

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: UN ANÁLISIS DEL CAMBIO NORMATIVO EN LAS AULAS

ESTHER VELA LLAURADÓ
Universidad Francisco de Vitoria

LAURA SERRANO FERNÁNDEZ
Universidad Francisco de Vitoria

LAURA MARTÍN MARTÍNEZ
Universidad Francisco de Vitoria

GABRIELA PABÓN PAZ
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EDUCATIVA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

El ministerio de educación, basado en lo establecido en la nueva legislación educativa, define al alumno con necesidades especiales como:

“aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y, requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo.” (LOMLOE, 2020, p.122910)

En la actualidad, el objetivo primordial del sistema educativo español es alcanzar un nivel de inclusión máxima. Esto implica que las personas que requieren ayuda especial deben tener igual acceso a una educación de calidad, sintiéndose valoradas y respetadas en un entorno educativo.

Para que una institución educativa pueda contemplar la inclusión, debe cumplir con diversos requisitos. Entre ellos, se destaca implementar una correcta concreción curricular (que busca implementar un currículo abierto, flexible y orientado a atender la diversidad), se requiere trabajar en base a un adecuado refuerzo educativo o pedagógico (para proporcionar atención adicional a las necesidades del estudiante que no pueden abordarse mediante métodos ordinarios), se propone ofrecer materias optativas y opcionales (brindando a los alumnos la oportunidad de elegir entre una variedad de asignaturas para alcanzar los objetivos de cada etapa mediante diferentes caminos), además de lograr un sistema de tutorías (el cual desempeña un papel crucial al fomentar el acercamiento entre profesores y grupos, mejorando las relaciones y potenciando el aprendizaje de los alumnos), y solicitar atención especial al departamento psicopedagógico, puesto que la atención psicopedagógica se presenta como un componente esencial que posibilita la atención a la diversidad (Rodríguez et al., 2012).

En este sentido y desde un plano teórico, se ha registrado una amplia conciencia acerca de la inclusión y la atención integral de todos los estudiantes, con sus respectivas diversidades, en el ámbito del aula. No obstante, en la práctica, la materialización de estos principios no se ha reflejado en la medida deseada, a pesar de los intentos infructuosos de implementar experiencias inclusivas, influenciadas por factores tales como políticas educativas, disponibilidad de recursos, actitudes, creencias y competencias del cuerpo docente, entre otros (Durán y Giné, 2017). Por lo tanto, se observa una discrepancia significativa entre los objetivos de la inclusión y la realidad cotidiana en el entorno educativo (Escudero y Martínez, 2011).

1.2. LOMLOE Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Son diversos los estudios que han abordado las dificultades que se han podido percibir en la relación a la implantación de la nueva legislación en materia de atención a la diversidad. En este sentido, se destaca el estudio llevado a cabo sobre las “*Controversias de la nueva reforma educativa (LOMLOE)*” (Martínez et al., 2021). En dicha investigación, se llega a la conclusión de que, para obtener una inclusión social

verdaderamente efectiva de todos los colectivos de alumnos, sin excepción, se necesita educar previamente en valores, tanto a los receptores de la ley, como a los miembros del contexto escolar; determinando que, en este aspecto todavía queda mucho trabajo por hacer. Así mismo, se hace una especial y profunda reflexión sobre uno de los objetivos prioritarios establecidos en la LOMLOE (2020), el cual hace alusión a la concesión del título de la ESO para estudiantes que hayan terminado la Formación Profesional Básica. Sobre ello, el estudio recoge la polémica que ha causado la implementación de dicho objetivo, buscando discernir entre la utilidad o idoneidad de esta nueva reforma educativa, ya que el hecho de adquirir el título de certificación de la ESO no garantiza que los alumnos hayan adquirido las competencias que certifican esta titulación pudiendo surgir problemas comparativos. Por otro lado, también se hace alusión en la investigación a las dificultades que supone la necesidad de educar las habilidades sociales y emocionales en el alumnado, contando con la presencia de un solo docente en el aula ante una ratio altamente elevada de alumnos por cada grupo-clase (Martín et al., 2021).

Otro estudio, conocido como “Controversias inclusivas de la LOMLOE: avanzando hacia un modelo de normalización de educación plena” que busca estudiar la controversia que presenta dicha ley con respecto a la diversidad educativa, buscando escolarizar a la gran mayoría del alumnado en un plazo de diez años. Llegando a la conclusión de que para que estas reformas sean eficaces, es necesario una formación para el profesorado relacionada con la atención a la diversidad que ayude de forma individualizada a cada uno de los estudiantes, alcanzando de esta forma el máximo nivel de su potencial, dejando a un lado la polarización política a las que se encuentran sujetas estas reformas de educación. Se buscan un pacto nacional estable, que se encuentre bajo la perspectiva europea y cuente con el apoyo de los diferentes agentes e instancias educativas de la Unión Europea (García, 2021).

1.3. EL ROL DEL DOCENTE EN EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En este camino hacia la inclusión, el docente se convierte en un pilar fundamental para que pueda llevarse a cabo. Una de las principales

dificultades con las que se encuentran los docentes para poder ofrecer una buena atención a los alumnos que cursan sus estudios presentando necesidades educativas especiales es la falta de formación específica. Una adecuada formación del profesorado que les brinde las herramientas necesarias para enfrentarse con integridad a dichas situaciones será la estrategia más efectiva para ayudar a mitigar la tasa de abandono escolar del estudiantado con necesidades educativas especiales, aumentando, por ende, la proporción de personas graduadas con discapacidad. Así mismo, resulta de gran importancia que los docentes generen un clima inclusivo donde todos se sientan acogidos, pudiendo generar estrategias didácticas que aseguren la participación de todos y de cada uno de los alumnos. Por otro lado, las actitudes que los profesores manifiestan con los alumnos con necesidades especiales pueden verse influenciadas por diferentes factores, tales como, la responsabilidad, rendimiento, formación y recursos, clima del aula, relación social, desarrollo emocional y creencias (González-Rojas, 2018).

Por todo ello, resulta fundamental que los maestros estén preparados para que tengan una mirada más amplia y profunda hacia la diversidad de su alumnado, teniendo un mayor margen de movimiento y actuación, de modo que se pueda despertar en los alumnos una mayor inquietud por los saberes (Figuerola et al., 2017).

1.4. ESTRATEGIAS DOCENTES INCLUSIVAS EN LÍNEA CON LAS PROPUESTAS DE LA LOMLOE

Bajo el marco de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020), emergen diversas propuestas pedagógicas con el fin primordial de fomentar la inclusión en el entorno escolar. En este contexto, se destaca la necesidad de que los docentes se mantengan actualizados en relación con diversas estrategias y normativas, a fin de abordar de manera óptima el desafío de la inclusión. Este requerimiento implica no solo una comprensión profunda de las estrategias pedagógicas más actuales, sino también una actualización constante respecto a las leyes que rigen este ámbito. De este modo, los educadores estarán mejor preparados para implementar prácticas inclusivas de alta calidad, contribuyendo así al desarrollo integral de sus estudiantes.

Las prácticas educativas inclusivas adquieren plenitud cuando el docente incorpora de manera constante estrategias destinadas a la atención a la diversidad. Estas estrategias deben posibilitar que el alumnado aprenda y socialice desde sus propias habilidades, demandando así un alto grado de creatividad pedagógica para encontrar respuestas personalizadas para cada educando.

Dentro de la LOMLOE (2020), se aborda una estrategia específica conocida como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El propósito fundamental de esta estrategia es promover el desarrollo integral de los alumnos a través de diseños curriculares inclusivos. Estos diseños buscan proporcionar una amplia gama de medios para presentar la información, con el objetivo de facilitar la respuesta de los alumnos de manera efectiva. El DUA también abarca la creación de un entorno físico propicio, fomentando relaciones sociales entre pares, y adoptando una dinámica de enseñanza que motive y propicie el aprendizaje de los estudiantes (Movilla y Suárez, 2019). Esta estrategia se sustenta en tres principios que, a su vez, buscan abordar tres interrogantes fundamentales orientadas a lograr que el plan de estudios sea accesible para la totalidad del estudiantado (CAST, 2011): ¿qué aprendemos?, ¿cómo aprendemos? y ¿por qué aprendemos?

Una de las principales estrategias inclusivas, y ligadas al DUA, es la enseñanza multinivel, que supone una adecuación del currículum para poder atender a las necesidades de cada uno de los estudiantes. La enseñanza multinivel se configura como un proceso que se despliega a lo largo del plan de estudios, que permite al profesor diseñar la instrucción de manera inclusiva para todos los alumnos en una misma clase, utilizando la Taxonomía de Bloom (1971). Este enfoque reduce la necesidad de implementar programas educativos paralelos, permitiendo abordar metas individuales mediante el empleo de los mismos contenidos y estrategias pedagógicas. Esto conlleva a una enseñanza más personalizada, flexible e inclusiva, abarcando a todos los estudiantes de manera integral (Schulz y Turnbull, 1984, citado en Herrera y Guevara, 2019).

1.5. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN INCLUSIVA

En esta misma línea, es necesario destacar que, para que estas estrategias que se proponen se puedan llevar a cabo, resulta recomendable que se produzca un cambio en la manera en la que se evalúa a los estudiantes. Para ello, resulta fundamental optar, según lo indicado por Casanova (2011), por una evaluación que se oriente hacia el ajuste educativo que se ha realizado para cada uno de los estudiantes (Calatayud, 2019).

Tal y como indica Calatayud (2011, p. 170), para que una evaluación sea realmente inclusiva, debe ser concebida:

- Un proceso crucial para no convertir las diferencias naturales de los estudiantes en desigualdades.
- Una estrategia que ofrezca retroalimentación a los estudiantes para ayudarles en el camino hacia alcanzar su autonomía personal.
- Un recurso de motivación.

Y esto, requiere de una serie de requisitos (Calatayud, 2011, p. 171):

- Una evaluación que esté insertada en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Una evaluación que incida en el proceso, formativa, procesual, continua y formadora.
- Una evaluación que se haga con la finalidad básica de obtener información del alumnado, del proceso y del contexto de aprendizaje, con el fin de mejorarlos.
- Una evaluación holística.
- Una evaluación que reconozca los esfuerzos realizados por los estudiantes.
- Una evaluación que sea respetuosa con la persona y en la que se pone en el centro al estudiante.
- Una evaluación que utilice diversidad de instrumentos para evaluar el aprendizaje del alumno.

- Una evaluación dentro de lo posible que sea ética, basada en compromisos explícitos que aseguren la cooperación y la aceptación de las personas implicadas.
- Una evaluación que sea coherente con los contenidos, la enseñanza y las actividades realizadas en clase.
- Una evaluación presente en distintos niveles de dificultad.
- Una evaluación contextualizada, centrada en si el estudiante es capaz de relacionar lo aprendido con otros conocimientos, si es capaz de trasladarlo a situaciones distintas a aquellas que generaron el aprendizaje original.
- Una evaluación que favorezca la reflexión, la innovación, la creatividad, así como el pensamiento crítico y lateral.
- Una evaluación que fomente el trabajo cooperativo y las relaciones sociales.
- Una evaluación que se importancia al hecho de aprender.
- Una evaluación bien diseñada.
- Una evaluación que plantea la necesidad de evaluar también lo positivo y no sólo lo negativo.
- Una evaluación que incorpora la autoevaluación y la coevaluación.

Por lo tanto, es importante que, desde los centros educativos, se planteen estrategias docentes que permitan evaluar según las indicaciones anteriores.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Conocer cuál ha sido el impacto en materia inclusiva producido en los centros educativos tras la implementación de la LOMLOE (2020) a través de la percepción docente.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar el conocimiento que poseen los docentes sobre los nuevos cambios legislativos surgidos a raíz de la implementación de la LOMLOE en relación a la atención a la diversidad.
- Analizar el sentimiento de competencia docente en materia de atención a la diversidad del alumnado, así como los cambios llevados a cabo específicamente en las áreas de programación, metodología y evaluación, para una mejor atención del alumno con necesidades educativas especiales.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación responde a un modelo no experimental y *expost facto*, el cual se ha llevado a cabo desde una perspectiva mixta, tanto cuantitativa, como cualitativa.

Para el estudio cualitativo, se optó por desarrollar el método fenomenológico por permitir, gracias a su aplicación, una comprensión profunda del significado que las personas atribuyen a sus experiencias de vida. En este caso, el enfoque de la investigación estuvo centrado en lograr la reconstrucción e interpretación del discurso lingüístico de los participantes, en relación a su capacidad de comprender y aplicar los principios propuestos por la LOMLOE (2020) en materia de atención a la diversidad.

3.2. INSTRUMENTO

Para lograr los objetivos de la investigación, se ha elaborado una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas y cerradas. En las preguntas abiertas le permitimos al entrevistado que exprese lo que desean en relación a la pregunta establecida y, en las preguntas cerradas, se les piden que hagan una valoración en una escala Likert de 1 a 5, siendo 1 “Nada” y 5 “Mucho”.

Esta entrevista consta principalmente de dos partes que dan respuesta a cada uno de los objetivos específicos que se plantean para esta investigación.

- Por un lado, se valora el nivel de conocimiento e implementación de la LOMLOE que tienen los docentes en relación a la atención a la diversidad.
- Por otro lado, el sentimiento de competencia del docente para llevar a cabo cambios metodológicos, en la intervención y en la evaluación de alumnos con necesidades.

3.3. PARTICIPANTES

Esta investigación consta de una muestra de 34 participantes, todos ellos docentes de la Comunidad de Madrid. Las edades están comprendidas entre los 22 y 61 años.

La mayor parte de ellos pertenece a la etapa de primaria (64%), seguido de infantil (21%) y, por último, de secundaria (15%). Siendo la titularidad de la mayor parte de estos docentes de centros concertados (82%), seguido de los públicos (15%) y, por último, de los privados (3%).

3.5. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo las entrevistas, se pidió la colaboración por parte de docentes de diversos centros con los que colaboramos habitualmente. Una vez que nos confirmaban su intención de colaborar con la investigación, se procedió a buscar un tiempo para poder desarrollar la entrevista, que se grababa bajo el consentimiento del entrevistado

Una vez que tuvimos las entrevistas realizadas, se procedió a la transcripción de las entrevistas, tanto la parte cualitativa, como la cuantitativa en una base de datos elaborada con el programa Excel.

Una vez transcritas todas las entrevistas, el último paso fue el análisis de los datos obtenidos.

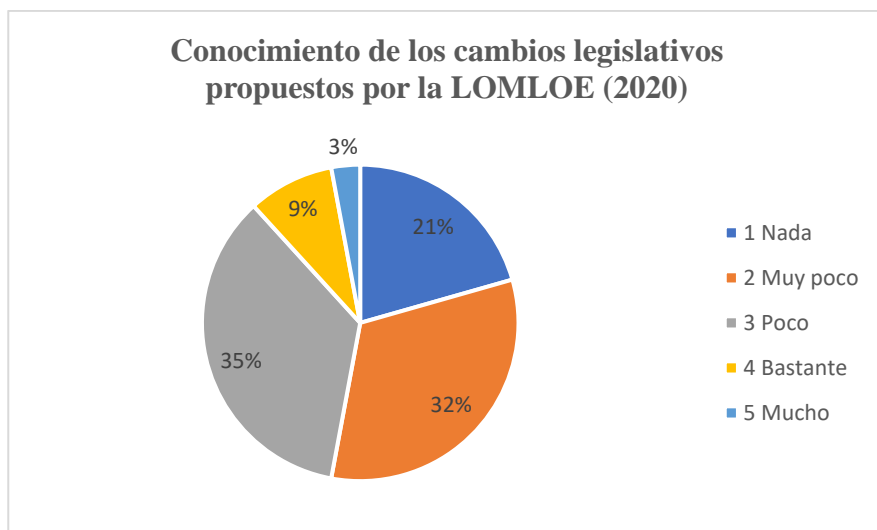
4. RESULTADOS

El análisis de los resultados obtenidos en el estudio se estructura en base a dos dimensiones categoriales principales: “el conocimiento manifestado por los docentes, respecto al contenido de la LOMLOE y la implementación práctica del mismo en el centro educativo” y “el sentimiento de competencia docente en las áreas de programación, metodología y evaluación, para una mejor atención del alumno con necesidades educativas especiales”.

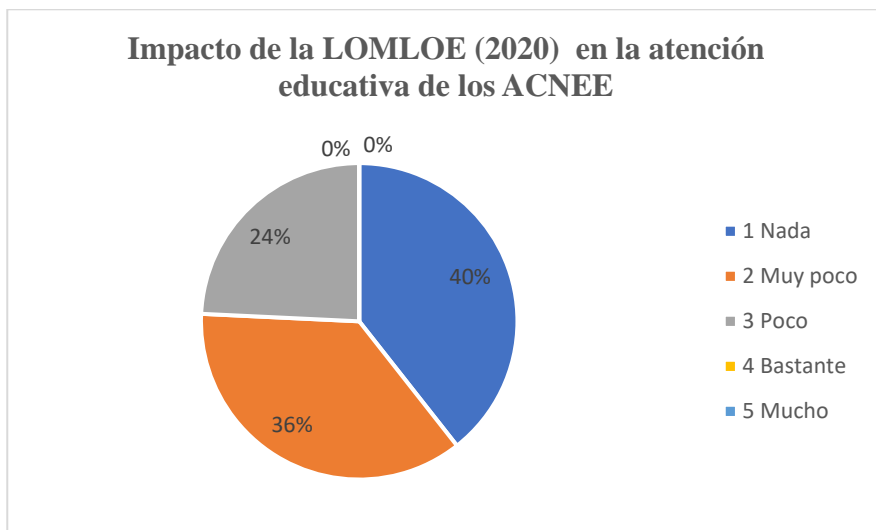
A continuación, se procede a la exposición del detalle de los resultados obtenidos atendiendo a la clasificación de las dos áreas propuestas, atendiendo tanto a la descripción de los datos cuantitativos como cualitativos obtenidos.

4.1. CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO DE LA LOMLOE E IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA

En relación al conocimiento manifestado por los docentes, respecto al contenido de la LOMLOE y su implementación práctica en el centro educativo se destaca lo expuesto a continuación:



Más de la mitad del claustro docente encuestado (53%) manifiesta que posee un desconocimiento total o bastante poco significativo acerca de los cambios legislativos surgidos a raíz de implementación de la LOMLOE (2020), observándose que, únicamente, un 12% de la muestra participante en la investigación expresa que posee un conocimiento claro del contenido propuestos por la nueva legislación educativa y, por tanto, de los cambios surgidos a raíz de su aplicación.

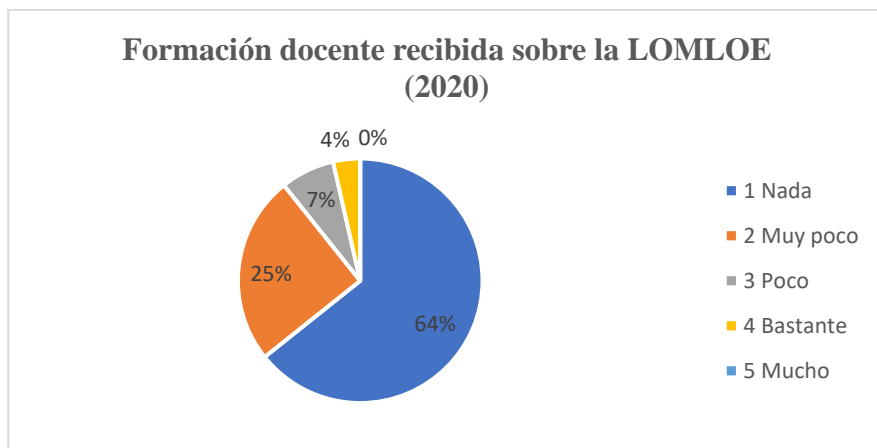


En relación al impacto que la implementación de la LOMLOE (2020) ha supuesto a la hora de ofrecer una respuesta integral al alumnado con Necesidades Educativas Especiales, la proporción de docentes que reconocen no observar ningún cambio significativo en la atención ofrecida a dicho colectivo de estudiantes tras la aplicación de la nueva normativa legislativa aumenta de forma significativa. Un 76% de la tasa de profesorado manifiesta que directamente no ha encontrado ningún cambio o ha observado muy pocos cambios en relación al cumplimiento de las metas inclusivas propuestas por la LOMLOE (2020).

En términos generales y atendiendo a los datos cualitativos obtenidos en la presente investigación, se hace evidente que en las instituciones educativas no se han registrado cambios sustanciales en materia de atención a la diversidad. Los testimonios recogidos exponen que los

ajustes observados hasta el momento en materia inclusiva se han centrado, en su mayoría, en aspectos de naturaleza burocrática.

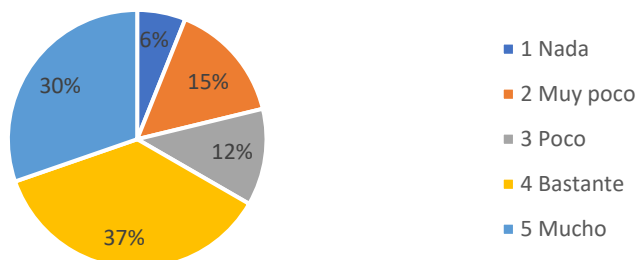
"Te diría que, por implementación de la LOMLOE, no he notado ningún cambio. Es verdad que el cole, seguimos formándonos. Yo, por ejemplo, tengo una niña con TEA y he seguido formándome, como la orientadora y los demás profesores, pero no por la LOMLOE".



Vinculado a este último dato, se puede encontrar el referente a la formación que los docentes han dicho recibir sobre el contenido y los cambios legislativos propuestos en la LOMLOE (2020). En este sentido, solamente un 4% del profesorado manifiesta haber recibido algún tipo de formación vinculante que le haya permitido poner en práctica lo expuesto en la ley. No obstante, el estudio de los resultados cualitativos nos permite profundizar en el aspecto de que los profesionales reconocen necesaria este tipo de formación específica, con el propósito de poder hacer efectivo el contenido de la normativa vigente.

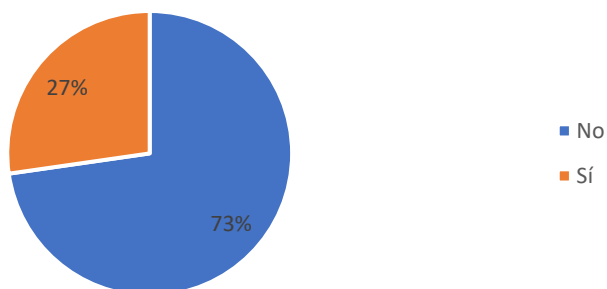
"Sí, lo que pasa es que ahora no estamos recibiendo ninguna formación.... Desde el centro no nos han llamado para formarnos. Han cambiado la Ley, nos la han soltado y ya está. Entonces realmente no ha cambiado nada porque tampoco nos ha afectado en nada en nuestro centro."

Percepción docente del grado de inclusión del alumnado con NEE



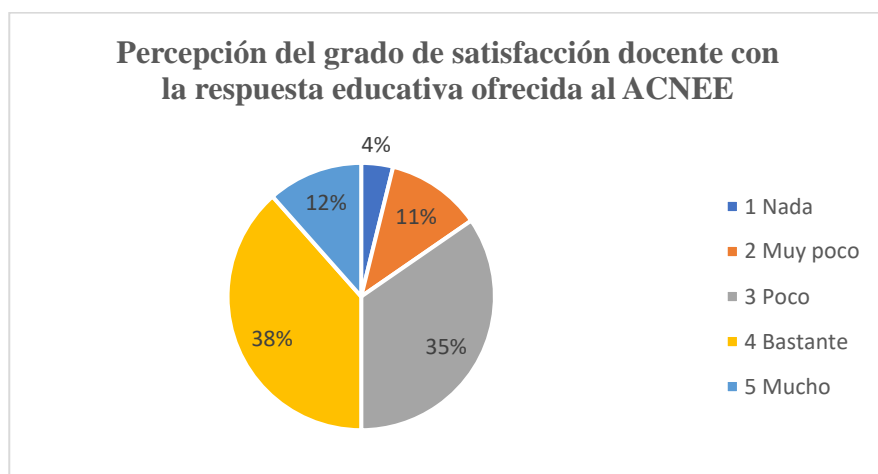
Uno de los datos más positivos recogidos en el presente estudio hace referencia a la percepción que los docentes poseen sobre el grado de inclusión del colectivo de alumnos con necesidades educativas Especiales (NEE) en sus respectivos centros escolares. Únicamente un 33% manifiesta que el alumnado con algún tipo de NEE de su centro se encuentra poco, muy poco o nada incluido; situándose en un 67% el claustro docente que reconoce que dicho alumnado disfruta de un adecuado nivel de inclusión escolar.

¿Ha mejorado la inclusión del ACNEE tras la implantación de la LOMLOE?



Sin embargo, es crucial destacar que la tendencia positiva de los datos expuestos previamente contrasta con la relación que existe en cuanto a si el papel ejercido por la LOMLOE (2020) ha tenido algún impacto en el nivel de inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en sus correspondientes centros educativos. La percepción de los docentes sugiere que, en su mayoría (73%), el grado de inclusión del ACNEE no está directamente relacionado con los cambios implementados por la LOMLOE (2020).

"No, especialmente. Nosotros realmente teníamos a los alumnos en un elevado grado de inclusión. Con lo cual, la nueva ley, a día de hoy, no ha introducido cambios sustanciales para ellos".



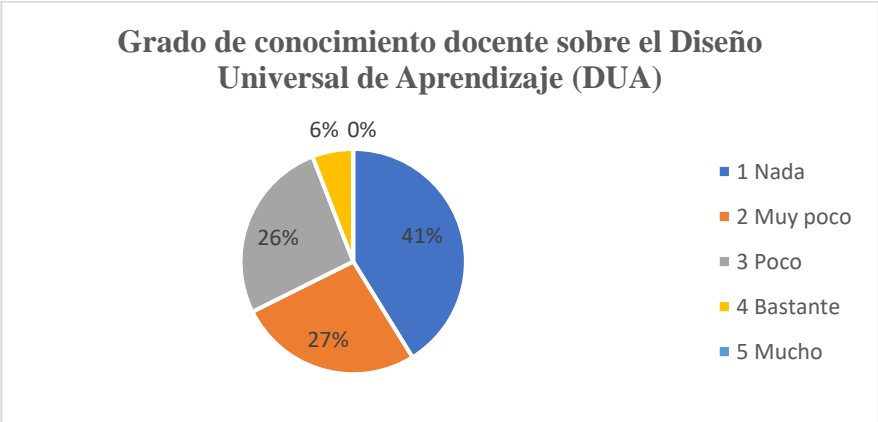
Otro dato positivo a destacar es que, la percepción tanto cuantitativa, como cualitativa demuestra que, en términos generales, los maestros se encuentran satisfechos con la respuesta educativa ofrecida a su alumnado con NEE (50%), aunque también se puede observar un deseo de mejora frente al tipo de respuesta orientada a dicho colectivo de alumnado por parte del claustro docente (50%). En este sentido, los testimonios recogidos manifiestan que una de las claves para que llevar a cabo de manera exitosa la atención a la diversidad en el alumnado recaer en la adecuada relación de coordinación que mantienen los profesionales implicados en la atención del alumnado con NEE, realizando una especial mención a la labor de los maestros especialistas. Este aspecto

subraya la importancia de la colaboración y coordinación efectiva en la implementación de prácticas inclusivas en el ámbito educativo.

"Nuestro colegio estamos muy coordinados en todos los ámbitos y tenemos mucho contacto los profesores entre sí, hablamos mucho entre nosotros. Hacemos reuniones, estamos bastante coordinados."

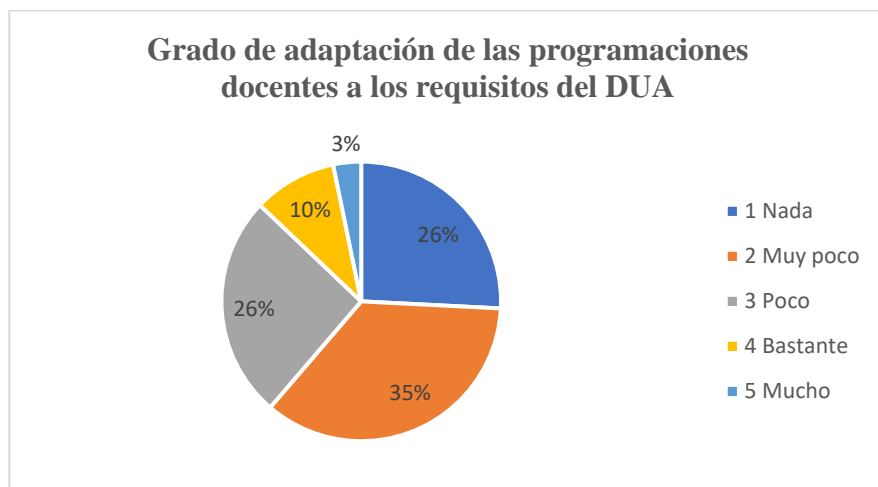
4.2. SENTIMIENTO DE COMPETENCIA DOCENTE EN LAS ÁREAS DE PROGRAMACIÓN, METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN

En relación al sentimiento de competencia docente en las áreas de programación, metodología y evaluación, para una mejor atención del alumno con necesidades educativas especiales se destaca lo expuesto a continuación:

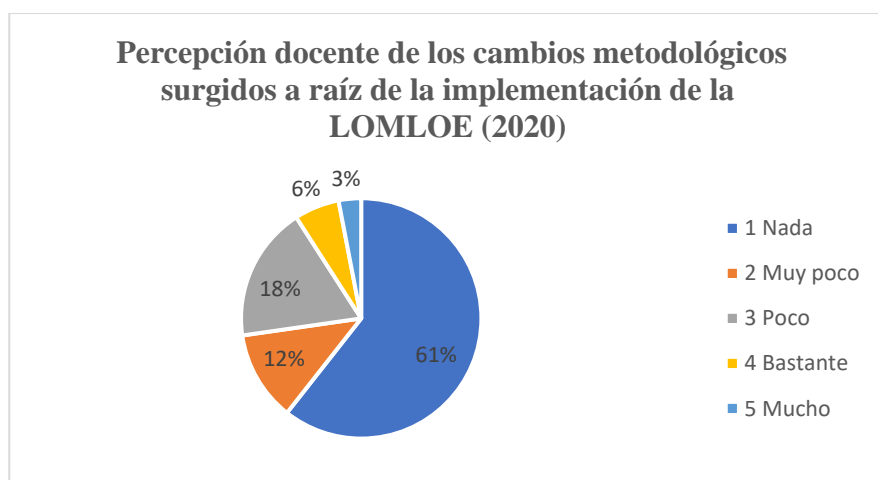


El primer dato necesario para emprender el análisis de esta dimensión reside en la urgencia de comprender el nivel de familiaridad y competencia que los docentes poseen con respecto a una de las herramientas esenciales reconocidas por la LOMLOE (2020) para aplicar el principio universal de la inclusión educativa: el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Atendiendo al contenido normativo, se considera que la implementación efectiva del DUA es una pieza clave a la hora de garantizar un enfoque educativo inclusivo que se adapte a la diversidad de necesidades y estilos de aprendizaje presentes en el aula. No obstante, los datos arrojan cifras poco esperanzadoras, por manifestar el profesorado participante en la investigación que más de un 41% desconoce en su

totalidad el funcionamiento del DUA, mientras que un 53% asegura tener escasos conocimientos al respecto.

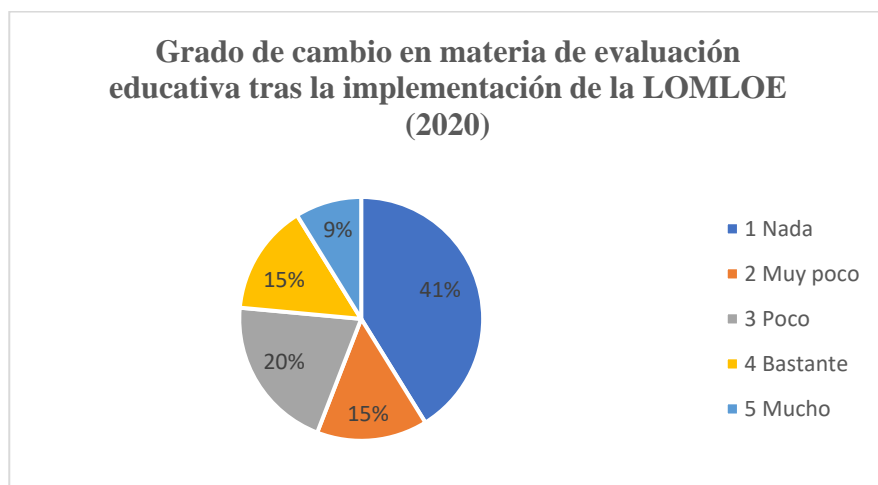


En consonancia con el último dato abordado y en vinculación al mismo, se encuentra el grado de percepción que los docentes tienen sobre la adecuación de sus programaciones a los requisitos establecidos por el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). En este aspecto, se observa que solo un pequeño porcentaje de los maestros encuestados (13%) reconoce realizar ajustes en sus programaciones de aula para cumplir con los requisitos propuestos por el DUA.



Los datos referidos a los cambios metodológicos implementados a raíz de la aplicación de los principios propuestos por la LOMLOE (2020), se posicionan en la misma línea que los expuestos en relación a las programaciones de aula. Más de la mitad de la muestra encuestada (61%) asume que no ha visto reflejados estos cambios en su metodología docente y que, en el caso de existir cambios estratégicos se realizaron con el propósito de adaptarse a las necesidades individuales y grupales de sus respectivos alumnos, o bien, por ser una directriz propia del centro educativo de referencia.

"Nuestro colegio tiene una metodología muy particular, sin libros, estando todo muy centrado en los alumnos con dificultades o en aquellos que aprenden de manera visual o manipulativa. Por tanto, la metodología se encuentra adaptada a cada alumno. Seguimos el ritmo de cada uno de ellos..., y por eso no ha cambiado a raíz de la ley."



Avanzando en materia, en relación al ámbito de la evaluación escolar, no se han registrado cambios sustanciales como resultado de las directrices establecidas por la LOMLOE (2020). Esto se debe a que más del 50% de los encuestados (56%) afirma no haber ajustado sus estrategias de evaluación a los nuevos principios normativos. No obstante, en este contexto, se observan datos alentadores, ya que el 20% del cuerpo docente encuestado ha realizado ciertas modificaciones respecto a ello;

mientras que un 24% reconoce haber llevado a cabo ajustes significativos en esta área de trabajo.

“Aunque la nota sigue siendo cuantitativa, es verdad que toda la evaluación que he llevado a cabo este año ha sido mediante rúbricas con un enfoque muy competencial. De hecho, aunque nosotros en Raíces ponemos una nota numérica, luego nos han pedido a todos los profesores que impartimos clase en este colegio que elaboremos un informe basado en las competencias. Obviamente, también he hecho alguna prueba escrita más tradicional, pero la gran mayoría de la evaluación la he modificado bastante a lo que yo solía hacer, porque es muy centrado en las competencias y lo he hecho a base de rúbricas.”

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta las evidencias recopiladas mediante la presente investigación acerca del impacto de la nueva legislación educativa (LOMLOE, 2020) en los docentes y en la atención a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), se desprenden varias conclusiones significativas.

En primer lugar haremos referencia a las conclusiones extraídas y que están vinculadas con el primer objetivo específico de la investigación, el cual tienen como pretensión “Analizar el conocimiento que poseen los docentes sobre los nuevos cambios legislativos surgidos a raíz de la implementación de la LOMLOE en relación a la atención a la diversidad”.

En este sentido, cabe destacar que más de la mitad del claustro docente encuestado (53%) muestra un nivel de desconocimiento total o significativamente reducido respecto a los cambios legislativos propuestos por la LOMLOE (2020). Este hallazgo sugiere la existencia de una brecha de información que podría impactar en la efectividad de la implementación de la ley en el ámbito educativo.

Por otro lado, un elevado porcentaje del profesorado (76%) manifiesta no percibir cambios directos en el cumplimiento de las metas inclusivas establecidas por la LOMLOE (2020). Esta falta de correlación entre la normativa y la práctica pedagógica puede indicar posibles obstáculos en la efectiva aplicación de las políticas inclusivas. Siendo solo un

reducido porcentaje del profesorado (4%) el que manifiesta haber recibido algún tipo de formación vinculante que facilite la puesta en práctica de los preceptos de la LOMLOE. Esta escasa preparación podría ser un factor determinante en la percepción de la ineficacia de la ley en la transformación de las prácticas educativas; lo que implica que perdure en el tiempo la discrepancia existente desde hace muchos años entre la teoría y las prácticas inclusivas (Escudero y Martínez, 2011).

A pesar de estos resultados, una importante tasa del claustro docente participante en la investigación (67%) reconoce la existencia de un adecuado nivel de inclusión escolar para el alumnado con NEE en su centro escolar. Aunque este dato positivo podría estar vinculado a prácticas educativas previas o a factores externos a la LOMLOE (2020), tal y como manifiesta la mayor parte del profesorado (73%), el cual afirma que el grado de inclusión de los estudiantes con NEE no guarda una relación directa con los cambios implementados por la LOMLOE. Este hallazgo plantea interrogantes sobre la efectividad de la ley en alcanzar sus objetivos inclusivos.

Por último, los resultados nos indican que el 50% del profesorado está satisfecho, a pesar de todo, con la respuesta educativa ofrecida a su alumnos con necesidades educativas especiales.

Teniendo en cuenta los hallazgos de este primer bloque, se puede afirmar que la presente investigación sugiere que si bien existen aspectos positivos en la percepción de los docentes sobre la inclusión escolar, persisten desafíos importantes relacionados con el desconocimiento de la normativa, la falta de cambios percibidos y la escasa formación ofrecida para implementar eficazmente la LOMLOE (2020) en el ámbito educativo. Estos resultados ofrecen importantes implicaciones para el diseño y la implementación futura de políticas educativas inclusivas.

A continuación, mostraremos las conclusiones extraídas del segundo objetivo relacionado con “Analizar el sentimiento de competencia docente en materia de atención a la diversidad del alumnado, así como los cambios llevados a cabo específicamente en las áreas de programación, metodología y evaluación para una mejor atención del alumno con necesidades educativas especiales”.

Los resultados obtenidos nos permiten concluir que un porcentaje significativo del profesorado participante (41%) desconoce en su totalidad el funcionamiento del DUA, siendo uno de los principales enfoques inclusivos que propone la nueva legislación; mientras que un 53% manifiesta poseer escasos conocimientos al respecto. Este desconocimiento podría tener consecuencias directas en la capacidad del cuerpo docente para implementar efectivamente las adaptaciones necesarias en el entorno educativo, puesto que supone un impedimento para poder adaptar los entornos y los medios para presentar la información con el fin de garantizar su comprensión por parte de todos los alumnos (Movilla y Suárez, 2019).

Por otro lado, se destaca que solo un pequeño porcentaje, específicamente el 13% de los maestros encuestados, reconoce realizar ajustes en sus programaciones de aula para cumplir con los requisitos propuestos por la nueva legislación. Esta baja tasa de ajustes puede indicar posibles desafíos o resistencias en la integración de adaptaciones pedagógicas, siendo más de la mitad de los encuestados (61%) los que asumen que no han visto reflejados estos cambios en su metodología docente. Esta falta de correlación entre el conocimiento y su aplicación práctica sugiere una brecha significativa en la integración efectiva de prácticas inclusivas.

Además de la falta de adaptación metodológica y de programación, también se ve afectada la evaluación, donde más de la mitad de los encuestados (56%) afirman no haber ajustado sus estrategias de evaluación a los nuevos principios normativos. Este hallazgo sugiere una resistencia o falta de adaptación en la práctica evaluativa, que garantice que se oriente hacia los ajustes educativos que se han realizado en los estudiantes (Calatayud, 2019), lo que podría impactar la efectividad de las medidas inclusivas promovidas por estas normativas.

En resumen, las conclusiones obtenidas en el presente estudio revelan un panorama desafiante en cuanto al conocimiento y la aplicación de las directrices normativas inclusivas en las áreas de programación, metodología y evaluación. Estos hallazgos indican la necesidad de intervenciones formativas y de apoyo para mejorar la competencia docente y garantizar la efectiva implementación de las políticas inclusivas

propuestas por el marco normativo en cuestión. Estas necesidades formativas y de recursos, entre otros aspectos, pueden influir en la visión que el docente tenga de los alumnos con necesidades educativas especiales (González-Rojas, 2018), lo que implica que deben establecerse como una prioridad, logrando que el docente se sienta competente favoreciendo una mirada más amplia y profunda sobre la diversidad.

6. REFERENCIAS

- Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales* (1ª ed.). México: El Ateneo.
- Calatayud, A. (2019). Orquestrar la evaluación inclusiva en los centros educativos. ¿Por dónde empezar?. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165-176
- Casanova, M.A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación*, 4, 78-89.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.9 (2013).
- Duran, D. y Giné, C. (2017). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos*, (41), 31-44.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Figueroa, M. X. F., Gutiérrez, C., Velázquez, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas psicológicas*, 13(1), 13-26.
- García, A. (2021). Controversias inclusivas de la LOMLOE: Avanzando hacia un modelo de normalización educativa plena. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 254-266.
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 21(2), 200-218.
- Herrera, J.I. y Guevara, G. (2019). Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: innovar para enseñar. *Educación Inclusiva un debate necesario*.
- 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.

- Martín, J.L., Renés, P. y Martín, A.R. (2021). Controversias de la nueva ley educativa (LOMLOE): la concesión complementaria del título de la ESO en Formación Profesional Básica. IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación (CINAIC) 20-22 octubre. Madrid.
- Movilla, I. y Suárez, S. (2019). El diseño universal del aprendizaje (DUA): una estrategia pedagógica para la cualificación de la intervención docente en el marco de la escuela inclusiva. Universidad de la Costa.
- Rodríguez, A., Rodríguez, L. y Gallego, J.L. (2012). La atención a la diversidad en el sistema educativo español. *Revista Digital de Investigación Educativa*, 4, 81-98.
- Schultz, J.B. y Turnbull, A.P. (1984). *Mainstreaming Handicapped Students*. Newton, Massachussets: Allin & Bacon, Inc.
- Biset, E. (2011). Ontología política. Esbozo de una pregunta. *Revista de Filosofía*, 27 (1), 121-136. Universidad Nacional de Córdoba
- Biset, E. (2011). *Ontologías políticas. Imago Mundi*
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura. Manantial*
- Colella, L. (2015). Encuentros y desencuentros filosóficos y políticos entre Badiou y Rancière. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 20 (2), 217-230. Universidad de Málaga
- Deleuze, G. (2007). *Empirismo y subjetividad. Gedisa*
- Gramsci, A. (1977). *Antología. Siglo XXI*
- Gramsci, A. (1971). *El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce. Nueva Visión*
- Han, K. (2002). *Sin Chae-ho and Nationalist Discourses in East Asia. Sungkyunkwan University*
- Kim, J. (2018). *Eurocentrism and Development in Korea. Routledge*
- Lee, J. (2004). Reading National Heroes from Fantasy: Shin Chae-ho's "The Dream Heaven". *The Review of Korean Studies*, (pp 165-186). The Academy of Korean Studies
- Panikkar, R. (2017). *La experiencia filosófica de la India. Trotta*
- Schmid, A. (2002). *Korea Between Empire. 1895-1919. Columbia University Press*