.12.

Para los docentes asturianos participantes en el estudio, establecer coordinaciones con los especialistas de apoyo es la propuesta por excelencia al ser señalada por el 38,9% de ellos. Los docentes manifiestan la escasez de tiempo para la coordinación, y demandan un tiempo explícito en su horario para llevarlas a cabo. Estos profesionales de apoyo les asesoran tanto en la atención educativa con el alumnado con NEAE como en el diseño y elaboración de materiales o recursos. Los docentes señalan, además, la necesidad de estos tiempos para marcar líneas de trabajo en común y realizar formación conjunta y específica.

Los docentes solicitan que el horario de estos especialistas se adecue a las necesidades del aula y con ello exigen más presencia del profesorado de apoyo para ver la realidad desde una perspectiva global. Cabe señalar que, aunque con un porcentaje mínimo 0,8%, aún se espera que estos profesionales se lleven fuera del aula al alumnado con el que trabajan y se realice así una intervención separada del grupo de referencia.

Con respecto a la etapa de Educación Infantil, se solicita una mayor intervención por parte de estos especialistas, minimizar en el tiempo el proceso de petición del recurso y poder intervenir en el momento que se detecten las necesidades. Se propone que estos especialistas dispongan de más tiempo para realizar prevención y estimulación y que dispongan de más libertad y autonomía para implementar nuevas metodologías y usar nuevos recursos.

El profesorado demanda que estos especialistas diseñen actividades enfocadas a todo el grupo-aula y que se realicen más actividades de carácter manipulativo. También como propuestas de mejora, aluden a eliminar la intervención clínica de despacho y realizar una intervención educativa dentro del aula, en un contexto natural de aprendizaje.

Señalan que se debería aumentar la plantilla de este profesorado, reducir los contratos a media jornada y optar por contratos de jornada completa. Reflejan la importancia de que se les valore y se les respete en su trabajo.

Figura 5.12

Propuestas de mejora sobre las actuaciones del profesorado de apoyo



5.3 Contraste de hipótesis

La prueba a la que sometemos la hipótesis científica o contraste de hipótesis (Cubo et al., 2019; Hernández Sampieri et al., 2014), nos permitirá, a un nivel de probabilidad, aceptar o no la misma y, para ello, hay que implicar una serie de procedimientos:

1. Formulación de hipótesis
2. Establecer el nivel de significación
3. Elecciones del estadístico de prueba, en función de las condiciones paramétricas de la distribución de las variables analizadas.
4. Lectura de la probabilidad de que la hipótesis nula sea la correcta, o p-valor
5. Toma de la decisión: rechazo o no rechazo de hipótesis nula.

Estos procedimientos se han de tener en cuenta a la hora de realizar el contraste de las hipótesis planteadas por el investigador.

5.3.1 Especialidades del profesorado y su relación con las metodologías inclusivas

h_1 : “El profesorado tutor de la etapa de Educación Infantil y Primaria utiliza más metodologías inclusivas que el resto del profesorado de otras especialidades”.

Para el análisis estadístico inferencial, se han utilizado dos variables: la variable especialidad y la variable metodologías inclusivas. En la Tabla 5.7, se especifican las definiciones conceptuales y operacionales de las variables utilizadas en la h_1 .

Tabla 5.7

Variables de la h_1

Variable	Especialidad del profesorado	Metodología inclusiva
Definiciones conceptuales	Especialidades del cuerpo de maestros para impartir docencia en la etapa de educación infantil y primaria y está reguladas por el Real Decreto 1594/2011.	Propuestas metodológicas que favorecen la atención a la diversidad y la inclusión en el aula.
Definiciones operacionales	Selección de especialidad (cuestionario autoadministrado) en los datos sociodemográficos.	Selección del uso de metodologías inclusivas (cuestionario autoadministrado).

El estadístico de la prueba utilizado para la relación entre variables ha sido la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, debido al no cumplimiento de las condiciones de normalidad en las variables dependientes analizadas. Tras la realización de la prueba no paramétrica, los resultados indican que no existen relación entre la especialidad del profesorado y el uso o no, de las metodologías inclusivas, obteniendo un dato de p valor que supera el nivel de significación ($U=174$ y $p=,050$) no pudiendo constatar la hipótesis del investigador, a un nivel de significación del 0.5.

5.3.2 La edad del profesorado y el conocimiento del DUA

h_2 : “El profesorado de más de 50 años presenta menos conocimientos del DUA que los menores de 50 años”.

Para el análisis de la h_2 se ha utilizado la prueba U de Mann Whitney tomando como variable independiente ser mayor o menor de 50 años y la variable dependiente conocer el DUA. Se ha utilizado esta prueba ya que determina si existen diferencias significativas entre los grupos de estudio cuando la distribución de las variables es no paramétrica. En la Tabla 5.8 se describen las variables utilizadas en la h_2 .

Tabla 5.8

Variables de la h_2

Variable	Profesorado mayor de 50 años	Conocimiento del DUA
Definiciones conceptuales	Edad cronológica del profesorado encuestado.	Enfoque metodológico que favorece la participación de todo el alumnado al eliminar las barreras de acceso al aprendizaje.
Definiciones operacionales	Aportación de la edad en los datos sociodemográficos del cuestionario.	Selección de la opción de conocimiento del DUA en el cuestionario.

En los datos estadísticos del SPSS, se muestra que el 77% de los docentes mayores de 50 años desconoce el Diseño Universal para el Aprendizaje. Dado que el valor de p no supera

el nivel de significación, nos encontramos con diferencias estadísticamente significativas en los grupos, con un valor de $U=3628$ y un valor de $p= .000$, por lo tanto, podemos afirmar a un nivel de significación el 0.05 que la edad del profesorado parece producir diferencias en relación al conocimiento del Diseño Universal para el Aprendizaje.

5.3.3 La edad del profesorado y el uso de la co-enseñanza

h_3 : “Los docentes mayores de 50 años, utilizan en menor medida el modelo organizativo de la co-enseñanza.

Para el análisis de esta hipótesis, se han utilizado la variable edad y la utilización de la co-enseñanza. En la tabla 5.9 se presentan las variables especificando sus definiciones conceptuales y operacionales.

Tabla 5.9

Variables de la h_3

Variable	Profesorado mayor de 50 años	Uso de co-teaching
Definiciones conceptuales	Edad cronológica del profesorado encuestado.	Modelo organizativo que favorece la inclusión educativa a través del trabajo colaborativo entre dos o más docentes en el aula.
Definiciones operacionales	Aportación de la edad en los datos sociodemográficos del cuestionario.	Selección de la opción, realiza sesiones de docencia compartida.

En los datos obtenidos, se muestra que el uso de la co-enseñanza se reduce significativamente en el profesorado mayor de 50 años.

No obstante, a pesar de las diferencias entre los grupos de edad, la prueba U de Mann-Whitney de comparación para muestras independientes con variables no cuantitativas arroja unos resultados de $p=,350$, estableciendo con este dato que las muestras se comportan como iguales. No hay evidencia de diferencias significativas entre los grupos de estudio, a un nivel de significación del .05.

5.3.4 La especialidad del profesorado y el uso de la co-enseñanza

h₄: “La especialidad del profesorado influye significativamente en el uso de la co-docencia en las aulas.

Para el análisis de esta hipótesis, se han utilizado variables descritas en las anteriores hipótesis: la variable edad y la utilización de la co-enseñanza. En la tabla 5.10 se presenta la comparativa por especialidades.

Tabla 5.10

Utilización de la co-enseñanza por especialidades

Especialidad que imparte	Co-enseñanza			
	N	Rango promedio	SI	NO
Educación Infantil	46	82,98	56,5%	43,5%
Educación Primaria	65	101,04	38,4%	61,6%
Educación Física	23	126,46	13,1%	86,9%
Música	11	103,12	36,4%	63,6%
Inglés	22	130,41	9,1%	90,9%
Pedagogía Terapéutica	16	83,25	56,2%	43,8%
Audición y Lenguaje	17	86,56	25,9%	47,1%

La prueba de Kruskal-Wallis ($\chi^2=24,032$; $gl=6$; $p=,001$) indica que se acepta la hipótesis planteada h₄. Por lo tanto, parecen observarse diferencias entre profesores de distintas especialidades en el uso de esta metodología. El profesorado de Educación infantil y Pedagogía Terapéutica son los más dinamizadores de estilo organizativo de enseñanza (Tabla 5.10); en cambio, el profesorado que menos utiliza la co-enseñanza, pertenece a las especialidades de Inglés y Educación Física.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo establecido para este trabajo de investigación fue la identificación de las necesidades que presenta el profesorado en activo de las etapas de Educación Infantil y Primaria ante el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas en el aula y recoger propuestas de mejora en la labor de los especialistas de apoyo como agentes dinamizadores de la inclusión en los centros educativos.

Para cumplir con el objetivo general de esta tesis doctoral, se determinaron once objetivos que fueron desarrollándose a través de la aplicación de distintas técnicas de investigación, cualitativas y cuantitativas, que se corresponde con la Fase I y la Fase II del estudio. En primer lugar, se llevó a cabo la técnica de focus group para efectuar los primeros tres objetivos específicos que se enmarcaban en la formación y análisis de las funciones de apoyo a la inclusión.

Analizar las actuaciones del profesorado de apoyo especializado enmarcándolas en el enfoque clínico o inclusivo, es el primer objetivo de esta tesis doctoral. El profesorado especializado en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, como dinamizadores del proceso inclusivo en los centros educativos, asumen un papel muy importante (Booth y Ainscow, 2000). Estos perfiles profesionales van abandonando paulatinamente las prácticas clínicas en las etapas inferiores (Educación Infantil y Primaria), tal y como indican el análisis de contenido realizado a las producciones generadas por los focus group. A pesar de que las administraciones educativas reflejan el apoyo fuera del aula con carácter excepcional y siempre cuando sea considerada la modalidad más beneficiosa para el alumnado, la realidad se traduce aun en intervenciones alejadas de los contextos naturales de aprendizaje, más acentuado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. El estudio de Crespo-Molero y Sánchez-Romero (2019), seleccionado en la SLR realizada., señala que el alumnado con discapacidad intelectual grave en la Comunidad de Madrid recibe una atención principalmente excluyente en la etapa de Educación Secundaria.

Es difícil abandonar el enfoque clínico de mediados del siglo XX, cuando seguimos clasificando al alumnado según la tipología del déficit (Raguindin et al. (2019), priorizando el modelo médico que considera la discapacidad como un problema del alumnado causado

directamente por una enfermedad, un trauma o condición de salud. La atención del especialista en “Pedagogía Terapéutica”, término eminentemente clínico que proviene de la pedagogía curativa de los años 50, está condicionada al igual que la atención del especialista en Audición y Lenguaje, al número de etiquetas diagnósticas que se enmarcan en las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, priorizando en muchas regiones autonómicas al alumnado con Necesidades Educativas Especiales derivado de discapacidad y/o trastornos de conducta.

Dentro de los apoyos especializados, se observan diferencias en los distintos perfiles, el maestro de Audición y Lenguaje mantiene un perfil más clínico en su intervención, esta modalidad de intervención puede deberse a los requisitos eminentemente clínicos, requeridos para el acceso a la función pública hasta el año 1991: Diplomatura de Patología del Lenguaje, Diplomatura de Logopedia o Diploma en Psicología del Lenguaje. A pesar de que en 1991 los logopedas dejaron de intervenir en los centros educativos, Luque de la Rosa y Carrión-Martínez (2014) aprecian la necesidad de la reconstrucción del papel educativo de los especialistas en audición y lenguaje, para avanzar hacia prácticas inclusivas.

País Vasco, una de las primeras regiones a las que fue transferida la educación en 1980, afirma que la intervención de estos especialistas de PT y AL, ha derivado en muchas ocasiones en una educación segregada, por ello, actualmente apuestan por un modelo de corte más renovador. Los recursos especializados trabajan fundamentalmente en y desde el aula, con metodologías que faciliten la participación y el aprendizaje. Además, especifican en sus instrucciones que el alumnado con trastornos de conducta debe ser atendido en primer lugar por el profesorado ordinario y en segundo lugar por el profesorado de Pedagogía Terapéutica. Las Islas Baleares, incluye la función de “participar en los desdoblamientos y en los agrupamientos flexibles” y “apoyar al profesorado tutor desarrollando tareas previamente pactadas”, dando relevancia a la coordinación y colaboración entre docentes.

Un estudio realizado en Suecia por Bolte et al. (2021), con una muestra de 4.778 profesionales de la educación, asegura que la verdadera inclusión está lejos de la realidad y que todavía, no existe una adaptación del entorno de aprendizaje.

El segundo objetivo específico que se planteaba era identificar las barreras y los facilitadores que percibe el profesorado de apoyo para el desarrollo de una orientación educativa que apueste por la equidad en educación.

Este estudio, no ha detectado nuevas barreras para la realización de prácticas pedagógicas inclusivas que difieran de las reflejadas por los autores en la parte teórica de esta tesis doctoral. La falta de formación específica es una barrera que se constata en varios estudios (Bolte et al., 2021; Brennan et al., 2019; Conn, 2019; Espinoza et al., 2020; Goncalves et al., 2019; Klibthong y Agbenyega, 2018; Majoko, 2019), además el tipo de formación recibida influye a la hora de llevar a cabo estas prácticas pedagógicas inclusivas en el aula (Crespo-Molero y Sánchez-Romero, 2019). Otra barrera que percibe el profesorado de apoyo especializado es la planificación y la organización del centro.

El aula es un espacio de convivencia, y como tal, la gestión del aula es fundamental para favorecer entornos inclusivos (Majoko, 2019). Las barreras institucionales que se reflejan en este estudio que influyen la organización y gestión de los centros, son señaladas también por Goncalves et al. (2018).

La burocratización inoperativa que perciben estos profesionales impide dedicar tiempo para otras actuaciones como la coordinación, la colaboración, el asesoramiento y la planificación didáctica y pedagógica, aspecto que se constata con el estudio de Covelly y De Anna (2020). El Consejo Escolar del Principado de Asturias (2022), en su propuesta N°1, considera que “la carga burocrática que soporta el profesorado ha ido incrementándose a lo largo de estos últimos años. Esto ha supuesto que el profesorado ocupe gran parte de su tiempo cumpliendo documentos estandarizados” (pp.111).

El etiquetaje del alumnado con NEE, propuesto por la administración educativa, preocupa a los docentes, al romper con el ideario de la inclusión educativa para todos, limitando los recursos de apoyo especializado al número de etiquetas diagnósticas. Si optamos a una educación inclusiva, el sistema educativo debe dotar de los recursos necesarios para asegurar una educación inclusiva que asegure la presencia, la participación y el progreso.

Como facilitadores para el desarrollo de una orientación educativa que apueste por la equidad en la educación, el profesorado de apoyo especializado señala el uso de metodologías activas, aspectos que señalan en su estudio Covelly y De Anna (2020) y Orozco y Morriña (2020). Un facilitador clave que surge en las dos fases de la investigación es la cultura inclusiva (Booth y Ainscow, 2000; Klibthong y Agbenyega, 2018; Raguindin et al., 2021), lograr una construcción social desde y para el centro educativo, transformando las aulas en espacios de convivencia que favorezcan el aprendizaje.

Las propuestas de mejora que aportaron los docentes en la Fase I del estudio, que buscan estos especialistas para conseguir el éxito de todo el alumnado, se recogen en tres ámbitos: la planificación y programación del centro, la intervención en el aula y la coordinación con las familias. Con respecto a la planificación y programación del centro, el profesorado propone el uso del enfoque metodológico del DUA, y la búsqueda de tiempos prescriptivos para planificar actuaciones teniendo en cuenta al alumnado con NEAE, separadas de las coordinaciones que se realizan con los equipos docentes, con carácter general.

La intervención debe orientarse hacia la globalidad, teniendo en cuenta el aula como espacio de convivencia, atendiendo a todo el alumnado sin hacer distinción de etiquetas. Haciendo uso de la co-enseñanza como modalidad organizativa, realizando una gestión colaborativa entre docentes y dando voz al alumnado. Se remarca la necesidad de priorizar el aprendizaje emocional como respuesta al alumnado sin interés en la dinámica escolar.

Las familias se consideran un valioso recurso y son un pilar importante en todo el proceso, debemos fomentar su participación eficaz como miembros de la comunidad educativa, para mejorar la educación inclusiva en los centros.

Para la consecución del resto de objetivos específicos, se tuvo en cuenta la fase II del estudio, donde se aplicó el cuestionario para detectar las necesidades del profesorado de educación infantil y primaria.

El estudio presenta una baja percepción inclusiva por parte del profesorado en los centros educativos asturianos. Aunque la mayoría reconocen la educación inclusiva como un derecho del alumnado, aún nos queda mucho camino por recorrer, al detectar que el profesorado aún duda, si el alumnado con NEAE debería educarse junto a sus compañeros en las aulas ordinarias. Afirman, no sentirse lo suficientemente preparados para hacer frente a las necesidades de todo el alumnado. El informe TALIS (2018) elaborado por la OCDE, refleja la necesidad de contar con profesionales de apoyo pedagógico para ayudar al profesorado a atender las necesidades del alumnado con características específicas. Ricci, et al. (2020) plantean como un aspecto clave, ofrecer una mayor flexibilidad y comunicación entre los equipos directivos y los docentes para favorecer el clima inclusivo en el centro educativo.

Existe un buen clima de convivencia en los centros, este aspecto facilita el aprendizaje y el establecimiento de relaciones positivas, tan importante para crear la cultura inclusiva de

centro (Plancarte, 2017). Los docentes se manifiestan colaboradores, intercambiado materiales y recibiendo asesoramiento por parte de los equipos de orientación y demostrando una buena predisposición; aspectos que promueven los valores inclusivos (Ainscow y Booth, 2000).

La organización física del aula en Educación Infantil y el cambio de organización del mobiliario en Educación Primaria, facilita el aprendizaje del alumnado y es esencial para la aplicación de enfoques inclusivos al crear un entorno atractivo. La formación de grupos de trabajo heterogéneos se considera un facilitador de la cultura inclusiva aportando la diversidad, un enriquecimiento para todos, estos aspectos eran recogidos en el modelo de la teoría emergente de Raguindin et al. (2019).

Los docentes no se perciben lo suficientemente formados para llevar a cabo prácticas pedagógicas inclusivas. La formación de los docentes es una barrera constante que se recoge en múltiples estudios (Bolte et al., 2021; Brennan et al., 2019; Cardona, 2006; Conn, 2019; Crespo-Molero et al., 2019; De Haro et al., 2019; Espinoza et al., 2020; Gómez-Morillo et al., 2017; Goncalves et al., 2019; Klibthong y Agbenyega, 2018; Majoko, 2019). Se evidencia una búsqueda de zona de confort y miedo al cambio, aspectos que ya señalaban Echeita y Navarro (2014). La excesiva burocracia y el escaso tiempo para la coordinación entre docentes enmarcan las barreras que advierte el profesorado asturiano.

El profesorado casi en su totalidad declara llevar a lleva a cabo metodologías inclusivas en el aula, aspecto considerado como actitud positiva ante la diversidad (Orozco y Moriña, 2020). La metodología más utilizada en las etapas de Educación Infantil y Primaria es el aprendizaje cooperativo. Es un modelo educativo que se fundamenta en la teoría constructivista, donde el alumnado es el actor principal del proceso de aprendizaje. “La discusión en grupo, el conflicto cognitivo que se genera cuando chocan dos puntos de vista diferentes, no solo permite aprender cosas nuevas, sino también rectificar, consolidar e reafirmar los aprendizajes y alcanzados” (Iglesias et al., 2017).

La tutoría entre iguales (TEI) es la siguiente metodología más utilizada, también es considerada un método cooperativo, se preocupa por el aprendizaje del tutor y del tutorando (Durán et al., 2014), y es considerada una de las prácticas inclusivas más efectivas para lograr una educación de calidad (Echeita, 2006; Stainback y Stainback, 2001). La metodología TEI, es la metodología más valorada para fomentar las relaciones de ayuda y el aprendizaje mutuo entre compañeros (Covelli y De Anna, 2020).

Estas dos metodologías inclusivas, también aparecen en el estudio de García-Prieto et al. (2021), dentro de las seis más utilizadas en las aulas.

El DUA, enfoque didáctico que favorece la participación de todo el alumnado, al eliminar las barreras de acceso al aprendizaje, es aún bastante desconocido, a pesar de tener su primera versión en 2008. El profesorado que imparte Música e Inglés son los mayores desconocedores de este enfoque. Por el contrario, el profesorado de apoyo especializado (Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje) son los que más comprenden este enfoque inclusivo.

Cabe destacar que, aunque los docentes conozcan el DUA, muchos de ellos no lo implementan en su labor diaria. Los que sí lo implementan, lo llevan a cabo a través de actividades multinivel, con distintas metodologías y recursos, teniendo en cuenta la variabilidad de existencia de diferentes estilos de aprendizaje.

La co-enseñanza, modalidad de colaboración entre dos o más docentes que imparten enseñanza en una misma aula, mejora la respuesta educativa del alumnado y es esencial para el desarrollo de prácticas inclusivas (Cotrina et al., 2014; Durán-Gisbert et al., 2019; Moliner y Fabregat, 2021; Struggs y Mastropieri, 2017). Esta acción colaborativa o “pareja pedagógica”, formada por dos docentes que comparten la responsabilidad educativa de un grupo, debe ser una parte esencial del trabajo del profesorado en una escuela inclusiva (Lakkala et al., 2021).

Este estudio revela que hay una tendencia en alza hacia la utilización de esta modalidad organizativa por parte del profesorado. El perfil del profesorado que realiza esta modalidad con más asiduidad sería un docente entre 31-50 años, sexo femenino y de las especialidades de Educación infantil o Pedagogía Terapéutica.

Mantilla y Quintana (2018), señalan que este modelo genera beneficios para el alumnado y para el profesorado. Entre los beneficios para el alumnado destacan la mejora en las habilidades sociales, mejor actitud hacia el trabajo académico y una mejor percepción de sí mismos. Puente-Maxera et al. (2019) señalan un mayor aumento del entusiasmo del alumnado en las experiencias de co-enseñanza. También se observan beneficios en el profesorado al generar una mayor motivación y crecimiento profesional, mayor satisfacción en el trabajo y desarrollo del sentido de comunidad (Mantilla y Quintana, 2018).

Esta tesis pone de manifiesto que, según la opinión de los profesionales, el uso de esta modalidad organizativa ofrece una enseñanza más individualizada, nuevos puntos de vista y mayor participación y motivación del alumnado, ofreciendo una mayor respuesta a las necesidades educativas del alumnado, favoreciendo el proceso inclusivo.

La co-enseñanza es un reto ineludible como cultura profesional, y tarde o temprano los docentes y las instituciones educativas deberán asumir este modelo como parte de la cultura pedagógica (Sagredo-Lillo et al., 2019).

Actualmente, la co-docencia se presenta en el Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo (PROA+), como actividad palanca A260, dentro de la línea estrategia E2. Acciones para apoyar al alumnado con dificultades de aprendizaje. El objetivo general del PROA+ es poner en marcha un mecanismo de ayuda para el fortalecimiento de los centros financiados con fondos públicos que afrontan una mayor complejidad educativa. Las actividades palanca deben servir para cambiar la cultura de centro a través de la generación de expectativas positivas para todo el alumnado (BOE, 2021).

A pesar de las ventajas que presenta esta modalidad organizativa, también se observan ciertas debilidades de su puesta en marcha. La co-enseñanza tiene un gran impacto en la organización de un centro educativo, exige cambios en la estructura organizativa del profesorado y en el diseño y planificación de las tareas (Isherhood y Barger-Anderson, 2008). Este estudio revela que, según los profesionales, la falta de tiempo para la coordinación y la planificación sigue siendo una cuenta pendiente para poder llevar a cabo con eficacia este modelo. Al describirse como un modelo voluntario, la necesidad del compromiso (Hopkins y Stern, 1996) y el desconocimiento de los roles por falta de formación, son debilidades latentes entre el profesorado asturiano.

La modalidad más utilizada de co-enseñanza en las aulas asturianas, según los docentes de este estudio es “Team Teaching” (co-enseñanza en equipo), donde los docentes realizan la instrucción de manera conjunta, seguida por la co-enseñanza de apoyo o “One teach, one assist”. Esta última modalidad también es la más utilizada en el trabajo de Urbina et al. (2017) sobre las prácticas de co-docencia en Chile. En esta modalidad un docente es el principal responsable de la enseñanza, mientras que el otro circula por el aula asistiendo discretamente a los estudiantes atendiendo a sus necesidades específicas.

Tras la exposición de la consecución de los objetivos propuestas en las dos fases del estudio, se pasa a comprobar las hipótesis científicas planteadas.

h₁: El profesorado de las especialidades de Educación Infantil y Primaria, en su gran mayoría profesorado tutor, utiliza más metodologías inclusivas que el resto del profesorado de otras especialidades.

Esta hipótesis no se acepta, al no existir relación significativa entre la especialidad del profesorado y el uso o no, de las metodologías inclusivas en el aula.

h₂: El profesorado mayor de 50 años presenta menos conocimientos sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje.

La hipótesis es aceptada, como consecuencia de la evidencia de la fase cuantitativa, que aporta datos óptimos sobre el nivel de significancia entre la edad del profesorado y el conocimiento sobre el DUA.

h₃: Los docentes mayores de 50 años, utilizan en menos medida el modelo organizativo de la co-enseñanza.

A pesar de las diferencias observadas en los grupos de edad, los datos no evidencian diferencias significativas entre las dos variables, por lo tanto, se rechaza la hipótesis.

h₄: La especialidad del profesorado influye significativamente en el uso de la co-docencia en las aulas.

Se acepta la hipótesis planteada, existiendo una clara relación entre la especialidad y el uso de esta modalidad, siendo el profesorado de Educación Infantil y Pedagogía Terapéutica los dinamizadores de este estilo organizativo de enseñanza.

6.1 Limitaciones en la investigación

Para hablar de limitaciones diferenciaré las dos fases del estudio. En la Fase I, aunque intervienen un importante número de docentes, el hecho de participar en una actividad de carácter formativo (motivada posiblemente por diferentes variables) pueden constituir limitaciones en la selección de los propios participantes, ya motivados de por sí en la temática, que hay que tener en cuenta. Por tanto, es necesario llevar a cabo nuevas investigaciones que aporten o refuercen los modelos de intervención en cuanto a las tareas o funciones del profesorado de apoyo a la inclusión.

En la Fase II, la validez externa del estudio estaría condicionada por la representatividad de la muestra con relación al conjunto de concejos de la Comunidad Autónoma, debido al escaso número de docentes en algunos de ellos. Sería interesante tomar una muestra significativa en cada concejo para poder obtener datos más representativos. Por otro lado, las circunstancias de pandemia que nos limitaron el proceso de recogida de la información, aunque obtuvimos un número suficientemente alto de respuestas para poder llevar a cabo el análisis que necesitamos.

6.2 Líneas futuras de investigación

Con respecto a la co-enseñanza, con el fin de poder generalizar los datos resultados, sería conveniente en futuros estudios, ampliar la muestra de manera que nos garantice la representatividad (Profesorado de todos los concejos que incluyan todas las especialidades). Sería interesante también la realización de una investigación evaluativa centrada en la práctica, con la finalidad de analizar la eficacia de este modelo mientras se aplica en el aula. La muestra podría ser aquellos centros que cuentan con el PROA+ y que han seleccionado la co-docencia como actividad palanca a llevar a cabo en sus centros educativos.

6.3 Publicaciones derivadas del trabajo de investigación

Durante el desarrollo de esta tesis de doctoral, se han realizado una serie de trabajos dando lugar a las publicaciones que se presentan.

Artículos

- Pérez-Gutiérrez, R., Casado-Muñoz, R. y Rodríguez-Conde, M.J. (2021). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 35-52.
- Pérez-Gutiérrez, R; Casado-Muñoz, R. y Ordoñez-Fernández, F-F. [En prensa]. Co-enseñanza como modelo de gestión organizativa en las aulas inclusivas: fortalezas y debilidades. *Education in the Knowledge Society (EKS)*.

Capítulos de Libro

- Pérez-Gutiérrez, R. y Casado-Muñoz, R. (2019). Estrategias para mejorar la participación en el aula del alumnado con discapacidad visual. En M.M, Molero, J.J. Gázquez, M.C, Pérez Fuentes, A.B. Barragán, M.M Somón, A. Martos, y M. Sisto (Comps.). *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*, (Vol. IV), (pp.207-213). Asociación Universitaria de Psicología y Educación.ASUNIBE.
- Pérez-Gutiérrez, R. y Casado-Muñoz, R. (2019). El DUA como facilitador de la participación del alumnado con discapacidad visual. En M. Vara, C. Mesquita, R.P. Lopes, E.Mendes, G.Santos, R. Patrício y L. Castanheira (Eds.). *Livro de Atas Proceedings (INTCE)*, (pp.287-295). Instituto Politécnico de Bragança.
- Vizoso-Machín, A y Pérez-Gutiérrez, R. (2019). Gestión de espacios en el aula como respuesta a la diversidad. En M. Vara, C. Mesquita, R.P. Lopes, E.Mendes, G.Santos, R. Patrício y L. Castanheira (Eds.). *Livro de Atas Proceedings (INTCE)*, (pp.287-295). Instituto Politécnico de Bragança.

Comunicaciones

- Pérez Gutiérrez, R. y Casado Muñoz, R. (noviembre, 2018). *Estrategias para mejorar la participación del alumnado con discapacidad visual en el aula*. V Congreso Internacional en Contextos Psicológicos, Educativos y de la Salud. Simposio: *Pedagogía Inclusiva y Participación del Alumnado en Escuelas para todos*. Madrid, España. <https://formacionasunivep.com/Vcice/contenido/simposio>
- Pérez-Gutiérrez, R. y Casado-Muñoz, R. (mayo, 2019). *El DUA como facilitador de la participación del alumnado con discapacidad visual*. IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INTCE). Bragança, Portugal. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/19058>

- Vizoso- Machín, A. y Pérez-Gutiérrez, R. (mayo, 2019). *Gestión de espacios educativos en le aula como respuesta a la diversidad*. IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INTCE). Bragança, Portugal. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/19058>
- Pérez-Gutiérrez, R. y Casado-Muñoz, R. (abril, 2019). *Iniciando el cambio: del profesorado de pedagogía terapéutica al profesorado de pedagogía inclusiva*. XVI Congreso Internacional y XXXVI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva “Nuevos retos en la formación del profesorado para la inclusión”. Salamanca, España.
- Vizoso-Machín, A y Pérez-Gutiérrez, R. (julio, 2021). *La conceptualización inclusiva a través de las guías docentes de la formación inicial del profesorado en la Universidad de Oviedo*. IX Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. CIMIE 21. Barcelona, España. <https://amieedu.org/actascimie21/>
- Pérez-Gutiérrez, R. y Vizoso-Machín, A. (febrero, 2022). “Aula 107” *Minimizando los efectos de la docencia no presencial en la formación inicial del profesorado*. 5º congreso Mundial de Educación EDUCA. Santiago de Compostela, España.

7.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Miguélez, B.A. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: De la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 34, 101-119.
- Acosta, V.M. (2005). Evaluación, intervención e investigación en las dificultades del lenguaje en contextos inclusivos. Revisión, resultados y propuestas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(4), 148-161. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(05\)75833-2](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(05)75833-2)
- Ainscow, M. (octubre, 2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos* [Acta de Congreso]. La respuesta a las necesidades educativas en una escuela vasca inclusiva. Donostia-San Sebastián.
https://www.izenpe.com/s154812/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/escuela_inclusiva/Respuesta_necesidades_c.pdf#page=17
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusión*. Routledge.
- Ainscow, M., Ferrel, P., & Tweedle, D.A. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 4(3), 211-229. <https://doi.org/10.1080/1360311000059150>
- Alba-Pastor, C. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Alba-Pastor, C., Zubillaga, A. y Sánchez, J.M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el aprendizaje (DUA): Experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 89-100. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.89>

- Albarrán, A. (2015). Algunas perspectivas y modelos de comprensión de la discapacidad. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, XXI(1), 127-165.
- Alcalà-Arxé, E., Comallonga, L., Sala, M., & Galera, M. (2020). Co-teaching to Foster Classroom Interactional Competences (CIC): How Can Co-Teaching Benefit Classroom Interactional Competences? *CLIC. Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(1), 35-43. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.31>
- Alonso-Parreño, M.J. y de Araoz Sánchez-Dopico, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española*. CERMI.
- Andrea-Cenacchi, M. (2018). Modelos, discursos y perspectivas teóricas urgentes sobre discapacidad y deficiencia. *Revista IRICE*, 35, 65-94.
- Arias-Beltrán, L.T., Bedoya-Agudelo, K., Benítez-Pérez, C., Carmona-Cortés, J.L., Castaño-Úsuga, J.C., Castro-Garavito, L.M., Pérez-Corrales, L.Y. y Villa-Betancur, L.M. (2007). Formación docente: Una propuesta para primer prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47), 153-162.
- Asegurado, A. y Marrodán, J. (2021). *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica*. ANELE-USIE.
- Asociación Británica de Investigación Educativa [BERA] (2019) *Guía Ética para la Investigación Educativa* (4.a ed.) (L. Rivera Otero and R. Casado-Muñoz, Trads.), Londres. https://investigacioneducativacoloquio.files.wordpress.com/2020/05/bera_guia-c389tica-para-la-investigacion-educativa.pdf
- Avelar-Rodríguez, D. y Toro-Monjaraz, E.M. (2018). PubMed: Clinical queries, Terminología MeSH y Operadores Booleanos. *Revista de Medicina Clínica*, 2(3), 96-100. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1442811>

- Azorín Abellán, C.M. (2017), Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060. <https://doi.org/105209/RCED.51343>
- Baida, M. (2014). Using Padlet wall in cooperative group investigation method. *Modern Communicative Methods of Teaching English*, 87. <https://eztuir.ztu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1214/88.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barroso, J.M. y León-Carrión, J. (2002). Funciones ejecutivas: Control, planificación y organización del conocimiento. *Revista de psicología general y aplicada*, 55(1), 27-44.
- Beltrán, O.A (2005). Revisiones sistemáticas de la literatura. *Rev. Colombiana de Gastroenterología*, 20(1), 60-69.
- Biedma, P.E. y Moya, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 153-170.
- Blândul, V.C., & Bradea, A. (2017) Developing psychopedagogical and methodical competences in special: Inclusive education teachers. *Problems of education in the 21st century*, 75(4), 335-344. <https://doi.org/10.33225/pec/17.75.335>
- Bolte, S., Leifler, E., Berggren, S., & Borg, A. (2021). Inclusive practice for students with neurodevelopmental disorders in Sweden. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 9, 9-15. <https://doi.org/10.21307/sjcapp-2021-002>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Index for inclusión: *Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brennan, A., King, F., & Travers, J. (2019). Supporting the enactment of inclusive pedagogy in a primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 25(13), 1540-1557. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625452>

- Burgstahler, S. (2007). *Universal Design in Education: Principles and Applications*. DO-IT. http://www.washintong.edu/doit/Brouchures/Academics/ud_edu.htm
- Cabada, J.M. (1991). *María Soriano, Serie Documentos 30/91*. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Cardona, M.C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: Enfoques metodológicos y estrategias para la enseñanza colaborativa*. Pearson Educación.
- Caro González, F. J., García Gordillo, M. M., & Bezunartea Valencia, O. (2014). La metodología mixta de investigación aplicada a la perspectiva de género en la prensa escrita. *Palabra Clave*, 17(3), 828-853. <https://doi.org/10.5294/pacla.2014.17.3.11>
- Carrillo, P.J. y García, M. (2021). La docencia compartida como estrategia inclusiva real: Un análisis para su puesta en práctica. *Papeles Salmantinos de Educación*, 25, 39-61.
- Casado-Muñoz, R. y Lezcano-Barbero, F. (2016). María Soriano la “Dama Española” de la Educación Especial. *En Storia della Pedagogia speciale: L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (ETS, pp. 379-388).
- CAST. (2011). *Universal Desing for Learning Guidelines versión 2.0*. Wakefield, MA.
- CAST. (2018). *Directrices del diseño universal para el aprendizaje versión 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Chen, H. T. (2006). A Theory-Driven Evaluation Perspective on Mixed Methods Research. *Research in the Schools*, 13(1), 75-83.
- Colás-Bravo, P., Reyes-de Cózar, S. y Conde-Jiménez, J. (2017). Efectos de las prácticas inclusivas en los centros educativos y su impacto en el estado emocional del profesorado. *Polyphonía. Revista de educación Inclusiva*, 1(2), 34-35.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CPRD). (2016). *Comentario General N° 4*. Naciones Unidas.

- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CPRD). (2018). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. Naciones Unidas.
https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/2018_SOLCOM_CRPD_C_20_3_8687_S-1.pdf
- Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE). (2016). *El traspaso de competencias en el sector público*. <https://docplayer.es/28389520-El-traspaso-de-competencias-en-el-sector-publico-departamento-de-asuntos-economicos-y-europeos-de-ceoe-servicio-de-estudios.html>
- Conn, C. (2019). Do educational practitioners invest in specialised discourses of autism? Professional knowledge landscapes of teachers and teaching assistants in mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 46(4), 480-496.
<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12288>
- Consejo Escolar del Principado de Asturias. (2022). *El estado y la situación del sistema educativo asturiano, 2019/2020*.
<https://alojaweb.educastur.es/documents/4020698/4100742/Informe+SEA+2019-2020/1eb863f1-93e7-4f01-9dee-c8144667db1e>
- Cotrina, M., García, M. y Caparrós, E. (2017). Ser dos en el aula: Las parejas pedagógicas como estrategia de la co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula abierta*, 46, 57-64.
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.57-64>
- Council of the European Union. (2009). *Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Meeting of the Education, Youth and Culture Council.
https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf
- Covelli, A., & De Ana, L. (2020). The quality of inclusive education in Italy: The view of teachers in training for inclusive education of pupils with special education needs. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 14(3), 175-188.
<https://doi.org/10.1016/j.alter.2020.04.002>

- Crespo-Molero, F., & Sánchez-Romero, C. (2019). Students with Severe Mental Disorder: Analysis of educational care received in the Madrid Regional Authority. *Psychology Society & Education, 11*(1), 113-124. <https://doi.org/10.25115/psyse.v11i1.2124>
- Creswell, J W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. *Research design Qualitative quantitative and mixed methods approaches*. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Creswell, J., & Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed-methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage. The Sage handbook of qualitative research.
- Crisol-Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado, 23*(1), 1-9.
- Crystal, D. (1993). *Patología del Lenguaje*. Cátedra.
- Cuevas, Y., & Moreno, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OECD: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24*(120), 1-19. <https://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2283>
- De Haro Rodríguez, R., Ayala de la Peña, A. y Del Rey Gil, M.V. (2019). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista Complutense de Educación, 31*(3), 341-352. <https://doi.org/10.5209/rced.63381>
- Díaz-Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista general de información y documentación, 28*(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Donnelly, V. y Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusión in Europe. *Prospects, 41*, 341-353. <https://doi.org/10.1007/s1115-011-9199-1>
- Durán, D., Flores, M., Mosca, A. y Santiviago, C. (2014). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *Intercambios, 2*(1), 31-39.

- Durán-Gisbert, D., Flores-Coll, M., Mas-Torelló, O. y Sanahuja-Gavaldà, J.M. (2019). Dòcencia compartida en la formació inicial del professorat: Potencialitats i dificultats des d'estudiants i professors. *REIRE, Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 12(2), 1-11. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.227430>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin inclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances en Supervisión Educativa*, (35). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *EDETANIA*, 46, 141-161.
- Echeita, G. y Verdugo, M.Á (2004). Diez años después de la declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en España: Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. Valoración y prospectiva. *Siglo Cero*, 36(1)209-216.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista Educación*, 349, 153-178
- Echeverría-Samanes, B. y Martínez-Clares, P. (2018). Revolución 4.0, Competencias, Educación y Orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.831>
- Escarbajal, A. y Belmonte, R. (2018). Posibilidades y límites de atención a la diversidad, desde la inclusión, en educación infantil y primaria. *Bordon, Revista de Pedagogía*, 70(4), 23-37. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.62022>

- Espinoza, L., Hernández, K., & Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en las aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 183-201. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100183>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Teacher Education for Inclusion*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_es.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2017). *Inclusive Early Childhood Education*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE%20Literature%20Review.pdf>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2017). *Raising the Achievement for all Learners in Inclusive Education*. https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.european-agency.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fraising_achievement_self-review_word.docx&wdOrigin=BROWSELINK
- Fields, S., Kuczera, M. y Pont, B. (2007). *No more Failures: Ten Steps to Equity in Education*. OECD.
- Florian, L. (2014). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 2(7), 27-36.
- Florian, L. (2015a). Conceptualising Inclusive Pedagogy: The Inclusive Pedagogical Approach in Action. *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum (International Perspectives on Inclusive Education, 7 (Emerald Group Publishing Limited), 11-24*. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000007001>
- Florian, L. (2015b). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities) *Scottish Educational Review*, 47(1), 5-14
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/1411926.2010.501096>

- Follette, M., y Mueller, J.L., & Mace, R.L. (1998). *The Universal Design File: Designing for People of All Ages and Abilities*. The Center for Universal Design. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460554.pdf>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. y Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Friend, M., Embury, D.C., & Clarke, L. (2015). Co-teaching versus apprentice teaching: An análisis of similarities and differences. *Teacher Education and Special Education*, 38(2), 79-87. <https://doi.org/10.1177/0888406414529308>
- Gallego, G., Otero, L.M. y Solís, P. (2020). Hacia una educación inclusiva y personalizada: Opiniones e ideario educativo del profesorado. *Polyphonía. Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 47-70.
- García Ruiz, M. E., & Lena Acebo, F. J. (2019). Movimiento FabLab: Diseño de investigación mediante métodos mixtos. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2), 373. <https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.2.04>
- García-Larrauri, B. y Gómez-Nieto, C. (1988). Bases para la formación de especialistas en trastornos de audición y lenguaje: Propuestas y alternativas. *RIFOP, Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 3, 137-143.
- García-Prieto F.J., Delgado-García, M., Gómez-Hurtado, I. y Moya, A. (2021). Prácticas de aula de los profesionales de pedagogía terapéutica para atender a la diversidad: Hacia un enfoque inclusivo. *Educar*, 57(2), 289-304. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1299>
- García-Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264

- Gelber, D., Treviño, E., Escribano, R., González, A. y Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 73-101. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.967>
- George, S., & Mallery, L. (2003). Alfa de Cronbach y consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida. *Revista de estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 3(16), 3-9.
- Gómez-Morillo, L., Castillo Díaz, R., Camacho Cepeda, A., Sánchez Sánchez, Y. y De la Pena Álvarez, C. (2017). Análisis de las actitudes y prácticas inclusivas en República Dominicana. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 181-197
- Goncalves, R., Moreira, A.M., Silva, G., & Silva, S.W. (2019). Training for the inclusion of the team of the military college Dom Pedro II. *Revista de Ciencias Humanas Da Universidad de Taubate*, 12(3), 20-32. <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2019.v12.n3.a539>
- González-Gil F., Martín-Pastor, E. y Poy-Castro, R. (2019). Educación Inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- González-Pérez, T. (2009). Itinerario de la educación especial en el sistema educativo: de la Ley Moyano a la Ley General de Educación. En M.R. Berruezo, & E. Conejero (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación (29-1 julio 2009, Pamplona, España)* (pp.249-260).
- Hall, T.E., Meyer, A., & Rose, D.H. (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford Press.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.

- Hopkins, D., & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International Perspectives and Policy Implications. *Teaching and Teachers Education*, 12, 5, 501-517. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00055-O](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00055-O)
- Hughes, C.E., & Murawski, W.A. (2001). Lessons from another field: Applying co-teaching strategies to gifted education. *Journal Gifted Child Quarterly*, 45(3), 195-204. <https://doi.org/10.1177/00169862010400304>
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: Una propuesta inclusiva*. Graó.
- Iglesias, J.C., González, L.F. y Fernández, J. (2017). *Aprendizaje cooperativo: Teoría y práctica en las diferentes áreas del currículum*. Pirámide.
- Isherwood, R.S., & Barger-Anderson, R. (2008). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classroom: one school's journey from mainstreaming to inclusión. *Journal of Ethnografic and Qualitative Reseach*, 2, 121-12
- Jiménez, M., Arias, B., Rodríguez-Navarro., & Rodríguez-Medina; J. (2018). Aulas inclusivas construidas desde el diagnóstico. *Siglo Cero* 49(3), 7-25. <https://doi.org/10.14201/scero2018493725>
- Jiménez, Y. (2009). Agencia europea para el desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales. Impulsando la educación inclusiva y para todos en Europa. *Revista de Psicología y Educación*, 1(4), 161-174.
- Ketterlin-Geller, L.R. (2005). Knowing what all students know: Procedures for developing universal desing for assessment. *The journal of Technology, Learning and Assessment*, 4(2).
- Kitchenham, B. (2007) *Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering, Version 2.3*. EBSE Technical Report EBSE-2007-01, Keele University and University of Durham.
- Kitchenham, B., Brereton, O.P., Presupuesto, D., Turner, M., Bailey, J., & Linkman, S. (2009). Revisiones sistemáticas de la literatura en ingeniería de software. *Una revisión sistemática de la literatura. Tecnología de la Información y Software*, 51(1), 7-15. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2008.09.009>

- Kitchenham, B., Dyba, T., & Jorgensen, M. (2004, May). Evidence-based software engineering. In *Proceedings. 26 th International Conference on Software Engineering* (pp. 273-281). IEEE
- Klibthong, S., & Agbenyega, J.S. (2018). Exploring professional knowing, being and becoming through inclusive pedagogical approach in action (IPAA) framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 109-123. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.7>
- Kyriazopoulou, M., Bartolo, P., Björck-Akesson, E., Giné, C., & Bellour, F. (Eds.). (2017). *Educación Inclusiva en la infancia temprana: Nuevas reflexiones y herramientas. Informe resumen final*. Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa. https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-es_0.pdf
- Lakkala, S., Galkienè, A., Navaitienè, j., Cierpialowska, T., Tomecek, S., & Uusiautti, S. (2021). Teachers supporting students in collaborative ways-An análisis of collaborative work creating supportive learning enviroment for every students in a school: Cases from Austria, Finland, Lithuania, and Poland. *Sustainability*, 13(5), 1-20. <https://doi.org/10.3390/su13052804>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, de 6 de agosto, pp. 12525 a 12546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre, pp. 28927 a 28942. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A2892728942.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm.106, de 4 de mayo de 2006, pp. 1 a 112. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre, pp. 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886.pdf
- López-López, M.C., & La Malfa, S. (2020). Perceptions of Compulsory Education Teacher About Cultural Diversity: A Study in the City of Messina. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 28-42. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.447>
- López-Melero, M. (2011). Barreras que impiden la educación inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa* 21, 37-54.
- Luque de la Rosa, A. y Carrión-Martínez, J.J. (2014). Análisis de la actuación docente del maestro de audición y lenguaje en Almería. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34(2), 68-80. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.013.07.010>
- Mace, R. (1985). *Universal Design, Barrier Free Environments for Everyone*. Designers West.
- Magiera, K., & Zigmond, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes? *Learning Disabilities Research and Practices*, 20(2), 79-85. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00123.x>
- Majoko, T. (2019). Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers. *SAGE Open*, 9(1). <https://doi.org/10.1177/2158244018823455>
- Mantilla; K.L. y Quintana, G. (2018). Atención efectiva en el aula de clase a niños con necesidades educativas especiales. *CIE*, 2(6), 1-13.

- Marín-Rodríguez, L. (2004). El profesor de Audición y lenguaje ante los retos del nuevo milenio. En *XVI Congreso Nacional FEPAL. El profesor de Audición y Lenguaje ante el nuevo milenio* (pp. 37-43). Universidad de Sevilla.
- Marrodán, M.J., & Malebona, J.M. (2012). *La calidad de las funciones del profesor del Pedagogía Terapéutica*. Publicaciones ICCE.
- Marte, R. (2017). Importancia de la gestión de políticas educativas y la influencia que tienen los organismos internacionales (OCDE, Banco Mundial, UNESCO y PREAL) en las reformas de los sistemas educativos. *Revista Atlante, Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/04/politicas.html>
- Martínez- Usarralde, M.J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OECD desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Messick, S. (1996). *Standards based score interpretation: Establishing valid grounds for valid inferences*. Washinton D.C. Government Printing Office.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Saga Publications.
- Moliner, O. y Fabregat, P. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva en la comunidad valenciana. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 59-75. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30740>
- Montoya-González, A. (2021). Educación Inclusiva. ¿Cómo estamos? *Revista Innova Educación*, 3(3), 33-52. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.002>
- Moriña, A. (2020). Approaches to inclusive pedagogy: A systematic literatura review. *Pedagogika*, 14(4), 134-154. <https://doi.org/10.15823/p.2020.140.8>

- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: Un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M.D. Hurtado, y F.J. Soto (Coords). *En 25 Años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Murillo, F. J., y Duk, C. (2018). Una Investigación Inclusiva para una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100001>
- Nadal, M.J., Grau, C., & Peirats, J. (2016). Análisis y valoración del modelo inclusivo en los sistemas de apoyo de centros de infantil y primaria. *Educación Siglo XXI*, 34(3), 161-180. <https://doi.org/10.6018/j/276001>
- Núñez-Mayán, M.T. (2019). El estancamiento de la educación inclusiva del alumnado con discapacidad: Revisión de escolarización entre 1985 y 2015. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 67-96.
- Nuño, J., Arraiz, A. y Molina, S. (1988). Propuestas para la formación del profesorado en/y de educación especial. *RIFOP, Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 3, 119-136.
- Observatorio Estatal de la Discapacidad. (2018). *La Educación Inclusiva en España: Marco normativo y políticas públicas*. Observatorio Estatal de la Discapacidad. <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/wp-content/uploads/2019/04/OED-ALUMNADO-CON-DISCAPACIDAD-FASE-I.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU. www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Conferencia Mundial sobre educación para Todos de Jomtien.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2008). *OECD in brief. Ten steps to Equity in Education.* OECD Observer.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013). *Innovation and inclusive development. Discussion Report.* OECD.
- Orozco, I. y Moriña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.1.004>
- Pareja de Vicente, D; Leiva Olivencia, J.J. y Matas Terrón, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 75-87. <https://doi.org/10.6018/reifop403331>
- Parra-Dusan, C. (2011). Educación Inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150. <https://doi.org/10.18359/reds.897>
- Parra-Dussan, C. (2010). Educación Inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, 8, 73-84.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración.* Mensajero.
- Parrilla, A. (2010). Ética para la Investigación Inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.

- Parrilla, A., y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. <https://doi.org/10.6018/reifop.8.1.214381>
- Patey, M. J., Jin, Y., Ahn, B., Lee, W.-I., & Yi, K. J. (2021). Engaging in inclusive pedagogy: How elementary physical and health educators understand their roles. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916102>
- Pérez, M.E. (2017). *Aulas inclusivas: Experiencias prácticas*. Altaria.
- Pérez, M.E. y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: Un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>
- Pérez-Gutiérrez, R., Casado-Muñoz, R. y Rodríguez-Conde, M.J. (2021). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: Una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 285-295. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.68357>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Revisiones sistemáticas en las ciencias sociales*. Blackwell Publishing.
- Plancarte, P.A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Puente-Maxera, F., Méndez Giménez, A. y Martínez de Ojeda, D. (2019). Educación deportiva en educación primaria de segundo grado. Percepciones de estudiantes y profesores sobre una experiencia de co-enseñanza. *ÁGORA para la educación física y el deporte*, 21, 74-95.
- Raguindin, P.Z.J., Custodio, Z.U., & Bulusan, F. (2021). Engaging, affirming, nurturing inclusive environment: A grounded theory study in the Philippine context. *IAFOR Journal of Education*, 9(1), 113-131. <https://doi.org/10.22492/ije.9.1.07>

- Rendón-Rojas, M. Á. (2017). *Introducción a la teoría de conjuntos, operadores booleanos y teoría del concepto para profesionales de la información documental*. UNAM, Instituto de Investigación Bibliotecológicas y de la Información. https://u.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/L140/2/introduccion_conjuntos_s.pdf
- Ricci, L.A., Benis Scheier-Dolberg, S., & Perkins, B.K. (2020). Transforming triads for inclusion: Understanding frames of reference of special educators, general educators, and administrators engaging in collaboration for inclusion of all learners. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1699609>
- Richard, L. (1999). *Using NVivo in Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 219-233.
- Rose, D.H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. VA: ASCD.
- Sagredo-Lillo, E.J., Bizama, M.P., & Careaga, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 343-360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- Sala, I., Sánchez, S., Giné, C. y Díez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 143-152.
- Sanahuja Ribés, A., Moliner García, O., & Moliner Miravet, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506. <https://doi.org/10.5209/rced.65774>
- Sánchez, S., Díez, E. y Martín, R.Á. (2016). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la universidad. *Contextos educativos*, 19, 121-131. <https://doi.org/10.18172/con.2752>

- Sánchez-Prieto, J.C. (2020). La revisión sistemática de la literatura en investigación educativa: Posibilidades, riesgos y sostenibilidad. *Aula Magna 2.0* [Blog]. <http://cuedespyd.hypotheses.org/8753>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación, N° Extraordinario*, 117-137. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209>
- Sandoval, M., Simón, C. y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en los contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>
- Schensul, S.L., Schensul, J.J., & Lecompte, M.D. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews and questionnaires*. Altamira Press.
- Schorr, L. (2003). *Determining “what Works” in social programs and social policies: Toward a more inclusive knowledge base*. The Brooking Institution. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/20030226-1.pdf>
- Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (2017). Making inclusión work with co-teaching. *Teaching Exceptional Children* 49(4), 284-293. <https://doi.org/10.1177/0040059916685065>
- Shakespeare, T. y Watson, N. (2002). The social modelo of disabilities: An outdated ideology? *Research in Social Science and Disability*, 2, 9-28.
- Silver, P., Bourke, A. y Shaw, S.F. (2003). Universal Instructional Design in Higher Education: An Approach for Inclusion. *Equity & Excellent in Education*, 31(2), 47-51. <https://doi.org/10.1080/1066568980310206>
- Smilansky, M. y Smilansky, S. (1967). Intellectual advancement of culturally disadvantaged children: An Israely approach for research and action. *International Review of Education*, 13(4), 410-431.

- Smith, G. (2008). *The relationship between legislative implementations and educator readiness in inclusive educational environments* [Tesis doctoral University of Phoenix]. <https://www.proquest.com/openview/f49f6418cd3a897c0e1a41238ad0cd56/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Solís, M., Vaughn S., Swanson, E. y McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusión and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5) 498-510. <https://doi.org/10.1002/pits.21606>
- Spooner, F., Baker, J., Harris, A., Ahlgrim-Delzell, L., & Browder, D. (2007). Effects of Training in Universal Design for Learning on Lesson Plan Development. *Remedial and Special Education*, 28(2), 10-116.
- Spratt, J. y Florian, L. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: De una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 141-149.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo en enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Stevens, P.A.J. (2007). Researching Race/ Ethnicity and educational inequality in english secondary schools: A critical review of the research literatura between 1980 and 2005. *Review of Educational Research*, 77(2), 147. <https://doi.org/10.3102/003465430301671>
- Suárez-Díaz, G. (2014). Co-enseñanza: Concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 166-182. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>
- Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa, (1 de septiembre de 2022). *Educación inclusiva*. <https://www.educacionyfp.gob.es/en/mc/sgctie/educacion-inclusiva.html>
- Toboso-Martín, M. y Arnau-Ripollés, M.S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamiento de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 20(2) 64-94.

- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., & Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos* 43, (2), 355-374.
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Valdemoros-San-Emeterio, M. A., Ponce-de-León-Elizondo, A., & Sanz-Arazuri, E. (2011). Fundamentos en el manejo del NVIVO 9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos educativos, Revista de educación*, 14, 11-30.
- Velarde, V. (2012). Los modelos de discapacidad: Un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, XV(1), 115-136.
- Verdugo, M.A y Rodríguez-Aguilella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(3), 5-25.
- Verger, A., Altinyelken, H.K., & Novelli, M. (2018). *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching: Practical Tips for facilitating student learning*. Corwin Press.
- Villegas-Lirola, F. (2004). *Manual de Logopedia: Evaluación e intervención de las dificultades fonológicas*. Pirámide.
- Wigdorovitz, A.R. (2008). El concepto inclusión educativa: Definición y redefiniciones. *Políticas educativas*, 2(1), 1-12.
- World Economic Forum (2020). *Schools of the Future: Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution*. WEF. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf
- Zigmond, N., & Magiera, K. (2001). Current practice alerts: A focus on co-teaching. Use with caution. *DLD Alerts*, 6, 1-4.

ANEXOS

ANEXO I: Cuestionario



Detectando las percepciones, buenas prácticas y necesidades del profesorado en las aulas inclusivas.

Desde la Universidad de Salamanca, la Universidad de Burgos y la Universidad de Oviedo, estamos realizando una investigación sobre la Evaluación de las necesidades del profesorado de Educación Infantil y Primaria para implementar prácticas pedagógicas inclusivas en el Principado de Asturias.

Para llevar a cabo este estudio se está encuestando al profesorado que realiza su labor docente en estas etapas educativas.

El objetivo es conocer las necesidades que encuentra el profesorado y detectar las buenas prácticas que se realizan en esta Comunidad Autónoma.

Le agradeceríamos que señalase los siguientes datos personales y profesionales:

Sexo

- Mujer
- Hombre
- Otro

Edad

Concejo de Asturias en el que imparte docencia _____

Tipo de centro educativo

- Concertado
- Público

Especialidad que imparte

- Educación Infantil
- Educación Primaria
- Educación Física
- Música
- Inglés
- Francés
- Pedagogía Terapéutica
- Audición y Lenguaje

Años de experiencia:

Por favor, indique con una X la respuesta que mejor exprese su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones formuladas (1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=Indiferente (ni de acuerdo ni en desacuerdo), 4=De acuerdo, y 5=Totalmente de acuerdo).

PERCEPCIÓN DEL CENTRO

Indicadores					
En su centro, la mayoría del profesorado cree que el alumnado con NEAE debería educarse junto a sus compañeros en aulas ordinarias	1	2	3	4	5
Su escuela se puede llamar inclusiva	1	2	3	4	5
El profesorado se encuentra suficientemente preparado para hacer frente a las necesidades de todo el alumnado.	1	2	3	4	5
Cree que la inclusión puede funcionar cada vez mejor en su centro	1	2	3	4	5
La inclusión es un derecho del alumnado	1	2	3	4	5
El equipo directivo promueve el desarrollo de prácticas inclusivas	1	2	3	4	5
Las familias constituyen valiosos recursos humanos para el centro	1	2	3	4	5

PERCEPCIONES EN LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO Y LA PRÁCTICA DOCENTE

Facilitadores					
Existe un buen ambiente de convivencia en el centro	1	2	3	4	5
Comparto materiales con otros docentes	1	2	3	4	5
Dispongo de un amplio elenco de recursos didácticos para responder a las características de todo el alumnado	1	2	3	4	5
La organización física del aula favorece el aprendizaje del alumnado	1	2	3	4	5
Cambio la organización del mobiliario según el tipo de actividades	1	2	3	4	5
Planifico la enseñanza teniendo en cuenta a todo el alumnado	1	2	3	4	5
Incorporo los intereses del alumnado al proceso educativo.	1	2	3	4	5
Reviso frecuentemente mi programación docente mi programación docente para actualizarla y adaptarla al grupo-clase.	1	2	3	4	5
Formo grupos de trabajos heterogéneos en el aula	1	2	3	4	5
El uso de la TICs en el aula mejora la práctica docente	1	2	3	4	5
La intervención del AL es enriquecedora para mi labor docente	1	2	3	4	5
La intervención del PT es enriquecedora para mi labor docente	1	2	3	4	5
Tengo asesoramiento siempre que lo necesito por parte de los miembros de la Unidad de Orientación	1	2	3	4	5
Los criterios de evaluación de mi programación son flexibles	1	2	3	4	5
Utilizo distintos instrumentos para evaluar el aprendizaje y la participación del alumnado	1	2	3	4	5
En la evaluación no solo considero el resultado final sino también el progreso del estudiante	1	2	3	4	5
Es importante que el alumnado sea evaluado con notas individuales y de equipo para valorar su trabajo personal y grupal	1	2	3	4	5

Barreras					
La formación del profesorado carece de profundización en prácticas inclusivas	1	2	3	4	5
En nuestra profesión existe zona de confort y miedo al cambio	1	2	3	4	5
El currículum es una barrera para responder a la diversidad	1	2	3	4	5
La excesiva burocracia impide mejorar la calidad educativa de los centros	1	2	3	4	5
Faltan criterios pedagógicos en la asignación de las tutorías	1	2	3	4	5
El tiempo para la coordinación con los especialistas en PT y AL es muy escaso	1	2	3	4	5
El alumnado con NEAE recibe mejor atención fuera del aula	1	2	3	4	5

Tener alumnado con NEAE me obliga a dedicar mucho más tiempo y energía	1	2	3	4	5
Las clases tan diversas no favorecen la labor docente	1	2	3	4	5

Marque las metodologías inclusivas que utiliza:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Aprendizaje cooperativo | <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en Proyectos |
| <input type="checkbox"/> Tutoría entre iguales | <input type="checkbox"/> Enseñanza multinivel |
| <input type="checkbox"/> Lectura en pareja | <input type="checkbox"/> Aprendizaje Servicio |
| <input type="checkbox"/> Gamificación | <input type="checkbox"/> Otras: _____ |
| | <input type="checkbox"/> Ninguna |

¿Has oído hablar del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)?

- Sí No

En caso afirmativo a la respuesta anterior: ¿De qué manera implementa el DUA en su aula?
(Por favor, utilice el espacio que necesite para responder).

¿Realiza sesiones de docencia compartida?

- Sí No

En caso afirmativo a la respuesta anterior: ¿Con qué profesional lleva a cabo la docencia compartida y cómo la realizan? (Por favor, utilice el espacio que necesite para responder).

¿Qué puntos fuertes encuentra en esa docencia compartida? (Por favor, utilice el espacio que necesite para responder).

¿Cuáles cree que son las debilidades de esa experiencia compartida? (Por favor, utilice el espacio que necesite para responder).
