

## **Percepción docente del trabajo educativo interdisciplinar como vía hacia una educación inclusiva**

Juan Carlos Cárceles Lorente<sup>1</sup>

Universidad de Murcia

### **Resumen**

La investigación presentada en este artículo recoge un estudio de la percepción docente del trabajo interdisciplinar como vía hacia una educación inclusiva. Se hizo uso de una metodología de carácter cuantitativo ex post facto, descriptivo no probabilístico. El cuestionario ACADI fue el instrumento utilizado para la recogida de información. El análisis de datos se realizó con el programa estadístico SPSS, concretamente la versión 28. Sumado a ello, la muestra total la formaron 59 docentes de centros educativos públicos situados en un contexto similar. Los resultados del análisis de los datos señalaron una buena percepción docente del trabajo interdisciplinar en elementos clave para una inclusión educativa. Por último, se pudo definir como conclusión y discusión final una buena predisposición docente para el trabajo interdisciplinar coordinado y cooperativo, así como la necesidad de una formación continua en el tema propuesto.

**Palabras clave:** educación inclusiva, autoevaluación, interdisciplinariedad, trabajo en equipo

---

<sup>1</sup> Juancarlos.carcelesl@um.es

# **Teacher perception of interdisciplinary educational work as a pathway towards inclusive education**

## **Abstract**

The research presented in this article reports on a study of teachers' perception of interdisciplinary work as a pathway towards inclusive education. It was used an ex post facto quantitative, descriptive, non-probabilistic methodology. The ACADI questionnaire was the instrument used for data collection. Data analysis was carried out using the statistical program SPSS, specifically version 28. Additionally, the total sample consisted of 59 teachers from public schools located in a similar context. The results of the data analysis indicated a positive perception by teachers of interdisciplinary work in key elements for educational inclusion. Finally, as a conclusion and final discussion, a good predisposition by teachers for coordinated and cooperative interdisciplinary work was defined, as well as the need for continuous training on the proposed topic.

**Keywords:** inclusive education, self-evaluation, interdisciplinary, teamwork.

## **Introducción**

Cuando hablamos de educación inclusiva nos referimos a “una actitud, sistema de valores y creencias [...] en las que se apoyan las cualidades y necesidades de cada alumno en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos, seguros y alcancen el éxito” (Arnaiz, 2003; Pearpoint y Forest, 1999, citado en Arnaiz, 2019, p. 34).

En este sentido, para que exista una verdadera inclusión en los centros educativos, debemos atender a multitud de factores interrelacionados que influyen de manera directa o transversal en la construcción de una escuela inclusiva. Entre estas barreras se pueden destacar, como indican Gómez y Valiño (2020), las barreras de tipo físico (barreras de accesibilidad), barreras de organización (políticas locales y nacionales), las barreras de relaciones (facilitar la relación entre el alumnado desde la diferencia) y las barreras didácticas (docente como puerta hacia la inclusión).

Ya conocidas las barreras de la inclusión, es importante trabajar para evitarlas. Es importante mencionar en esta línea el “Index for inclusión”, en el que Booth y Ainscow (2000) proponen un proceso de cinco etapas para conseguir que nuestros centros educativos sean inclusivos partiendo de la base del trabajo colaborativo y coordinado de los equipos docentes de los centros y su autoevaluación.

Relacionando ambos términos, coordinación y autoevaluación, este artículo se centra principalmente en el análisis de la percepción de los docentes acerca del trabajo coordinado y conjunto de los equipos docentes, es decir, en la interdisciplinariedad profesional como eje vertebrador de una inclusión educativa de calidad.

## **Epígrafe teórico**

Si hacemos referencia a la educación inclusiva, es necesario mencionar la fundamentación en la que se basan la mayoría de las investigaciones acerca de la misma, pues son varios los tratados, conferencias y convenciones que han delimitado el derecho a una educación universal, pasando de diversas configuraciones educativas como la segregación, la era de la institucionalización (finales del siglo XIX y principios del XX) y la integración escolar para llegar a

la lucha constante por una educación verdaderamente inclusiva. Entre ellos, destacan:

- Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26, 1948)
- Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (artículo 22, 1951)
- Convenio Europeo de Derechos Humanos (Protocolo 1.º, 1952)
- Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960)
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13, 1966)
- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979)
- Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad (1982)
- Convención sobre los Derechos del Niño (artículos 20, 23, 24, 28, 29, 32 y 33, 1989)
- Conferencia Mundial de Jomtiem sobre la Educación para Todos (1990)
- Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (artículo 6, 1993)
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (1994)
- Marco de Acción del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (2000)
- Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000)
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (artículo 24, CDPD, 2006)
- Declaración de Lisboa (artículo 2E, 2007)
- Conferencia Internacional de Educación en Ginebra (2008)
- Foro Europeo de la Discapacidad: Educación Inclusiva, pasar de las palabras a los hechos (2009)
- Resolución aprobada por la Asamblea General sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia (2010).

Como bien se muestra, son muchas las instituciones y organismos que presentan informes que facilitan los caminos a seguir para el logro de una educación totalmente inclusiva. Una de las más destacadas y que es necesario mencionar es la Asamblea General de Naciones Unidas, que publicó en 2015 la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, surgiendo para retomar el no

cumplimiento de los Objetivos de Educación para Todos (1990) y de los Objetivos del Desarrollo del Milenio (2000) mencionados.

Esta Agenda resume los principales objetivos que se deben cumplir para el año 2030 para un Desarrollo Mundial Sostenible. Entre los 17 Objetivos propuestos se debe destacar el Objetivo 4, que versa sobre Educación. Concretamente se titula Objetivo 4, Educación de Calidad. Este objetivo menciona la necesidad de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2017, p. 12).

Por ello, basándonos en este objetivo, se debe luchar por crear comunidades escolares inclusivas. Todo el alumnado que se encuentra escolarizado en centros de educación estará beneficiado de la creación de entornos inclusivos. Esto requiere de una atención adecuada, de los recursos materiales y personales necesarios y especializados.

En la normativa de carácter nacional, en los nuevos Reales Decretos de Educación Infantil y Educación Primaria recogen principios generales que se deben cumplir en cada una de estas etapas educativas.

En la primera de ellas, la etapa de Educación Infantil, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, señala en el punto 3 del artículo 5 (principios generales):

“Con el objetivo de garantizar los principios de equidad e inclusión, la programación, la gestión y el desarrollo de la Educación Infantil atenderán a la compensación de los efectos que las desigualdades de origen cultural, social y económico tienen en el aprendizaje y en la evolución infantil, así como a la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo” (p. 14563).

Además, en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, concretamente en el punto 1 del artículo 6 (principios generales), se indica que:

“En esta etapa se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de

aprendizaje, la participación y la convivencia, la prevención de dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas tan pronto como se detecten cualquiera de estas situaciones” (p. 24389).

Aunque, como se ha indicado, todo el alumnado se nutrirá de entornos en los que se promueva la equidad e inclusión, sí es necesario mencionar, de manera específica, el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

En esta línea, cuando hablamos de alumnado que requiere una atención especializada y generalizada, entre otros, se debe hacer referencia al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, en adelante ACNEAE. La clasificación del alumnado NEAE ha ido evolucionando hasta su última modificación por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En la siguiente Tabla (Tabla 1) se recoge la clasificación definida del alumnado NEAE en la LOMLOE.

Tabla 1  
*Clasificación Alumnado NEAE*

	Retraso madurativo	
	Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación	
	Trastornos de atención o de aprendizaje	
	Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje	
Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	Situación de vulnerabilidad socioeducativa	
	Altas capacidades intelectuales	
	Incorporación tardía al sistema educativo	
	Condiciones personales o de historia escolar	
	Necesidades Educativas Especiales	Discapacidad (física, sensorial y psíquica)
		Trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje

Fuente: elaboración propia a partir del artículo 71 y 73 de la LOMLOE.

Una vez conocido lo anterior, es primordial conocer con qué recursos cuenta el sistema educativo y especialmente los centros educativos para cumplir con los objetivos propuestos: garantizar la educación inclusiva equitativa y de

calidad de todo el alumnado. Pero, ¿cuáles son las mejores vías para conseguirlo?

Uno de los recursos primordiales para el cumplimiento del objetivo mencionado es la propia autoevaluación, es decir, conocer qué se debe mejorar para poder actuar. Son muchos los autores que defienden la autoevaluación como eje para un cambio de la perspectiva docente. Así, como ya se ha indicado, existen programas de autoevaluación docente para la construcción de entornos educativo más inclusivos, como lo son el “Index for inclusión” (Booth y Ainscow, 2000), el cuestionario para la Evaluación de las competencias de los Docentes de Educación Secundaria (SEVADES) de Diaz-Sarachaga, J. M. (2022) o la Guía de Autoevaluación de Centros para la Atención de la Diversidad desde la Inclusión (ACADI) basado en el modelo de inclusión (Arnaiz y Guirao, 2015) y utilizado para cumplir con el objetivo presentado en este estudio.

Por último, acercándonos al objetivo del artículo, la interdisciplinariedad educativa como vía hacia una educación inclusiva, es defendida por numerosos autores. Como bien mencionan Bell, Orozco y Lema (2022), la interdisciplinariedad debe ser el principio teórico-metodológico en el que se basen las estrategias educativas.

La interdisciplinariedad y coordinación docente está fundamentada no solo en el área meramente curricular (interdisciplinariedad entre las diferentes áreas curriculares), sino en la metodología de los claustros de los centros educativos, posibilitando, como precisan los autores mencionados, la interrelación de todos los saberes y diferentes procedimientos con un fin común. De esta manera, la solución de las cuestiones planteadas en el ámbito educativo a la hora de hacer frente a una de las barreras podrá ser resuelta a través de un aprendizaje y resolución conjunta.

Volviendo a la normativa educativa, la LOMLOE, así como tanto el Real Decreto de Educación Infantil como el de Educación Primaria señalan la necesidad de un trabajo en equipo de manera coordinada del profesorado de las distintas etapas educativas, es decir, un trabajo interdisciplinar conjunto, que, entre otros, son:

- Artículo 8 de la LOMLOE: “para garantizar la continuidad del proceso

de formación y una transición y evolución positiva de todo el alumnado [...] requerirá la estrecha coordinación entre el profesorado de ambas etapas” (p. 122885) y artículo 15 indicando que “las Administraciones educativas asegurarán la coordinación entre los equipos pedagógicos de los centros” (p. 122886)

- Artículo 14 del Real Decreto 95/2022: “las administraciones educativas [...] favorecerán el trabajo en equipo del profesorado [...]” así como “asegurarán la coordinación entre los equipos pedagógicos de los centros que actualmente imparten distintos ciclos, y de estos con los centros de Educación Primaria” (pp. 14566-14567)
- Artículo 21 del Real Decreto 157/2022: “para garantizar la continuidad del proceso de formación y una transición y evolución positivas [...] las administraciones educativas y los centros establecerán mecanismos para favorecer la coordinación entre las diferentes etapas” (p. 24396).

Concretamente en la Región de Murcia, los Decretos de Educación Infantil y Educación Primaria, Decreto n.º 196/2022, de 3 de noviembre, por el que se establece el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y el Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se recogen también premisas que defienden la inclusión educativa (principios generales del Decreto de Educación Infantil -artículo 4- y principios pedagógicos del Decreto de Educación Primaria -artículo 5-) y la coordinación docente (entre otros, puntos 4 y 5 del artículo 17, del Decreto de Educación Infantil y los puntos 6 y 7 del artículo 9 o punto 5 del artículo 18 del Decreto de Educación Primaria).

Además, es destacable que, siguiendo la normativa regional mencionada anteriormente, tanto la Programación General Anual, el Proyecto Educativo y la Propuesta Curricular o la Propuesta Pedagógica, incluyen al menos un punto acerca de la coordinación docente en los centros educativos.

Por todo lo expuesto en las anteriores líneas, nos surge la siguiente pregunta: ¿qué piensan los docentes acerca de la interdisciplinariedad como eje para lograr la inclusión del alumnado? Esta pregunta ha facilitado la construcción del objetivo del estudio presentado.



Así, a continuación, con el fin de dar respuesta a la pregunta, se presenta el método escogido, el objetivo establecido, la muestra participante, contexto de la muestra, instrumento utilizado para la recopilación de los datos, el análisis de los datos obtenidos y finalmente la exposición de los resultados, su discusión y las conclusiones finales.

## **Método**

Haciendo referencia al método utilizado, se trató de un estudio cuantitativo ex post facto, descriptivo no probabilístico (Hernández Pina et al., 2015). Se empleó esta metodología pues se ajustaba tanto al objetivo propuesto en el estudio como a la población y muestra.

## **Objetivo**

Por todo lo indicado anteriormente, se estableció un objetivo: conocer la percepción del trabajo interdisciplinar entre los profesionales que participan en el proceso educativo del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Además, un objetivo específico (objetivo 1), versó sobre analizar si existen diferencias significativas sobre las respuestas dadas por los docentes atendiendo a la especialidad que imparten.

## **Población y muestra**

La población que participó en el presente estudio son 59 docentes de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria que formaban parte del equipo docente de diferentes centros educativos. Así, en la Tabla 2 se observa el número de participantes atendiendo a su especialidad.

Tabla 2  
*Participantes atendiendo a su especialidad*

Especialidad	Número de participantes	Porcentaje respecto del total
Educación Infantil	13	22%
Educación Primaria	22	37,3%
Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje	9	15,3%
Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Religión y Orientación Educativa	15	25,4%
Total	59	100%

Fuente: elaboración propia.

## Contexto

Como se ha indicado anteriormente, la muestra participante formaba parte de un amplio grupo docente de distintos centros educativos. Estos centros educativos tenían un contexto similar, pues se encontraban muy cercanos entre sí.

Los equipos docentes están formados, principalmente, por los mismos especialistas: docentes de Educación Infantil, de Educación Primaria, especialistas de Educación Especial (Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica), Orientación Educativa y especialistas de las demás áreas (Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical y Religión).

Más específicamente, en su mayoría, la muestra ha ejercido como docente más de 10 años, siendo esta docencia, generalmente, más de 5 años en el mismo centro. Este es un detalle importante pues, un buen conocimiento del contexto del centro en el que se imparte docente facilita la relación con las familias, entre el propio equipo docente y el alumnado.

## Instrumento

El cuestionario que se utilizó fue el titulado Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI), de Pilar Arnaiz y José Manuel Guirao (Arnaiz y Guirao, 2015). Concretamente, se aplicó el ámbito A, que versa acerca del “contexto escolar”.

De este ámbito se seleccionaron principalmente las preguntas relacionadas con el enfoque educativo de los equipos docentes: colaboración, coordinación o, entre otros, la planificación conjunta. De esta manera, se pudo extraer la información acerca de la percepción que tenían los docentes y las docentes del trabajo interdisciplinar respecto al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Estas preguntas fueron diez, las cuales estaban graduadas en una escala tipo Likert, de 1 a 4, en la que el 1 representaba nada y 4 mucho, teniendo dos valores intermedios 2 (poco) y 3 (bastante). En la tabla siguiente (Tabla 3), se pueden observar las preguntas que se realizaron a la muestra seleccionada.

Tabla 3

*Preguntas seleccionadas para cumplir con el objetivo establecido*

Número de pregunta	Preguntas propuestas
1	El profesorado y los miembros del Consejo Escolar comparten un enfoque sobre el alumnado categorizado con “necesidades educativas especiales
2	Los profesores colaboran en la atención a las necesidades específicas del alumnado
3	Las actividades de formación de los profesores del centro les ayudan a desempeñar un trabajo conjunto de forma más eficaz
4	El proceso de evaluación psicopedagógica se hace de forma conjunta entre el profesorado y el equipo/departamento de orientación
5	El profesor tutor trabaja estrechamente con otros profesionales (AL, Fisioterapeuta, Orientador, Trabajador Social, Maestro de Talleres, etc.)

6	Existe una coordinación estrecha entre el Servicio de Orientación Psicopedagógica y los profesionales que inciden en un mismo grupo de alumnado
7	El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito del alumnado
8	El profesorado del aula y el maestro de apoyo planifican de manera conjunta el proceso educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo
9	Se desarrollan estructuras y oportunidades para que todos los grupos implicados participen de forma efectiva en las decisiones
10	Los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación de una enseñanza inclusiva

Fuente: elaboración propia a partir de Arnaiz y Guirao (2015).

## Análisis de datos

Si hacemos referencia al análisis de datos, el objetivo general del presente estudio fue conocer la percepción del trabajo interdisciplinar entre los profesionales que participan en el proceso educativo del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Para el análisis de los datos se ha utilizado la versión 28 del paquete estadístico SPSS (IBM, 2022).

Al comprobar la fiabilidad de las preguntas seleccionadas del cuestionario a través del test de fiabilidad *Alfa de Cronbach*, nos arrojó un resultado de  $\alpha = .877$ . Tal y como indican Oviedo y Campo-Arias (2005), valores de *Alfa de Cronbach* entre 0,70 y 0,90 indican una buena consistencia interna

Es destacable que para el análisis de datos del objetivo específico 1, fue necesario realizar la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, al ser una muestra poblacional mayor a 50, concretamente 59, pudiendo comprobar que los datos analizados no siguen una distribución normal. Por ello, se utilizó la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis. Esta prueba nos ha dado un valor  $p$  mayor al nivel de significación establecido (0,05), por lo que no se pudo concluir que existiera una diferencia significativa entre los grupos de datos.

## Resultados

Dando respuesta al objetivo general establecido, conocer la percepción del trabajo interdisciplinar entre los profesionales que participan en el proceso educativo del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, y observando la Tabla 4, se pudieron identificar los siguientes resultados.

Tabla 4  
*Resultados objetivo general*

Número de pregunta	Media por pregunta
1	3,24
2	3,63
3	3,09
4	3,50
5	3,66
6	3,32
7	3,36
8	3,29
9	3,36
10	3,28
Media total todas las preguntas	3,37

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, la pregunta con una mayor media fue la 5, arrojando un resultado de 3,66. Por otro lado, la pregunta 3 fue la que menor media obtuvo, un 3,09. Las 10 preguntas propuestas arrojaron una media de 3,37 puntos. No obstante, fue apreciable la similitud en las medias analizadas.

La mayor puntuación la ha obtenido la pregunta número 5, en la que se especifica si la tutoría trabaja con los demás profesionales de manera estrecha. Esto nos indica que los equipos docentes tenían una buena percepción en cuanto al trabajo conjunto en los centros educativos analizados.

Además, en estrecha relación con lo anterior, la pregunta 2 (“los profesores colaboran en la atención a las necesidades específicas del alumnado”), obtuvo una puntuación de 3,63, muy cercana a la pregunta 5 y que consolidó la respuesta de la primera pregunta analizada, pues pone de manifiesto que existe

colaboración para la atención a la diversidad del alumnado, concretamente alumnado NEAE.

Además, la pregunta 4, con una puntuación de 3,50, nos señala que, a la hora de realizar la evaluación psicopedagógica, el equipo docente se encuentra inmerso a través de una coordinación conjunta (“el proceso de evaluación psicopedagógica se hace de forma conjunta entre el profesorado y el equipo/departamento de orientación”).

Las siguientes puntuaciones más altas se obtuvieron en las preguntas 9 (el profesorado trabaja colaborativamente -en equipos o compartiendo aula- para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito del alumnado) y 7 (se desarrollan estructuras y oportunidades para que todos los grupos implicados participen de forma efectiva en las decisiones) con una puntuación de 3,36.

Sumado a ello, la pregunta 6 (existe una coordinación estrecha entre el Servicio de Orientación Psicopedagógica y los profesionales que inciden en un mismo grupo de alumnado), con un resultado de 3,32, ratifica lo que se ha indicado anteriormente: existe una muy buena percepción acerca de la coordinación existente entre los profesionales, es decir, del trabajo interdisciplinar.

Otro de los aspectos más importantes es la percepción que se tuvo acerca del enfoque educativo por todos los miembros de la comunidad educativa. En esta línea, la pregunta 1 (el profesorado y los miembros del Consejo Escolar comparten un enfoque sobre el alumnado categorizado con “necesidades educativas especiales), tuvo un resultado de 3,24 puntos, puntuación cercana a la media total de las preguntas del cuestionario.

Las preguntas 8 (el profesorado del aula y el maestro de apoyo planifican de manera conjunta el proceso educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo) y 10 (los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación de una enseñanza inclusiva), obtuvieron una puntuación de 3,29 y 3,28, respectivamente.

Por último, la pregunta número 3 nos ofreció una visión acerca de la formación del profesorado y su trabajo interdisciplinar (“las actividades de formación de los profesores del centro les ayudan a desempeñar un trabajo

conjunto de forma más eficaz”), pues obtuvo la puntuación más baja de todo el cuestionario, 3,09, aunque cercana al resto de puntuaciones. Esto dejó ver la necesidad de una formación docente en materia de trabajo en equipo, liderazgo y coordinación.

Por otro lado, es necesario destacar el objetivo específico 1, que buscaba analizar si existen diferencias significativas sobre las respuestas dadas por los docentes atendiendo a la especialidad que imparten. Tras las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y, por ende, la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis, se pudo conocer que no existían diferencias significativas entre la variable especialidad. Esto nos indica que los equipos docentes, sea cual sea la especialidad que impartieran, tenían una misma percepción, o muy parecida, acerca del trabajo educativo interdisciplinar.

## **Discusión y conclusiones**

Una de las premisas de las que debemos partir es la formación continua del profesorado. Así, un cambio en el paradigma educativo, en el que el profesorado es considerado un eterno aprendiz (Ainscow, 2001), lleva consigo una nueva mentalidad. Esta formación continua a la que hacemos referencia, tal y como justifica Escudero (2020), debe ser entendida “como un derecho y un deber, como una tarea personal, social e institucional” (p. 113).

Dejando de lado otras variables y centrándonos en el objeto de estudio de este artículo, si entendemos la formación continua como una tarea personal, esto nos lleva a reflexionar cuál es el punto de partida de las políticas educativas a las que nos referimos. Políticas educativas que parten del propio equipo docente para alcanzar la excelencia en su proceso de enseñanza.

Concretamente, en este caso, esta formación continua debe ir enfocada al trabajo educativo interdisciplinar, facilitando el proceso hacia escuelas más inclusivas. Una vez aprendidas las vías de interdisciplinariedad más eficaces para nuestro claustro, deben ser puestas en práctica, siendo conscientes en todo momento que son necesarios procesos de autoevaluación para conocer dónde estamos y qué queremos alcanzar.

No existen fórmulas mágicas que nos indiquen qué líneas debemos seguir en nuestro centro educativo, aunque sí existen pequeñas premisas que nos facilitan

lo que estamos buscando. Se deben destacar aquellas recogidas por Mónica Porto y Salvador Alcaraz (Porto y Alcaraz, 2020), que resumimos en cuatro puntos:

- Estructura organizativa tanto de tipo horizontal (mismo nivel o grupo) y vertical (entre etapas y ciclos) (Zabalza, 2006, citado en Porto y Alcaraz, 2020)
- Todos los profesionales educativos son igual de importantes: debe existir reconocimiento y respeto por las funciones que desarrollan todas las partes
- Responsabilidad compartida y participación
- Construcción de una escuela en la que se promuevan los siguientes sentimientos: autorrealización, sentimiento de pertenencia a un grupo y sentimiento de procesos comunicativos activos, eficaces y sostenidos
- Liderazgo institucional.

De esta manera, los claustros comparten, analizan y reflexionan sobre su intervención educativa (Porto y Alcaraz, 2020), con el fin último de conseguir que su trabajo esté enfocado a conseguir una educación que sea de calidad y equitativa para todo el alumnado. Este modelo debe ser intrínseco al propio quehacer educativo del claustro, es decir, donde docentes y equipo directivo sigan las mismas directrices, con un buen liderazgo y unos objetivos alcanzables.

El cumplimiento de los objetivos marcados y un buen planteamiento educativo, en el que la coordinación, el trabajo conjunto y claustro-aprendiz son las claves del éxito educativo en una escuela inclusiva. Estas premisas responden al trabajo interdisciplinar, donde todos los agentes inmersos en el proceso educativo reman en la misma dirección.

Otra de las conclusiones que pueden darse es la necesidad de una buena predisposición docente para el trabajo en equipo coordinado, colaborativo e interdisciplinar, en el que todos conozcan sus competencias, así como sus delimitaciones y competencias. Asimismo, los equipos docentes deben ser conscientes de las debilidades que presentan como equipo interdisciplinar para poder delimitar la formación requerida.



Relacionado con ello y como reflexión final, como bien indican Fernández y Echeita (2023, p. 202), “tiene especial valor que los profesionales se identifiquen a sí mismos como agentes de cambio, con capacidad de agencia y transformación”, siendo necesario que los docentes se cuestionen “la realidad existente [...] e *identifiquen* los aspectos que deben ser transformados confrontando con el horizonte inclusivo, donde cobran fuerza especial las cuestiones éticas”.

## Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.
- Arnaiz Sánchez, P. (2019, enero 28). *La Educación Inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Acto académico de Santo Tomás de Aquino, Universidad de Murcia.
- Arnaiz, P., y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(1), 45-101. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Bell Rodríguez, R., Orozco Fernández, I., y Lema Cachinell, B. M. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Revista UNIANDES Episteme*, 9(1), 101-116. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2518/1976>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva*. (López, A. L., Durán, D., Echeita, G. y Climent, trad.). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad\\_3/material\\_M1/guia\\_indicadores\\_inclusiva\\_unesco.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf)
- Decreto n.º 196/2022, de 3 de noviembre, por el que se establece el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región

de Murcia., Pub. L. No. 5585, 33054- 33111. <https://www.borm.es/eli/es-mc/d/2022/11/3/196/dof/spa/html>

Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia., Pub. L. No. 5907, 39896 (2022). <https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2022/numero/5907/pdf?id=813041>

Díaz-Sarachaga, J. M. (2022). Diseño de un cuestionario para la Evaluación de las competencias de los Docentes de Educación Secundaria (SEVADES). Aplicación a los centros de Educación Secundaria de Santander. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), Art. 2. <https://doi.org/10.6018/educatio.462111>

Escudero Muñoz, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: Escenario, significados, procesos y actores. *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica educativa*, 33, 97-125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>

Fernández Blázquez, M.<sup>a</sup> Luz M., y Echeita Sarrionandia, G. (2023). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185-206. <https://doi.org/10.14201/teri.276991>

Gómez, M. del C. G., y Valiño, A. C. (2020). Factores que influyen en la educación inclusiva: Camino a la igualdad. *Educação Por Escrito*, 11(2), e31805-e31805. <https://revistaseletronicas.puocs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/31805/26409>

- Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J. J., Cuesta Sáez de Tejada, J. D., y Izquierdo Rus, T. (2015). *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctorales*. Compobell.
- IBM, 2022. *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 28). [Software]. Armonk, NY: IBM Corp.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Pub. L. No. Ley Orgánica 3/2020, BOE-A-2020-17264 122868 (2020).  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Oviedo, H. C., y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.  
<https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Porto Currás, M., & Alcaraz García, S. (2020). La coordinación interprofesional como pieza clave para la inclusión: El caso de las aulas abiertas especializadas. En Arnaiz, P. y Escarbajal, A., *Aulas Aiertas a la Inclusión*. Dykinson.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, Pub. L. No. Real Decreto 157/2022, BOE-A-2022-3296 24386 (2022).  
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, Pub. L. No. Real Decreto 95/2022, BOE-A-2022-1654 14561 (2022).  
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.  
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la  
Cultura.