

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

PERCEPCIONES DOCENTES ACERCA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN INFANTIL: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE MÁLAGA Y ALMERÍA

Martínez Heredia, Nazaret¹, Rodríguez-García, Antonio-Manuel²

Universidad de Granada, España

¹ e-mail: nazareth@ugr.es, ² e-mail: arodrigu@ugr.es

Resumen. Actualmente uno de los temas principales y que más preocupación y atención está recibiendo se enmarca en el deber de proporcionar una educación de calidad basada en los principios de la inclusión educativa. Este estudio de corte cualitativo pretende conocer la percepción de dos docentes acerca de la inclusión de los centros educativos, Las Norias de Daza (Almería) y la ciudad de Torremolinos (Málaga), ambas de la provincia de Andalucía, a través de la realización de entrevistas semiestructuradas y en profundidad. Como conclusiones principales resaltamos el intento de desarrollo de ambas dimensiones inclusivas dentro del clima escolar, éstas son crear culturas inclusivas y establecer valores inclusivos, ya que supone un aspecto muy relevante dentro del sistema educativo. No puede negarse la importancia de fomentar y establecer altos grados de humanidad dentro de la comunidad educativa fomentando relaciones igualitarias dentro del contexto escolar, generar un clima de familiaridad y confianza para que las familias y los alumnos puedan expresar tanto sus logros como sus carencias generando un espíritu compartido de ayuda y bien común que establezca una mayor inclusión e inserción.

Palabras clave: inclusión educativa, igualdad, motivación, participación, clima escolar.



INTRODUCCIÓN

En el panorama actual de la educación, uno de los temas principales y que más preocupación y atención está recibiendo se enmarca en el deber de proporcionar una educación de calidad basada en los principios de la inclusión educativa. En este sentido, la educación inclusiva es un concepto tan amplio que puede entenderse de múltiples formas. Por ello, algunos autores nos hablan de educación inclusiva como proceso que fomenta la participación y el sentido de pertenencia del alumnado al centro escolar (Booth y Ainscow, 2005). Otros, sin embargo, realizan una delimitación más genérica, hablando del proceso de inclusión como aquel que se considera como una forma de ser y de vivir, promoviendo un particular estilo de actuar y participar en la sociedad, de comprender y ser comprendidos (Arnáiz, 2003; Echeita, 2006; López, 2004).

Por otro lado, Sola y López (2000) recogen cuáles debieran ser los valores principales y que han de prevalecer para la generación de una cultura inclusiva y que señalamos a continuación:

- Se debe establecer y fomentar un alto grado de humanidad por la comunidad educativa con el objetivo de fomentar relaciones igualitarias en el contexto escolar.
- Se ha de generar un clima de confianza, familiaridad y amistad en instas de construir nexos positivos y bidireccionales de comunicación.
- Generar un espíritu compartido, en búsqueda del bien común, colaborativo y distribuido, promoviendo el compartimiento de inquietudes, experiencias y solucionando los problemas de manera conjunta.
- Se ha de apostar y generar un clima flexible con la pretensión de adaptarnos a las particularidades.
- Promover la reflexión y la observación para así diferenciar los matices y la valoración de los progresos personales y académicos.
- También se ha de tener un grado adecuado de firmeza para así mantener posturas y criterios que actúen como referentes, además de normas de convivencia pactadas de manera consensuada con la comunidad educativa.
- Consideración del *otro* en lo que a su riqueza diferencial respecto a los otros se refiere. Todos somos iguales y todos tenemos algo que aportar en el intercambio de experiencias.
- Desarrollar formas interactivas en los agrupamientos y entre los miembros de la comunidad educativa.
- Personalidad serena y afable como elemento indispensable de equilibrio emocional.

- Valoración de la seguridad para el establecimiento de canales de cooperación entre los distintos ámbitos de aprendizaje.
- Generación y fomento de un espíritu horizontal relacional, promoviendo la generosidad, la comprensión y el respeto de las diferencias en sus diversas tipologías: ideológicas, género, raza, religión, etc.
- Humildad, para así reconocer la existencia de limitaciones tanto individuales como personales y búsqueda de soluciones a las mismas.

En este sentido, Booth, Ainscow y Black-Hawkins (2002) aportaron un instrumento de gran relevancia y calado internacional que ha actuado como referente en lo que a la valoración de un centro inclusivo se refiere. Así pues, en esta guía se delimitan una serie de indicadores y dimensiones acerca de cómo crear y generar una cultura inclusiva en el contexto escolar sirviendo como punto de apoyo para la conquista de una inclusión educativa real. Esta guía está dividida en tres dimensiones: a) crear culturas inclusivas, b) elaborar políticas inclusivas y c) desarrollar prácticas inclusivas. Para el cometido de esta investigación nos centraremos en los dos primeros, teniendo estos una serie de indicadores que recogemos a continuación (p. 61):

a) Dimensión: *crear culturas inclusivas*

- Todo el mundo merece sentirse acogido.
- Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- Los profesores colaboran entre ellos.
- El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.
- Existe colaboración entre el profesorado y las familias.
- El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.
- Todas las instituciones de la comunidad educativa están involucradas en el centro.

b) Dimensión: *establecer valores inclusivos*

- Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.
- El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.
- El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedoras de un “rol”.
- El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.
- El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.



Aunque en la praxis estos serían los indicadores propios de un centro inclusivo según los autores anteriormente señalados, coincidimos con Sola, Hinojo, Rodríguez-García y Conde (2017) al afirmar que la inclusión educativa no solamente ha de producirse en el contexto escolar, sino que ésta ha de trascender e instaurarse en toda la comunidad, haciendo partícipes a todos los miembros que la componen, y más aún en los contextos conflictivos como medida, a su vez, de inclusión social.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El contexto donde se ha enclavado la investigación que aquí estamos relatando es fuente de dos realidades complejas y diversas como son la población de Las Norias de Daza (Almería) y la ciudad de Torremolinos (Málaga), ambas de la provincia de Andalucía.

Las Norias de Daza es localidad enclavada en la provincia de Almería y patrimonial del municipio de El Ejido. Las principales características de los ciudadanos que habitan Las Norias viene dada por la fuerte presencia de población inmigrantes debido a que es una zona muy próxima al mar y donde se llevan a cabo actividades agrícolas, siendo esta la primera fuente económica para el sustento de esta población. De este modo, es una localidad que vive principalmente de los recursos que da la vega, y cuyos trabajadores son principalmente nigerianos, árabes y marroquíes.

Debido, entre otras situaciones, a las malas condiciones con las que trabajan los inmigrantes en los invernaderos, en la población nombrada han acaecido en los últimos tiempos reyertas y peleas con el objetivo de que mejoren sus condiciones de vida, tanto en lo personal como en lo social y económico.

En segundo lugar, encontramos la ciudad de Torremolinos, un municipio situado al sur de España perteneciente a la provincia de Málaga. Es una de las ciudades más habitadas de la provincia de Málaga y, a su vez, de las más atrayentes de turistas a causa de sus playas y buenas temperaturas. De este modo, Torremolinos vive principalmente del turismo por lo que, a su vez, en la ciudad conviven personas procedentes de distintos lugares del mundo. Sin embargo, aquí las personas vienen no solamente para trabajar, sino para pasar un período de vacaciones o para asentar sus vidas en un nuevo lugar debido a la calidad que esta ciudad ofrece para los ciudadanos en sus servicios y actividades económicas.

OBJETIVOS

Una vez delimitados los aspectos básicos de la presente investigación, el objetivo general es:

- Conocer la percepción de dos maestras acerca de la inclusión educativa practicada en dos centros de Educación Infantil.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Hemos llevado a cabo un estudio de corte cualitativo a través de la realización de dos entrevistas semiestructuradas y en profundidad para conocer como hemos dicho anteriormente la percepción docente acerca de la inclusión dentro de dos centros educativos donde se desarrolla su práctica docente. El desarrollo de la experiencia de investigación se ha planteado en dos sesiones diferentes, las cuales planteamos a continuación:

| SESIONES | OBJETIVOS |
|----------|--|
| PRIMERA | - Realizar un primer contacto para explicar la finalidad de nuestra investigación y el porqué de su colaboración. - Definir los criterios de desarrollo de la segunda sesión. |
| SEGUNDA | - Desarrollar y grabar el testimonio oral conforme a los criterios definidos entre entrevistador y entrevistado en la sesión anterior. |

El análisis de datos se ha realizado a través del uso del programa Atlas.ti diseñado para agilizar el análisis cualitativo y de interpretación, permitiendo la segmentación del texto en citas códigos, comentarios y anotaciones... para la posterior redacción de los resultados (Muñoz, 2005).

EVIDENCIAS

En primer lugar, presentamos los datos sociodemográficos de la muestra en relación al sexo, la edad y el centro de procedencia:

| IDENTIFICACIÓN | SEXO | EDAD | LOCALIZACIÓN |
|----------------|-------|---------|---------------------------------|
| SUJETO 1 | MUJER | 48 AÑOS | TORREMOLINOS (MÁLAGA) |
| SUJETO 2 | MUJER | 51 AÑOS | LAS NORIAS DE DAZA (ALMERÍA) |

Atendiendo a las dos dimensiones de exclusión explicadas anteriormente los resultados más relevantes son:

Crear culturas inclusivas

En ambos centros existe un primer contacto amistoso y acogedor con el centro educativo, aunque destacamos que el Sujeto 1 expone la tarea primordial que poseen profesores y educadores a la hora de propiciar un clima de respeto, confianza y unión con los educados y con las familias. Del mismo modo, ambos coinciden en la necesidad de que el centro sea afable para todo el alumnado, destacando el uso de material necesario para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Ambos sujetos exponen como la figura del profesorado es de vital importancia para la creación de culturas inclusivas, fomentando en el centro un desarrollo cooperativo y recíproco. Del mismo modo, el profesor debe incidir en la



importancia de la amistad eliminando la necesidad de competición, aunque en la mayoría de los casos exista la lucha el profesorado debe de minimizar su importancia. Resaltamos la incidencia que poseen ambos en el desarrollo de un trabajo en equipo tanto entre el profesorado, como con alumnos y las familias tratando de mejorar el clima interno del centro, así como tener en cuenta las características y necesidades individuales tanto de las familias como del propio alumnado. Como lugar de contacto exponen el recreo, se trata de una de las mejores formas de encuentro informal, ya que la salida al patio propicia en todo momento el desarrollo de muy buenos encuentros comunicativos y narrativos.

Establecer valores inclusivos

En cuanto a esta dimensión resaltamos la motivación hacia el alumnado para el desarrollo de grandes logros de aprendizaje, donde la superación personal supone un papel importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Un elemento a tener en cuenta en ambos sujetos es la negación ante las comparaciones dentro del grupo-clase ya que éstas pueden incidir de manera negativa en el alumnado, por el contrario, se transmite que todos poseen grandes posibilidades de éxito independientemente de su cultura, religión...

La estructura familiar dentro del sistema educativo conforma un elemento primordial ya que según nuestro sujeto 1 “los padres son fundamentales en la vida de sus hijos y que tengan un status más alto o más bajo debe infundir en sus alumnos una serie de valores que le ayudarán a lo largo de su vida”.

Por último, una vez más resaltan la existencia de espacios donde el alumnado puede charlar entre sí o con el profesorado tanto de aspectos personales como educativos ya que como expone nuestro Sujeto 2 “todos entrar dentro de nuestra comunidad donde todo es valioso, importante y de interés” intentando afianzar la consecución de valores inclusivos.

CONCLUSIONES

La realización de dicha investigación nos ha proporcionado una visión más global de la percepción del alumnado, del profesorado, de las familias, tanto de su participación, inserción... dentro del sistema educativo de estos dos centros (Málaga y Almería), por lo que hemos podido conocer su visión acerca de la inclusión educativa dentro de su lugar de trabajo.

Resaltamos la coincidencia en las respuestas de ambas educadoras por lo que el intento de desarrollar ambas dimensiones (crear culturas inclusivas y establecer valores inclusivos) supone un aspecto muy relevante dentro del sistema educativo, ya que no podemos negar la importancia de fomentar y establecer altos grados de humanidad dentro de la comunidad educativa fomentando relaciones igualitarias dentro del contexto escolar, generar un clima de familiaridad y confianza para que las familias y los alumnos puedan expresar tanto sus logros como sus carencias generando

un espíritu compartido de ayuda y bien común que establezca una mayor inclusión e inserción.

El centro debe fomentar su pertenencia fomentando un aprendizaje cooperativo entre profesorado y alumnado, bajando los niveles de competencia creando fuertes lazos de amistad y cooperación, para poder ayudarse y respetarse mutuamente, por lo que las comparaciones entre los grupos-clase se suelen evitar. El trabajo en equipo del profesorado conforma un modelo de colaboración a seguir para el alumnado.

La motivación dentro del aula juega un papel muy importante dentro de las distintas etapas educativas, por lo que el fomento del orgullo ante sus propios logros es un elemento estructural dentro de la práctica educativa a tener muy presente. Todos los alumnos son valorados por como son no por su rendimiento escolar.

Por último, resaltamos la existencia de espacios informales, como es el patio de recreo para la consulta y charla de aspectos importantes, propiciando una buena comunicación entre profesorado y alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2005). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Booth, T., Ainscow, M. y Black-Hawkins, K. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario para la educación inclusiva. Disponible en: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf
- Echeita, G. (2006). *Inclusión o Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Muñoz, J. (2005). *ATLAS.ti, versión 3.03*, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sola, T., Hinojo, M. A., Rodríguez-García, A.M. y Conde, A. (2017). La institución Juan XXIII de Cartuja (Granada): un modelo de inclusión. En Palomares, A. (coord.), *Competencias y empoderamiento docente: propuestas de investigación e innovación educativas en contextos inclusivos*, pp. 211-222. Madrid: Síntesis.
- Sola, T. y López, N. (2000). *Enfoques didácticos y organizativos de la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.