

FORMACIÓN Y PERSPECTIVAS DEL PROFESORADO FRENTE A LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL QUINDÍO

Objetivo: examinar la opinión de los docentes sobre el proceso de inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el Quindío; así como sus necesidades de formación para atender esta población. **Metodología:** metodología mixta, se utilizó una entrevista abierta que indaga sobre diferentes aspectos de la inclusión; además, el Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión (CEFI). **Hallazgos:** el análisis del discurso indica que los docentes tienen una sensibilidad positiva alta hacia el tema de la inclusión, siendo conscientes de sus carencias formativas; obteniendo a la vez puntuaciones bajas en los indicadores del cuestionario Políticas educativas y Recursos y apoyos. **Conclusión:** se hace visible la necesidad de formar a los docentes para lograr un verdadero proceso de inclusión.

Palabras claves: inclusión, formación docente, necesidades educativas especiales, metodología mixta.

Origen del artículo

El artículo es parte de los resultados de la tesis de maestría "Formación del profesorado para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el Quindío, Colombia", de la Universidad de Salamanca.

Cómo citar este artículo

Gallego Echeverri, M. y González Gil, F. (2014). Formación y perspectivas del profesorado frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el Quindío. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 154-165.

TRAINING PROCESS AND PERSPECTIVES OF THE TEACHING STAFF BEFORE THE INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE STATE OF QUINDIO

Objective: to examine the opinion of teachers about the inclusion process of students with special educational needs in the State of Quindío, as well as the training needs to meet this population. **Methodology:** mixed methodology; we used an open interview that enquires different aspects of inclusion; in addition, the questionnaire of evaluation of the teaching training for inclusion. **Findings:** the analysis of discourse indicates that teachers have a high positive sensitivity towards the topic of inclusion, and they are aware of their lack of training, obtaining at the same time low scores in some indicators of the questionnaire as Educational Policies and Resources & Supports. **Conclusion:** it is necessary to train teachers to achieve a real inclusion process.

Key words: inclusion, teacher education, special educational needs, mixed methodology.



Fecha recibido: 3 de febrero de 2014 Fecha aprobado: 19 de marzo de 2014

Formación y perspectivas del profesorado frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el Quindío

Introducción

En 2008 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) presentó un informe en el que hace referencia a la inclusión educativa como

El desarrollo de escuelas o contextos educativos que acojan a todas las personas de la comunidad independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje [...] transformando su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado (p. 5).

Además, el informe indica que toda esta transformación se fundamenta en un objetivo social común "es un medio para avanzar hacia sociedades más justas y democráticas" (UNESCO,

Mónica Patricia Gallego Echeverri¹
Francisca González Gil²

¹Psicóloga, Magistra en Integración de personas con Discapacidad., Doctoranda en el programa Investigación en Discapacidad, Universidad de Salamanca-INICO, España. monicapgallego@hotmail.com

²Doctora en Educación Especial. Directora del programa de doctorado Investigación en Discapacidad, Universidad de Salamanca-INICO, España. frang@usal.es

2008, p.10). Lo anterior permite pensar que al garantizar a toda la población una educación de calidad e implantar escuelas que acojan a todos los estudiantes de diferentes contextos, culturas y con diferentes capacidades, se constituye una poderosa herramienta de cohesión social, garantizando al mismo tiempo la construcción de sociedades cuyos valores se definen desde la igualdad y el bien común. Esta idea la refleja muy bien Blanco (2006) al asegurar que

La enorme importancia de la educación radica en que nos abre las puertas para aprovechar otros beneficios que ofrece la sociedad y hace posible el ejercicio de otros derechos de la ciudadanía, lo cual es el fundamento de una sociedad más democrática (p.6).

Y añade: "la escuela tiene un papel fundamental en evitar que las diferencias de origen de los alumnos se conviertan en desigualdades educativas, y por esta razón de nuevo en desigualdades sociales" (p.8). Este planteamiento debe ser básico para los sistemas educativos actuales, ya que, si bien es cierto que la escuela es en parte la representación de la sociedad, esta debe convertirse en una representación positiva de la sociedad que queremos, en la que no tienen cabida la desigualdad ni la injusticia social y, en este sentido, como miembros de dicha sociedad debemos ser entes activos y generadores de cambio. Al respecto, Parrilla y Moriña (2004) reflexionan señalando que la presencia de exclusión social en nuestro contexto "es una excusa insuficiente y no nos autoriza a descargarnos de nuestra responsabilidad profesional o ciudadana" (p.7); teniendo en cuenta que se excluye y se margina también por omisión, por no poner en marcha desde nuestra práctica diaria situaciones que favorezcan la inclusión y la no discriminación.

La inclusión implica además, una visión diferente de la educación basada en la diversidad. "La diversidad en el ámbito educativo nos remite al hecho de que cada alumno tiene sus propias necesidades educativas y se enfrenta de distintas maneras a las experiencias de aprendizaje" (Blanco, 2006, p.10). Al profundizar en el concepto de educación inclusiva, encontramos que está relacionado con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos prestando especial atención a quienes se encuentran en situación de riesgo. Nos encontramos entonces, ante un reto complejo que implica una comprensión amplia de

la situación, todo un proceso, como lo describen Ainscow y Echeita (2011)

Una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado, se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la misma. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos (p.32).

Una definición más concreta hace referencia a garantizar no solo el acceso y la permanencia en la escuela, condición indispensable para hablar de inclusión educativa, sino también la realización de cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias utilizadas, con una visión común que comprenda e incluya las necesidades de todos los alumnos, de manera que se garantice su plena participación. Siguiendo a Ainscow y Echeita (2011)

La presencia se refiere al lugar donde los alumnos con discapacidad asisten a sus clases, pero no se debe desvincular de la participación o calidad de sus experiencias, en el sentido de ser parte con voz y plena satisfacción de la escuela.

Según Blanco (2006), la participación tiene varios significados: "La necesidad de que todos los alumnos, sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad [...] así como el derecho de los alumnos a ser escuchados y participar de las decisiones que afecten su vida (p.7).

Un tercer punto señala que la educación inclusiva implica asegurar que todos los alumnos, en la medida de sus capacidades, adquieren los aprendizajes establecidos en el currículo común necesario para su desarrollo personal y socialización. Así lo menciona Echeita (2008): "la inclusión educativa debe entenderse como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades del estudiante" (p.11). Por tanto, pensar en las estrategias y medios que favorezcan un aprendizaje significativo de aquellos alumnos con necesidades específicas, adquiere sentido también para todos los alumnos, ya que dichas estrategias buscan proporcionar caminos diferentes para acceder a los contenidos y potenciar diferentes habilidades, mejorando el desempeño. Finalmente, es importante tener en cuenta que para llegar al objetivo de la inclusión,



no se pueden perder de vista la identificación y la eliminación de barreras, es decir,

Aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos, generan exclusión, marginación o fracaso escolar (Ainscow y Echeita, 2011, p. 33).

Siguiendo esta idea, el *Index for Inclusion* señala que

Las barreras al aprendizaje y la participación aparecen a través de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas [...] consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos (Sandoval et al. 2002, p.231).

Por tanto, el reto implica no solo modificar creencias y actitudes frente a la diversidad, sino también, gestionar comportamientos de forma positiva y efectiva para brindar espacios de igualdad y derechos.

El sistema educativo inclusivo tiene entonces, la responsabilidad de modificar los principios y los modelos que se entendían como adecuados para la educación de alumnos diversos. Lo anterior,

“La inclusión educativa debe entenderse como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades del estudiante”.

además de un trabajo arduo y comprometido desde las políticas y lineamientos educativos y la adecuada puesta en marcha de dichas iniciativas en las instituciones, requiere un papel activo del docente, tanto en sus espacios de formación, así como en su labor diaria en el aula, enfatizando en la identificación y eliminación de barreras y explorando una nueva forma de concebir y brindar los apoyos.

En relación a la figura del docente, comentan González-Gil y Sarto Martín (2011) que “el trabajo del profesor es esencial e indispensable para impulsar los movimientos que van hacia la reconstrucción de la escuela actual” (p. 26). Se muestran de acuerdo con esta idea Echeita et al. (2008), cuando resaltan que un profesor bien formado, competente, reflexivo y comprometido con la inclusión, es la mejor garantía para llevar a cabo este proceso. Escudero (2009) enfatiza esta idea indicando que “es improbable pensar en buenas prácticas docentes con alumnos en riesgo allí donde no ha existido una formación pertinente” (p.128), ya que asegurar el ajuste entre la enseñanza y las ayudas pedagógicas a las necesidades y características de cada alumno,

exige una mayor competencia profesional. De esta manera, la formación del profesorado debe ser la base sobre la que se sostiene un sistema que pretende ser inclusivo y se convierte en un reto, pues dicha formación debe promover y abarcar todos los aspectos de la enseñanza. Así lo explican diferentes autores (Escudero, 2009; Forteza, 2011), indican que la formación docente no se limita a cuestiones pedagógicas, sino que debe atender a criterios menos estructurados como la conciencia de la diversidad en las aulas; además, sugieren (Perrenoud, 2007; Echeita, 2006) que el tema debe abordarse desde un paradigma reflexivo que permita la apropiación de los conocimientos inclusivos desde la reflexión sobre la práctica, evitando los saberes descontextualizados y abstractos. Aspecto esencial para conseguir que las líneas teóricas se conviertan en verdaderos actos educativos.

Otra situación a considerar durante la formación inicial son las actitudes y creencias implícitas de los docentes. Según Echeita y Simón (2007) "hay que modificar las representaciones implícitas que ejercen amplia influencia sobre nuestro comportamiento hacia estructuras y marcos conceptuales más potentes y coherentes con nuestros valores declarados" (p.6), y para conseguirlo, Harris y Lazar (2011) subrayan la importancia de "ofrecer experiencias y oportunidades de interacción y debate para incidir en las actitudes y valores de los estudiantes en formación" (p.105). Las capacidades mencionadas de reflexión sobre la práctica y las actitudes que deben desarrollar los docentes durante su formación inicial, constituyen una parte fundamental de su formación continua. Puesto que, el profesor que identifica las necesidades de su clase y replantea la utilidad de sus prácticas continuamente, estará preparado para dar respuesta a las características de cada alumno, o bien dispuesto a aprender y poner en marcha diferentes estrategias de mejora, manteniendo actitudes y expectativas positivas.

En Colombia, en el marco de la educación inclusiva, se reglamenta el servicio de apoyo pedagógico para la atención de estudiantes con discapacidad a partir de la Ley 1346 de 2009, así los principios de atención a esta población se convierten en un derecho, dando paso a la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales.

En lo que se refiere al concepto de inclusión, se observa en el discurso que los docentes no tienen una idea clara ni compartida del mismo.

Dicho proceso de inclusión ha generado una profunda reflexión sobre la preparación del sistema educativo para responder a este reto, teniendo en cuenta que, aunque las matrículas de estos alumnos en centros regulares han aumentado, son necesarios muchos esfuerzos para lograr una verdadera inclusión; y en este sentido, el papel de los docentes es fundamental, como lo refleja el informe de la Fundación Saldarriaga Concha (2011), y algunas investigaciones a nivel nacional (Arias et al., 2007; Bulla, 2009). El Ministerio de Educación (MEN, 2010) ha señalado que las políticas de formación educativa deben reevaluar los currículos para la formación docente en las facultades y escuelas superiores, y articular la formación continua. Bajo esta iniciativa, la Escuela Normal Superior del Quindío, institución donde se forman futuros docentes, implementó el Programa de Escuela Incluyente que busca educar en valores relacionados con la escuela inclusiva, la igualdad, la equidad y las poblaciones vulnerables (Bulla, 2009). A partir de los resultados positivos del programa, el sistema de educación del departamento ha identificado la importancia de poner en marcha nuevas propuestas educativas acordes con las necesidades del alumnado. En esta línea, el objetivo de esta investigación es conocer las percepciones de los docentes frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el Quindío, e identificar sus principales necesidades de formación para la inclusión. A continuación se describe el procedimiento y los resultados de este estudio.

Método

Los resultados obtenidos se basan en una metodología mixta con un Diseño Transformativo Concurrente [DISTRAC] (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010, p. 577). En el cual se utilizan estrategias cualitativas y cuantitativas para obtener una visión más aproximada de la realidad estudiada. La muestra pertenece a cinco municipios del Departamento del Quindío: Armenia, Filandia,

Tebaida, Circasia y Salento. Los participantes, quienes dieron su consentimiento, representan una muestra accesible de 30 docentes de centros públicos con matrícula de alumnos diversos; sus características se observan en la Tabla 1. La mayor parte de los participantes superan los 41 años, tienen más de 20 años de experiencia y dan clases en varios cursos. En relación con la formación docente para la inclusión, un alto porcentaje de los docentes no ha tenido acceso a dicha formación.

Tabla 1.

Descripción de la muestra

N 30		16 Mujeres	
<i>Edad</i>		<i>Municipio</i>	<i>Experiencia</i>
<30	3	Armenia	< 20
30-40	8	Circasia	≥ 20
41-50	10	Filandia	<i>Curso</i>
>50	9	La tebaida	Único
		Salento	Varios
			11
			19
Formación para la inclusión			
		Si	11
		No	19

Para fundamentar la parte cualitativa del estudio, se utilizó una encuesta abierta compuesta de cinco preguntas que pretenden profundizar en las experiencias y significados de los docentes frente a la inclusión; se indaga sobre la concepción de la inclusión, los aspectos positivos y también los poco favorables de la misma; las estrategias que utilizan los docentes en el aula y las sugerencias de mejora para el proceso inclusivo.

En cuanto a la parte cuantitativa, se utilizó el Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión [CEFI] (González-Gil et al., 2011). Este instrumento está compuesto por 80 ítems tipo Likert de 4 puntos, agrupados en 10 indicadores: Concepción de la diversidad y de la Educación; Política educativa; Organización y funcionamiento de la escuela y del aula; Liderazgo; *Curriculum*; Metodología; Recursos y apoyos; Formación del profesorado; Trabajo colaborativo; y Participación de la comunidad. Este instrumento fue validado por González-Gil et al. (2012a) con una muestra de 400 profesores de centros educativos de Castilla y León, y cuenta con un

índice de consistencia interna alfa de Cronbach de 0.906.

Para analizar los datos cuantitativos se utilizó el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, V19). Se obtuvo la puntuación de cada factor del cuestionario. El análisis cualitativo se realizó con el NUDIST 6.0. Este software permite la codificación, por medio de una estructura jerarquizada, de conceptos en forma de árbol invertido, creando nudos o categorías de información. En la fase de codificación se separa el discurso, utilizando la línea como unidad de análisis. El total de las unidades de texto fue de 1470. Se elaboró un mapa conceptual partiendo de cinco nodos principales o categorías: 1) Concepciones acerca de la inclusión; 2) Aspectos positivos de la inclusión; 3) Aspectos poco favorables de la inclusión; 4) Estrategias en el aula y; 5) Sugerencias de mejora. A continuación se agruparon y sintetizaron las líneas textuales con ayuda de expertos en el tema. Finalmente, se analizaron los resultados obtenidos en la tabla *coding*, la cual especifica el porcentaje de texto dedicado por cada docente a las diferentes categorías y subcategorías, así como el número de docentes que hablan en cada tema.

Resultados

En cuanto al análisis del texto, como se observa en la Figura 1, los resultados muestran que los docentes dedicaron la mayor parte de su discurso a hablar sobre los aspectos poco favorables de la inclusión (22%), seguido de las sugerencias de mejora (14%). En menor medida, comentaron acerca de las concepciones sobre la inclusión (12%) y los aspectos positivos (10%). El porcentaje más bajo del discurso corresponde a las estrategias para la inclusión (8,2%).

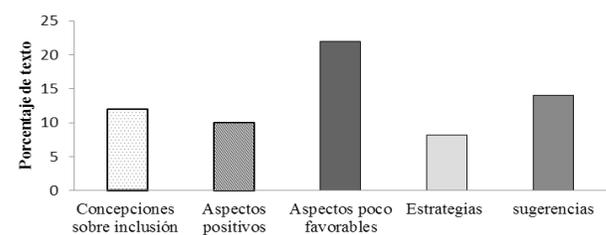


Figura 1. Porcentaje de texto dedicado a cada categoría

en el estudio cualitativo. Muestra los porcentajes de texto total que los docentes dedicaron a expresar sus opiniones respecto a cada categoría.

Los resultados del análisis por categorías indican:

- Categoría Concepciones acerca de la inclusión: los docentes en su mayoría definen la inclusión como un derecho, dedicando a este punto el 2,7% del discurso global: *"Se trata de garantizar a todos los niños y niñas el cumplimiento de sus derechos como la igualdad, la equidad y la educación de calidad"*. También entienden la inclusión como una adaptación curricular (1,8%): *"Tener en el centro educativo toda clase de alumnos, adaptando el currículo a sus posibilidades"*; algunos profesores asocian la inclusión a los alumnos con discapacidad (0,95%) y a la integración (1,6%): *"Se trata de integrar a los niños y jóvenes en el sistema de educación regular, ampliando las matriculas para los que tienen NEE y quieran estar en el colegio con otros alumnos sin discapacidad"*. Un menor grupo de docentes describen la inclusión como un proceso de cambio (0,32%), la eliminación de barreras (0,68%), la diversidad (0,95%) un acercamiento a la realidad (1,41%): *"Incluir en el medio social y educativo a personas con NEE para promover valores como la igualdad, ya que nuestra sociedad tiene diferencias muy marcadas, debe ser en la escuela donde se refleje la realidad social, aprendiendo a convivir con los demás"*.
- Categoría Aspectos positivos sobre la inclusión: la mayoría de los docentes destacan la adquisición de valores como el aspecto más favorable (4,5%): *"el ambiente de tolerancia y solidaridad que se va generando espontáneamente entre los alumnos"*; *"la convivencia y el respeto entre los alumnos son valores que se aprenderán para toda la vida"*. Seguido de la Socialización (1,4%) y las Actitudes positivas (1,4%). Un aspecto notable es el debate sobre la labor docente (1,6%): *"el debate que se ha generado sobre la atención a estos alumnos, ¿debe ser en centros específicos o en la escuela que no está preparada para asumir su educación?, el debate es positivo porque nos hace reflexionar sobre lo que pensamos como correcto o bueno y lo que podría ser más justo"*. Finalmente, mencionan el reconocimiento social de los alumnos (0,41%).
- Categoría Aspectos poco favorables de la inclusión: la mayor parte de los docentes mencionan las dificultades en la formación como un aspecto principal (7%), enfatizando en la falta de formación (5%): *"la falta de capacitación de los docentes que no sabemos qué estrategia utilizar, ni cómo actuar con estos alumnos y por esta razón podemos verlos como una molestia en clase"*; *"los docentes no recibimos ningún tipo de capacitación sobre el tema, solamente el interés que tenemos desde nuestra convicción por la importancia de la educación para todos, y de hecho, hace ya varios años hemos venido atendiendo y sacando adelante a estos jóvenes"*. En una formación confusa (0,82%): *"se nos exigen unos criterios por parte de la administración y ahora otros para la inclusión! Tenemos que lograr buenos puntajes en los exámenes y ahora calificar a los estudiantes con NEE"*. Formación fuera de la jornada laboral (0,41%) y en la formación descontextualizada (0,75%): *"la capacitación no se parece a la realidad que tenemos en las aulas, es muy teórica y no nos brindan herramientas para trabajar en clase, son una pérdida de tiempo"*. Otro aspecto poco favorable nombrado son las condiciones laborales (9%), dentro de las que señalan la sobrecarga laboral (2,3%): *"implica mucha responsabilidad y la carga es muy pesada para los docentes con muchos alumnos, poco apoyo y poca formación, generando estrés y desmotivación"*; y la ratio profesor alumno (1,2%). Otros docentes indican la falta de recursos y materiales (0,75%): *"no existen recursos ni económicos ni humanos para fortalecer el proceso"*, la escasez de especialistas (1,6%) y la falta de políticas educativas (0,88%).
- Categoría Estrategias para la inclusión: los docentes en su mayoría opinan que es importante el trabajo en equipo (1,1%), tener especialistas y aulas de apoyo (1,7%): *"contar con un grupo de especialistas que sirvan de apoyo y brinden servicios como logopedia, psicología, lengua de signos"*; al mismo tiempo, mencionan la necesidad de realizar un diagnóstico adecuado (0,88%): *"conocer*

el diagnóstico para poder informarnos y saber cómo podemos ayudar al estudiantes”; contextualizar los logros (1,1%), realizar actividades lúdicas (0,54%); también creen que es importante sensibilizar a compañeros y docentes (1,1%): “una estrategia debe ser explicar a los estudiantes sobre la discapacidad y las diferencias, para promover un clima positivo y colaborativo en el grupo”; y hacen referencia a la utilización de recursos y materiales especiales (0,48%).

- Categoría Sugerencias de mejora: la mayor parte de los docentes indica la necesidad de establecer políticas adecuadas para asegurar el proceso de inclusión (4,1%); dentro de estas mencionan las políticas educativas (1,4%): “políticas concretas que permitan realizar acciones verdades para la inclusión”; de formación docente (0,75%): “se debe establecer una política de formación inicial y continua para los docentes, regulada por ley para que se cumpla”; y de control de recursos (2%): “estructurar los gastos y fiscalizar los recursos que se destinan a los centros, ya que en muchas ocasiones no se invierten de la mejor manera”. Otro aspecto significativo ha sido la mejora de las condiciones laborales (2,4%) por medio de la contratación (1,2%): “contratar profesores de apoyo, en mi colegio solo hay una y la población con discapacidad es muy grande, no da abasto”; disminuir el número de alumnos por aula (0,41%); realizar actividades dentro de la jornada laboral

(0,20%) y el reconocimiento de su labor (0,41%). La sugerencia que mencionan con mayor frecuencia es la formación docente (3,4%): “todo el proceso debe basarse en la formación docente, dentro del horario habitual, dando incentivos y motivación y que la formación sea continuada para seguir aprendiendo de las experiencias y de las teorías”.

En relación con el cuestionario CEFI, el análisis estadístico refleja puntuaciones altas en todos los factores que lo componen, lo que sugiere que los docentes en general tienen una formación para la inclusión adecuada, tal como se refleja en la Figura 2. Los factores de Liderazgo (\bar{X} 3,75; S 0,5) y Participación en la comunidad (\bar{X} 3,83; S 0,4) son los que arrojan puntuaciones más altas, seguidos de Formación Profesorado (\bar{X} 3,5; S 0,6) y Trabajo colaborativo (\bar{X} 3,59; S 0,6). Las principales necesidades de formación para la inclusión se centran en Política educativa (\bar{X} 2,99; S 1) y Recursos y apoyo (\bar{X} 2,8; S 0,9), donde se obtienen las puntuaciones más bajas. Estos resultados se asemejan a los obtenidos en la investigación realizada por González-Gil et al. (2012b) en el contexto de República Dominicana y España, en la que se evaluó la formación docente de profesionales de ambos países. Los resultados mostraron que los profesores de República Dominicana tenían puntuaciones más altas en el cuestionario, donde los indicadores con mayor puntuación fueron formación del profesorado,

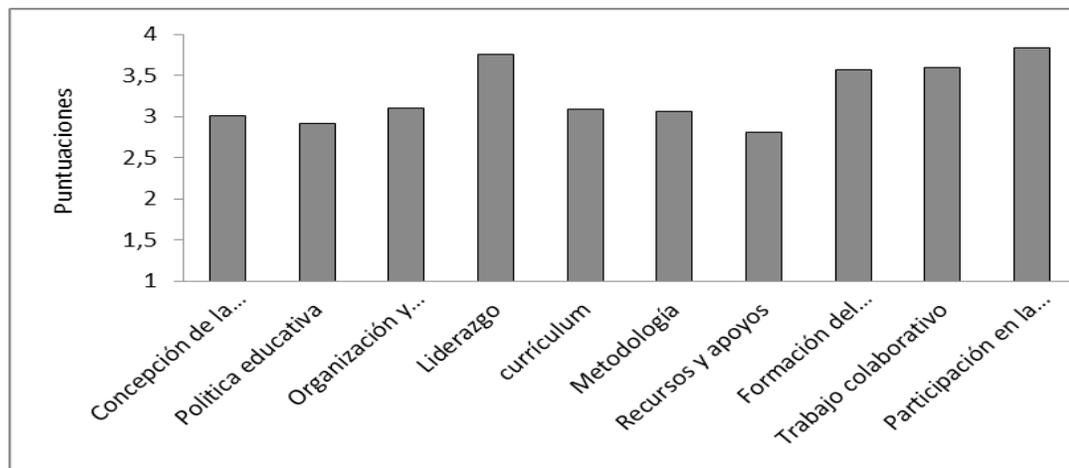


Figura 2. Media de las puntuaciones por indicador.

participación en la comunidad y liderazgo; mientras que las necesidades de formación se concentraron en la metodología y los recursos y apoyos.

Discusión y conclusiones

Esta investigación ha permitido concluir que los docentes tienen una perspectiva positiva frente a la inclusión de alumnos con NEE y poseen valores acordes con los planteamientos inclusivos. Esto resulta fundamental, pues como sostiene Booth (2011), las perspectivas actuales de la inclusión apuntan hacia el desarrollo de un marco de valores inclusivos y debe estar relacionada con valores profundamente arraigados.

En lo que se refiere al concepto de inclusión, se observa en el discurso que los docentes no tienen una idea clara ni compartida del mismo. Existe una tendencia a relacionar la inclusión con dificultades en la enseñanza a los alumnos con discapacidad. Echeita y Simón (2007) explican las consecuencias negativas que se derivan de tal situación, como las bajas expectativas, el encasillamiento de los alumnos, la limitación de oportunidades y la segregación escolar. También se relaciona la inclusión con el mero acceso de estos alumnos a los centros educativos, dando mayor importancia a la necesidad de diagnóstico y control por parte de especialistas para llevar a cabo estrategias inclusivas en el aula. Esta situación se puede observar en el estudio realizado por Arias et al. (2007), en el que se describe cómo las concepciones acerca de la discapacidad arraigadas al modelo médico, se convierten en una barrera para la inclusión de alumnos con NEE. Un porcentaje muy bajo de docentes mencionan que la inclusión promueve un cambio de perspectiva, en el cual el énfasis pasa de la persona al entorno, en este caso concreto, la atención se centraría en la escuela y el docente, cuya principal labor es eliminar las barreras para la participación y el éxito de los alumnos.

En conclusión, aunque existen valores positivos y se reconoce la inclusión como un derecho y una forma de acercarse a la realidad, los profesores relacionan de forma más clara la inclusión con la integración, con la adaptación curricular y con un proceso de cambio social y del sistema educativo

que encuentran aún muy ajeno a sus posibilidades. Lo que implica que hace falta llegar a una definición compartida y a unos principios inclusivos comunes entre los docentes para favorecer la inclusión.

Los aspectos positivos sobre la inclusión que los docentes destacan son, entre otros, los valores que se generan en las aulas, con los compañeros y con la comunidad del centro en general. Refiriéndose a valores como la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la capacidad de apreciar las diferencias y la amistad entre todos los alumnos; dichos valores corresponden con los que Booth (2011) considera indispensables para favorecer los procesos inclusivos. Los docentes también consideran fundamental el cambio de actitudes y creencias de todos los implicados en el proceso; siendo conscientes de que formas negativas de percibir a los alumnos con NEE, dificultan su inclusión. Este aspecto aparece reflejado en la investigación de Arias et al. (2007), donde se menciona que "algunos docentes muestran rechazo, indiferencia, incredulidad y negativismo hacia los estudiantes con NEE, ya que consideran que por sus limitaciones no podrán avanzar de forma significativa en los procesos educativos" (p.54). Otros autores (Brady y Woolfson, 2008; Glenn et al., 2010; Guerrero y Calvo, 2011; Symeonidou y Phtiaka, 2009), destacan la relación entre las creencias de los docentes respecto a los estudiantes con discapacidad y sus prácticas en el aula.

Respecto a las estrategias utilizadas por los docentes para la inclusión, estos resaltan en su discurso la necesidad de colaborar entre ellos y de formar grupos de trabajo en los que se promueva el diálogo y sea posible compartir experiencias, estrategias pedagógicas y llegar a soluciones conjuntas, buscando establecer una línea común de actuación para liderar el proceso en cada centro. Algunos de los aspectos destacados por los docentes coinciden con lo que describe Forteza (2011), como principios en los que debe enfocarse la formación del profesorado, que a su vez se convierten en competencias profesionales fundamentales para la inclusión según (Echeita, 2006; Perrenout, 2007).

Los docentes también subrayan el papel que las familias y los profesionales especializados deben tener en el proceso de inclusión, convirtiéndose

en una responsabilidad compartida incorporar los principios y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas. Consideran también como una estrategia fundamental de trabajo en el aula, establecer logros significativos para favorecer el desarrollo de habilidades y el éxito de los alumnos con NEE. Estas ideas son tratadas por Amores y Ritacco (2011) y Casanova (2011), quienes indican que modificar el currículo, las competencias básicas, las estrategias de evaluación y los quehaceres diarios en las aulas, son la base para generar buenas prácticas que se traduzcan en aprendizajes reales para los alumnos. El discurso de los docentes permite comprobar que, aunque se dan cuenta de la necesidad de trabajar desde un currículo inclusivo, implementando estrategias y dinámicas de trabajo que permitan que todos los alumnos aprendan, estos no tienen claro cómo hacerlo, ya que no existe una planeación común en los centros. De esta manera, cada docente intenta realizar las modificaciones que están a su alcance, utilizando estrategias personales, dentro de la dinámica de su clase. Lo que resulta en que propuestas de trabajo innovadoras y efectivas, se queden dentro del aula sin posibilidad de formar parte del plan académico y beneficiar a todos los alumnos, y de la misma forma, las estrategias poco eficaces se sigan repitiendo en muchas aulas, con poca probabilidad de modificarlas.

Al plantear las sugerencias de mejora, los docentes exigen un adecuado control y disposición de los recursos y apoyos destinados a la inclusión, para garantizar una distribución equitativa, acorde con la planeación de cada centro y evitar una mala gestión. Así mismo, opinan que dada la importancia de los apoyos, estos deben diseñarse en función de las necesidades concretas de cada aula y de cada alumno, para incrementar su eficacia. El papel de los apoyos, tanto para los docentes en formación como dentro de las aulas inclusivas, lo recoge González-Gil (2009). También sugieren que es prioritario que las administraciones establezcan políticas educativas coherentes que permitan regular la inclusión de alumnos con NEE, así como atender a sus necesidades formativas en este aspecto, exigiendo políticas y estrategias claras de formación, tanto inicial como permanente, y que esta se brinde de forma adecuada dentro del contexto real al que se enfrentan a diario, teniendo en cuenta sus condiciones laborales, la sobrecarga de trabajo y el aumento de la ratio profesor-

alumno, factores que influyen directamente en la calidad de la educación y en la disposición de los profesionales frente a los programas de formación.

El papel de las administraciones es una idea también abordada por Aguilera y Verdugo (2012). En su estudio, los participantes demandan una mayor iniciativa de las administraciones públicas, mientras los autores mencionan que se necesita una fuerte apuesta de cambio sobre la que asentar las propuestas inclusivas. Añade Fernández Batanero (2010), acerca de la importancia de políticas específicas de formación docente, que los programas de atención a la diversidad y las políticas educativas verían reducido su efecto si no van acompañadas de políticas dirigidas al desarrollo profesional de los docentes y a la sensibilización de estos con todo lo relacionado a la diversidad (p. 18).

La formación del profesorado para la inclusión es otro tema central que se ha tratado en esta investigación. Las puntuaciones altas en el CEFI indican que los docentes colombianos del Departamento del Quindío cuentan, en general, con una formación adecuada y tienen opiniones favorables frente a la inclusión. Estos resultados coinciden con los obtenidos por González-Gil et al. (2012b), donde los profesores de República Dominicana mostraron puntuaciones altas en el mismo cuestionario. Las puntuaciones altas en el indicador formación del profesorado muestran que los docentes consideran importante recibir capacitación tanto inicial como permanente, para su desarrollo profesional. En la investigación realizada por Arias et al. (2007), se pueden observar los resultados positivos obtenidos tras la realización de un programa de formación del profesorado, entre los que destacan el cambio en las concepciones, actitudes y valores frente a los alumnos con NEE; el logro de aprendizajes significativos a través de un paradigma reflexivo que realmente se traduce en prácticas concretas en el aula; así como la recuperación del rol docente y un incremento en la motivación para continuar con su labor.

Los datos obtenidos en esta investigación resultan útiles para conocer que los docentes tienen una buena disposición frente a la inclusión y están abiertos al tema. Esta disposición se sustenta en el discurso de los profesores, donde dan gran

importancia a la inclusión como una nueva realidad educativa y expresan estar de acuerdo con los principios inclusivos, sin embargo, son conscientes de las limitaciones y dificultades que tienen para afrontar la enseñanza de los alumnos con NEE.

Al mismo tiempo, nos ha permitido concluir que es indispensable la formación del profesorado para la inclusión. Esta idea es recogida por diferentes autores (Ainscow y Echeita, 2011; Escudero, 2009; Forteza, 2011), quienes reconocen la incidencia positiva de una formación adecuada como parte esencial del proceso de inclusión y las buenas prácticas educativas. Finalmente, esta investigación ha permitido un acercamiento a la realidad de los docentes en Colombia, cuestión fundamental según Harris y Lazar (2011), cuando hacen hincapié en la importancia de la reflexión guiada y postulan que: "será difícil ofrecer cualquier reto sin saber dónde se encuentran tanto alumnos como formadores" (p.105). Toda la información obtenida nos abre interesantes posibilidades de conocimiento de la realidad docente y el proceso inclusivo en Colombia. Temas que intentaremos abordar de forma más profunda en futuras investigaciones intentando dar voz a todos los implicados.

Bibliografía

- Aguilella, A. y Verdugo, M.A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-086.
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Amores, F.J. y Ritacco, M. (2011). Evaluar en contextos de exclusión educativa. Buenas prácticas e inclusión social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1).
- Arias, L., Bedoya, K., Benítez, C., Carmona, L., Castaño, J., Castro, L. (2007). Formación Docente una propuesta para Promover Practicas Pedagógicas Inclusivas. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(47), 153-162.
- Blanco, M. R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 4(3), 1-15.
- Booth, T. y Aiscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. (2011). The Name of the Rose: Inclusive Values into Action in Teacher Education, *Prospects*, 41, 303-318. doi: 10.1007/s11125-011-9200-z.
- Brady, K. Woolfson, L. (2008). ¿What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning?. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 527-544.
- Bulla de T., M. (2009). Carácter de las prácticas pedagógicas de los estudiantes del ciclo complementario de la Normal Superior del Quindío en el proyecto escuela incluyente. *Revista investigación de la Universidad del Quindío*, 19, 63- 70.
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2010). *Informe de la Relatoría Taller Política de Formación de Docentes*. Bogotá, Colombia.

- Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-248407.html>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En: De Lorenzo, R., y Callo, L. *Tratado sobre Discapacidad*. (pp. 1103-1134). Madrid: Thomson y Aranzadi.
- Escudero, J.M. (2009). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Fernández Batanero, J. M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía. *Educational Policy Analysis Archives*, 18(22).
- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25, 127-144.
- Fundación Saldarriaga Concha (2012). *La educación inclusiva en Colombia. Una tarea pendiente. Informe especial*. Bogotá, Colombia.
- Glenn, C., Jordan, A. y McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) Project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability an ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 259-266.
- González-Gil, F. (2009). Formación del Profesorado y Apoyos. En: Sarto Martín, P., y Venegas, M.E (Coords.). *Aspectos Clave de la Educación Inclusiva*. (pp. 143-147). Salamanca: Publicaciones del INICO.
- González-Gil, F. y Sarto Martín, P. (2011). Una experiencia internacional de formação de professores para a incluso. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 25-36.
- González-Gil, F.; Martín-Pastor, E.; Flores, N.; Poy, R.; Gómez-Vela, M. y Caballo, C. (2011). *Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión (CEFI)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- González-Gil, F.; Martín-Pastor, E.; Flores, N.; Poy, R.; Gómez-Vela, M. y Caballo, C. (2012a). Evaluación de la formación del profesorado para la inclusión. *Siglo Cero*, 43(1), 31-32.
- González-Gil, F.; Martín-Pastor, E.; Flores, N.; Poy, R.; Gómez-Vela, M. y Caballo, C. (2012b). El reto de la formación del profesorado para la inclusión: estudio comparativo entre España y Republicana. *Siglo Cero*, 43(1), 31-32.
- Guerrero, M. J., y Calvo, Y. (2011). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de educación secundaria obligatoria. *Innovación Educativa*, 21, 201-221.
- Harris, R. & Lazar, I. (2011). Ways to bring about change. In: Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (Eds.) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Muntaner, J.J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 4(1).
- Parrilla, A., y Moriña, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva. *Padres y Maestros*, 284, 10-14.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sandoval, M.; López, M.L.; Miguel, E.; Durán, D.; Giné, C. y Echeita, G. (2002). *Índice for inclusión*. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238.
- Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25, 543-550.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres. Ginebra: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001806/180629s.pdf>