

# La pedagogía inclusiva como enfoque emergente en las escuelas: Habla el profesorado de educación primaria

Inmaculada Concepción Orozco Almario

*Universidad de Sevilla (España)*

iorozco@us.es

## ***Resumen***

Las escuelas demandan un profesorado comprometido que no limite las capacidades de sus estudiantes, sino que dé una respuesta adecuada a cada una de ellas. Esta comunicación tiene como objetivo mostrar las creencias, los conocimientos, los diseños y las prácticas de veinticinco docentes de Educación Primaria que están desarrollando una pedagogía inclusiva actualmente en once centros públicos españoles. La metodología ha sido cualitativa, los datos recogidos mediante entrevistas semi-estructuradas y el análisis a través de un sistema de categorías y códigos inductivo. Los resultados abordaron cuatro temas: creencias, conocimientos, diseños y acciones para el aprendizaje y participación de todo el alumnado. Las conclusiones revelan que estos profesionales creen en el potencial humano y la riqueza que aporta la diversidad, conocen las actuaciones educativas de éxito, planifican teniendo en cuenta un diseño universal y emplean metodologías activas. A través de las voces del profesorado, este trabajo puede ser el impulso que otros necesiten para lograr escuelas más humanas, justas y democráticas.

**Palabras clave:** Pedagogía Inclusiva, Profesorado, Educación Primaria.

## ***Abstract***

Schools demand a committed faculty that does not limit the abilities of their students, but provides an adequate response to each of them. The aim of this communication is to present the beliefs, knowledge, designs and practices of twenty-five Primary Education teachers who are currently developing an inclusive pedagogy in eleven Spanish public schools. The methodology has been qualitative, the data have been collected through semi-structured interviews and the analysis has been carried out through a system of categories and inductive codes. The results covered four topics: beliefs, knowledge, designs and actions for learning and participation of all students. The conclusions reveal that these professionals believe in the human potential and richness of diversity, know successful educational actions, design according to the universal design and use active methodologies. Through the voices of teachers, this work can be the push others need to achieve more human, fair and democratic schools.

**Key words:** Inclusive Pedagogy, Teachers, Primary Education.

## 1. Introducción

Los educadores y las educadoras tienen el deber de repensar cada día esa escuela soñada donde se reconoce que cada niño y cada niña, como ser humano, posee el derecho inalienable de participar, aprender y tener éxito (Declaración de Salamanca, 1994). Esto alude a una educación de calidad basada en los principios de equidad y justicia social, caracterizada por reflexionar sobre una pedagogía que ofrece posibilidades para que el aprendizaje se construya en comunidad (Escudero, González y Rodríguez, 2013; Moliner, Sales, & Traver, 2011). En este queacer docente, las creencias, las actitudes y acciones del profesorado pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión (López, 2012). De ahí, la existencia de múltiples estudios que han reclamado más información y formación permante del profesorado en este terreno de la inclusividad (Calderón, Calderón, y Rascón, 2016; Echeita, 2017; Forlin y Chambers, 2011; Messiou et al., 2016).

Por dichas razones, esta temática se revela como decisiva para que el profesorado consiga que las aulas sean realmente humanas y democráticas. Nos preguntamos, ¿qué cree, sabe y hace un profesorado inclusivo?

## 2. Fundamentación teórica: La pedagogía inclusiva y sus dimensiones

Actualmente, la literatura ofrece una escasa orientación al profesorado sobre qué necesita saber para enfrentarse a los desafíos que conlleva una educación para todo el alumnado (Florian & Black-Hawkins, 2011). Es más, se ha demostrado que múltiples docentes sienten que la investigación no aborda plenamente sus necesidades de formación sobre cómo promulgar una inclusión real en las clases (Florian, 2014).

En esta línea, el estudio de Booth y Ainscow (2015) evidencia que se precisa una nueva gramática escolar para afianzar el cambio profundo y sistémico de la educación inclusiva dirigido a una minoría. Esto, supone que los pensamientos de deseo hacia la mejora no significarán nada hasta que no se ofrezca una pedagogía inclusiva que brinde oportunidades de aprendizaje para que todos y todas participen en la vida del aula (Florian & Linklater, 2010).

Hablar de pedagogía inclusiva, supone, entonces, hablar de un enfoque que se centra en extender una visión de enseñanza-aprendizaje universal y personalizada, y no en crear un proceso educativo para la mayoría y diferenciar el trabajo de algunos (Black-Hawkins, 2017). En este sentido, Rouse (2009) plantea que conseguir esta meta va a depender lo que el profesional “crea”, “sepa” y “haga”.

Estos tres pilares combinados con las aportaciones realizadas por Gale y Mills (2013), dibujan cuatro dimensiones que permiten comprender dicho enfoque: las creencias, los conocimientos, los diseños y las acciones docentes.

Las creencias y actitudes son las concepciones o principios del docente que le incitan a diseñar y erigir proyectos para incluir a todos. Escasos estudios preguntan a los profesionales que se desenvuelven en situaciones inclusivas, cuáles son sus creencias pedagógicas en torno a cómo todo el alumnado aprende en dicho entorno (Florian & Black-Hawkins, 2011). A pesar de todo, existen algunas investigaciones recientes como las de Kieron y Budiyanto (2015) que desvelan que estas están mediadas por la experiencia y la ocupación.

Los conocimientos aluden a los planteamientos teóricos, políticos y legislativos que le conducen a apostar por una pedagogía inclusiva. De nuevo, los resultados de Kieron y Budiyanto (2015) explican que el profesorado es consciente de su papel como facilitador y el derecho que tiene cualquier niño o niña a ser y estar junto a su grupo de iguales. Trabajos recientes como los de Florian y Beaton (2018), también agregan que los conocimientos van evolucionando a medida que se autoevalúa la praxis.

Los diseños son aquellas consideraciones tenidas en cuenta al planificar proyectos accesibles para todos. Gale, Cross, y Mills (2013) lo han estudiado en profundidad y sostienen que estos se basan en trazar un currículo empleando el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). En otras palabras, supone diseñar teniendo presente que todos los aprendices en la vida del aula aportan y se sienten representados debido al respeto de sus múltiples formas de expresión, representación e implicación.

Al final, las acciones se corresponden con las estrategias afectivas, emocionales y de enseñanza y aprendizaje, puestas en práctica. En esta línea, no se trata solo de identificar y trabajar a partir de los conocimientos previos del alumnado sino “con” cada uno de ellos, involucrándose (Gale, Mills, & Cross, 2013; Klibthong & Agbenyega, 2018).

### 3. Objetivos

Este artículo pertenece a investigación más amplia que da voz al profesorado y tiene como propósito identificar, describir y compartir ejemplos prácticos que pueden servir de modelo para enseñar a hacer pedagogía inclusiva a otros. En concreto, en esta ocasión se persigue un único objetivo:

1. Describir, comprender y explicar cuáles son las creencias, los conocimientos, los diseños y las acciones que impulsan al profesorado de Educación Primaria a desarrollar una pedagogía inclusiva.

## **4. Metodología**

### ***4.1 Método***

Se ha empleado una investigación cualitativa, llevando a cabo un proceso de inducción y haciendo uso de la metodología de estudios multicaso (Stake, 2006).

### ***4.2 Participantes***

Los participantes de la investigación fueron 25 docentes de once escuelas públicas españolas que desarrollaban una pedagogía inclusiva. Su perfil se caracterizaba por haber impartido clases en zonas desfavorecidas y en situación de vulnerabilidad. También hubo una prevalencia en género femenino (72%), la edad media fue de 43.96 años y los años de experiencia docente fueron variados, predominando entre los 15 y 20 (28%).

Para acceder a los participantes se ha empleado la técnica de muestreo por bola de nieve (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). Los criterios formulados para su selección fueron seis: 1) docentes de Educación Primaria que desarrollen prácticas inclusivas en la actualidad, 2) diversidad de edad, 3) diversidad de género, 4) diversidad de años de experiencia docente, 5) disponibilidad en la participación y tiempo, y 6) buena voluntad y ganas de hablar sobre su trayectoria personal y profesional.

Por dichas razones, la selección ha sido el resultado de un muestreo intencional por conveniencia y accesibilidad. Primero se ha partido de profesores y profesoras conocidos, y después, se ha recurrido a aquellos “profesionales-colegas” recomendados por los entrevistadores iniciales. Asimismo, para garantizar que los participantes eran inclusivos, se realizaron reuniones con las asesorías de dos Centros de Profesorado (CEP).

### ***4.3 Instrumento de recogida de datos***

Se elaboró un guion de entrevista semiestructurada y en profundidad a partir de la evidencia que existe en el terreno de la pedagogía inclusiva (Florian, 2014; Florian & Beaton, 2018; Gale, Mills, & Cross, 2017; Rouse, 2009) y teniendo en cuenta las cuatro dimensiones que componen este enfoque alternativo: creencias, conocimientos, diseños y acciones. En esta comunicación se abordan

parcialmente cada una de ellas, a partir de cuatro cuestiones: 1) ¿cuáles cree que son sus fortalezas para lograr la inclusión real en el aula en su día a día?, 2) ¿qué metodologías conoce que beneficien realmente a todos los niños y las niñas de su aula?, 3) ¿cómo consigue realizar un diseño accesible para que todos los niños y las niñas participen en la vida del aula?, y 4) ¿cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje que usted utiliza en clase?

La duración media de las entrevistas fue de dos horas y media aproximadamente por participante. El registro de los datos se realizó a través de una grabadora para elaborar la transcripción en primera persona y escuchar de una manera auténtica a los protagonistas, con su idiosincrasia, sus sentimientos y modos de ver la realidad educativa (Taylor y Bogdan, 1987). Por último, una vez que se transcribieron todas las entrevistas, cada una de ellas fue devuelta a su participante correspondiente para que procediera a su validación y realizara aquellos cambios que consideraba oportunos.

#### ***4.3.1 Análisis de los datos***

Se ha establecido un sistema de categorías y códigos inductivo (Miles & Huberman, 1994) que ha facilitado la comprensión y permitido dar sentido a los datos. Seguidamente se han insertado cada una de las entrevistas en el software MAXQDA 12, para un posterior análisis riguroso y exhaustivo de la información. Las categorías empleadas han sido cuatro: creencias, conocimientos, diseños y acciones. Los códigos utilizados en esta comunicación han sido cuatro: fortalezas, enfoques de enseñanza, proyectos accesibles y estrategias inclusivas.

#### ***4.3.2 Cuestiones éticas de la investigación***

Para proteger la identidad real de cada docente se han utilizado seudónimos. Además, a cada uno de ellos se les entregó un consentimiento informado donde se comunicaba que la participación en el estudio era voluntaria y estaba amparada de posibles riesgos, siempre respetando y garantizando su privacidad y confidencialidad.

## **5. Resultados**

En este apartado se realiza una aproximación a las narrativas del profesorado de Educación Primaria que apuesta por la pedagogía inclusiva, dando respuesta al objetivo de la investigación: ¿cuáles son sus creencias, conocimientos, diseños y acciones docentes?

### **Creencias: Fortalezas para erigir una pedagogía inclusiva**

Las fortalezas giraban en torno a la creencia en la fuerza del grupo, el saber esperar, ser proactivo para buscar nuevos horizontes, ser sensible con las diferencias, empatizar, ser cercano, acoger a todos en igualdad de derechos, respetar por encima de todo, haber tenido experiencia y recibido formación, creer firmemente en la inclusión y lo que se hace y, sobre todo, ser accesible. Esto, como expresaba uno de los participantes, no solo se consigue si se cree en uno mismo, sino en el potencial que existe en cada niño y niña.

*Ángel: Lo importante es tener esa confianza en el niño y pensar en que lo irá consiguiendo. La vida es muy larga y todos hemos pasado por situaciones y se van superando.*

### **Conocimientos: Metodologías para la participación de todos y todas**

Los profesionales sostuvieron que los enfoques de enseñanza que conocían eran aquellos que se adaptaban a la realidad de las personas con las que se trabajaba. Todos los mencionados se basan en metodologías y estrategias alternativas a la tradicional, es decir, eran activas, globalizadoras y basadas en la evidencia científica y las actuaciones educativas de éxito. Por ejemplo, algunas que mencionaron fueron: grupos interactivos, Comunidades de Aprendizaje, tertulias dialógicas, proyectos de investigación, aprendizaje cooperativo, APS, ABP, Reggio Emilia, escuela libre, pedagogía del amor, aprendizaje significativo, Inteligencias Múltiples, constructivismo, Proyecto Roma, inteligencia emocional, gamificación, Neurociencia, Mindfulness y patrones de movilización cognitiva entre otras.

*Auxi: En mi clase encajan todas las líneas pedagógicas que tienen como base el respeto al niño y sus necesidades. Trabajar desde el diálogo y desde lo que construimos juntos, desde lo que el otro nos puede aportar.*

### **Diseños: Planificar un currículum accesible y universal**

Al planificar proyectos docentes accesibles narraron que parten de los objetivos mínimos (alcanzables por todos), pero sin dejar de lado lo lúdico y afectivo. También teniendo en cuenta que no se puede “programar a nadie”, así como conociendo la unidad emocional, funcional y curricular de todos (no de la mayoría). Se preocupaban por averiguar cuáles eran las ideas previas del alumnado, cómo era su entorno, y, sobre todo, dedicaban múltiples momentos a las interacciones, dejando

tiempo para que tuvieran cabida sus intereses e inquietudes, dejando que cada uno llegue hasta “el nivel” que quiera y pueda.

*Sofía: Hasta que no veo el grupo no hago la programación real. Cada grupo es diferente.*

### **Acciones: Estrategias para hacer un proceso educativo inclusivo**

Las estrategias de enseñanza más nombradas se vincularon con distintas metodologías. Entre ellas, se hallaron las técnicas de aprendizaje cooperativo, el juego y el movimiento, la escucha, los grupos interactivos, el trabajo por proyectos, el diálogo (asambleas) e involucrar a la familia. Entendieron la complejidad que supone que todos sus estudiantes estén presentes, participando y teniendo éxito al mismo tiempo, pero sugirieron que había que convivir con ello y que este clima se propició cuando les dieron voz, tuvieron en cuenta la Neurociencia, la meditación, los proyectos de arte-emoción, sus intereses y el apoyo entre iguales.

*Ángel: La que más utilizo es el aprendizaje entre iguales, sobre todo, porque yo me siento uno más y también puedo igualarme a ellos.*

## **6. Conclusiones**

Una lectura general de los resultados expuestos en este trabajo puede llevar a concluir que, para el profesorado, tratar educativamente las diferencias para que todos los estudiantes aprendan, participen y sean respetados en las escuelas actuales, es una labor repleta de paciencia, esfuerzo, incertidumbre, afecto y justicia, pero no utópica.

Estas dimensiones analizadas (desde una mirada más parcelaría pero enmarcada en una investigación más profunda), puede ser la brújula que otros necesiten para redefinir su identidad profesional, ampliar sus saberes pedagógicos, diseñar para que todos participen en igualdad de condiciones, vencer sus miedos y afrontar la realidad educativa con mayor seguridad y justicia.

Como se ha podido comprobar a lo largo del estudio, para conseguir que la escuela sea un espacio amigable, cada docente debe repensar las creencias, los conocimientos, los diseños y las prácticas que cada día influyen en el cumplimiento de los derechos de todo el alumnado a recibir una educación humana y de calidad. Se espera que estas pequeñas “píldoras formativas” sean estrategias de acción que ayuden a otros a caminar en esta dirección.

## Referencias

- Black-Hawkins, K.** (2017). Understanding inclusive pedagogy: Learning with and from teachers, En V. Plows y B. Whitburn (Eds). *Inclusive Education: Making Sense of Everyday Practice* (pp. 13-30). Rotterdam: Sense Publishers.
- Booth, T., y Ainscow, M.** (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- Calderón Almendros, I., Calderón Almendros, J.M., y Rascón Gómez, M.T.** (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 28(1). doi:10.14201/teoredu20162814560
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K.** (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge/Falmer.
- Declaración de Salamanca (1994).** *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. España.
- Echeita Sarrionandia, G.** (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. Recuperado de <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/AA/article/view/11982/11044>
- Escudero, J.M., González, M.T., y Rodríguez, M.J.** (2013). La Mejora Equitativa de la Educación y la Formación del Profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234. doi:10.4471/remie.2013.14
- Florian, L.** (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-295. doi:10.1080/08856257.2014.933551
- Florian, L. & Beaton, M.** (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884. doi: 10.1080/13603116.2017.1412513.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K.** (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. doi: 10.1080/01411926.2010
- Florian, L., & Linklater, H.** (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386. Doi:10.1080/0305764X.2010.526588.
- Forlin, C., & Chambers, D.** (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. doi:10.1080/1359866X.2010.540850.
- Gale, T., & Mills, M.** (2013). Creating Spaces in Higher Education for Marginalised Australians: Principles for Socially Inclusive Pedagogies. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 5(2), 7-19. doi:10.11120/elss.2013.00008
- Gale, T., Mills, M., & Cross, R.** (2017). *Socially Inclusive Teaching: Belief, Design, Action as Pedagogic Work*. *Journal of Teacher Education*, 65(3), 345-356. doi: 10.1177/0022487116685754
- Kieron S., & Budiyanto.** (2015). The Pedagogic Beliefs of Indonesian Teachers in Inclusive Schools, *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(5), 469-485. doi:10.1080/1034912X.2015.1061109

- 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. doi: 10.14221/ajte.2018v43n3.7
- López, M.** (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74(26), 131-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007>
- Messiou, K.; Ainscow, M.; Echeita, G.; Goldrick, S.; Hope, M.; Paes, I., ... Vitorino, T.** (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61. doi:10.1080/09243453.2014.966726
- Miles, M.B., & Huberman, A.M.** (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moliner, O., Sales Ferrández, R., & Traver, J.** (2011). Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 557-572. doi:10.1080/13603110903165158
- Rouse, M.** (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16, 6-13. Recuperado de <https://www.abdn.ac.uk/eitn/journal/46/>
- Stake, R.** (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford.
- Taylor, S. J., y Bodgan, R.** (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid. Paidós.