



HAL
open science

Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa

Sonia García-Segura, Francisca Ruiz Garzón

► **To cite this version:**

Sonia García-Segura, Francisca Ruiz Garzón. Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa. Voces de la Educación , 2020, pp.3-12. hal-02906554

HAL Id: hal-02906554

<https://hal.science/hal-02906554>

Submitted on 24 Jul 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa

Current challenges of Inclusive education and the educational community

Sonia García-Segura¹

Francisca Ruiz Garzón²

¹Universidad de Córdoba (España), email: sgsegura@uco.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2928-3334>

²Universidad de Granada, email: fruizg@ugr.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1994-6501>

Autor para correspondencia: sgsegura@uco.es

Resumen: La presente investigación se ha centrado en describir los retos a los que se ha de enfrentar la comunidad educativa ante la presencia de alumnado con necesidades educativas especiales en los centros escolares. La metodología se ha centrado en la implementación de un cuestionario tomando como referencia cuatro elementos clave: familia, profesorado, alumnado y centro. El análisis posterior de los datos refleja que la comunidad educativa está a favor de promover un modelo de escuela inclusiva aunque falta un gran camino por recorrer con respecto a la formación y la información sobre la inclusión en el aula.

Palabras clave: necesidades educativas especiales, comunidad educativa, actitudes, educación inclusiva.

Abstract: The present investigation has focused on describing the challenges that the educational community has to face in the presence of students with special educational needs in schools. The methodology has focused on the implementation of a questionnaire taking as reference four key elements: family, teachers, students and center. The subsequent analysis of the data reflects that the educational community is in favor of promoting an inclusive school model, although there is still a long way to go with regard to training and information about inclusion in the classroom.

Key words: special educational needs, educational community, attitudes, inclusive education.

Recepción: 02 de diciembre 2019

Aceptación: 04 de marzo 2020

Forma de citar: García-Segura, S., y Ruiz Garzón, F. (2020). Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa, *Voces De La Educación*, 5(10), p. 3-12.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa

INTRODUCCIÓN

En el contexto español el camino a la integración viene de la mano del proceso democratizador que vivió España. Así en 1985 se inicia el movimiento integrador mediante el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial de 6 de marzo y la Orden Ministerial de 20 de marzo de 1985 sobre la Planificación de la Educación Especial y Experimentación de la Integración Escolar.

En este sentido, Jiménez y Vilá (1999) considera que la integración escolar puede entenderse como el hecho de aceptar la diversidad del alumnado así, como su inclusión en las aulas ordinarias, por lo que será necesario la puesta en marcha de servicios que favorezcan dicha normalización. Para entender este proceso es preciso tener en cuenta que la integración parte del principio fundamental de igualdad de derechos entre todos los ciudadanos, como un derecho de todas las personas a recibir un trato normalizado por parte de la sociedad (p. 212).

No obstante, autores como Arnaiz (2003) cuestionan la trayectoria de la integración, ya que estaba inmersa en “un modelo médico de evaluación, que seguían considerando las dificultades de aprendizaje como consecuencia del déficit del alumnado, evitando entrar en discursos tales como por qué fracasan las escuelas a la hora de educar a determinados alumnos” (p. 136).

Así a principios del presente siglo, surge la necesidad de cambio tanto en la escuela como en el pensamiento de la sociedad y en la creación de una nueva pedagogía que sea capaz de proporcionar a todo el alumnado una educación de éxito independientemente de sus necesidades o deficiencias. Este nuevo cambio, lo encontramos en la educación inclusiva que según el Director General de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO: “es un enfoque que procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje exitoso” (Matsuura 2008, p. 2).

De este modo, al comparar ambos términos, vemos que la principal diferencia entre integración escolar y educación inclusiva es que en la integración es el alumnado el que debe adaptarse al entorno escolar, mientras que en la inclusión es el centro educativo el que se adapta a las necesidades de su alumnado.

No obstante, para para que la inclusión realmente funcione no solo debe centrarse en el alumnado con discapacidad, sino que debe tener en cuenta a toda la sociedad, ya que en palabras de Falvey, Givner and Kimm (1995) “la inclusión no es sólo para los estudiantes

con discapacidad, sino más bien para todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad” (p. 9).

Si tomamos como referencia la normativa española con respecto al tratamiento de la diversidad del alumnado también nos pone de manifiesto un desarrollo y evaluación hacia modelos educativos cada vez más inclusivos.

La entrada en vigor de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en el año 1990 supone un significativo cambio en el sistema educativo y la puesta en marcha de la integración escolar en España. Esta ley fue la pionera en apoyar la escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. Sin embargo, durante los años de implantación de la LOGSE se defiende la implantación de programas de integración educativa no de inclusión educativa. No es hasta el establecimiento de la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2006 cuando se menciona por primera vez el término inclusión educativa en España. Así lo encontramos en el artículo 74 que sentencia que “la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo”. Es también con la implantación de esta ley cuando encontramos un nuevo término más amplio, el de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Este concepto incluye al alumnado con necesidades educativas especiales con discapacidad o trastornos graves de la conducta, al alumnado con altas capacidades intelectuales, alumnado con incorporación tardía en el sistema educativo y al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, con condiciones personales o de historia escolar compleja. Por lo tanto, se podría decir que el alumnado con necesidades educativas especiales son personas con NEAE, pero no todos los alumnos y alumnas con NEAE son personas con necesidades educativas especiales.

En el año 2013 fue aprobada la actual normativa educativa, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que considera la educación inclusiva como un logro de las últimas décadas, además, de defender que “solo un sistema educativo de calidad, inclusivo y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades”.

En este sentido, esta misma ley también defiende en su preámbulo que (LOMCE; 2013):

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que

puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional (p.3)

Tomando como referencia lo anteriormente descrito, se puede apuntar que aunque se ha avanzado notablemente por lograr la inclusión y el derecho a la educación de personas con algún tipo de necesidad educativa especial, aún queda un largo camino por recorrer, en el que la escuela apoyada por el profesorado, las familias y la sociedad deben seguir eliminando cualquier rastro de exclusión o rechazo. Esta es la parte donde se centra este proyecto de investigación, en conocer realmente cuales son las actitudes del profesorado, las familias y el alumnado ante la inclusión en el aula ordinaria de alumnado con necesidades educativas especiales.

OBJETIVOS

En la presente investigación se ha planteado como objetivo general conocer la actitud del alumnado, las familias y el profesorado sobre la inclusión en el aula ordinaria de infantil o primaria de alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales. En este sentido, para poder alcanzar este objetivo general se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- a) Conocer la opinión del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria en relación con su formación y su responsabilidad para trabajar con alumnado con NEE
- b) Describir la actitud de las familias de hijos e hijas con NEE con otras familias
- c) Descubrir el comportamiento o trato que surge entre el alumnado con NEE y alumnado sin NEE dentro de una misma aula.

MÉTODO

El cuestionario se ha implementado por docentes del Grado de Educación Infantil y el Grado de Educación Primaria pertenecientes a distintos centros educativos públicos de Andalucía. Al tratarse de un primer acercamiento a esta realidad de las aulas se ha hecho una selección de centros al azar, destacando el acceso voluntario de los docentes al cuestionario.

En concreto, se ha contado con la colaboración de 20 docentes, 80% mujeres y 20% hombres.

La edad media a la que responden es de 43,35 años con una desviación típica de 11,95. Con respecto a la experiencia, la media se encuentra en 16,4 años con una desviación típica de 10,7. Según a la universidad en la que se han formado, se puede observar que un 45% pertenecen a la Universidad de Córdoba, un 35% a la Universidad de Murcia, un 15% a la Universidad de Sevilla y un 5% a otras. Por último, se aprecia que un 50% son especialistas en el Grado de Educación Infantil y un 35% del Grado de Educación Primaria (el resto no específica).

RESULTADOS

El análisis de los datos recogidos a través del cuestionario nos presenta los siguientes resultados divididos en tres dimensiones: actitudes del profesorado, actitudes de las familias y actitudes del alumnado.

Actitudes del profesorado ante alumnado con NEE

Respecto a la formación de los docentes, un 60% está en desacuerdo respecto a la afirmación de que su formación docente le posibilita a identificar las diferentes necesidades educativas que pueda presentar el alumnado con NEE, mientras que un 35% están de acuerdo con esta afirmación y un 5% está muy de acuerdo. No obstante, con respecto a actividades que complementen la formación docente en relación a la diversidad, un 55% responden que están de acuerdo, al contrario que el 45% restante que afirman que están en desacuerdo, al mismo tiempo, un 65% de los encuestados piensan que esta formación sobre el alumnado con NEE favorece la actitud inclusiva en el profesorado, un 15% no está de acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación, y otro 15% está en desacuerdo.

Además, el 55% del profesorado encuestado está de acuerdo con la inclusión del alumnado con NEE frente al 30% que no está ni acuerdo ni en desacuerdo y el 15% que está en desacuerdo con la inclusión de alumnos y alumnas con NEE en el aula ordinaria. Estos porcentajes están relacionados con los resultados del ítem sobre las responsabilidades a desarrollar como docentes, así, un 55% de los docentes afirman una de sus responsabilidades es la atención al alumnado con NEE en el aula ordinaria, mientras que un 25% no está ni acuerdo ni en desacuerdo y un 5% piensa que no es su responsabilidad.

Con respecto al número de alumnado por aula, un 60% piensa que la ratio es demasiado elevada para atender al alumnado con NEE, por lo que están en desacuerdo con esta afirmación, un 30% no está de acuerdo ni en desacuerdo y un 5% piensa que la ratio es el adecuado y que se atiende adecuadamente a todo el alumnado.

Con respecto al número de alumnos por aula, un 60% piensa que la ratio es demasiado elevada para atender al alumnado con NEE, por lo que están en desacuerdo con esta

afirmación, un 30% no está de acuerdo ni en desacuerdo y un 5% piensa que la ratio es el adecuado y que se atiende adecuadamente a todo el alumnado

Actitudes de las familias ante alumnado con NEE

Si atendemos a la opinión del profesorado en relación con las familias y a la afirmación sobre si existe colaboración continua con las familias para atender correctamente al alumnado con NEE, el 85% del profesorado está de acuerdo frente a un 15% que está en desacuerdo y piensa que esta colaboración es escasa

Las personas encuestadas también afirman que un 60% de las familias tienen una reacción positiva ante los compañeros o compañeras con NEE de sus hijos e hijas.

En relación con la inclusión en el aula ordinaria, el 75% de las familias con hijos o hijas con NEE están de acuerdo frente al 25 % restante que no están de acuerdo ni en desacuerdo, esta opinión varía con respecto a las familias con hijos e hijas sin NEE, ya que solo el 35% está de acuerdo con la inclusión, un 45% no está de acuerdo ni en desacuerdo y un 20% está en desacuerdo

Actitudes del alumnado ante alumnado con NEE

Por último, se preguntó al profesorado por la actitud del alumnado que comparte aula con compañeros o compañeras con NEE. Ante la pregunta de si se han observado cambios positivos en los alumnos y alumnas al tener compañeros con NEE, el 70% del profesorado está de acuerdo con esta afirmación mientras que el 30% no está ni en acuerdo ni en desacuerdo

Con respecto a la aceptación del alumnado en relación con sus compañeros y compañeras de clase con NEE, un 80% están de acuerdo y piensa que esta aceptación se realiza positivamente al contrario que el 20% restante que ha visto problemas en ese aspecto

Para finalizar, el 70% de los docentes afirman que todos los alumnos y alumnas tienen una actitud de compañerismos y ayuda con el resto de compañeros y compañeras de clase tengan o no NEE, el 25% no está de acuerdo ni en desacuerdo y un 5% está en desacuerdo con esta afirmación.

Hay que tener en cuenta que estos resultados son de un estudio piloto. Por tanto, se puede plantear la posibilidad de ampliar la muestra y así obtener más datos para de este modo poder confirmar o refutar los resultados hasta ahora descritos.

CONCLUSIONES

En las últimas décadas, el sistema educativo se ha ido renovando y adaptándose a las necesidades de todos los niños y niñas de nuestro país. Y una de las cuestiones tratadas en esta renovación ha sido la inclusión en el aula de alumnos con necesidades educativas especiales.

Atendiendo a los resultados obtenidos a través de los cuestionarios realizados, podemos afirmar que la mayoría de los docentes, las familias y el alumnado están a favor de la inclusión en el aula ordinaria de alumnado con NEE. Pero también tenemos que tener en cuenta que existen opiniones negativas sobre la inclusión, así, el 15% del profesorado no está a favor de la inclusión en el aula y un 5% opina que no está entre sus responsabilidades como docentes trabajar con alumnado con NEE. Y en relación con las familias, podemos encontrar que un 20% de las familias con hijos e hijas sin NEE no están de acuerdo con la inclusión en el aula ordinaria de alumnado con necesidades educativas especiales.

No obstante, estos resultados negativos no pueden desanimarnos, sino todo lo contrario, deben hacer que los docentes nos tomemos aún más en serio nuestra labor, ya que podemos ayudar no solo a mejorar a los alumnos y alumnas en el aula, sino que podemos colaborar a crear una sociedad cada vez mejor, menos segregadora y excluyente.

Sin embargo, como han afirmado el 60% de los docentes encuestados, la formación sigue sin ser la adecuada y hay momentos en los que se sienten perdidos a la hora de identificar las necesidades que puedan tener su alumnado con NEE. Pero esto no es motivo para que nos rindamos, ya que debemos ser nosotros quienes individualmente sigamos mejorando y ampliando nuestra formación con el fin de proporcionar la educación que todos los niños y niñas merecen. Ya que como opina Arnaiz (2003): “la formación de los diferentes profesionales se constituye en uno de los pilares básicos para la construcción de la educación inclusiva, y para conseguir que la educación, y una educación de calidad, llegue a todos”.

Con visión de futuro, y sin dejar de pensar en las cuatro dimensiones que hemos estado mencionando a lo largo de la investigación (profesorado, centros, familias y alumnado) se podrían plantear una serie de medidas con el objetivo de seguir trabajando en relación con la inclusión.

Con respecto a los docentes y a los centros, estos podrían llevar a cabo distintas propuestas de formación para todos sus profesionales (docentes o no), esto ayudaría a que las aptitudes y destrezas de los docentes fuesen mayores, por lo tanto, se sentirían más seguros a la hora de trabajar con alumnado con NEE, y se crearía en el centro un entorno de aceptación ante la inclusión y la diversidad. Otra opción sería realizar talleres de sensibilización en relación con la inclusión y la diversidad, al valor de la diferencia, la igualdad de oportunidades, etc. destinadas a familias, alumnado y docentes. Además, otra medida para saber más sobre la

actitud de las familias y los alumnos y alumnas sería pasar un cuestionario a cada uno, ya que en esta investigación nos hemos centrado en conocer la opinión y la visión que tiene el personal docente sobre la inclusión educativa.

En relación con el alumnado, actualmente existen una abundante cantidad de recursos para utilizar en el aula. Además, el acceso a las nuevas tecnologías y la consulta de diversidad de web específicas, se pueden encontrar blogs con actividades que fomentan la aceptación a la inclusión y la diversidad, cuestionarios adaptados a la edad de los alumnos y cuentos sobre la inclusión y las distintas discapacidades que puedan tener nuestros alumnos y alumnas.

Finalmente, otro recurso que puede ser muy atractivo y que implica a todo el centro y a las familias, es la organización de diversas actividades de juego, manualidades, ocio y deportes centradas en la sensibilización ante la discapacidad y la inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe
- Comin, D. (2014). *Transformando la educación especial en educación inclusiva*. Recuperado de: <http://autismodiario.org/2014/12/03/transformando-la-educacion-especial-en-educacion-inclusiva>
- Falvey, M.A; Givner, C.C. y Kimm, C. (1995). *What Is an Inclusive School?* Alexandria: ASCD.
- Jiménez, F. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE, n. 238, de 4 de octubre de 1990)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n. 106, de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE, n. 295, de 10 de diciembre de 2013).
- León Guerrero, M.J y Arjona Calvo, Y. (2011) Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de educación secundaria obligatoria. *Innovación Educativa*, 21, 210-221.
- Matsuura, K. (2008). Prefacio. *Perspectivas*, volumen XXXVIII, 1, marzo, 1-3
- Ortiz González, C. (1995). *Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto*. Madrid: Siglo XXI.
- Vlachou, A.D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Acerca de los autores

Sonia García-Segura es profesora investigadora en el Departamento de Educación (área Didáctica y Organización Escolar) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (España). Doctora en Antropología Social por la Universidad de Granada y miembro del grupo de investigación SEJ-614: Infancia, Ciudadanía, Democracia y Educación (INCIDE). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2928-3334>
CE: sgsegura@uco.es

Francisca Ruiz Garzón es profesora en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla (Universidad de Granada). Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada y miembro del grupo de investigación Sej526: Innovación, Desarrollo y Evaluación en Educación. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1994-6501>
E-mail: fruizg@ugr.es