

ARTÍCULO ORIGINAL

Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula¹

Jennifer Spratt

j.spratt@abdn.ac.uk
Universidad de Aberdeen

Lani Florian

lani.florian@ed.ac.uk
Universidad de Edimburgo

RESUMEN: Este artículo describe cómo se han incluido los conceptos clave de la pedagogía inclusiva en un curso anual de formación inicial del profesorado, el *Professional Graduate Diploma in Education* (PGDE), de la Universidad de Aberdeen, Escocia. Asimismo, analiza cómo el profesorado principiante que ha finalizado sus estudios de PGDE y trabaja actualmente en diferentes contextos pone en práctica el concepto de pedagogía inclusiva en el aula.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía inclusiva; Formación de Profesorado; Justicia Social; Profesores principiantes

Applying the principles of inclusive pedagogy in initial teacher education: from university based course to classroom action

ABSTRACT. This paper describes how the key concepts of inclusive pedagogy have been embedded in a one-year initial teacher education course, the Professional Graduate Diploma in Education (PGDE), at the University of Aberdeen in Scotland. It discusses how beginning teachers who have completed the PGDE but now work in different contexts are using the concept of inclusive pedagogy in their classrooms.

KEY WORDS: Inclusive pedagogy; Teacher Education; Social justice; Beginning teachers

¹ Traducido por Patricia Alejandro Arias

Fecha de recepción 05/01/2013· Fecha de aceptación 03/04/2013
Dirección de contacto:
Lani Florian
Bell Chair of Education
Moray House School of Education
University of Edinburgh
Holyrood Road, Edinburgh EH8 8AQ

1. INTRODUCCIÓN

El Proyecto para las Prácticas Inclusivas (PPI) en Escocia, con sede en la Universidad de Aberdeen, fue desarrollado en colaboración con colegas de la Facultad de Educación, las

autoridades locales y escuelas asociadas, las asociaciones profesionales y los sindicatos, el Ministerio de Educación del Gobierno Escocés, el Consejo General de Enseñanza de Escocia (GTCS) y la Inspección Escolar (HMIE). Esta iniciativa financiada por el Gobierno Escocés (2006-10), coincidió con la reforma curricular a gran escala en toda la nación con motivo de la introducción del *Currículo para la Excelencia* (Scottish Executive, 2004) que hace hincapié en enfoques de enseñanza y aprendizaje más inclusivos y en un fuerte compromiso con la justicia social.

La iniciativa tiene sus raíces en el creciente reconocimiento de que el profesorado no está suficientemente preparado para tratar la gran variedad de diferencias en las escuelas de hoy día. En el contexto escocés, está relacionado con el imperativo político que intenta ampliar la definición de inclusión y la aceptación de que debería proporcionarse un apoyo al aprendizaje a un grupo más amplio de menores que los etiquetados anteriormente como con necesidades educativas especiales. El proyecto se inició en un contexto nacional de reforma educativa como respuesta a las preocupaciones respecto a la "larga lista de alumnos con bajo rendimiento" en las escuelas escocesas (OECD, 2007).

2. FUNDAMENTACIÓN DEL ENFOQUE

Las exigencias políticas de inclusión se han cumplido a menudo en forma de respuestas teóricas por las que todos los menores asisten a la escuela en el mismo edificio, pero aquellos identificados como con "necesidades especiales" continúan recibiendo una educación "presencial" por separado. Con frecuencia, dichas divisiones son también evidentes dentro de aulas con grupos heterogéneos en capacidad, donde los profesores diferencian el trabajo conforme a la percepción de las capacidades del alumno o alumna (Hamilton y O'Hara, 2011). Estos enfoques perpetúan las etiquetas de "necesidades especiales" (Riddell, 2007) y se ha demostrado que constituyen un techo a las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes considerados menos capaces (Hart, Dixon, Drummond y McIntyre, 2004). Una visión alternativa sostiene que la inclusión social y educativa sólo se podrá lograr cuando se interrumpan estas prácticas y se sustituyan por otros enfoques de enseñanza y aprendizaje más participativos (Ainscow, Booth

y Dyson, 2006).

Numerosos analistas, a menudo movidos por una perspectiva sociocultural del aprendizaje, han sugerido que la inclusión implica que los menores aprendan juntos, en un contexto donde cada individuo sea valorado y se involucre activamente a cada estudiante en la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto la inclusión no es un concepto pasivo, que se "hace a" ciertos grupos de menores, sino que es un proceso dinámico que involucra a todos los estudiantes en la vida y en el aprendizaje de la escuela. El papel de los profesores es crucial para posibilitar este cambio de enfoque (Forlin, 2001). Rouse (2009) sugiere que dependerá de lo que el profesorado "sepa" (sobre cuestiones teóricas, políticas y legislativas), "haga" (pasar de los conocimientos a la acción) y "crea" (en su capacidad de apoyar a los menores).

El Proyecto para las Prácticas Inclusivas se ha visto influenciado por las investigaciones acerca del papel que juegan los conocimientos del especialista (Florian y Kershner, 2009), así como el rendimiento y la inclusión en escuelas que han desafiado la extendida percepción de que la inclusión de alumnos con dificultades de aprendizaje retrasa el progreso de los demás. De hecho, cada vez se admite más el hecho de que, si se pone en práctica de forma adecuada, la educación inclusiva resulta beneficiosa para todo el alumnado (Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2007). Teniendo en cuenta esta investigación, así como una serie de estudios sobre los conocimientos profesionales del profesorado (Florian y Black-Hawkins, 2011; Black-Hawkins y Florian, 2012) se ha trabajado para comprender cómo se puede integrar el concepto de pedagogía inclusiva en cursos de formación inicial del profesorado (FIP). La importancia de esto radica en que el estudio de los conocimientos profesionales combina una exploración teórica de las prácticas observadas en el aula y los debates específicos con profesores a fin de explorar cómo las prácticas que resultan efectivas en el aula pueden dar información útil para el desarrollo profesional de otros profesores y de profesores en formación. El conocimiento profesional de los profesores se utiliza entonces para proporcionar información y ampliar la comprensión teórica en desarrollo relativa a la pedagogía inclusiva. De esta manera, el trabajo consiste en un "ciclo dialógico de conocimiento-creación" mediante el

cual los investigadores, el profesorado y el alumnado aportan información y desafían el pensamiento y las prácticas de los demás al tiempo que comparten y contribuyen a enriquecer sus distintos tipos de conocimiento.

3. PEDAGOGÍA INCLUSIVA

Se sabe desde hace ya tres décadas que proporcionar educación basada en la predicción del "potencial" en función de un rendimiento determinado reproduce desigualdades sociales (p. ej. Ball, 1981), pues reafirma jerarquías (Hart, Dixon, Drummond y McIntyre, 2004) y mina el sentido de autoestima de algunos estudiantes (Hargreaves 1982, Boaler, William y Brown, 2000). La pedagogía inclusiva rechaza etiquetar en función de las capacidades y ofrece un marco alternativo para la organización del aprendizaje. Gracias a la información del trabajo de Susan Hart y sus colegas (Hart, ob. cit.), la pedagogía inclusiva anima al profesorado a crear ambientes que no limiten las expectativas ni del profesorado ni del alumnado. En concreto, se opone a las prácticas que abordan la educación para todos como una educación para la mayoría y experiencias adicionales o diferentes para unos pocos. En su lugar, exige que el profesorado amplíe los recursos de que dispone tradicionalmente de modo que sean accesibles para todos (Florian, 2010).

La noción de pedagogía inclusiva no es un llamamiento orientado a la vuelta al modelo de enseñanza para toda la clase en que la equidad se aborda al ofrecer experiencias idénticas para todos. En su lugar, aboga por un enfoque donde el profesor proporciona una variedad de opciones disponibles para todos. En el modelo de pedagogía inclusiva, la diversidad humana se considera una fortaleza más que un problema, ya que como los menores trabajan juntos, comparten ideas y aprenden de la interacción mutua. El enfoque de la pedagogía inclusiva proporciona una visión abierta del potencial de cada niño para aprender.

3.1. La incorporación del concepto de pedagogía inclusiva a la formación del profesorado

Una de las tareas centrales del PPI era trabajar con colegas de formación del profesorado que imparten el *Professional Graduate Diploma in Education* (PGDE), con

objeto de explorar las diferentes formas en que el profesorado y las escuelas pueden hacerse más inclusivas para menores cuyo aprendizaje y participación habrían resultado más difíciles en el pasado. El objetivo de este trabajo colaborativo era desarrollar una comprensión común de la pedagogía inclusiva, la cual se incluyó en el programa (Florian, 2012, Florian, Young y Rouse, 2010).

El PGDE es un curso de posgrado de un año a tiempo completo o de dos años a tiempo parcial para profesorado de primaria y de secundaria. La correcta finalización del curso cualifica a los estudiantes para dar clases en escuelas, aunque la cualificación profesional completa sólo se obtiene tras un año de prueba ejerciendo como profesor. Los estudiantes a tiempo completo pasan 18 semanas en la universidad y las otras 24 semanas, ocupan un puesto de trabajo en dos escuelas diferentes.

El componente didáctico del curso consiste en un núcleo común, la unidad de Estudios Profesionales, que los estudiantes combinan con una serie de estudios curriculares, específicos de su especialidad. La unidad de Estudios Profesionales consiste en talleres, clases magistrales y aprendizaje online, que forman parte de las pautas semanales que siguen los estudiantes mientras asisten a la universidad. La exploración teórica de los conceptos de *Inclusión y Justicia social* se realiza en el núcleo de la unidad de Estudios Profesionales, y se debate en el contexto práctico de la experiencia escolar de los propios estudiantes. Asimismo, inherentes a los tres temas centrales en los que se sustenta el programa, se encuentran los desafíos a muchas creencias y prácticas ya existentes con los que los estudiantes quizás se encuentren al trabajar en las escuelas. Cada tema se resume a continuación.

El tema *Comprender el aprendizaje* se basa en el principio de que la diferencia debe considerarse como un aspecto esencial del desarrollo humano en cualquier conceptualización del aprendizaje. Esta idea se opone a las visiones deterministas de la capacidad de los menores y de las prácticas educativas basadas en el supuesto de una distribución de la inteligencia normal.

El tema *Justicia social* otorga al profesorado el deber de ser responsable del

aprendizaje de todos los menores; esta postura les exige conceptualizar las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes como dilemas para el profesor, y no como carencias del alumnado. Este enfoque exhorta al profesorado a rechazar las nociones de práctica inclusiva que consistan en pedagogías para "la mayoría" combinadas con algo diferente para "unos pocos"; en cambio, requiere que se amplíen los recursos disponibles tradicionalmente para todo el alumnado, creando así una comunidad de aprendizaje rica.

El tercer tema, *Convertirse en un profesional activo*, obliga a que el profesorado busque constantemente nuevas formas de apoyar el aprendizaje de todos los menores. Un fundamento clave de este principio es encontrar formas de trabajo conjunto o a través de otras personas para fomentar la participación y mejorar la experiencia educativa de todos los estudiantes de la comunidad del aula. Esto supone un desafío a la división tradicional entre el profesorado "convencional", responsable del aprendizaje de la mayoría de los estudiantes, y "especialista", que trabaja con algunos menores identificados como "con necesidades especiales". En su lugar, los adultos deben trabajar juntos para encontrar mejores formas de apoyar a todos los menores.

La impartición de cursos basados en los principios de la pedagogía inclusiva a los estudiantes del PGDE, como componente de los tres temas *Comprender el aprendizaje*, *Justicia social* y *Convertirse en un profesional activo*, fue la estrategia adoptada para asegurar que se enseñaba a los profesores en formación a convertirse en "profesionales inclusivos". Profesionales inclusivos son los nuevos profesores expertos y comprometidos totalmente con las nociones de la pedagogía inclusiva y su puesta en práctica.

El PPI realizó un estudio de seguimiento de los graduados en el programa. Este estudio fue diseñado para desarrollar los fundamentos teóricos del curso, para explorar cómo estos se ponen en práctica y para identificar dónde encuentra el profesorado novel los estímulos y las barreras para adoptar la pedagogía inclusiva.

3.2. Estudio de seguimiento

En este estudio, que tuvo lugar durante su

año de prueba, participaron siete profesores que trabajaban en tres organismos oficiales locales de Escocia. Todas eran mujeres, de ellas cuatro ejercían en primaria y tres eran profesoras de secundaria. Esta pequeña muestra no pretendía ser representativa de toda la cohorte de graduados del PGDE, pues el estudio no buscaba evaluar el curso del PGDE. No obstante, la muestra sí que permitió examinar en profundidad cómo estas profesoras noveles llevaron a la práctica el concepto de pedagogía inclusiva. Una vez que las profesoras en periodo de prueba aceptaron la invitación a participar, se solicitó el consentimiento de los directores de los centros. De este modo se evitaron potenciales problemas éticos, puesto que las profesoras noveles tomaron una elección libre, sin influencia alguna de sus jefes. Se hicieron tres visitas de investigación a cada participante durante el año de prueba. Cada visita consistía en la observación de una sesión de clase junto con la consiguiente entrevista semiestructurada de 45 minutos aproximadamente.

Sabido es que hacer juicios sobre pedagogía inclusiva basados en la observación puede resultar problemático. Un observador puede malinterpretar las acciones de un profesor hacia grupos de menores o individuos determinados, debido a la ausencia de conocimiento del contexto, como por ejemplo su planificación, razonamiento o la historia que hay detrás de cada interacción concreta. Asimismo, para un observador que desconozca la diversidad de los menores, no es fácil saber cuándo y cómo amplía el profesorado los recursos habitualmente disponibles en las aulas (Florian y Black-Hawkins, 2011). De ahí que observación y entrevista fuesen parejas, a fin de permitir debatir los principios pedagógicos en los que se basan las actividades del aula. Los datos de ambas fuentes de información se triangularon para mejorar la profundización en la comprensión de la pedagogía utilizada en cada contexto.

Las entrevistas se grabaron y transcribieron por completo, previo consentimiento de las participantes. Las notas de observación y las transcripciones de las entrevistas se analizaron por medio de un marco de pedagogía inclusiva que se había desarrollado como herramienta para proporcionar una evidencia metódica de la pedagogía inclusiva en práctica (Rouse y Florian, 2012, Florian y Spratt, 2013).

Basándose en las observaciones de investigación y en los datos de las entrevistas, así como en el análisis propio y las conversaciones con colegas acerca de esta investigación, se construyó un modelo sólido, pero flexible al mismo tiempo, que demuestra las implicaciones de la pedagogía inclusiva en las prácticas del aula.

Al analizar el complejo conjunto de conocimientos, creencias y prácticas de las profesoras principiantes, se averiguó que en el profesorado inclusivo estos no son aptitudes específicas e independientes. Evidentemente, la comprensión de la justicia social del profesorado se entrecruza con sus creencias sobre el aprendizaje a la hora de tomar decisiones acerca de cómo responder ante las diferencias de los alumnos en el aula. Esta fluidez se hace evidente en los ejemplos presentados en la siguiente sección.

4. USO DEL MARCO PARA EL ANÁLISIS

El marco analítico se basó en tres principios clave que sustentan la pedagogía inclusiva:

1. La diferencia debe reconocerse como un

aspecto esencial del desarrollo humano en cualquier conceptualización del aprendizaje.

2. El profesorado debe creer (o convencerse de) que está cualificado y capacitado para enseñar a todos los menores.
3. La profesión debe desarrollar con regularidad nuevas formas creativas de trabajo en colaboración.

Como se indicó previamente, estos tres principios se relacionan con los tres temas de la asignatura del PGDE: *Comprender el aprendizaje*, *Justicia social* y *Convertirse en un profesional activo*.

Se ha seleccionado una pequeña muestra de datos con el propósito de señalar cómo se empleó el marco analítico para interpretar los datos. Se han elegido pequeñas escenas de tres participantes cuyos pseudónimos serán Mary, Dianne y Chloe, como ejemplos ilustrativos. Se realizará una descripción de la observación y/o un fragmento de la transcripción en relación a un aspecto particular del trabajo de cada profesora, seguidas de una demostración de cómo se utilizó el marco para identificar el modo en que se aplicaron los principios de la pedagogía inclusiva en esa situación.

Mary enseña la clase de Primaria 5¹ en una escuela primaria de una zona con pocos recursos. La observación de una clase de Lengua Inglesa reveló el uso de un enfoque que fomentaba el aprendizaje colaborativo. Los menores se organizaron en cuatro grupos heterogéneos y en cada una de las cuatro mesas se ofrecía una actividad para compartir diferente, todas ellas habían sido diseñadas para alentar a los niños a pensar sobre el uso de los artículos indeterminados "a" y "an". En una mesa se colocó una hoja de papel grande en la que se pidió al grupo que rellenase dos columnas, una de "palabras con a" y otra de "palabras con an". En una segunda mesa había una hoja de papel similar en la que se escribió una larga lista de sustantivos y se les pidió a los estudiantes que decidieran cuál era el artículo apropiado. En la tercera mesa se les dio a los niños y niñas un conjunto de tarjetas con palabras que debían organizar en montones de "a" y "an" y, en la última mesa, se colocó un tablero de juego con el mismo tema. Todas las actividades se realizaban en grupo. Después de unos minutos con cada actividad, los grupos se cambiaban sucesivamente a una mesa diferente, hasta que todos los grupos habían trabajado en todas las mesas. Así, todo el alumnado en la clase participó en todas las actividades. Finalmente, las dos hojas de papel grandes se colocaron delante de toda la clase y se debatió el uso de los artículos como un ejercicio conjunto. Más tarde se colgaron en la pared.

¹ En Primaria 5 son alumnos en su mayoría menores de entre 8,5 y 9,5 años al principio del año académico.

Respecto a los temas del marco analítico, este enfoque encaja con la filosofía de la pedagogía inclusiva y se relaciona en particular con el principio "la diferencia debe ser considerada como un aspecto esencial del desarrollo humano en cualquier conceptualización del aprendizaje". Mary había creado un ambiente de aprendizaje accesible a todos los estudiantes, en el que los menores aprendían juntos mediante la co-construcción. Se evitó etiquetar capacidades, pues los grupos de trabajo eran heterogéneos, y no se sabía en qué medida había contribuido cada estudiante al producto final, por lo tanto no se podían remarcar públicamente las cualidades de las contribuciones individuales.

Los menores tenían libertad para elegir cómo y en qué grado querían contribuir, como evidenció una niña que fue a coger un diccionario para consultar la palabra "enciclopedia" mientras sus compañeros dibujaban distintas palabras de su vocabulario. Al evitar utilizar libros de ejercicios personales y, al contrario, colocar el trabajo de toda la clase en la pared, el enfoque también aseguró que todos los menores, independientemente de su nivel de consecución propia en aquel momento, tuvieran acceso al testimonio del éxito colectivo del grupo y pudieran aprender de las contribuciones de sus compañeros y compañeras.

Dianne es profesora de secundaria en una ciudad pequeña y muestra un gran interés en romper las barreras entre su clase ordinaria y la "Base de necesidades especiales". Cuando se le preguntó si le gustaría incluir a un alumno con TDAH en su clase² de Secundaria 1 aceptó con entusiasmo (a diferencia de algunos de sus colegas que rechazaron la proposición). En el extracto que sigue expresó su punto de vista.

Dianne: Así que para mí fue realmente hermoso que se me llamara del departamento de Necesidades Especiales hace dos semanas para decirme que Sean (pseudónimo) está progresando muy bien. Él tiene muchas ganas de intentarlo (la integración dentro de la clase ordinaria), así que bajé, le llevé los libros y todo lo que habíamos hecho y tuve una pequeña entrevista con él que le hizo sentirse bastante importante. Y eso fue realmente bonito, conocerlo en su entorno con las personas y las cosas con la que está familiarizado, y luego estaba encantado de impresionarme, lo cual consiguió, y planteamos algunas tareas fáciles para que hiciera y después decidimos una fecha en la que podía venir y quién vendría con él. Así que vino a ver el aula antes de incorporarse, y pude comprobar a quién conocía en la clase, de hecho conocía a bastante gente así que tuvimos bastante suerte. Pero lo que no quería que hiciera era que llegase sin haberme conocido, sin estar seguro de dónde estaba la clase, sin conocer a los niños o cualquier otra cosa. Así que hicimos todo esto y vino el primer día y fue verdaderamente bien.

Entrevistador: Has dicho antes... que él es libre de decidir si quiere dejar la clase si siente que no es capaz de seguirla.

Dianne: Sí, eso es parte de las estrategias que hemos planteado... tenemos que darle una salida porque si no, sería como tenerlo en una jaula y eso no puede ser... pero al mismo tiempo todavía intentamos asegurarnos de que comprende que estar en la clase ordinaria significa que hay más restricciones y que tenemos que buscar el bien del mayor número posible de personas y él tiene que encajar más o menos en eso, así que estamos tratando de hacer que la transición sea lo más agradable posible pero también hay que reconocer que él tiene estas necesidades así que si necesita irse pues estará bien.

² Los alumnos de Secundaria 1 tienen edades comprendidas en su mayoría entre 11,5 y 12,5 años al inicio del año académico.

La actitud de Dianne refleja un principio clave de la justicia social: creía ser capaz de enseñar a todos los estudiantes. Ella respondió ante la individualidad de Sean preparando cuidadosamente su presentación a la clase e hizo el esfuerzo de desarrollar una relación con él previa al cambio de clase. Por consiguiente, más que señalar que el niño tenía un déficit, consideró la situación como un reto profesional para responder adecuadamente a las dificultades que Sean pudiera encontrar al

cambiarse a su clase. A lo largo del extracto también se refirió a «nosotros» al hablar de su planificación, lo cual hace referencia a la planificación conjunta con el personal del departamento de Necesidades Especiales. Por tanto, en relación con el tema de la creación de nuevas formas de trabajo, Dianne trabajó en colaboración con y a través de otros adultos a fin de encontrar la mejor manera de respetar la dignidad de Sean como miembro de pleno derecho en la comunidad del aula

Chloe enseña a una clase compuesta de alumnado de Primaria 6 y Primaria 7³ en una pequeña escuela de primaria del rural. De acuerdo con su aprendizaje durante el año del PGDE, Chloe se oponía rotundamente a agrupar a los niños según las capacidades que se les atribuyan, como se hizo evidente durante la observación de sus clases. Comenzó una clase de Lengua Inglesa con la entrega a los alumnos de un trabajo escrito el día anterior, que había sido evaluado entre compañeros. Después pidió a los menores que examinaran su propio trabajo y que decidieran individualmente en qué creían que necesitaban mejorar. Se les ofrecieron varias opciones relacionadas con diferentes aspectos gramaticales y se les pidió que revisasen los ejercicios y escogiesen la que consideraran más apropiada. Así, en la clase, el nivel de rendimiento real de los estudiantes se trató según la elección propia de cada estudiante, en vez de que fuese la profesora quien pronosticase lo que cada estudiante puede o no puede ser capaz de conseguir.

Cuando se le preguntó sobre este enfoque, Chloe admitió que iba en contra de la práctica habitual de la escuela, lo cual significaba que con el hecho de poner fin al agrupamiento según las capacidades, estaba desafiando las opiniones del profesor responsable, así como algunos prejuicios que tenían los menores tras largos años agrupados en clases según sus capacidades. Chloe describió la respuesta de los estudiantes ante la agrupación mixta:

«El primer par de veces estaban tan callados y... no les gustaba, no querían sentarse, no se sentían cómodos estando sentados con gente con la que no estaban acostumbrados a trabajar. Había una especie de línea divisoria en la clase».

Chloe aprovechó la separación física entre su aula y la escuela principal para continuar con el enfoque con el que se sentía comprometida y, con el paso del tiempo, consiguió convencer al profesor responsable de que su planteamiento tenía éxito, pues pudo demostrar cómo habían mejorado los menores en los ejercicios de escritura.

³ La mayoría de los niños en esta clase tendrían entre 9,5 y 11,5 años al inicio del curso académico.

El ejemplo de Chloe muestra cómo ella tuvo en cuenta la diversidad de sus alumnos y sin embargo no señaló a ningún estudiante concreto como diferente. Su práctica ofrece una forma de diferenciación basada en que los alumnos decidan qué les ayudará a mejorar en sus trabajos. Asimismo, creó un ambiente en el que todas las opciones estaban disponibles a todos los estudiantes, en vez de dar diferentes tipos de ejercicios a algunos menores, y de este modo evitó prácticas deterministas. Chloe demostró activamente su profesionalidad al negociar en el entorno escolar para poder continuar con el enfoque que respondía a su interpretación preferida de la pedagogía inclusiva, mediante evidencias del progreso en el aprendizaje, y por tanto, consiguió crear dentro de su aula un espacio para la inclusión.

5. CONCLUSIÓN

Cada una de las siete profesoras principiantes que participaron en este estudio trabajaba en localizaciones muy diferentes y lidiaban con un amplio abanico de cuestiones en favor de la inclusión. Era evidente su compromiso con la "dialéctica de la teorización práctica" identificada por McIntyre (2009), desde la cual aprovecharon y evaluaron ideas de diferentes fuentes, incluyendo el curso del PGDE, sus colegas de profesión y sus experiencias propias, para elegir cómo responder ante las necesidades de aprendizaje de sus comunidades de aula particulares. Por consiguiente, demostraron que no se puede pretender que el profesorado en formación aprenda la respuesta a todas las eventualidades, sino que en realidad debe estar dotado de una serie de principios a partir de los cuales pueda llegar a interpretar las situaciones en que se encuentre y proporcionar respuestas acordes con la pedagogía inclusiva.

Por medio del desarrollo y la aplicación de un marco analítico para la pedagogía inclusiva, se pretende crear una herramienta sólida con que examinar cómo el profesorado se vale de esos principios en distintos contextos. Actualmente la literatura ofrece muy poca orientación acerca de cómo documentar y estudiar la inclusión en el entorno práctico del aula. Se espera que las observaciones del presente artículo sirvan de ayuda a los formadores de profesores para comprender las experiencias de aquellos

profesores y profesoras que intentan llevar a cabo políticas de educación inclusiva en sus prácticas del aula, así como para reflejar cuál es el apoyo más acertado que se les puede proporcionar durante formación inicial del profesorado y las actividades de desarrollo profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ball, S. (1981). *Beachside Comprehensive. A case study of secondary schooling*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Black-Hawkins, K. y Florian, L. (2012). Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching* 18 (5), 567-584. DOI:10.1080/13540602.2012.709732.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. Abingdon: Routledge.
- Boaler, J., William, D. y Brown, M. (2000). Students' experiences of ability grouping - disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26 (5), 631-648.
- Florian, L. (2010). The concept of inclusive pedagogy. En G. Hallett y F. Hallett, (eds.). *Transforming the role of the SENCO*. Buckingham: Open University Press, pp. 61-72.
- Florian, L. (2012). Preparing Teachers to work in diverse classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63 (4), 275-285. DOI: 10.1177/0022487112447112.
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813-828. DOI: 10.1080/01411926.2010.501096.
- Florian, L. y Kershner, R. (2009). Inclusive pedagogy. En: H. Daniels, H. Lauder y J. Porter, (eds.). *Values and Educational Policy: A Critical Perspective*. London: Routledge, pp. 173-183.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013) Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of*

- Special Needs Education.*, 28 (2), 119-135.
DOI: 10.1080/08856257.2013.778111
- Florian, L., Young, K. y Rouse, M. (2010). Preparing Teachers for Inclusive and Diverse Educational Environments: Studying Curricular Reform in an Initial Teacher Education Course. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 709-722. DOI: 10.1080/13603111003778536.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43 (3), 235-245.
- Hamilton, L. y O'Hara, P. (2011). The tyranny of setting (ability grouping). Challenges to inclusion in Scottish primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27, 712-721.
- Hargreaves, D. (1982). *The challenge for the comprehensive school*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. y McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- McIntyre, D. (2009). The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 25, 602-608.
- OECD (2007). *Quality and Equity of Schooling in Scotland*. Paris: OECD.
- Riddell, S. (2007). A sociology of special education. En L. Florian (ed). *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage, pp. 34-45.
- Rouse, M. (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16, 6-13.
- Rouse, M. y Florian, L. (2012). *Inclusive Practice Project: Final Report*. Aberdeen: University of Aberdeen.
- Scottish Executive (2004). *A Curriculum for Excellence; the curriculum review group*. Edinburgh: Scottish Executive.