

## II. ARTÍCULOS

### EDUCACIÓN PARA TODOS: FORMACIÓN DOCENTE, GÉNERO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

**Francisca González-Gil**

[frang@usal.es](mailto:frang@usal.es)

*Universidad de Salamanca*

**Elena Martín Pastor**

[emapa@usal.es](mailto:emapa@usal.es)

*Universidad de Salamanca*

*Recibido: 28-02-2014*

*Aceptado: 25-03-2014*

#### **Resumen**

A lo largo de la historia nos encontramos con numerosos colectivos de nuestra sociedad que han sido, y en ocasiones siguen siéndolo, objeto de exclusión tanto educativa como social: mujeres, personas con discapacidad, minorías étnicas y culturales, etc., poniendo de manifiesto la importancia de construir una escuela para todos que les proporcione la respuesta adecuada a sus necesidades. Así, la formación del profesorado para la inclusión se convierte en una herramienta clave que permita lograr dicho objetivo. En este artículo presentamos un estudio sobre las necesidades de formación docente para la inclusión que el profesorado de Castilla y León encuentra a la hora de abordar de manera coherente la atención a la diversidad del alumnado con el que trabajan (género, cultura, etc.).

**Palabras clave:** Inclusión educativa, formación de profesores, diversidad, género.

#### **Abstract**

Throughout the history, several groups of our society have been, and even though they continue being, target of both educational and social exclusion: women, people with disability, ethnic and cultural minorities, etc., revealing the importance of constructing a school for everyone that provides them the response to their needs. Thus, teachers training for inclusion turns into a tool that allows achieving this aim. In this article we present a study about the perceived training needs for promoting inclusion of Castilla y León teachers in order to approach in a coherent way the attention to the diversity of their students (gender, culture, etc.).

**Key Words:** Inclusive education, training of teachers, diversity, gender.

## 1. Introducción

A lo largo de la historia general, y de la historia de la educación en particular, nos encontramos con numerosos colectivos de nuestra sociedad que han sido, y en ocasiones siguen siéndolo, objeto de exclusión: personas con discapacidad, mujeres, minorías étnicas, grupos culturales minoritarios, clases sociales marginales, inmigrantes, etc., poniendo de manifiesto la necesidad de construir una escuela para todos, una escuela que, en la mayoría de las ocasiones, ha optado por un tratamiento diferente a estos alumnos, cerrando los ojos ante la diversidad y no asumiéndola como una oportunidad de mejora, y obligando por tanto a estas personas a recorrer un camino largo, difícil y distinto en la mayoría de las ocasiones, para intentar conseguir las oportunidades que merecen.

Así, la igualdad de oportunidades se convertirá en el elemento clave para luchar contra la exclusión social y la discriminación y al respecto deberán considerarse principalmente los colectivos más sensibles (personas con necesidades especiales, mujeres, ...) teniendo en cuenta que el acceso a una cualificación actualizada a lo largo del ciclo vital es un elemento básico para fomentar esa igualdad de oportunidades ampliamente entendida (Forteza, 2011). Coincidimos con Reveco (2011a: 15) en que, si bien “desde una dimensión política, ya es parte del consenso que todas las niñas y niños tienen derecho a una educación de calidad entendida como el derecho de todas y todos a aprender con alegría, seguridad y facilidad, los conocimientos, normas, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en el mundo actual, en la diversidad de situaciones que cada quien vive y vivirá”, aún no se ha logrado hacer efectivo ese derecho en todas sus dimensiones.

La evolución del ser humano, de la cultura y de la sociedad nos permite ver más claramente la necesidad de una mirada más completa y profunda del ser humano: más justa, más inclusiva, donde haya un lugar para todos, donde se respete la diversidad de las personas y, a su vez, esto permita a la sociedad enriquecerse con esa diversidad (Fernández y González, 2013). Así, según las mismas autoras, la educación constituye el primer paso hacia la inclusión en esa sociedad, recogiendo también la opinión de Blanco (2006) sobre la exclusión, y cómo ésta dificulta el desarrollo como persona, y la participación social o el acceso a los sistemas de protección o de bienestar. Ello necesariamente supone contar con los medios para participar de forma autónoma y con las mismas opciones que los demás miembros de la comunidad. En este contexto, hablar de educación inclusiva implica tomar conciencia y aceptar que esto no siempre

se cumple, y por tanto, partiendo de esa exclusión, asumir una posición proactiva frente a esta situación, para en el plano de los valores y desde una perspectiva social, política y cultural, poder avanzar en una sociedad más justa y democrática, así como reducir los fuertes costes económicos, sociales y personales que generan la discriminación y la desigualdad (Colás y Bolaños, 2010: 64). Ya la UNESCO recogía estas ideas, al concebir la inclusión como una forma de reducir la exclusión dentro de la educación, a través de un proceso para responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes desde una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, de manera que aseguremos oportunidades de aprendizaje que contribuyan a la inclusión efectiva de personas y grupos dentro de la sociedad en general (UNESCO, 2005) y evitando cualquier tipo de discriminación por razones de género, origen social, étnico, religioso u otros (Blanco, 2006). Sin embargo, la escuela “ha privilegiado ciertas formas de enseñanza y aprendizaje que dan cuenta de una hegemonía, que en la mayoría de los casos -y así ha ocurrido históricamente- se identifica con aquella que representa los intereses de una clase, una raza, una etnia y un género en particular” (Poblete, 2011: 65).

Por tanto, la educación tiene el imperativo ético de asegurar la igualdad sin que ello signifique uniformidad (Blanco, 2008), para no reproducir las desigualdades y exclusiones presentes en la sociedad. De esta forma, la respuesta a la diversidad implica transitar desde un enfoque homogeneizador en el que se ofrece lo mismo a todos y que refleja las aspiraciones de las culturas y clases dominantes, a un enfoque que considere las distintas identidades, necesidades y opciones de cada uno y valore las diferencias como algo que enriquece a las personas y sociedades (UNESCO/OREALC, 2007). Así, el foco de atención de la educación inclusiva es la transformación de los sistemas educativos y de las culturas, las prácticas educativas y la organización de las escuelas para que atiendan la diversidad de necesidades educativas del alumnado, y lograr con ello el pleno aprendizaje y participación de cada niño (Blanco, 2008). Se trataría de escuelas “que se construyen a sí mismas sobre los principios democráticos de equidad, solidaridad, justicia, tolerancia, convivencia en paz, libertad y respeto por las diferencias, que se fundamentan en la innovación y en la búsqueda de los mejores métodos y estrategias para facilitar el aprendizaje de todos, sin excluir a nadie” (Forteza, 2011: 141). La educación inclusiva puede constituir el medio para hacerlo realidad, a través de la ruptura de las rutinas igualitarias, homogeneizadoras, con la consideración de que

todos los alumnos son iguales, y el paso a la idea de que cada alumno siempre es diferente del otro (Casanova, 2011).

Ésta concienciación sobre la necesidad de realizar prácticas inclusivas pasa por la sensibilización del profesorado y el análisis y modificación de las prácticas de la escuela y de las manifestaciones culturales sobre la situación de personas y colectivos desfavorecidos. Este ejercicio exige además, una sistematización a través de procesos de investigación que permitan al profesorado colocar esta problemática “como uno de los aspectos más importantes a la hora de posibilitar una educación inclusiva que parte de un principio de equidad” (Colás y Bolaños, 2010: 76).

Por todo ello, es urgente abordar una formación de los profesionales de la educación centrada en las principales dificultades y lagunas que la atención a la diversidad ha tenido hasta el momento. La 48ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, *Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*, identificó la formación de profesores como la clave para el desarrollo futuro (Acedo, 2011). En aquel momento se instó a la comunidad internacional a adoptar la educación inclusiva como manera de alcanzar las metas de la Educación para Todos. Pero este es un aspecto de la enseñanza que no es abordado en profundidad en la formación de los profesores, y por ende, una asignatura pendiente en la misma (López y Hinojosa, 2012).

Echeita *et al.* (2008) recogen los resultados de una investigación cuyo objetivo era valorar la inclusión educativa española en los últimos años y las principales áreas de mejora. El estudio puso de manifiesto la necesidad de ampliar las posibilidades de formación de los profesores para atender con calidad a la diversidad del alumnado e incentivar procesos de mejora e innovación educativa en los centros escolares para facilitar precisamente dichos procesos de atención a la diversidad.

De esta forma, la formación del profesorado se convierte en uno de los ejes cardinales para garantizar, en el futuro, que todos los niños puedan recibir una educación acorde con sus necesidades y características y transcurrir hacia una vida adulta de calidad. Una formación que reclama un cambio en las maneras de pensar la educación, la enseñanza y el aprendizaje, porque la educación exige con derecho los profesionales mejor formados (Forteza, 2011).

Así, tal como destaca la misma autora,

“La atención a la diversidad en la formación de los futuros docentes es un reto ineludible en los tiempos que corren. A los sistemas educativos hoy se les demanda que atiendan a muy amplias

capas de población con edades, condiciones e intereses diferentes y de procedencia muy diversa, y se les insta a que favorezcan una mayor equidad como exigencia de carácter ético (igual dignidad de la persona independientemente de su procedencia, raza, condición, etc.)” (Forteza, 2011: 135).

E insiste en que puesto que las oportunidades de cambio siempre están ahí:

“La opción por una educación inclusiva, por una educación de calidad para todos, postula un profesorado implicado, comprometido, competente (no en el sentido de dominio de los saberes disciplinares, sino en el de la competencia para restablecer puentes entre la escuela y la vida), con herramientas que le permita que todo el alumnado del aula sea capaz de aprender al máximo, independientemente de las características que presente; un profesorado capacitado para gestionar el éxito en las aulas” (Op. Cit: 137), y para:

“garantizar el derecho a una educación que permita a niños y adultos, a hombres y mujeres, a ricos y a pobres hablar de igual a igual, sin sentirse que uno está más preparado que el otro, que uno vale más que el otro; para dialogar, disfrutar o actuar. Una educación que reconozca la diversidad de culturas y su riqueza; que potencie su valorización y aprendizaje, [...], que reconozca que tanto hombres como mujeres son igualmente personas, con capacidades y que sin ambos no es posible avanzar en la búsqueda de una mejor sociedad” (Reveco, 2011a: 16).

Si bien debemos trabajar desde modelos que contemplen “la formación en actitudes y valores culturales y democráticos, particularmente la apreciación de la diversidad, multiculturalidad y género (tolerancia y respeto), sabemos que estas competencias quedan a un nivel transversal y “su operacionalización en las prácticas cotidianas de las escuelas está aún en un nivel demasiado básico y carente de impactos directos” (Poblete, 2009: 188). Hace falta, por tanto, “mayor atención en la especificación de estrategias didácticas que permiten la incorporación explícita de las competencias del “saber ser” en los nuevos modelos educativos” (Kral y Preciado, 2011: 80). De igual manera, el correlato entre la equidad de género y la inserción a la docencia es un tema pendiente, por lo que es preciso abrir un diálogo razonado para tender puentes entre la política educativa y la realidad social (Parga, 2011). Así,

“El conjunto de condiciones históricas que la sociedad establece como dinámica de relaciones sociales –actitudes, roles, estereotipos, valores- son la base para el diálogo entre el individuo y la

cultura, pero también el detonante de una serie de reinterpretaciones que el sujeto realiza al interactuar con la sociedad. De ahí que el resultado sea una serie de identidades heterogéneas, múltiples que adquieren diferentes significados de acuerdo a los propios contextos” (Parga, 2011:52).

En este sentido,

“La construcción de género, como hecho social, cultural e histórico que establece comportamientos y valoraciones diferentes para hombres y mujeres, tiene una expresión concreta en las escuelas e incluso a nivel de aula, explicando trayectorias de vida, comportamientos, actitudes y decisiones vocacionales que cristalizan en el acceso diferenciado a los bienes simbólicos y materiales que la sociedad establece como posibles, generando inequidades que la mayor parte de las veces afectan a las mujeres limitando su acceso igualitario a las oportunidades de desarrollo” (Poblete, 2011:65).

Algo similar sucede, como hemos comentado con anterioridad, con otros alumnos que por diversos motivos, acceden al sistema educativo en condiciones de desventaja.

De esta forma, el logro del propósito de avanzar en una educación integral de niños y jóvenes exige, entre otras cosas, incorporar la perspectiva de género en el quehacer educativo y en el curriculum con el que trabajamos (Reveco, 2011b). A través del curriculum explícito habría una aparente igualdad, por ejemplo, entre ambos sexos (o entre diferentes culturas), pero desde el curriculum implícito se podrían encontrar tratamientos desiguales.

Respecto de lo implícito, investigaciones realizadas en diferentes países latinoamericanos han permitido detectar diferencias marcadas en el comportamiento de alumnas y alumnos y en el trato que reciben por parte de sus profesores; del mismo modo, la forma en que están escritos los textos escolares contribuye a la “invisibilidad” de las mujeres y de otros colectivos (Blasquez:1990, Binimellis: 1992, Reveco:1996; Reveco y Rodas:1997; Formujer:2000; García:2009; Guijarro: 2010, citados por Reveco, 2011b). Desde los antecedentes que plantea esta autora, podríamos señalar que “a través del curriculum como seleccionador y trasmisor de cultura, se estarían transmitiendo explícita o implícitamente las formas en que una determinada cultura concibe al hombre y a la mujer y lo que propone para ellos según su sexo. Por ello, al generar curriculum, y más en concreto, al planificar el trabajo educativo, cada educador está haciendo opciones que facilitarán u obstaculizarán

oportunidades igualitarias para las niñas, los niños y jóvenes. El desafío es integrar en la planificación la perspectiva de género” (p.28). También lo refleja Lopez Melero (2004, citado por Forteza, 2011:139), cuando expresa que “es importante saber seleccionar los contenidos culturales, porque de estos contenidos culturales va a depender el desarrollo cognitivo y cultural de las personas. De hecho, coincidimos con el autor en que de ello dependerá que en los centros educativos se trabaje con un currículum inclusivo o, por el contrario, con un currículum cargado de prejuicios y sobre todo de peor rango.

Tal como recoge Castillo (2011), haciendo referencia al estudio realizado en Chile:

“la escuela aparece como un espacio de aprendizaje en distintos niveles: en él se aprende a ser, a hacer, a convivir y a aprender (Delors 1996: 34), lo que da cuenta que no sólo se aprenden disciplinas científicas, que recogen parte importante del conocimiento cultural que se ha ido generando en el transcurso de la historia, sino también maneras de ser, de comportarse y de actuar con otros. A este respecto podemos afirmar que en la escuela también se aprende a interactuar en relaciones de género, que como también ha sido señalado en diversos estudios, tienden a mostrar desigualdades importantes entre hombres y mujeres. En este escenario es necesario preguntarse en qué medida la educación formal es un aparato reproductor o un espacio de cambio de las representaciones de género que imperan en la sociedad”.

Y refleja que:

“los estudios revisados mencionan la existencia en los profesores de expectativas diferenciadas respecto de sus alumnos y de lo que ellos pueden lograr, que se encuentran estrechamente relacionadas con lo que ellos consideran ser un comportamiento apropiado de los estudiantes de cada género. [...] Estos patrones culturales hacen que los docentes interactúen con sus estudiantes muy influenciados por estas representaciones y que evalúen el desempeño y actuar de ellos según estos patrones” (Op. Cit: 42).

También, que en muchos casos reconozcan ellos mismos las discriminaciones de género en el ámbito educativo (Colás y Bolaños, 2010). En este sentido, si bien inicialmente se centró la atención en tratar de garantizar la escolarización de las niñas, fundamentalmente lo que se ha buscado es una educación que no las discrimine y que garantice su acceso a la escuela en condiciones de igualdad respecto a los niños (Blanco, 2011). Es una situación similar a la que

han vivido otros alumnos que, por sus características, han accedido al sistema educativo en condiciones de desventaja (alumnos con discapacidad, procedentes de otras culturas o con otras necesidades educativas). En todos ellos, a pesar de las dificultades que a priori han encontrado en el sistema, se ha puesto de manifiesto su capacidad para “aprovechar con éxito la oportunidad que la escolarización les ha ofrecido” (Blanco, 2011: 82), salvando el proceso formativo diferenciado que, en la mayoría de las ocasiones, se ha planteado para ellos, y cuyas consecuencias inmediatas se han expresado en desigualdades en el acceso a las mismas oportunidades, y en brechas de conocimiento, construcción de aprendizajes y rendimiento (Poblete, 2011).

Sin embargo, los análisis que en muchas ocasiones se realizan sobre los resultados educativos a menudo “dejan de lado cualquier análisis que ponga en evidencia aquellas desigualdades transversales que genera el sistema educativo, que no considera las necesidades particulares de sus estudiantes ni menos está preparado para visibilizar adecuadamente sus particularidades” (Poblete, 2011:64).

Por tanto, siguiendo a Kral y Preciado (2011: 81), que recogen la interpretación que de Paulo Freire realiza Bell Hooks, compartimos la necesidad de realizar un,

“análisis sobre la teoría y práctica docente que puede llevar a los/as estudiantes a transgredir las barreras de género, raza y clase social inherentes al proceso enseñanza-aprendizaje así como una interacción distinta entre y maestro/a-alumno/a, con el objetivo de ganar libertad en la expresión de ideas y por supuesto también desarrollar una visión crítica del mundo. Su propuesta promueve la pluralidad de métodos y estilos docentes como una manera de desmontar las instituciones educativas patriarcales, racistas y capitalistas para dar paso a la promoción de aulas más inclusivas y comunitarias”.

Para ello, la formación del profesorado juega un papel decisivo, en la medida en que puede replantear la manera en cómo tanto dentro como fuera del aula, se responda a las necesidades de todos los alumnos. No podemos olvidar que según recoge el informe McKinsey (2007) sobre los 25 mejores sistemas educativos del mundo, la principal explicación a las diferencias en el aprendizaje de los alumnos está en la calidad de los profesores. Y ello, sin duda, está vinculado a su formación para la inclusión.

Así, tras constatar que no existían en nuestra comunidad investigaciones que pusieran de manifiesto esta situación, ni estudios acerca de las necesidades de formación docente para abordar la educación desde una perspectiva inclusiva, donde se contemplen las necesidades de cualquier alumno, y se descarten las prácticas excluyentes, implícitas o explícitas, por razón de género, raza, cultura, capacidad o cualquier otra, consideramos fundamental evaluar las necesidades formativas que al respecto presentaban los profesores de Castilla y León. Por ello, pusimos en marcha un proyecto de investigación financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (España) con el que pretendíamos contribuir al estudio de la inclusión en Castilla y León desde el análisis de las necesidades de formación docente de sus profesionales, y dar respuesta a las mismas, fundamentalmente en los ámbitos mencionados.

## **2. Metodología**

### **2.1. Muestra**

En la realización del estudio contamos con la participación de 402 profesionales de la educación, en su mayoría mujeres (63,7% frente a un 36,3% de hombres), que desempeñan su profesión en todas las provincias de Castilla y León. Con objeto de facilitar los análisis, se distribuyeron los participantes en 4 grupos de edad: menor de 30 años (16,3%), entre 30 y 40 años (33,7%), entre 41 y 50 años (25,1%) y mayor de 50 años (24,9%). La mayor parte de la muestra trabajaba en centros públicos (68,7%), mientras que un 17,8% lo hacía en centros concertados y un 13,5% en centros privados.

### **2.2. Instrumento**

Para la realización de este trabajo se utilizó el Cuestionario de evaluación de la formación docente para la inclusión, de elaboración propia, formado por 80 ítems tipo Likert de 4 opciones, que se agrupan en 10 factores: 1- Concepción de la diversidad y de la educación (valores, actitudes y creencias sobre la educación y la diversidad); 2- Política educativa (financiación, legislación, papel de la administración y modalidades de escolarización); 3- Organización y funcionamiento de la escuela y del aula (prácticas y principios de

funcionamiento, normas, infraestructuras, agrupación de los alumnos); 4- Liderazgo (papel del equipo directivo, existencia, importancia y responsabilidades de un líder); 5- Currículum (diseño y desarrollo del currículum- objetivos, contenidos, actividades y evaluación); 6- Metodología (metodologías de trabajo inclusivas); 7- Recursos y apoyos (concepción del apoyo, distribución y utilización de recursos); 8- Formación del profesorado (formación inicial y permanente de los profesores); 9- Trabajo colaborativo (entre el profesorado); 10- Participación de la comunidad (familia, profesionales, entorno, universidad, otras instituciones....).

### **2.3. Procedimiento**

Para la evaluación de las necesidades de formación docente para la inclusión considerábamos necesario acceder a una muestra donde estuvieran representados todos los sectores educativos, tanto en lo que se refiere a etapa o a función desempeñada (maestros de infantil y primaria y profesorado de secundaria, además de directores, orientadores, ...) como a tipo de centro (público, concertado y privado). Para ello, contactamos por correo electrónico con todos los centros educativos de la comunidad para explicarles el estudio y solicitar la participación. Posteriormente, se distribuyeron los cuestionarios en los centros educativos de cada provincia que accedieron a participar en la investigación, y se acordó con ellos la fecha de recogida.

### **3. Resultados**

En primer lugar, se calcularon las puntuaciones para cada uno de los factores del cuestionario, con objeto de determinar las áreas en las que la muestra presentaba mayores necesidades docentes. En la tabla 1 se presentan los resultados obtenidos a nivel general. Como podemos observar, las puntuaciones más elevadas se obtienen en los factores 4, 8 y 10 (liderazgo, formación del profesorado y participación de la comunidad). Por el contrario, las más bajas se obtienen en los factores 2, 5 y 7 (política, currículum y recursos y apoyos).

Tabla 1. Resultados obtenidos en cada factor del cuestionario

	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
1. Concepción de la diversidad y de la educación	402	1,94	3,81	3,16	,29
2. Política educativa	402	1,90	4,00	3,04	,39
3. Organización y funcionamiento de la escuela y del aula	402	2,00	4,00	3,13	,32
4. Liderazgo	402	1,60	4,00	3,58	,39
5. Currículum	402	2,14	3,86	3,01	,31
6. Metodología	402	1,71	4,00	3,05	,42
7. Recursos y apoyos	402	1,70	3,90	2,97	,38
8. Formación del profesorado	402	1,86	4,00	3,58	,35
9. Trabajo colaborativo	402	1,75	4,00	3,50	,36
10. Participación de la comunidad	402	2,00	4,00	3,74	,29

Fuente: Elaboración propia

También se comprobó la existencia de correlaciones entre los diferentes factores del cuestionario, donde se observaron asociaciones de diferente nivel, lo que indica que elevadas puntuaciones en un factor está asociado en diferente medida a puntuaciones elevadas en otros factores, en función de la intensidad de dicha asociación.

A continuación, teniendo en cuenta las correlaciones entre dimensiones, se realizaron Manovas y en caso de resultar significativas, también se realizaron Anovas.

En primer lugar, se analizó la posible existencia de diferencias en función del género. Los análisis evidenciaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los factores 2, 3 y 5. En todos los casos los hombres puntúan significativamente más elevado; no obstante, no podemos perder de vista que la representatividad de ambos géneros en la muestra no es equivalente, ya que dos tercios de la misma estaban formados por mujeres.

En segundo lugar analizamos la existencia de diferencias en función de la edad, y encontramos diferencias significativas en los factores 2, 4 y 7. Los contrastes post hoc (Duncan y Scheffé) pusieron de manifiesto que el primer grupo (menos de 30 años) puntuó significativamente más bajo en el factor 2 (política educativa) y que el grupo mayor de 50 años puntuó significativamente más elevado en el factor 4 (liderazgo) y significativamente más bajo en el factor 7 (recursos y apoyos).

En tercer lugar se analizó la existencia de diferencias en función del tipo de centro; en este caso, los análisis multivariados evidenciaron la existencia de diferencias significativas en los factores 1, 2, 5, 6 y 7. Los análisis post hoc (Duncan y Scheffé) pusieron de manifiesto que en los factores 1, 2 y 5 (concepción de la diversidad y de la educación, política educativa y

currículum) los participantes de los centros públicos puntuaron significativamente más bajo que los de los centros concertados, y que en los factores 6 y 7 (metodología y recursos y apoyos) los participantes de los centros privados obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas que los de los centros concertados.

En cuanto al análisis de la relación entre años de experiencia y puntuaciones en el CEFI, existen asociaciones significativas entre años de experiencia y puntuaciones en los factores 2, 4, y 7 (política educativa, liderazgo y recursos y apoyos).

#### **4. Discusión y Conclusiones**

En primer lugar presentaremos las conclusiones derivadas de la aplicación del cuestionario de evaluación, para después profundizar en el análisis de las mismas. Así, a partir de los resultados podemos concluir que las puntuaciones más elevadas se obtienen en los factores 4, 8 y 10 (liderazgo, formación del profesorado y participación de la comunidad), mientras que las puntuaciones inferiores se presentan en los factores 2, 5 y 7 (política educativa, currículum y recursos y apoyos). Ello pone de manifiesto que las principales necesidades de formación docente para la inclusión de los profesores evaluados se centran en los elementos metodológicos y curriculares que permiten la transformación de las escuelas en centros educativos más inclusivos. Ya hemos mencionado en páginas anteriores la importancia que el currículum tiene a la hora de proporcionar a los alumnos una educación que se ajuste a sus características y necesidades, más allá de los estereotipos que durante mucho tiempo han teñido dicho currículum de prejuicios y “diferencias” en función de esas características: género, cultura, ... (Forteza, 2011; Reveco, 2011b), entendiendo que sin una educación adecuada, las diferencias sexuales o de cualquier otro tipo se terminan traduciendo en desigualdades sociales (Parga, 2011).

En relación con las variables demográficas estudiadas, los hombres han obtenido, en general, puntuaciones más elevadas. Estas diferencias pueden explicarse, desde nuestro punto de vista, por la influencia que algunos factores de género han tenido tradicionalmente en la educación. Los factores en los que se han mostrado las mismas hacen referencia a la política educativa o a la organización de la escuela. Si bien tradicionalmente la profesión de maestro ha

estado ocupada mayoritariamente por mujeres, los cargos políticos, directivos o de responsabilidad educativa han estado vinculados a los profesionales masculinos.

En cuanto a la edad, el grupo de menos de 30 años puntuó significativamente más bajo en el factor 2 (política educativa); el grupo mayor de 50 años puntuó significativamente más elevado en el factor 4 (liderazgo) y significativamente más bajo en el factor 7 (recursos y apoyos). En esta ocasión también se ponen de manifiesto las mismas necesidades de formación docente, cuyas diferencias por grupos de edad se pueden interpretar, a nuestro juicio, en base a las diferencias en la experiencia profesional que las maestras poseen. También podemos relacionarlo, como mencionaremos más adelante, con las modificaciones en los planes de estudio de formación de maestros realizadas en las universidades para adaptar las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. Respecto al tipo de centro, los participantes de los centros públicos obtuvieron puntuaciones significativamente inferiores que las de los centros concertados y privados en los factores 1, 2 y 5 (concepción de la diversidad y de la educación, política educativa y currículum); los participantes de los centros privados y concertados puntuaron significativamente más bajo que los de los centros públicos en los factores 6 y 7 (metodología y recursos y apoyos).

También analizamos la relación entre los años de experiencia profesional y las puntuaciones obtenidas en el CEFI. Este análisis reveló asociaciones significativas entre años de experiencia y puntuaciones en los factores 2 y 4 (política educativa y liderazgo). Así, podemos afirmar que los profesionales con mayor trayectoria presentan a su vez una mayor experiencia, y por tanto, mejor formación en los aspectos relativos a la financiación de la educación, legislación, papel de la administración y modalidades de escolarización, así como en lo relativo al papel del equipo directivo y la existencia, importancia y responsabilidades de un líder. No podemos olvidar que las mujeres en algunos de estos aspectos puntuaron significativamente inferior, por lo que nuevamente aparecen los indicios antes mencionados respecto al papel que ellas han jugado en lo relativo fundamentalmente a la política educativa. No obstante, en el factor 7 (recursos y apoyos) la correlación fue negativa, lo que a nuestro juicio puede deberse, como ya se ha comentado, a la influencia que tiene sobre estos profesionales la formación en inclusión que paulatinamente se va abordando en la actual formación de maestros, donde el porcentaje de alumnas frente a alumnos es significativamente más alto.

Además, retomando todo lo presentado, y en relación con otras investigaciones al respecto, podemos extender nuestras conclusiones en relación con otros aspectos.

Hemos podido observar que, si bien en líneas generales de los resultados del cuestionario se puede deducir una actitud positiva hacia la educación inclusiva, basándose en la perspectiva de la ética educativa para con todos los alumnos, en el discurso de muchos docentes se reflejan planteamientos menos próximos a la inclusión, entendiendo que ésta se refiere exclusivamente a medidas u oportunidades para aquellos alumnos o grupos en situación desfavorecida, donde no podemos olvidar la perspectiva de género (Almeida y Alberte, 2009; Colás y Bolaños, 2010; Colmenero, 2009; Colmenero y Pegalajar, 2010; Ferrandis, Grau y Fortes, 2010), y no a un modelo educativo dirigido a todos los estudiantes, con independencia de sus necesidades, características, capacidades o intereses. Por ello, uno de los retos que se deben plantear en la educación es conseguir que cualquier miembro de cada comunidad educativa identifique y reconozca conductas o actitudes discriminatorias derivadas de patrones de género (Colás y Bolaños, 2010) o de cualquier otro tipo.

El hecho de que las puntuaciones inferiores obtenidas se refieran a metodologías inclusivas y recursos y apoyos está reflejando una realidad abordada en estudios previos: las prácticas educativas tampoco están avanzando hacia una verdadera inclusión, ya que incluso a nivel oficial en muchos países, se traducen en medidas específicas dirigidas sólo a algunos estudiantes etiquetados como “distintos” por razones de género, culturales, étnicas o por presentar capacidades diferentes (Colmenero y Pegalajar, 2010; Echeita et al., 2008, Moliner García, Sales, Ferrández, Moliner Miravet y Roig, 2012; Muntaner, Forteza, Roselló, Verger e Iglesia, 2010; Reveco, 2011b), lo que seguirá manteniendo la brecha que encontramos entre unos alumnos y otros.

Por otro lado, en general los profesores no disponen de la formación que requieren para poder trabajar desde un modelo de escuela que responda a las necesidades de todos los alumnos. Si tomamos los resultados obtenidos en nuestro estudio, así como los trabajos de Almeida y Alberte (2009), Castillo (2011), Colás y Bolaños (2010), Colmenero (2009), Fernández y González (2013), Ferrandis, Grau y Fortes (2010), Lledó (2010), Muntaner et al. (2010), Sánchez Palomino (2007) o Verdugo y Rodríguez (2012), se hace necesario y urgente diseñar planes formativos que ayuden a compensar estas carencias así como la influencia de otras variables ideológicas o culturales que condicionan el proceso a la hora de abordarla; se trataría, como se ha comentado, de preparar a los profesores “para que puedan realizar una

atención educativa inclusiva y de calidad para todos los alumnos” (Fernández y González, 2013:78).

Otra demanda realizada por los propios profesionales del ámbito educativo se centra en la necesidad de recibir un mayor apoyo por parte de las administraciones educativas, así como disponer de más recursos para responder a las necesidades de un alumnado diverso. Se trata de una cuestión que hemos observado en el cuestionario aplicado, a través de los factores 2 y 7, política educativa y recursos y apoyos, y en otras investigaciones previas (Almeida y Alberte, 2009; Ferrandis, Grau y Fortes, 2010; Leal, 2006; Lledó, 2010; Norwich, Goodchild y Lloyd, 2001). En este sentido, recogemos la necesidad expresada por Kral y Preciado (2011:83-84), derivada de la relación entre la pedagogía feminista y la inclusión, de:

“Transformar los sistemas educativos, con mayor énfasis en reformular el trabajo en el aula, la relación docente-alumno/a, así como el currículo; la valoración de la diversidad y la experiencia personal; la destrucción de barreras y la construcción de comunidad en base a la tolerancia y respeto (...) y diseñar programas de formación docente y estrategias didácticas que atienden y tal vez integran cada componente”.

En quinto lugar, se reclama más información sobre las diferentes necesidades educativas, demandando también una mayor participación en los centros (Leal, 2006; Muntaner et al., 2010; Verdugo y Rodríguez Aguilera, 2012). Así se ha puesto de manifiesto a través de los factores 2 (política educativa), donde se demanda un papel más activo de la administración educativa, 5 (currículum), que como hemos comentado, contribuye a sentar las bases de una educación inclusiva, y 10 (participación de la comunidad), lo que permitiría dar respuesta a las demandas realizadas por las familias. Esta necesidad urgente se recoge en nuestra investigación en las necesidades manifestadas fundamentalmente en los factores 3 y 6, organización y funcionamiento de la escuela y del aula, y metodologías inclusivas, que se encuentran entre los factores destacados con las puntuaciones inferiores.

Todo lo presentado evidencia que el profesorado muestra claras necesidades de formación relacionadas con la educación inclusiva, ya que como hemos presentado, las creencias y visiones estereotípicas de los géneros, las culturas o las capacidades pueden llegar a limitar la plena expresión del potencial de los alumnos, debido al mantenimiento de dichos estereotipos tanto en las interacciones como en el discurso de los docentes (Castillo, 2011).

Todo ello debería constituir un acicate para continuar trabajando en esta línea, y para abordar con los profesionales de la educación la formación necesaria que les permita eliminar las barreras que las diferencias de género, cultura, procedencia, o cualquier otra han constituido a lo largo de la historia.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acedo, Clementina (2011): “Preparing teachers for inclusive education”. En: *Prospects*, nº 41, pp. 301-302.
- Almeida, Magda Sofía y Alberte, José Ramón (2009): “Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa”. En: *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 2, nº 2, pp. 31-40.
- Blanco, Nieves (2011): “Sostener la libertad: encontrar y cuidar `un cuarto propio”. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 70, nº 25,1, pp. 77-92.
- Blanco, Rosa (2006): “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”. En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 4, nº 3, pp. 1-15.
- Blanco, Rosa (2008): “Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia”. En: *Revista de Educación*, nº 347, pp. 33-54
- Casanova, M<sup>a</sup> Antonia (2011): *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Castillo, Jorge (2011): “Equidad educativa y género en Chile: estado de situación del sistema educativo y relaciones de género en la escuela”. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5, nº 1, pp. 33-48.
- Colás, Pilar y Bolaños, Lucy Mar (2010): “Educación Inclusiva en género: aplicaciones en la práctica”. En: *Revista Educação, Artes e Inclusão*, vol. 1, nº 3, pp. 61-77.
- Colmenero, M<sup>a</sup> Jesús (2009): “Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación”. En: *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 2, nº 3, pp. 71-82.
- Colmenero, M<sup>a</sup> Jesús y Pegalajar, M<sup>a</sup> del Carmen (2010): “Percepciones y necesidades formativas del profesorado de los centros de Educación Especial”. En Susana Rojas, Marta

García Lastra, Adelina Calvo, Susana Lázaro, Ignacio Haya, Julia Ruiz y Noelia Ceballos (Coords.): *Actas del Congreso Internacional “La educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas” y XXVII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Cantabria: Universidad de Cantabria, pp. 281-300.

- Echeita, Gerardo, Verdugo, Miguel Ángel, Sandoval, Marta, Simón, Cecilia, López, Mauricio, González-Gil, Francisca y Calvo, Isabel (2008): “La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa”. En: *Siglo Cero*, vol. 39, nº 4, pp. 26-50.

- Fernández, Mª José y González, Carolina (2013): “La influencia del género en el acceso a la educación inclusiva de niños, niñas y mujeres con discapacidad”. En Pablo Óscar Rosales (Dir.): *Discapacidad, Justicia y Estado. Género, mujeres, niñas y niños con discapacidad*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, pp. 63-80.

- Ferrandis, Mª Vicenta, Grau, Claudia y Fortes, Mª del Carmen (2010): “El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO”. En: *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 3, nº 2, pp. 11-28

- Forteza, Dolors (2011): “Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión”. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 70, nº 25,1, pp. 127-144.

- Kral, Karla y Preciado, Florentina (2011): “Las (des)conexiones entre la pedagogía feminista y la educación inclusiva”. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5, nº 1, pp. 79-90.

- Leal, Elena (2006): “Actitudes de los padres hacia la atención a la diversidad: un estudio en la isla de Tenerife”. En: *Qurrículum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, nº 19, pp. 211-220.

- Lledó, Asunción (2010): “Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa”. En: *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 3, nº 3, pp. 1-16.

- López, Mª del Carmen y Hinojosa, Eva (2012): “El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente”. En: *Educación XXI*, vol. 15, nº 1, pp. 195-218.

- McKinsey and Company (2007): “How the world’s best performing school come out on top”, [en línea] Disponible en: <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/> [12/02/2014].

- Moliner, Odet, Sales, Mª Auxiliadora, Ferrández, Reina, Moliner, Lidón y Roig, Robert (2012): “Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria

Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados”. En: *Revista de Educación*, nº 358, pp. 197-217.

- Muntaner, Joan Jordi, Forteza, Dolors, Roselló, M<sup>a</sup> Rosa, Verger, Sebastia e Iglesia, Begoña (2010): *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo*. Illes Balears: Ediciones IUB.
- Norwich, Brahm, Goodchild, Lou y Lloyd, Sue (2001): “Some aspects of the Inclusion Index in operation”. En: *Support for Learning*, vol. 16, nº 4, pp. 156-161.
- Parga, Lucila (2011): “Las rutas de inserción a la docencia en la educación secundaria: Una mirada de género”. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5, nº 1, pp. 49-62.
- Poblete, Rolando (2009): “Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación”. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, nº 2, pp. 181-200.
- Poblete, Rolando (2011): “Género y Educación: trayectorias de vida para ellos y ellas”. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5, nº 1, pp. 63-78.
- Reveco, Ofelia (2011a): “Género y Educación”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5, nº 1, pp. 15-16.
- Reveco, Ofelia (2011b): “Currículum y género en la educación”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5, nº 1, pp. 17-32.
- Sanchez Palomino, Antonio (2007): “Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales”. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 21, nº 2/3, pp. 149-181.
- UNESCO (2005): “Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All” [en línea] Disponible en: <http://unesco.org/educacion/inclusive> [12/02/2014].
- UNESCO/OREALC (2007): *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 20-30 marzo.
- Verdugo, Miguel Ángel y Rodríguez, Alba (2012): “La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y profesionales”. En: *Revista de Educación*, nº 358, pp. 450-470.