



ESTUDIO DE CASO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE DOCENTES ANTE EL ALUMNADO CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE DESDE EL MARCO INCLUSIVO

Francisca Moreno-Tallón* 

Universitat de les Illes Balears
francisca.moreno@uib.es

Andrea Rodrigo Sánchez 

Consejería de Educación de Aragón
andrearodrigosanchez@gmail.com

Sofía Villatoro Moral 

Universitat de les Illes Balears
sofia.villatoro@uib.es

RESUMEN: La inclusión en la educación es un principio relevante orientado a garantizar oportunidades equitativas y una educación de calidad para todo el alumnado, independientemente de sus diferencias y necesidades. La percepción docente juega un papel crucial en la efectividad de la educación inclusiva. Comprender sus puntos de vista, desafíos, beneficios y obstáculos en este proceso se convierte en esencial para la mejora de las prácticas educativas para todo el alumnado. Este trabajo tiene como objetivo principal explorar la percepción de un grupo de docentes en relación con la implementación de la inclusión en el entorno escolar sobre el alumnado con diagnóstico de Trastorno Específico del Lenguaje.

Se analiza mediante un estudio de caso cualitativo que parte de una entrevista semiestructurada a un grupo de docentes de Educación Primaria. A partir de las respuestas se identifican patrones y tendencias con respecto a la inclusión. Además, se analiza la influencia de las prácticas educativas y de los enfoques pedagógicos.

Los resultados proporcionan información valiosa para diseñar estrategias y políticas educativas que fomenten la inclusión efectiva en las aulas. Destaca el trabajo colaborativo entre docentes, el diseño universal para el aprendizaje, la codocencia

y la formación específica como vías de cambio. También, se reflejan las barreras y los facilitadores de las prácticas educativas desarrolladas con el alumnado diagnosticado de trastorno específico del lenguaje para avanzar hacia una educación más inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, formación de docentes, trastorno del lenguaje, Educación Infantil, Educación Primaria.

CASE STUDY ON TEACHERS' PERCEPTION OF STUDENTS WITH SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT WITHIN THE INCLUSIVE FRAMEWORK

ABSTRACT: Inclusion in education is a relevant principle aimed at ensuring equitable opportunities and quality education for all students, regardless of their differences and needs. Teacher perception plays a crucial role in the effectiveness of inclusive education. Understanding their viewpoints, challenges, benefits, and obstacles in this process becomes essential for improving educational practices for all students. The primary objective of this study is to explore the perception of a group of teachers regarding the implementation of inclusion in the school environment for students diagnosed with Specific Language Impairment (SLI).

This analysis is conducted through a qualitative case study based on semi-structured interviews with a group of primary education teachers. From the responses, patterns and trends regarding inclusion are identified. Additionally, the influence of educational practices and pedagogical approaches is analyzed.

The results provide valuable information for designing strategies and educational policies that promote effective inclusion in classrooms. Collaborative work among teachers, universal design for learning, co-teaching, and specific training are highlighted as pathways for change. Furthermore, the barriers and facilitators of the educational practices developed with students diagnosed with specific language impairment are reflected upon to advance towards a more inclusive education.

KEYWORDS: Inclusive education, teacher training, language disorder, Early Childhood Education, Primary Education.

Recibido: 30/03/2024

Aceptado: 10/06/2024

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The case study was carried out in an Early Childhood and Primary School in Zaragoza, Spain. Eleven teachers (8 women and 3 men) with a minimum of two years of experience and with students diagnosed with Specific Language Disorder (SLD) in their classrooms were included. The selection of these participants allowed us to obtain a representative sample to analyse teachers' perceptions of the educational inclusion of students with SLD.

Methodology

For this study, an individual semi-structured interview was used as the main data collection tool, selected for its flexibility and ability to adapt to the particularities of the participants. This methodology allows for a deeper dialogue and a clearer understanding of the concepts, reducing ambiguities. The interview was divided into two blocks with 15 open-ended questions that facilitated the collection of nuances and specific details of teachers' experiences and opinions.

Results

The results of the interviews were analysed to identify patterns and trends in the educational inclusion of learners with a diagnosis of SLI. The main role of collaborative work between teachers, universal design for learning, co-teaching and specific training were highlighted as effective ways to promote inclusive education. In addition, significant barriers were identified such as the lack of teacher training in inclusion, insufficient resources and inadequate methodologies that hinder the implementation of effective inclusive practices.

Barriers and Facilitators

Barriers to inclusion include a lack of specific training in inclusive education, a shortage of resources and a lack of facilitating methodologies, which create educational environments without clear inclusive strategies. In addition, teachers' personal perceptions and beliefs have a significant influence in the classroom, affecting student progress. On the other hand, the adoption of positive values and beliefs by teachers stands out as a fundamental tool for advancing inclusive educational practice.

Educational Strategies and Policies

The study highlights the importance of designing educational strategies and policies that promote effective inclusion in the classroom. The implementation of practices such as co-teaching and universal design for learning shows promise. Teacher collaboration and ongoing training are essential to overcome barriers and improve educational practices for all learners, including those diagnosed with SLI.

Conclusion

This qualitative case study provides a comprehensive view of teachers' perceptions regarding the educational inclusion of students with SLI. The findings emphasize the need

for greater teacher training in inclusive practices, the provision of adequate resources, and the adoption of effective methodologies. Collaboration among teachers and the adoption of a universal design for learning are crucial steps to advancing towards a more inclusive and equitable education.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad está inmersa en un proceso de transformación que influye significativamente en el desarrollo humano. Este dinamismo requiere una adecuación de los centros educativos a las características del alumnado, con el propósito de asegurar que todas y todos adquieran las competencias y las habilidades necesarias. En este contexto, la escuela debe garantizar la inclusión en la sociedad de forma competente, con la finalidad de poder desarrollar al máximo sus capacidades y potencialidades (EDUCASE,2020).

La educación inclusiva aparece como un enfoque fundamental que valora la diversidad en las aulas, planificando y desarrollando programas educativos que fomentan la igualdad de oportunidades (UNESCO, 2020).

Así, garantizar una educación inclusiva para todo el alumnado, entre ellos, el alumnado con diagnóstico de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) es esencial para promover la equidad, la presencia y la participación plena en la sociedad.

Históricamente, el paradigma de la inclusión se ha caracterizado por desafíos en su conceptualización y desarrollo. Para avanzar hacia una educación inclusiva se requiere del análisis de las prácticas educativas que desarrollan las y los docentes en las aulas ordinarias con todo el alumnado.

1.1. Los orígenes del concepto inclusión

La procedencia del término educación inclusiva se remonta a los inicios de los años noventa, hasta ser respaldado posteriormente en la Declaración de Salamanca (Pekrun, 1994). A partir de ese momento han avanzado las investigaciones, experiencias y las bases teóricas (Muntaner et al., 2022). El concepto de inclusión parte de las actitudes, las creencias y el sistema de valores adoptados por los centros educativos, influyendo significativamente en las decisiones y acciones que despliegan (Arnaiz, 1996). La inclusión educativa es entendida como un proceso activo, implicando cambios en la práctica educativa, en la organización, en la filosofía de los centros y en el currículo (Dueñas, 2010). Esta conceptualización da lugar a que no exista una definición única y compartida, pero presenta elementos comunes (Booth y Ainscow, 2011):

- Participación activa del alumnado

- Participación activa del profesorado
- La diversidad como un factor enriquecedor
- La aceptación de las diferencias
- Políticas y marcos legales
- La identificación y eliminación de barreras
- La accesibilidad y recursos

Desde otro punto de vista, recientemente estos componentes se han simplificado en tres puntos de partida básicos (Muntaner et al., 2022)

- La diversidad es inherente a la condición humana, por lo tanto, las diferencias existen y no deben ser un problema en el aula.
- La aceptación de la diversidad elimina etiquetas entre el alumnado.
- Plantea la identificación y eliminación de las barreras del contexto que dificultan la participación e incluyen el funcionamiento de los facilitadores.

Estos componentes resultan esenciales para la creación de culturas integradoras, ya que ayudan a establecer el desarrollo de prácticas y políticas inclusivas (Nwachis, 2021). Por lo tanto, la materialización del derecho a la educación inclusiva se plantea como un reto global. En este sentido, Naciones Unidas (2018) hace hincapié en asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como fomentar oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los avances en el ámbito de la inclusión educativa han enfatizado la importancia de reconocerla como un derecho esencial. La UNESCO (2005) ha desempeñado un papel relevante en la consolidación de una comprensión unificada. Las y los docentes tienen la responsabilidad de desarrollar prácticas que alcancen a todo el alumnado, con la finalidad de repercutir en la creación de un sistema educativo verdaderamente inclusivo (Cardenas y Peña, 2019). En ocasiones, la propia estructura del sistema educativo puede convertirse en un obstáculo, pero la solución reside en la búsqueda de actuaciones adecuadas para aceptar la diferencia y aprender a convivir con ella (Arnaiz y de Haro, 2020). Por consiguiente, es imperativo iniciar este proceso con un conocimiento profundo de las barreras que actualmente prevalecen, siendo el punto de partida para la mejora de la educación, en especial para el alumnado TEL.

1.2. Las limitaciones y barreras en educación primaria e infantil desde la perspectiva docente

La urgencia de desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas requiere el discernimiento de las barreras que obstaculizan la participación del alumnado, a efectos de identificarlas y mitigar sus consecuencias. Estos obstáculos impiden al alumnado involucrarse con consecuencias directas en el proceso de aprendizaje (Ayala et al., 2023). Estas barreras son dinámicas y cambiantes según las circunstancias (Fernández et al., 2013). Las limitaciones residen en la falta de formación docente sobre la temática, la falta de recursos y metodologías, dando lugar a escenarios sin estrategias de inclusión (González-Gil et al., 2019). La percepción personal de cada docente repercute en el aula y en el progreso de todo el alumnado (Muntaner et al., 2010). Por lo tanto, los valores y creencias positivas son herramientas para posibilitar el avance de la práctica educativa, a pesar del camino que queda por recorrer en las mismas (Gilor y Katz, 2018).

Las situaciones de aprendizaje no pueden crearse de forma homogénea, ya que impiden la adquisición de competencias en el grupo de estudiantes desde el mismo punto de partida. Las estrategias tienen que ajustarse a las características personales de cada individuo con el fin de alcanzar la igualdad (Martínez y Moriña, 2019). Este enfoque muestra la necesidad de continuar trabajando en el cambio educativo, poniendo el foco en la comunidad educativa como eje del cambio en las políticas educativas (Parilla, 2009).

1.3. El trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

Este enfoque muestra la necesidad de continuar trabajando en el cambio educativo, poniendo el foco en la comunidad educativa como eje del cambio en las políticas educativas (Parilla, 2009). Este trastorno hace referencia a un déficit en la adquisición, comprensión y expresión del lenguaje, provocando dificultades en el procesamiento del lenguaje y en la recuperación de información lingüística (Gallego y Gallardo, 2009). En esta misma línea, se entiende como un conjunto de dificultades en la adquisición del lenguaje que están presentes en niñas y niños que no evidencian problemas neurológicos, cognitivos, sensoriales, motores o sociofamiliares (Fresneda y Mendoza, 2005). Por consiguiente, es un trastorno compuesto por las siguientes dimensiones (Cardona et al., 2013):

- Fonético-fonológica: muestra una disminución en la cantidad de verbalizaciones y un rendimiento fonético por debajo de lo esperado para la edad cronológica. También, se identifican numerosos procesos fonológicos de simplificación y dificultades en la articulación de fonemas, lo que resulta en una expresión lingüística ininteligible.

- Semántica: basada en un léxico empobrecido. También se evidencia un uso reducido de verbos en comparación con lo esperado para la edad y una mayor dificultad en la producción de palabras nuevas.
- Morfosintáctica: está caracterizada por dificultades en la gramática y la construcción de oraciones complejas. Como resultado, el discurso narrativo a menudo contiene incoherencias. Además, se observan desafíos en la coherencia interna del mensaje y en la utilización de la concordancia verbal.
- Pragmática: manifiesta una competencia conversacional limitada y una falta de participación espontánea en la iniciación de temas. Sin embargo, se intenta compensar esta limitación mediante la incorporación de comunicación no verbal.

Las múltiples acepciones están causadas por la falta de comprensión de enfoques para explicar las dificultades en el lenguaje (Morton, 2005). Existen diferentes perfiles de este trastorno vinculados al componente del lenguaje. Los avances en este campo de estudio confirman que las dificultades de lenguaje raramente son aisladas, puesto que están relacionadas con el procesamiento del lenguaje (Aguilar-Mediavilla et al., 2019). El alumnado diagnosticado con (TEL) requiere de una intervención pedagógica adecuada a sus necesidades, eliminando las barreras del contexto y utilizando estrategias didácticas que ofrece la reflexión sobre trastorno lingüístico (Navarro et al., 2021).

1.4. Investigaciones y acciones recientes en Educación Primaria e Infantil relacionadas con TEL

Las experiencias e investigaciones llevadas a cabo en los centros educativos están relacionadas con la programación de actividades a partir del diseño universal para el aprendizaje de todo el alumnado (Sánchez, 2022). Actualmente, existen programas dentro de Educación Infantil y Primaria que favorecen el aprendizaje de la comprensión y expresión del lenguaje oral, así como la lectura a nivel fonológico y desarrollo cognitivo (Carrasco et al., 2015). Los diseños implementados en el aula tienen en cuenta campos como la expresión, la planificación, el discurso narrativo y otros, con la finalidad de incluir a toda la clase en las actividades (Acosta et al., 2012; Alba, 2019).

En este campo, las políticas educativas, han avanzado en materia de atención a la diversidad, hacia la creación de entornos inclusivos y garantizando la equidad en las prácticas educativas (LOMLOE, 2020). La legislación supone un progreso significativo en la diversidad y la equidad en el sistema educativo a causa de la individualización para promover el desarrollo integral de todo el alumnado (Gómez,

2021). El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) aparece como un posibilitador de la personalización a través del currículum accesible, distanciándose de prácticas segregadoras y reduciendo las barreras a los aprendizajes y a la participación (Cortés et al., 2022).

Ante todas las ideas expuestas, este estudio pretende centrar la atención en analizar la percepción de un grupo de docentes en lo que respecta a la implementación de la educación inclusiva y su impacto en la práctica educativa con el alumnado diagnosticado de TEL y el entorno escolar. A partir de aquí identificar los obstáculos y las barreras que obstruyen el camino hacia el cambio de paradigma inclusivo.

2. MÉTODO

2.1. Contextos y participantes

El estudio de caso se llevó a cabo en una escuela de Educación Infantil y Primaria de una línea, que forma parte del sistema de educación pública en la provincia de Zaragoza. Las y los participantes incluyeron a un grupo de 11 docentes, compuesto por (n=8) mujeres y (n=3) hombres. Los criterios para seleccionar al grupo de participantes fueron:

- Tener un mínimo de dos años de experiencia.
- Tener alumnado diagnosticado en el aula.

En la tabla 1 se detalla el grupo de participantes y sus características principales en base a la formación, años de experiencia y categoría profesional.

Tabla 1. Descripción de las personas participantes

Participantes	Formación		Años de experiencia	Categoría Funcionariado
	Educación Primaria	Educación Infantil		
Persona 1	En curso	X	4	
Persona 2		X	9	
Persona 3		X	20	X
Persona 4	Especialista en audición y lenguaje		4	
Persona 5	Especialista en inglés		25	X
Persona 6		X	33	X
Persona 7		X	20	X

ESTUDIO DE CASO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE DOCENTES ANTE EL ALUMNADO CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE DESDE EL MARCO INCLUSIVO

Persona 8	X		16	
Persona 9	Especialista en audición y lenguaje		20	X
Persona 10	X		20	X
Persona 11	Especialista en pedagogía terapéutica, audición y lenguaje	En curso	2	

2.2. Instrumentos y procedimiento

Para dar respuesta al objetivo se ha realizado un estudio de caso, centrado en la percepción de un grupo de maestras y maestros. Con el fin de conocer la opinión del grupo de docentes mediante una entrevista semiestructurada individual siguiendo pasos determinados en la figura 1.

2.2.1. La entrevista semiestructurada

La elección de la entrevista semiestructurada se fundamenta en su notable flexibilidad. Se distingue por la formulación de preguntas abiertas, las cuales se ajustan de manera precisa a las particularidades de los participantes. Además, favorece el diálogo, aporta claridad a conceptos, resuelve ambigüedades y minimiza formalidades, tal como se ha evidenciado en investigaciones previas (Díaz-Bravo et al., 2013).

Figura 1. *Pasos de la entrevista semiestructurada*



Nota. Adaptación de la entrevista, recurso flexible y dinámico por Díaz-Bravo et al. (2013).

La entrevista está estructurada en dos bloques con 15 preguntas (Tabla 2). Las cuestiones fueron abordadas de forma abierta, permitiendo recoger matices (Dorio et al., 2004). La sesión se llevó a cabo de forma presencial en el centro fuera de las horas lectivas, contando con toda la implicación del grupo de docentes.

Tabla 2. *Bloques de la entrevista*

Entrevista semiestructurada		
Bloque de la entrevista	Descripción del bloque	Preguntas del bloque
Bloque 1	Implementación de prácticas inclusivas	¿Has notado cambios en la educación en materia de inclusión desde que empezaste a ejercer?
		¿Haces uso de metodologías inclusivas en el aula que facilitan el acceso físico, cognitivo, sensorial y emocional? ¿Explica brevemente de qué manera lo realizarías?
		¿Las actividades que actúas en tu aula son predecibles y se adecuan a los distintos niveles de comprensión?
		Si existe docencia compartida y apoyo dentro del aula ¿Cómo procedéis la colaboración y coordinación?
		¿Qué estrategias posibilitan la participación y el progreso de todo el alumnado en el aula?
Bloque 2	Atención a las necesidades del alumnado diagnosticado de TEL	¿Tienes conocimiento y formación respecto al alumnado ACNEAE? ¿Concretamente sobre el alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje?
		¿Consideras que existe suficiente conocimiento por parte del alumnado acerca de la discapacidad o los trastornos? Pon un ejemplo de cómo fomentarías este conocimiento.
		¿Estas a favor o en contra de atender al alumnado con TEL preferentemente en el aula ordinaria? ¿Por qué?
		¿Consideras que se fomenta la participación del alumnado con TEL en las actividades cooperativas del aula de referencia?
		Bajo tu perspectiva ¿existen barreras a la inclusión del alumnado con TEL en tu centro? Explica de forma breve.
		¿Existen facilitadores para la inclusión del alumnado con TEL en tu centro? Indica algunos. ¿Cómo tienes en cuenta al alumnado con TEL para diseñar tu programación?
		¿Qué tipo de recursos/metodologías activas utilizarías con el alumnado que presenta TEL?
		¿Cómo usas el Diseño Universal de Aprendizaje para fomentar la inclusión del alumnado con TEL?
		Observaciones sobre los retos

Las entrevistas se realizaron de forma individual, con una duración aproximada de 50-60 minutos y con una planificación de dos meses para realizarlas, con la finalidad de adaptación a la disponibilidad del grupo de docentes.

2.2.2. Codificación de los datos

Tras las sesiones se procedió a la transcripción de la información y al tratamiento de los datos con la herramienta ATLAS. ti. Para llevar a cabo la codificación (tabla 3), se creó un sistema de categorización con códigos basados en tres dimensiones (Booth y Ainscow, 2011):

- La presencia: incluir a todo el alumnado, independientemente de sus habilidades, capacidades, características individuales, necesidades... en el aula ordinaria. Basándose en la igualdad de oportunidades y en los mismos derechos a recibir una educación de calidad.
- La participación: dar la oportunidad a todo el alumnado de estar activamente involucrado en el proceso de aprendizaje, formando parte de las actividades que se desarrollen en el aula o en el centro.
- El progreso: de todo el alumnado al máximo de sus posibilidades en el aula ordinaria, posibilitando la creación de culturas, la elaboración de políticas y el desarrollo de prácticas inclusivas explicados en la tabla 2.

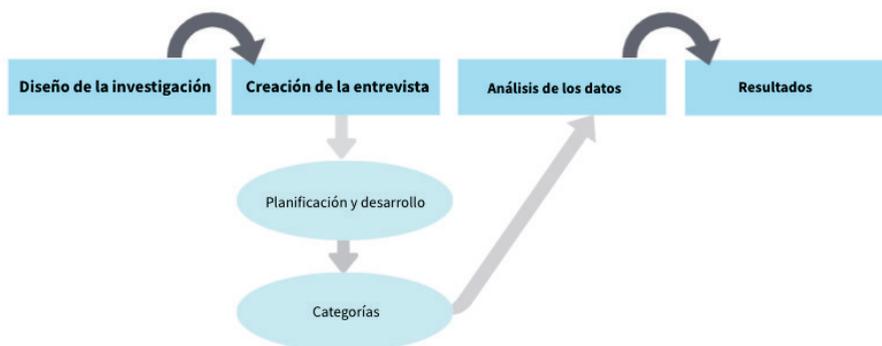
Tabla 3. Sistema de categorías utilizado para el análisis de la entrevista semiestructurada

Categorización positiva	Explicación
Innovación hacia la inclusión	La adopción de estrategias pedagógicas flexibles creando en torno acogedor para todo el alumnado
Metodología inclusiva	Personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje satisfaciendo las necesidades del alumnado
Diseño universal	Planificación y diseño universal para el aprendizaje
Modelo de apoyo	La organización de recursos materiales y personales, servicios y estrategias para la atención a la diversidad
Estrategias participativas	La creación de un clima de aula que posibilite que todo el alumnado se sienta valorado y tenga oportunidad de contribuir al proceso educativo mediante estrategias de comunicación respetuosas con todo el alumnado
Formación docente para la atención a la diversidad	Conciencia de la diversidad para garantizar la igualdad de oportunidades y la equidad dotando de herramientas para facilitar la intervención

Presencia del alumnado diagnosticado de TEL en el centro	Todo el alumnado, independientemente de sus diferencias, están en el aula ordinaria
Participación en el aula del alumnado diagnosticado de TEL	Igualdad de oportunidades en la contribución de actividades del aula
Progreso alcanzado por el alumnado con diagnóstico de TEL	Avance y mejora continua del proceso de aprendizaje
Barreras a la inclusión del alumnado con diagnóstico de TEL	Obstáculos y desafíos que dificultan el acceso y la participación del alumnado: actitud de clasificación del alumnado (etiquetado), competitividad en el aula, adaptaciones curriculares, organización de aula estática, inexistencia de participación de las familias, ausencia de colaboración entre profesionales, evaluaciones estándares y falta de recursos y TIC
Facilitadores a la inclusión del alumnado con diagnóstico de TEL	Elementos, estrategias o recursos que contribuyen a la participación y éxito del alumnado: currículum universal, trabajo colaborativo entre profesionales, en torno de aceptación y respeto a las diferencias, participación de las familias, trabajo en red con servicios externos al centro, uso de sistemas aumentativos de comunicación, feedback constructivo y TIC

El resumen del procedimiento está detallado en la figura 2. Se inicia el diseño de la investigación con los primeros pasos de la construcción de la entrevista, se planifica el desarrollo, posteriormente se crean categorías y se analizan los datos hasta llegar a los resultados.

Figura 2. Resumen de los pasos seguidos para desarrollar la investigación



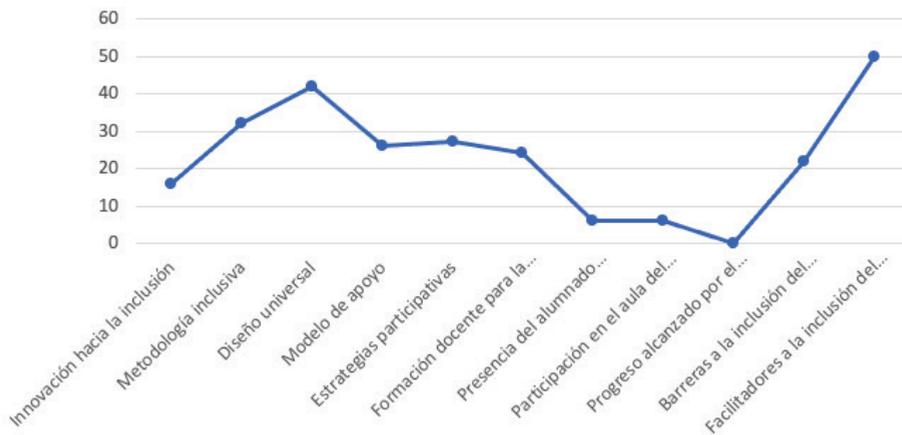
3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas estructurados en los siguientes apartados: (1) Percepción de docentes sobre la implementación del principio de inclusión en la educación; (2) Retos y obstáculos para remodelar las prácticas educativas.

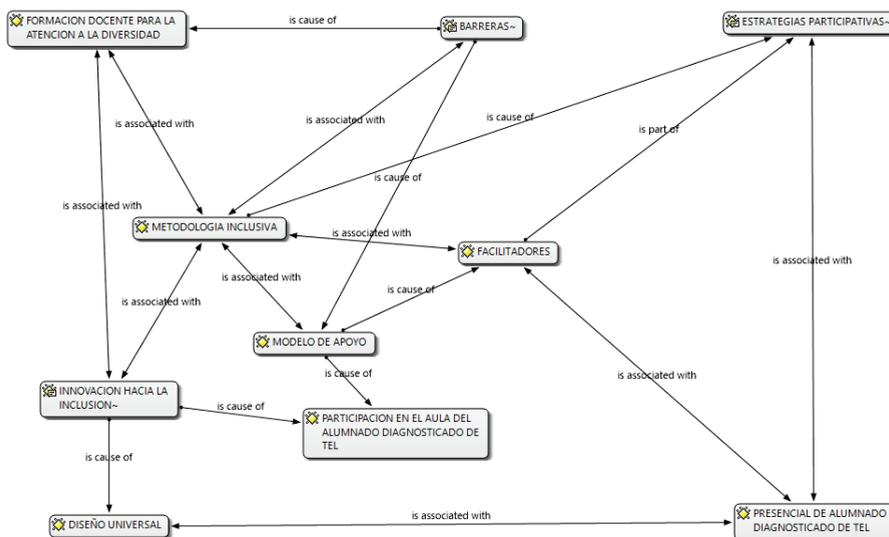
3.1. Percepción de docentes sobre la implementación del principio de inclusión en la educación

En primer lugar, se presenta la aparición de códigos y frecuencias en base a la percepción de docentes sobre la implementación del principio de inclusión en el aula. Tras el análisis de las entrevistas, los códigos que aparecen de forma reiterada son los facilitadores a la inclusión del alumnado TEL con (n=50) y diseño universal (n=42). En el lado opuesto aparece Progreso alcanzado por el alumnado con diagnóstico de TEL con (n=0). En la figura 3 se muestra la concurrencia de aparición de los códigos en las diferentes entrevistas.

Figura 3. *Concurrencia de frecuencias y códigos*



Finalmente, tras el análisis de códigos se establece un mapa con los términos asociados a los resultados de la entrevista (figura 4). En los siguientes puntos se analizan los códigos que han aparecido reiteradamente y sus asociaciones.

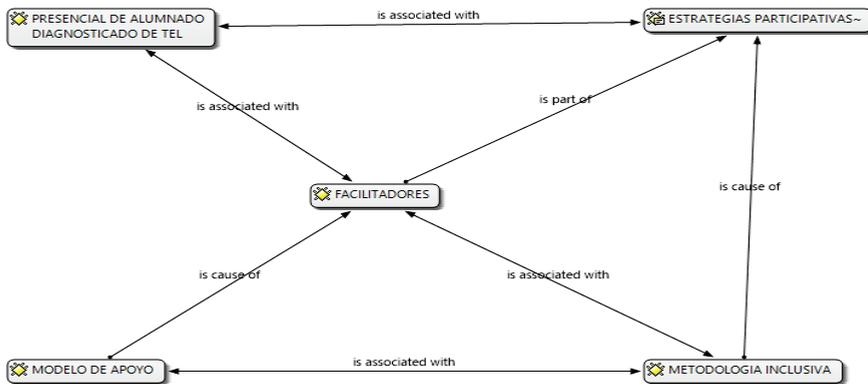
Figura 4. Representación de la relación de códigos resultantes de la entrevista

3.1.1. La importancia de los facilitadores en la inclusión del alumnado TEL como elemento destacado por el equipo docente

El código que muestra una concurrencia más alta es Facilitadores a la inclusión del alumnado con diagnóstico de TEL (n=50). El equipo docente habla de ellos en relación con la metodología inclusiva (n=32), tanto para su implementación como para las dificultades al llevarla a cabo. Al mismo tiempo, se asocia con el modelo de apoyo (n=26), en una doble línea, entre docentes que sí colaboran y otros que no, haciendo el desarrollo del curso más complejo. Un ejemplo de ello son las siguientes reflexiones de docentes entrevistados y el mapa de asociaciones (figura 5).

- Creo que en la mayoría de los casos las alumnas y los alumnos ven la diversidad como algo habitual e intenta normalizarlo, aunque queda mucho camino por recorrer. Es importante encontrar el apoyo entre docentes en sus diferentes formas para lograrlo. El modelo de apoyo siempre ayuda y facilita los procesos, cuando no existe la coordinación, no podemos hacer nada.
- Realizo este tipo de metodologías en colaboración con los especialistas de AL y PT. Por ejemplo, hacemos uso de pictogramas o de la agenda de comunicación para favorecer la accesibilidad cognitiva.
- El apoyo dentro del aula, aunque a veces las personas especialistas necesitan trabajar algo concreto y trabajan de forma individual con esa niña o niño fuera del aula. En general es un elemento facilitador, pero si no existe la colaboración entre docentes no se puede conseguir nada.

Figura 5. Relación de los facilitadores con otros códigos



3.1.2. El diseño universal para el aprendizaje y sus relaciones con la presencia del alumnado y la innovación.

El siguiente término que aparece más veces es el Diseño Universal (n=42), entendido desde el diseño para el aprendizaje. Está asociado con “la presencia del alumnado” (n=6) dentro del aula ordinaria, ya que la posibilita. A su vez, la aplicación del diseño universal provoca que la docente o el docente lo perciba como una innovación hacia la inclusión (n=16). Algunas observaciones que realizan los docentes son las siguientes:

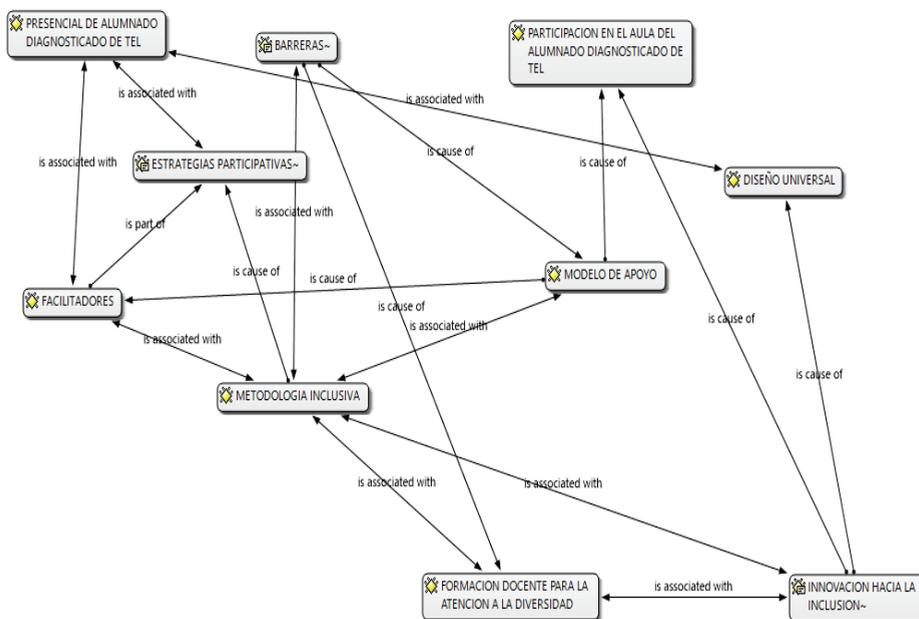
- Aunque es cierto que se intenta que formen parte del aula ordinaria y actúen el mismo tipo de actividades recibiendo apoyos de PT y AL, la falta de predisposición a nivel de profesionales, la falta de formación y conocimientos de estos, así como la falta de recursos materiales y humanos para atenderles, es en mi opinión, lo más destacable.
- Partir de los 3 principios generales del DUA aplicado a todas sus dimensiones, esto supone cambiar la metodología, haciendo los recursos más visuales y accesibles, así como adecuar los conocimientos.

Por otra parte, el código con menos frecuencia es progreso alcanzado por el alumnado con diagnóstico de TEL (n=0), ya que ningún docente habla sobre la evolución del alumnado en los procesos de aprendizaje, pero sí comentan estrategias que facilitan su participación en las actividades del aula. A su vez, estas ideas están relacionadas con el término participación en el aula (n=6).

Este hecho podría entenderse como un punto a favor de la inclusión, puesto que tratan de forma equitativa a todos, dejando de lado el modelo del déficit centrado

únicamente en el alumnado con necesidades e incluyendo al alumnado diagnosticado de TEL como un miembro más del grupo aula.

Figura 6. Relación del diseño universal con otros códigos



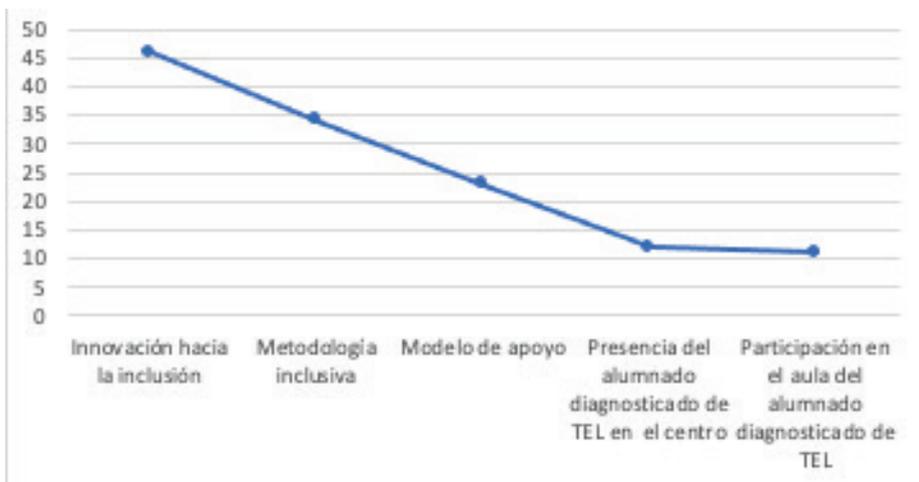
3.2. Retos y obstáculos para remodelar las prácticas educativas

Al finalizar la entrevista se le preguntó al grupo de docentes si quería realizar observaciones sobre los retos y obstáculos de las prácticas educativas de cara a un cambio hacia la inclusión. Las entrevistas ejecutadas señalan que es necesario una innovación en las aulas de cara a la inclusión (n=46) del alumnado y de las propias familias para trabajar de forma conjunta. Este código lo han repetido varias veces durante las observaciones personales, siendo el más destacable (figura 7). Además, señalan la importancia de desarrollar una metodología inclusiva (n=34) como segundo reto, orientado a que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de aprendizaje. A su vez, relacionan esta metodología de forma directa con la importancia del modelo de apoyo (n=23) entre docentes (codocencia) como camino para lograr frutos. Todo ello, lleva a que el alumnado diagnosticado con TEL (n=12) tenga presencia en las aulas con igualdad de oportunidades que el resto, provocando su participación dentro del aula (n=11).

Algunos ejemplos de estas observaciones son las siguientes:

- La inclusión de estudiantes con TEL en el aula no solo beneficia a aquellos que presentan estas necesidades, sino que enriquece el entorno educativo en su conjunto. Al fomentar la diversidad en el aula, se promueve un ambiente en el que las alumnas y los alumnos pueden aprender a convivir con las diferencias, desarrollar empatía y adquirir habilidades de colaboración. Esto es esencial en una sociedad cada vez más diversa, donde la comprensión y la tolerancia son fundamentales.
- El modelo de codocencia desempeña un papel crucial en la consecución de una educación inclusiva y efectiva. El equipo docente no solo debe adaptar sus métodos de enseñanza para atender las necesidades individuales con TEL, sino que también deben colaborar estrechamente entre sí. La cooperación entre profesionales, la comunicación fluida y la planificación conjunta son esenciales para crear un entorno en el alumnado puedan prosperar.
- El principal reto educativo es la innovación hacia la educación inclusiva con nuevos modelos de aula en las que todo el alumnado pueda participar. El modelo de apoyo docente juega un papel importantísimo que da lugar a mejoras y presencia dentro del aula.

Figura 7. Retos para remodelar las prácticas educativas

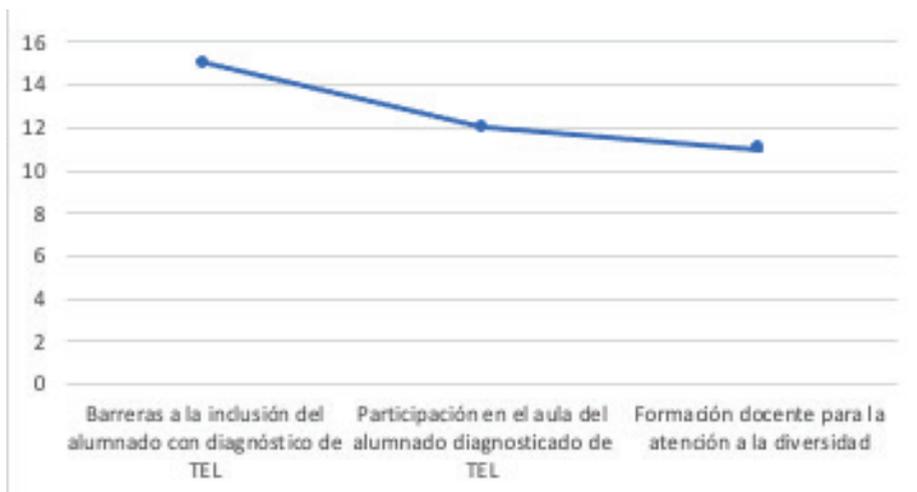


Por otra parte, las personas entrevistadas señalan que existen obstáculos para poder llevar a cabo una remodelación en las prácticas educativas. Entre los aspectos principales están las propias barreras a la inclusión del alumnado con diagnóstico de TEL (n=15), entendidas desde la no igualdad de oportunidad para el desarrollo de todo

el alumnado afectado. En la misma línea, resulta un aspecto negativo que el alumnado diagnosticado de TEL ($n=12$) no pueda participar en los mecanismos del aula. Finalmente, la formación docente ($n=11$) juega un papel fundamental, orientado a la actualización sobre programas y políticas educativas para ayudar al alumnado (figura 8). Algunos ejemplos de las opiniones de las personas entrevistadas son:

- Además de las barreras a la inclusión, el alumnado diagnosticado con TEL a menudo se ve excluido de los mecanismos del aula. Esto plantea la cuestión de cómo podemos crear un entorno en el que estudiantes, independientemente de sus desafíos, puedan participar plenamente en el proceso educativo.
- Un punto crucial es la necesidad de una formación docente efectiva. Debe estar orientada a la actualización sobre programas y políticas educativas diseñadas para ayudar al alumnado con TEL. Los profesionales de la educación necesitan estar preparados para abordar las necesidades específicas de estos estudiantes de manera eficaz.

Figura 8. *Obstáculos para remodelar las prácticas educativas*



4. CONCLUSIONES

Los resultados muestran la necesidad de transformación de la escuela para garantizar que el alumnado adquiera las competencias esenciales en igualdad de oportunidades. Además, el equipo docente enfatiza en la importancia de la formación al respecto y de la transformación de las políticas educativas para cambiar la mirada hacia la inclusión. A pesar de un deseo generalizado de cambio a nivel

escolar, las limitaciones del sistema siguen afectando a los docentes (Bona, 2021). La colaboración y coordinación en la atención de las demandas educativas requiere una reformulación de la formación docente (Mas et al., 2018). También, señalan la importancia de facilitadores, como la asignación de parte del tiempo no dedicado a la enseñanza directa para llevar a cabo tareas de coordinación. Se necesita desarrollar competencias profesionales entre docentes como el trabajo colaborativo y la observación entre iguales desde un modelo compartido para aprender juntos, y dialogando sobre sus inquietudes (Corcelles et al., 2023).

En ocasiones, la escuela parece estar desconectada de la realidad que la rodea, en ello radica la importancia de la formación a lo largo de toda la vida sobre temas inclusivos (Bona, 2021). Por ello, se enfatiza en la importancia de un enfoque basado en las características individuales, la equidad, la colaboración entre profesionales, la eliminación de barreras del contexto para incluirlos plenamente en las aulas ordinarias de infantil y primaria (Echeita, 2022). Además, destacan que el sistema escolar tiende a favorecer a una parte de los estudiantes, provocando una brecha respecto a la inclusión. En esta misma línea, la igualdad de oportunidades es crucial para lograr el acceso a la educación para el alumnado (Simón et al., 2019). A pesar de las medidas existentes, en el contexto inclusivo existen injusticias y se vulnera el derecho a la educación de todo el alumnado (Calderón, 2018).

Las barreras y limitaciones al respecto están relacionadas con la resistencia al cambio en la inclusión a causa de las creencias previas y establecidas. Los obstáculos están relacionados de forma directa con los marcos teóricos preestablecidos y las políticas educativas que envuelven a los centros educativos (Echeita, 2022). Los datos muestran que las propuestas a desarrollar dentro del aula están desconectadas de la realidad que necesitan. Al elaborar propuestas curriculares para atender a una media de alumnado imaginaria, no se tiene en cuenta la heterogeneidad real del alumnado en las aulas (Nietos, 2020). Planificar y diseñar propuestas didácticas accesibles desde el diseño universal (DUA) para el aprendizaje puede proporcionar una respuesta a las observaciones de las personas entrevistadas. Aunque el trabajo colaborativo sigue siendo un gran desafío a tener en cuenta.

Por lo tanto, es esencial realizar una revisión exhaustiva de la formación, las concepciones y la responsabilidad en la promoción de la inclusión entre docentes (Hernández y Ainscow, 2018). Se exige un compromiso de la comunidad educativa para fomentar programas relacionados con la atención a la diversidad, la inclusión y la equidad como parte integral de la formación. En esta misma línea es evidente que la atención a las necesidades de estudiantes diagnosticados con Trastorno Específico del Lenguaje en el marco de la inclusión es un reclamo innegable en el ámbito actual. Esto se debe a la percepción de que aún hay mucho terreno por recorrer en el proceso de inclusión y no considerar las limitaciones individuales como la causa del problema, sino que este se origina en la sociedad. La educación

inclusiva proporciona los servicios adecuados para satisfacer las necesidades del alumnado (Simón et al., 2019).

El contexto educativo se encuentra inmerso en un proceso de cambio, lo que plantea la necesidad de reconsiderar paradigmas con el fin de avanzar. La educación inclusiva se presenta como un enfoque esencial para abordar la planificación y desarrollo de las prácticas educativas en el aula ordinaria. Las líneas de futuro residen en la formación y las políticas educativas. Todo ello puede llevarnos a pensar en una escuela en la que conviva toda la comunidad educativa, teniendo en cuenta que todos los perfiles son diferentes, pero con las mismas opciones de oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, A. (2012). La acción inclusiva para la mejora de habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Educación*, 359, 332-356. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-097>
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-66. <http://hdl.handle.net/11162/190783>
- Arnaiz-Sánchez, P. y De Haro, R. (2020). ¿Hacia dónde va la escuela inclusiva? Análisis y necesidades de cambio en centros educativos. En O. Moliner (Ed.), *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 33-46). Madrid, España: Dykinson
- Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., Esteller-Cano, À. y Pérez-Castelló, J. A. (2019). Del trastorn específic del llenguatge (TEL) al trastorn del desenvolupament del llenguatge (TDL): un canvi de concepció sobre els trastorns del llenguatge. *Llengua Societat i Comunicació*, 17. <https://doi.org/10.1344/lsc-2019.17.7>
- Ayala de la Peña, A, De Haro Rodríguez, R. y Serna-Belmonte, R. (2023). Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 179-191. <https://doi.org/10.6018/reifop.560121>
- Bona, C. (2021). *Humanizar la Educación: La vida nos está dando una oportunidad para repensar la educación*. Plaza & Janés.
- Booth, T. y Ainscow. M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). CSIE.
- Almendros, I. C. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1529260>

- Cárdenas-Robledo, L. A. y Peña-Ayala, A. (2019). A holistic self-regulated learning model: A proposal and application in ubiquitous-learning. *Expert Systems with Applications*, 123, 299-314. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2019.01.007>
- Cardona i Pera, M. C., Andreu i Barrachina, L., Gerardo Aguado, M., Sanz-Torrent, M. (2013). El trastorno específico del lenguaje: diagnóstico e intervención. Editorial UOC.
- Carrasco, A., Garcia, R. y Hervás, M. (2015). Revisión de programas de intervención dirigidos a alumnos de infantil y primaria con trastorno específico del lenguaje. *ReiDoCrea*, 4, 156-161. <http://doi.org/10.30827/Digibug.37033>
- Corcelles Seuba, M., Durán Gisbert, D., Flores Coll, M., Miquel Bertran, E. y Ribosa Martínez, J. (2023). Percepciones docentes sobre observación entre iguales: resistencias, agencia, procedimiento y objetivos de mejora. *Estudios sobre Educación*, 44, 35-58. <https://doi.org/10.15581/004.44.002>
- Cortés, M. E. I., Arias, A. R. y Ferreira, C. (2022). Perspectiva inclusiva en el currículo de educación primaria desde el diseño universal para el aprendizaje: un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 41, 194-212. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31263>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2004). Métodos de investigación de enfoque experimental. En Bisquerra, R. (coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 275-292). La Muralla.
- Dueñas Buey, M. L. (2014). Educación inclusiva. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1). <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/856>
- EDUCASE. (2020). 2020 EDUCAUSE Horizon Report Teaching and Learning Edition. https://library.educause.edu/-/media/files/library/2020/3/2020_horizon_report_pdf.pdf
- Fernández De La Iglesia, C. J., Asorey, M. J. F., Ainoha, M. y Cerdeiriña, Z. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3). <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1977>

- Fresneda López, M. D. y Mendoza Lara, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de Neurología*, 41(S01). <https://doi.org/10.33588/rn.41s01.2005317>
- Gallego López, C. y Rodríguez-Santos, F. (2009). Trastornos específicos del lenguaje. En *Curso de actualización pediátrica*. AEPap ed.
- Gallego y Gallardo (2019). Trastorno específico del lenguaje. En *Nuevo Manual de Logopedia Escolar: Los problemas de comunicación y lenguaje del niño* (pp. 327-352). Aljibe.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revista de currículum y formación al profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Martínez Nietos, A. B. (2020). El léxico en el trastorno específico del lenguaje. Principios de intervención desde el aula. *Revista RETOS XXI*, 4(1). <https://doi.org/10.33412/retosxxi.v4.1.2789>
- Mas Torelló, Ó., Patricia Olmos Rueda, D. y María Sanahuja Gavaldà, J. (2018). Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/342/318>
- Morton, J. Bruce (2005). *Understanding Developmental Disorders*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Muntaner-Guasp, J. J., Bartomeu Mut-Amengual, B. y Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2). <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Muntaner, J. J., Forteza, D., Roselló, M. R., Verger, S. y de la Iglesia, B. (2010). *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo*. Ediciones UIB. https://pape.uib.es/digitalAssets/530/530951_EstAndares_calidad-de-vida_alumnado-con-discapacidad.pdf
- Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. <http://biblioteca.ciess.org:8081/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=29064>
- Navarro, B., Álvarez, N., Beltrán, J. C., Peña, S. y Guzmán, A. (2021). Estrategias Didácticas y sus Dinámicas en el Tratamiento de los Trastornos Específicos del

- Lenguaje en el Estudiantado Chileno. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 23-38.
- Navarro, D. y Espino, M. A. (2017). Inclusión educativa, ¿Es posible? *Revista Edetania: estudios y propuesta socioeducativas*, 41, 71-81. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/266>
- Nieto, C. y Moriña, A. (2019). The dream school: mind-changing perspectives of people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*, 32, 1549-1557. <https://doi.org/10.1111/jar.12650>
- Nwachi, L. (2021). Relationship between Participation and Social Inclusion. *Open Journal of Social Sciences*, 09(10). <https://doi.org/10.4236/jss.2021.910004>
- Parrilla, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349. http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11901/y_si_la_investigacion.pdf
- Pekrun, R. (2014). Emotions and Learning. Educational Practices Series-24. En *UNESCO International Bureau of Education*.
- Quesada López, M. I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(2). <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Sánchez Fuentes, S (2012). Diseño Universal para el Aprendizaje: Universal Design for Learning. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 17-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200017>
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H. y Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education in all. *Unesco*.
- UNESCO. (2020). *Covid-19 Impact on Education Data: COVID-19 Education Disruption and Response*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.