

Nuevos escenarios educativos: hacia el horizonte 2030

Gerardo Gómez García
Carmen Rodríguez Jiménez
María Natalia Campos Soto
Magdalena Ramos Navas-Parejo

Nuevos escenarios educativos: hacia el horizonte 2030

Gerardo Gómez García

Carmen Rodríguez Jiménez

María Natalia Campos Soto

Magdalena Ramos Navas-Parejo

Dykinson, S.L.

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2021

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores de cada capítulo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos.

ISBN: 978-84-1377-360-5

CAPÍTULO 60

EL SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA INFANCIA: CONCEPCIONES DOCENTES

Inmaculada Orozco

1. INTRODUCCIÓN

El oficio de ser docente en Educación Infantil supone cuidar y atender a cada niño y cada niña como merece, así como de todos a la vez (Díez, 2019; Tonnuci, 2017). Esto nos invita a hablar de un proceso de humanización; de compartir, aprender y vivir juntos en una escuela donde el conocimiento se construye de manera colectiva (López, 2012). Sin embargo, hay estudiantes que continúan estando en desventaja, estigmatizados y alejados de prácticas inclusivas (Andrews et al., 2015). De este modo, una idea clara sobre qué significa la educación inclusiva y cómo actuar en consecuencia, sigue siendo una tarea necesaria y pendiente (Forlin et al., 2013; UNESCO, 2017).

Expertos en esta materia como Ainscow et al. (2006), subrayan que suele haber definiciones amplias (centradas en los apoyos para todo el alumnado) y limitadas (focalizadas en un grupo específico, la discapacidad y las necesidades educativas). Del mismo modo, otros como Gorsansson y Nilhom (2014) explican que hay cuatro categorías en torno a este concepto: la colocación (lugar que ocupa el alumnado con necesidades educativas especiales), la individualización (satisfacción de las necesidades sociales/académicas del alumnado con discapacidad), la generalista e individualizada (respuesta de todo el alumnado) y la comunidad inclusiva (redes de apoyo entre todos los implicados).

Esta complejidad nos hace ver la relevancia de llegar a un consenso para que la inclusión no adopte diferentes interpretaciones (Florian, 2005). A partir de aquí, surge el marco que inspira la investigación que se presenta: la pedagogía inclusiva. Este enfoque alternativo se preocupa por explorar cómo el profesorado se compromete y ofrece oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado, sin excepción (Florian y Black-Hawkins, 2011).

Por esta razón, el objetivo de esta comunicación radica en conocer qué piensa el profesorado de Educación Infantil inclusivo acerca del concepto de educación inclusiva.

2. MÉTODO

Este trabajo forma parte de la primera fase de una tesis doctoral actualmente en construcción. El objetivo de dicha investigación es describir, comprender y explicar las creencias, los conocimientos, los diseños y las acciones de docentes que desarrollan una pedagogía inclusiva en Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad. Asimismo, este estudio se enmarca en un proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España titulado “Pedagogía Inclusiva en la Universidad: Narrativas del Profesorado”.

Dada la extensión que se requiere para este congreso, esta comunicación se centra en explorar y narrar qué y cómo entiende la educación inclusiva el profesorado de infantil.

Esta investigación con un diseño de estudio multicaso (Stake, 2006) es cualitativa, inductiva, holística, reflexiva, naturalista y humanista (Taylor y Bodgan, 2010). Por ende, es una experiencia que da voz a los participantes, valora su subjetividad y entiende que la realidad es una construcción social, múltiple y divergente (Parrilla, 2009).

2.1. Participantes

Los protagonistas de esta primera fase de la investigación han sido seleccionados a conciencia, por accesibilidad y proximidad mediante la técnica de muestro no probabilístico por conveniencia (Hernández-Sampieri et al., 2014). Para ello, se han formulado seis criterios: 1) docentes de Educación Infantil que desarrollan una pedagogía inclusiva, 2) docentes de la provincia de Sevilla, 3) diversidad de edad, 4) diversidad de género, 5) diversidad de años de experiencia docente, y 6) disponibilidad en la participación y tiempo.

Para acceder a los participantes, previamente se contactó con asesores y asesoras de varios Centros de Profesorado (CEP) de la provincia de Sevilla para que recomendaran a docentes que implementaban una pedagogía inclusiva en dicha etapa. La información se obtuvo tras intercambiar información sobre los propósitos de la investigación y facilitando un listado de las características que tenían que cumplir dichos profesionales

para considerarse inclusivos (Forlin, 2001). Algunas de estas cualidades fueron las siguientes: confía en las capacidades y el éxito de todos, utiliza metodologías activas, hace que todos se sientan cómodos e importantes, etc.

Seguidamente, se empleó la técnica de muestro no probabilística “bola de nieve” (Cohen et al., 2000) de cara a obtener el contacto de colegas de aquellos participantes que ya habían sido entrevistados.

En total, participaron 100 docentes de todas las etapas, de los cuales 25 docentes eran del segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años) que apostaban una pedagogía inclusiva en 16 centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y dos Escuelas de Educación Infantil de la provincia de Sevilla. De estos 25 maestros y maestras, 22 fueron mujeres y 3 hombres. La edad media fue de 42,08 años y los años de experiencia diversos, ya que la experiencia menor fue de 7 años, pero también hubo participantes que tuvieron hasta 33 años. Gran parte de estos, habían elegido su profesión por vocación y habían experimentado su labor en zonas de difícil desempeño.

2.2.1. Instrumento de recogida de datos, análisis y cuestiones éticas de la investigación

Para conseguir que los datos fueran fruto del diálogo y el trato horizontal entre los participantes y la investigadora, se emplearon entrevistas semiestructuradas y en profundidad sobre creencias, conocimientos, diseños y acciones. La pregunta del guion de la entrevista que se expone en resultados pertenece a la dimensión de creencias: *¿Qué es para ti la educación inclusiva?*

Los encuentros con cada participante fueron prolongados en el tiempo y tuvieron una duración promedio de dos horas media, aunque también hubo ocasiones que fueron de tres horas y media. Cada reunión fue acordada, fijada y ajustada en función de las necesidades y decisiones que manifestaba cada persona. Casi todas fueron cara a cara (n=22), menos tres que tuvieron que llevarse a cabo por teléfono debido a circunstancias sobrevenidas de la pandemia y preferencias de los participantes.

Cada docente firmó un consentimiento informado de cara a conocer el propósito del estudio, sus derechos y compromisos en el mismo, y cómo se iba a realizar el tratamiento de la información y garantizar su privacidad. De esta manera, todas las entrevistas fueron grabadas, y posteriormente, transcritas. Con el fin de conseguir la emancipación de cada participante (Rodríguez et al., 1996), cada una de ellas fue devuelta

por correo electrónico para que los participantes reflexionaran sobre la experiencia, intercambiaran las narrativas con otros colegas, aclararan algunos aspectos que no quedaron resueltos o suprimieran información.

Los datos fueron analizados mediante un sistema de categorías y códigos inductivo (Miles & Huberman, 1994) que permitió dar sentido a la información. En última instancia, para un análisis riguroso y exhaustivo, todas las entrevistas fueron introducidas en el software cualitativo MAXQDA.

3. RESULTADOS

El profesorado de Educación Infantil concebía la educación inclusiva desde cuatro miradas distintas, pero íntimamente interrelacionadas: 1) una responsabilidad docente, 2) una acogida y riqueza para el grupo, 3) el reconocimiento de las potencialidades, y 4) un derecho.

Casi todos los participantes comprendieron que la educación inclusiva era una responsabilidad docente caracterizada por dar una respuesta adecuada a las necesidades cada niño y niña. En concreto, hicieron hincapié en la importancia de crear un espacio basado en la ética del cuidado y el respeto a la diferencia por encima de cualquier contenido puramente académico. Asimismo, mencionaron que todas las personas que conformaban el aula tenían que sentirse parte de ella, así como aprender juntas en un ambiente previamente preparado y accesible.

I17: Yo interpreto que la educación inclusiva es la dinámica que hace que cada niño se sienta parte del grupo, como uno más.

Otra gran mayoría de los maestros y maestras entendieron este concepto como una filosofía que aludía a la acogida de la idiosincrasia de cada uno. Además, reconocieron que las distintas formas de ser, sentir y actuar era una riqueza, un recurso valioso y una oportunidad para maximizar el aprendizaje.

I6: Es la educación que acoge a todos. No solamente acoge a todos, sino que todos pueden aportar; cada uno desde dónde está, de lo que tiene, de su experiencia, de ser pequeño o grande... Todo el mundo aporta lo diferente que tiene. Entonces, la educación inclusiva es una riqueza.

Por otra parte, la mitad del profesorado comprendieron que la educación inclusiva se relacionaba con la pedagogía de la escucha y la competencia docente en admirar las

potencialidades de cada niño y niña, en lugar de enfatizar en las debilidades o carencias a “reparar”. Se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje amable, que no estigmatiza al alumnado, sino que le pone en el centro y felicita sus diferencias.

I4: Mira, yo creo que se basa en el respeto, el cariño, el acogimiento, el entendimiento y en creer que todas las personas tienen una potencialidad de la que podemos partir y, esto, nos ayuda a crecer a todos.

Por último, una minoría hizo alusión a la educación inclusiva desde una perspectiva más amplia, entendiéndola como un derecho. Estos docentes supieron que este concepto va más allá de la presencia y reside en brindar las mismas oportunidades a todas las personas, independientemente de sus características.

I2: La educación inclusiva yo la comprendo como el derecho que tienen las personas a acceder no solamente al pupitre o al sitio físico, sino al contenido y al conocimiento.

4. DISCUSIÓN

Los resultados que aquí se muestran dejan ver la necesidad de desmontar prejuicios y trabajar sobre las creencias de los maestros y las maestras para que la educación inclusiva no sea un sueño, sino una realidad.

Partiendo de los estudios de Ainscow et al. (2006) y Gorsansson y Nilhom (2014), la mirada que adoptan estos participantes se caracteriza por una definición amplia del concepto de educación inclusiva y personalizada. Como se ha podido apreciar, en ningún momento hacen alusión a determinados grupos o estudiantes concretos, sino que sienten que su responsabilidad recae en cubrir las necesidades de todos y dar la mejor versión de sí mismos. Es más, sus narrativas alientan a transformar este concepto, a difundir y diseñar programas formativos que hagan ver al profesorado que la educación inclusiva no es una tarea añadida, sino un derecho que no se puede vulnerar (Moriña y Orozco, 2019).

En definitiva, siguiendo las contribuciones de López (2012) y Florian y Black-Hawkins, (2011) corroboramos como las concepciones inclusivas se basan en entender que todas las personas aportan valor al entorno de aprendizaje. De hecho, estos participantes añaden que la clave está en detenerse a descubrir los talentos de cada uno (Tonnuci, 2017), visibilizarlos y utilizarlos como recurso. Por tanto, cabe preguntarse:

¿realmente las necesidades están en el alumnado o son necesidades formativas del profesorado?

5. CONCLUSIONES

La pedagogía inclusiva que define el modo de ser, sentir y actuar de estos participantes desvela lecciones de interés que ayudan a tender puentes y consolidar el significado del término que se presenta. Aunque todas ellas apuntan al rol docente, estas pueden ser igualmente útiles para conversar en cualquier claustro, equipo de coordinación o diseño de una formación en los propios centros de profesorado.

Estas narrativas que emergen de docentes que se ocupan de la más tierna infancia tienen la esperanza de ser útiles para profesionales de la misma etapa educativa y cualquier otra. Por un lado, para repensar el sentido de la educación inclusiva y cuestionar las culturas, las políticas y las prácticas institucionales. Por otra parte, para sensibilizar, humanizar y hacer ver al profesorado que puede convertirse en una barrera o una ayuda para el aprendizaje, la felicidad y el éxito de su alumnado.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Andrews, J.W., Drefs, M., Lupart, J., & Loreman, T. (2015). Foundations, Principles, and Student Diversity. En J.W. Andrews y J. Lupart (Coords.), *Diversity Education: Understanding and Addressing Student Diversity* (pp. 24–73). Nelson Education Limited.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Routledge/Falmer.
- Díez Navarro, M. C. (2019). *Caramelos de Violeta. Hacia la dulce metamorfosis de nuestras escuelas*. Graó
- Florian, L. (2005). Inclusive Practice: What, Why and How. En K. Tooping y S. Maloney (Coords.), *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education* (pp.29–30). Routledge.

- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers”: *Educational Research*, 43(3), 235-245. <https://doi.org/10.1080/00131880110081017>
- Forlin, C. I., Chambers, D. J., Loreman, T., Deppler, J., & Sharma, U. (2013). *Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice*. The Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY), 1-67. <https://cutt.ly/3g3bESf>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings—a Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Batista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160. Universidad de Zaragoza.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moriña, A., & Orozco, I. (2019). Understanding inclusive pedagogy in primary education: teachers’ perspectives. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1670139>
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de educación*, 349, 101-117. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19957
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Book Print.
- Tonnuci, F. (2017). A modo de introducción...La diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula Abierta*, 46, 9-12. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.9-12>

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la inclusión*.
UNESCO.