

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(Compilador)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación 9

Eje Temático 1.

Políticas socioeducativas inclusivas
y formación del profesorado 13

Eje Temático 2.

Prácticas innovadoras inclusivas en
Educación Infantil y Primaria 503

Eje Temático 3.

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,
Formación Profesional y otras enseñanzas 1399

Eje Temático 4.

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad 1807

Eje Temático 5

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social 2325

Eje Temático 6.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral 2611

OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LOS PROCESOS EDUCATIVOS LLEVADOS A CABO EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE LA RIOJA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD DESDE LA INCLUSIÓN.

Chocarro De Luis, Edurne¹

Universidad de La Rioja, España.

¹ edurne.chocarro@unirioja.es

Resumen.

La atención a la diversidad es un desafío del sistema educativo que precisa de una autoevaluación constante del profesorado sobre los procesos educativos que se llevan a cabo en los centros educativos. Por ello, el objetivo de este trabajo se centra en valorar las fortalezas y debilidades sobre las prácticas de enseñanza inclusiva desde la perspectiva de los equipos docentes en los que se integra el profesorado. Este estudio presenta los resultados de veinte centros educativos de la comunidad autónoma de La Rioja tras responder a la escala de valoración del proceso educativo incluida en la Guía de Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI). A grandes rasgos, los resultados muestran que la comunidad educativa comparte valores inclusivos, si bien es preciso mejorar la colaboración con las asociaciones e instituciones sociales, y que la falta de formación y de recursos es una de las barreras que dificultan el atender adecuadamente a la diversidad del alumnado.

Palabras clave: diversidad, inclusión, autoevaluación, equipos docentes.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Este estudio tiene como objetivo mostrar las fortalezas y debilidades sobre las prácticas de enseñanza inclusiva a partir de las percepciones del profesorado de educación infantil y primaria de La Rioja. Estas percepciones servirán como indicador para conocer sus impresiones y su adhesión a las medidas de atención a la diversidad propuestas desde el centro consideradas óptimas para lograr la equidad en la educación. Este análisis permitirá comprender, aunque con cierta cautela, su orientación hacia la enseñanza inclusiva que, como Ainscow y Echeita (2011) señalaron, se sustentan en los siguientes tres pilares: presencia, participación y éxito. Es decir, una enseñanza que, además de deber desarrollarse en contexto lo más normalizado posible, permita la participación en clase de todos y todas, al margen de sus diferencias, para así lograr el máximo de sus capacidades. La puesta en escena de estos pilares exige de toma de decisiones que atañen a todos los responsables en el proceso de enseñanza/aprendizaje, pero, en último lugar, es responsabilidad del profesorado en su propia aula. Por ello, las estrategias de enseñanza/aprendizaje son la bisagra entre los principios contemplados en el proyecto educativo y los ideales de cada docente.

No obstante, no es cuestión de conocer sus posicionamientos en torno a la inclusión, sino aunar esfuerzos para identificar ciertas barreras que impiden el traslado de las estrategias de enseñanzas más inclusivas y que dificultan la participación de todos los estudiantes para, detectadas éstas, avanzar hacia posturas educativas de naturaleza más inclusivas (Arnáiz, 2003). Todo ello considerado como una actividad propia de un proceso de autoevaluación de centro. Para lograrlo, se utilizó la Guía de autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión (ACADI) cuya aplicación, al igual que otros instrumentos de estas características, sirve de espejo, ya que sus resultados reflejan aquellos aspectos susceptibles de mejora o, por el contrario, confirman el camino avanzado hacia una educación inclusiva.

Este estudio se llevó a cabo en la comunidad de La Rioja aprovechando que en 2014 se publicó la Orden 6/2014 que instaba a todos los centros a formular su plan de atención a la diversidad conforme a ciertas consignas, como el tipo de medidas o el ámbito de su aplicación. Por ello, se consideró pertinente tomar esta oportunidad para realizar este estudio y así animar a su diseño, identificando aspectos de mejora que vislumbren el mejor camino para ya que los ítems del cuestionario aportan ideas o pautas de actuación.

OBJETIVOS

Como se ya ha mencionado el objetivo del estudio fue detectar las fortalezas y debilidades de los centros educativos ante la elaboración de propuestas inclusivas. Para ello fue importante, aunque como objetivo específico, lograr la respuesta de los equipos directivos, equipos docentes por ciclos y niveles y equipos de apoyo de los

centros y obtener así una visión completa de las propuestas inclusivas desde la perspectiva de los distintos agentes participantes en la actividad docente.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Participantes

En total participaron 20 de los 48 centros de educación infantil y primaria públicos que conformaban la población objeto de estudio. La muestra estuvo constituida por los profesores pertenecientes a las siguientes estructuras organizativas: miembros del equipo directivo, componentes de los equipos de ciclo de Educación Infantil y de los tres equipos de nivel de Primaria, así como los responsables de los equipos de apoyo (formado por maestros especialistas en Orientación educativa y Psicopedagógica, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje).

Instrumento

Tal y como se ha comentado se utilizó la Guía de autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión (Arnaiz, de Haro y Girao, 2015), fruto de diferentes investigaciones (Guirao, 2012). El conjunto de sus ítems permitió obtener una radiografía precisa de la institución en cuanto a su apuesta por la inclusión educativa en torno a los cuatro apartados que lo forman:

- A. *Contexto escolar*, que trata de medir el ideario y la cultura del centro en alusión a la atención a la diversidad;
- B. *Recursos*, dotación y eficaz de los recursos de que disponen los centros;
- C. *Procesos educativos*, la puesta en escena de la atención a la diversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- D. *Evaluación* aunque no se aplicó al aludir a aspectos de educación secundaria.

En estas páginas se presentan los resultados obtenidos en la escala C Procesos Educativos porque permite reflexionar al profesorado sobre las estrategias de enseñanza utilizadas y su organización, siendo finalmente la expresión última de las medidas de atención a la diversidad.

La escala C. consta de 75 ítems en torno a 9 categorías con información concerniente a las distintas acciones que intervienen en el proceso educativo, como son la atención a los ritmos y a las características del alumnado (10 ítems), el respeto por los estilos de aprendizaje (2 ítems), la planificación de la enseñanza (13 ítems); la organización de la enseñanza (4 ítems), la implicación activa del discente en su propio proceso educativo desde la percepción docente (16 ítems), el desarrollo de una



evaluación tolerante (11 ítems), la programación de la acción tutorial (5 ítems), las interacciones entre los estudiantes (4 ítems), y las relaciones del centro con su contexto social más inmediato (10 ítems). A su vez estas categorías se dividen en indicadores que los detallan.

Procedimiento

El procedimiento de planificación y recogida de datos se realizó del siguiente modo: con el consentimiento del Jefe de Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma, se solicitó la participación a los centros. Una vez que estos confirman su participación, se realizó una reunión personalmente para informar al profesorado sobre el instrumento de autoevaluación, los fines del estudio y la necesidad de responder de manera cooperativa, dialogando y debatiendo cada uno de los indicadores, llevando a cabo, de este modo, procesos de reflexión del contexto y de la práctica, y conseguir reducir, así, la mortalidad experimental. Tras el período indicado para su respuesta, se recabaron los datos y se procedió a realizar el análisis descriptivo para valorar cada uno de los indicadores, teniendo en cuenta que la escala de valoración tiene las siguientes opciones de respuesta: (1) muy poco, (2) poco, (3) bastante y (4) mucho. Se delimitó siguiendo a las autoras del cuestionario, que los valores de 0-2,50 (en puntuación directa o como media) fueron considerados *mejorables*, por tanto, susceptibles de establecer alguna intervención de mejora y entendidos como debilidades; entre los valores 2,51-3,30 *aceptables*; y entre 3,31-4,00 *buenos*, por tanto, asumidos como fortalezas. Para el análisis de los datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS (versión 22).

EVIDENCIAS

En primer lugar, es oportuno indicar que las medias obtenidas en las categorías que conforman la escala Procesos son más bajas que las de Contextos y Procesos. Esto se debe a que se preguntan por aspectos más concretos y, por tanto, más complicado de realizar.

En relación a fortalezas, cabe señalar la categoría relación centro-contexto social en la que los ítems de su indicador titulado Implicación de la comunidad educativa en el propio fueron muy bien puntuados ($\bar{X}=3,42$) pero no así el indicador implicación de la comunidad en el centro que no fue puntuada tan favorablemente ($\bar{X}=3,27$) siendo aspectos mejorables:

- Las instituciones de la comunidad participan en el centro de igual manera, independientemente de su contexto, su religión o grupo étnico ($\bar{X}=3,20$)

- Se utilizan educativamente diferentes profesionales de la comunidad (servicios sociales, juez de paz, policía local...),
- El centro está implicado en actividades de las instituciones de la comunidad ($\bar{X}=3,27$),
- Y tampoco el hecho de que el profesorado implique a la familia en la dinámica del centro ya que El profesorado motiva a las familias a que se involucren y participen en el aprendizaje de sus hijos e hijas obtuvo una media de 3,27.

Dentro de esta categoría relación centro-contexto social, destacar también el indicador conocimiento y utilización de los recursos de la comunidad ($\bar{X}=3,00$) dentro de esta categoría, cuyos

- Existe en el centro un registro de los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje, y se actualiza regularmente ($\bar{X}=2,73$)
- El centro utiliza recursos de la comunidad con finalidad educativa ($\bar{X}=3,27$)

No obstante, una fortaleza a reseñar fue el indicador el trabajo de apoyo es colaborativo cuyos dos ítems obtienen una puntuación media de 3,70, indicador perteneciente a la categoría organización de la enseñanza. Esto es, los profesores de apoyo trabajan codo con codo con los tutores de los estudiantes.

En relación a la categoría implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje, unos indicadores salieron favorecidos frente a otros. Así, obtuvieron altas puntuaciones el indicador “la utilización de estrategias colaborativas de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes”. Aunque hay que matizar cierto aspecto mejorable al respecto como el ítem Los alumnos aprenden a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones del grupo ($\bar{X}=3,00$). Por el contrario, el indicador la implicación consciente de los alumnos en su proceso de aprendizaje ($\bar{X}=3,25$) es susceptible de mejora como demuestra las medias de los siguientes ítems.

- Se favorece al alumnado una progresiva autonomía en relación a planificar su trabajo, regular su desempeño mientras lo realiza y evaluar su actuación y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras ($\bar{X}=3,20$).
- Se considera suficiente el apoyo y “andamiaje” utilizado para ayudar a los alumnos a progresar en su aprendizaje, a la vez que les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen ($\bar{X}=3,07$).

Dos ítems que están en relación, en cuanto que apoyan el aprendizaje autónomos, y puntuaron desfavorable son “Se ofrece a los alumnos la posibilidad de participar en una metodología basada en Proyectos de Investigación” ($\bar{X}=2,33$) y Se enseña al alumnado el manejo de estrategias de aprendizaje autónomo (técnicas de estudio...)



($\bar{X}=3,27$) ambos ítems pertenecen a la categoría respeto a los ritmos y características individuales de los alumnos. En este sentido, y dentro de la misma categoría, otro aspecto débil es la atención a las necesidades de los estudiantes de alta capacidad aunque, lejos de justificar, puede que en los centros no hubiera diagnosticado muchos casos de estudiantes con alta capacidad:

- Existen programas de enriquecimiento cognitivo para alumnos con altas capacidades ($\bar{X}=2,50$).
- Los alumnos con altas capacidades pueden desempeñar un rol de “ayudantes” del profesor en determinados momentos ($\bar{X}=2,50$).

La ausencia de estudiantes con discapacidad sensorial también puede justificar que el ítem “Se utilizan sistemas alternativos de comunicación con el alumnado sin lenguaje oral o con deficiencia auditiva” sea valorado con 2,50. Estos últimos datos justifican que el indicador hay obtenido un 2,50. No obstante, sin excusa alguna, una debilidad es la puntuación media de 2,67 obtenida en se diseñan o utilizan materiales adaptados para el alumnado que lo necesite.

Finalmente, también es mejorable la categoría programación, organización y coordinación del tiempo de tutorías, Pues los esta fue la valoración de sus ítems: Existe un Plan de Acción Tutorial elaborado por el conjunto del profesorado ($\bar{X}=3,27$).

- El PAT se desarrolla de forma sistemática y atendiendo a unos criterios, metas y tiempos ($\bar{X}=3,07$).
- El profesorado del centro participa y asume responsabilidades en el diseño, desarrollo y evaluación del PAT ($\bar{X}=3,00$).
- En el PAT se dispone de los recursos humanos y materiales necesarios para el desarrollo de las actividades previstas ($\bar{X}=3,13$).
- El PAT es conocido y asumido por la comunidad educativa ($\bar{X}=3,07$).

En cuanto a la categoría interacciones entre los estudiantes, aunque se fomentan las relaciones de apoyo entre el estudiante ($\bar{X}=3,47$), quedan aspectos a mejorar como:

- Los grupos de juego son heterogéneos ($\bar{X}=3,27$).
- El alumnado respeta los ritmos y características individuales de cada compañero ($\bar{X}=3,27$).
- Existen espacios de encuentro para abordar cuestiones de interés y planificar actuaciones al respecto ($\bar{X}=2,93$).

Para finalizar, se enumeran los ítems que conforman el indicador las programaciones y unidades didácticas tienen muy presentes la diversidad ($\bar{X}=3,07$) así como conocimiento de los alumnos de los objetivos y contenidos curriculares ($\bar{X}=2,93$) porque el valor de su puntuación es aceptable, y por su significado en favor de una educación inclusiva.

- Las programaciones y unidades didácticas tienen muy presentes la diversidad: “El aprendizaje de todos los alumnos mejora a partir de las unidades didácticas y las lecciones que se están impartiendo” ($\bar{x}=3,27$), “Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los alumnos” ($\bar{x}=3,13$), “Las clases reflejan los distintos ritmos en que los alumnos completan sus tareas” ($\bar{x}=3,20$), “Se adapta la metodología de clase para que puedan aflorar distintos estilos de aprendizaje entre los alumnos” ($\bar{x}=3,20$), “Los objetivos pedagógicos de las actividades son claros para el alumnado” ($\bar{x}=3,27$), “Las clases promueven el pensamiento crítico y creativo en el alumnado” ($\bar{x}=3,20$), “Se plantea la unidad didáctica de forma que tenga una variedad de actividades” ($\bar{x}=3,40$).
- Conocimiento de los alumnos de objetivos y contenidos curriculares: “Los alumnos conocen los objetivos que tienen que conseguir en cada unidad didáctica” ($\bar{x}=3,20$), “Los alumnos pueden proponer algunas actividades en el desarrollo de la programación” ($\bar{x}=2,80$), “Se proporciona información clara a los alumnos sobre las expectativas de aprendizaje en las clases” ($\bar{x}=2,80$).

CONCLUSIONES

De acuerdo al objetivo planteado en este estudio, cabe destacar que todavía son muchos los aspectos a mejorar en favor de una educación inclusiva, aunque son reseñables los avances. Aunque los centros y su profesorado manifiestan compartir valores inclusivos, todavía existe una brecha entre la teoría y la práctica. En este sentido, aunque son muchos los esfuerzos que los centros realizan por trabajar codo con codo con las familias, es preciso mejorar la colaboración con las asociaciones e instituciones sociales.

Por otra parte, hay que destacar las puntuaciones mencionadas en los ítems referidos a la atención de las necesidades de los estudiantes. Todavía nos cuesta llegar a cubrir esas necesidades posiblemente por la falta de formación y la falta de más recursos. Sin embargo, es favorable que el profesorado haya tomado cuenta de ello pues es el primer paso para poner medidas de cambio.

Por esto mismo, se anima a realizar trabajos de estas características pues son una oportunidad para una reflexión conjunta sobre la práctica, que permita adecuar la intervención educativa a las características, necesidades e intereses de los estudiantes (Fernandez, Fiuza, y Zabalza, 2013). El día a día no permite detenerse a pensar sobre el ejercicio profesional. Estos estudios son oportunidades que se brindan para el aprendizaje compartido. Trabajos similares permitirían cotejar los resultados, así como avanzar hacia la creación de aulas más propicias para la atención a la diversidad.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo, monográfico sobre Comunicación Social y Educación*, 12, 26-45.

Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Ediciones Aljibe: Madrid.

Arnaiz, P., De Haro, R. y Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (1), 103-122. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>

Fernandez, C., Fiuza, M.J. y Zabalza, M.A. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3),172-191.

Guirao, J. M. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. Recuperado (20.11.2016) de <http://handle.net/10803/117463>

Orden 6/2014, de 6 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo por la que se regula el procedimiento de elaboración del Plan de Atención a la Diversidad en los centros docentes de La Rioja, BOR núm 73, de 13 de junio de 2014.