

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
<i>Eje Temático 1.</i>	
<hr/>	
Políticas socioeducativas inclusivas y formación del profesorado	13
<i>Eje Temático 2.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en Educación Infantil y Primaria	503
<i>Eje Temático 3.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y otras enseñanzas	1399
<i>Eje Temático 4.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad	1807
<i>Eje Temático 5</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social	2325
<i>Eje Temático 6.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral	2611

DISCAPACIDAD VISUAL GRAVE Y ESCUELA INCLUSIVA EN ASTURIAS. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Casado Camiña, Diego¹, Burguera Condon, Joaquín Lorenzo²

¹ Consejería de Educación y Universidades de Canarias, España
e-mail: caminhadc@gmail.com, España

² Universidad de Oviedo, España
burguera@uniovi.es, España

Resumen. La inclusión de personas con discapacidad en general, y visual en particular, en nuestra sociedad es uno de los principales retos contra la desigualdad dentro del denominado Estado de Bienestar. Un ámbito fundamental para abordar la inclusión es el educativo, por lo que resulta pertinente conocer la percepción y grado de conocimiento que el profesorado tiene sobre este tema. En este trabajo presentamos la percepción que tiene el profesorado de educación primaria sobre la inclusión educativa que en las aulas ordinarias alcanza el alumnado con discapacidad visual grave o ceguera en Asturias. Se ha realizado una investigación de tipo encuesta con el profesorado como agente fundamental para la obtención de información. Los informantes son el profesorado de educación primaria que trabaja con estudiantes con discapacidad visual grave al que se ha administrado un cuestionario “*ad hoc*” validado mediante juicio de expertos. Los resultados proporcionan una visión de la situación actual, poniendo de manifiesto las principales barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación en condiciones de igualdad del alumnado con estas características. Concluimos que el término inclusión educativa está claramente definido en teoría pero sigue prevaleciendo cierta confusión terminológica que debe aclararse. Las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con discapacidad visual en las aulas ordinarias son mayoritariamente positivas, aunque siguen observándose conductas de sobreprotección, y se demanda mayor y más activa participación de los agentes implicados, mayor nivel de coordinación entre ellos y formación permanente en el profesorado.

Palabras clave: educación inclusiva, discapacidad visual, educación primaria, percepción del profesorado sobre inclusión, investigación por encuesta.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El tema en el que se centra el trabajo es la educación inclusiva. En concreto en el ámbito de la discapacidad visual grave en la etapa de educación primaria. Uno de los elementos fundamentales para alcanzar unos niveles significativos de logro en relación a la escuela inclusiva es la percepción del profesorado sobre el grado de implantación de prácticas inclusivas en las aulas. El objetivo general del trabajo es, por lo tanto, conocer y analizar las opiniones que el profesorado de educación primaria tiene sobre la inclusión del alumnado ciego y con deficiencia visual grave en Asturias.

Los conceptos de inclusión y exclusión social se han convertido en un reto para las sociedades actuales, pues se consideran indicadores destacados para lograr mayores cotas de cohesión social. Por ello, es preciso identificar, entender y reflexionar sobre la naturaleza variada y compleja de las barreras para la inclusión que existen en la educación y en la sociedad en general (Barton, 2008).

El problema de las desigualdades sociales, agudizado en los últimos tiempos por la crisis económica y los efectos de la globalización, hace replantearse la necesidad de aunar esfuerzos para reducir esas desigualdades y que cada país asuma como propio el interés por lograr sociedades igualitarias mediante la implantación de políticas de protección y de garantías para sus ciudadanos. En este sentido, la limitación de la autonomía individual que sufren las personas que poseen alguna discapacidad las convierte en uno de los colectivos más vulnerables a la exclusión social.

En este trabajo partimos de la consideración de que la inclusión social es uno de los principales desafíos a los que se enfrenta el Estado del Bienestar. Este persigue alcanzar el máximo grado de cohesión social, y para lograrlo es preciso identificar los elementos que impiden o ralentizan su desarrollo. Asimismo, es necesario implantar políticas equitativas e igualitarias para todos sus ciudadanos, sobre todo, cuando afectan a personas que sufren algún tipo de discapacidad. De ahí, que centremos nuestro trabajo en las personas con discapacidad visual grave y ceguera.

La Comisión Europea, a través de la denominada *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*, invita a “capacitar a las personas con discapacidad para que puedan disfrutar de todos sus derechos y beneficiarse plenamente de una participación en la economía y en la sociedad europeas” (Comisión Europea, 2010, 4). En la misma, la Comisión insta a los países miembros a desarrollar estrategias propias sobre discapacidad, identificando ocho ámbitos primordiales de actuación, entre ellos la educación y la formación. En España, el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad publicó en el año 2011 la Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020, que propone “promover una educación inclusiva en todas las etapas educativas, con los medios de apoyo que sean necesarios; potenciar la formación continuada de todo el profesorado; y avanzar en la inclusión de asignaturas que coadyuven a garantizar los derechos de las personas con discapacidad” (2011, 34).

En este escenario, el planteamiento desde el que se afronta el trabajo se basa en el postulado de que para establecer, sobre todo en el plano práctico, una educación inclusiva, es preciso identificar y describir buenas prácticas inclusivas. Este punto de partida desde las propuestas de Booth y Ainscow (2002) nos conduce a analizar el tema desde una triple dimensión: la creación de culturas inclusivas centradas en el establecimiento de una comunidad escolar acogedora y colaboradora para con estas personas; la elaboración de políticas inclusivas, que hagan énfasis en la mejora de los aprendizajes del alumnado, a través de políticas de innovación mediante la participación activa de todos los estudiantes; y, en última instancia, el desarrollo de prácticas inclusivas en las aulas, a través del diseño de acciones curriculares y extracurriculares motivadoras y participativas para todo el alumnado, con especial atención a la diversidad.

La idea de inclusión educativa o educación inclusiva surge a comienzo de los años 90 a partir del debate internacional iniciado en la Conferencia de la UNESCO celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia (Muntaner, 2010, 7), momento desde el cual empieza a promoverse la idea de Educación para todos (EPT) desde el ámbito de la educación especial. De esta forma, la inclusión educativa reconoce la diversidad como valor, considerándola algo positivo e intrínseco al ser humano, por lo que deja de centrarse en el individuo para centrarse en el ambiente. No es el alumno el que debe adaptarse para poder ser integrado en el grupo, sino que es la escuela, en su concepción más amplia, la que va a modificarse y amoldarse para dar cabida y proporcionar una educación de calidad a todos basada en la diversidad. Para poder establecer en el plano práctico qué es la educación inclusiva, es necesario describir criterios de buenas prácticas que permitan analizar situaciones educativas y definirlas como inclusivas o no inclusivas (Oliveira, 2012). Partiendo de Booth y Ainscow (2002) se ha establecido una triple dimensión: la creación de culturas inclusivas, la elaboración de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas. Así, sobre estos elementos se ha solicitado al profesorado de educación primaria en Asturias que valorara el nivel de logro en las dimensiones mencionadas en relación a estudiantes de educación primaria con ceguera o discapacidad visual grave.

La primera dimensión, denominada creación de culturas inclusivas, “está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado”. El objetivo es que toda la comunidad escolar se impregne del sentimiento inclusivo y que estos valores sean compartidos por profesorado, estudiantes y familias. Esta cultura escolar inclusiva y sus principios serán los que guíen las políticas y las prácticas inclusivas en el centro y tienen que ver con la actitud del profesorado, alumnado y familias.

La segunda dimensión, relativa al diseño de políticas inclusivas, “pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes”. En esta dimensión se incluyen las actividades que, desde la organización del centro educativo, se dirigen a hacer posible la aplicación adecuada del currículo que facilite el trabajo con grupos heterogéneos. Es por tanto necesario tener en cuenta



aspectos relacionados con la organización escolar y el desarrollo de nuevos modelos de actuación, y, además, la organización de los apoyos escolares, los recursos que favorezcan la inclusión de todos los alumnos como facilitadores del aprendizaje en todas las actividades.

La tercera dimensión hace referencia al desarrollo de prácticas inclusivas asegurando que “las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes”. Para ello es necesario desarrollar una organización de las didácticas de aula basada en la planificación de propuestas educativas que atiendan a la diversidad, que requieren de reflexión previa del docente, para determinar cómo se va a adaptar el currículo a las capacidades y posibilidades de cada alumno.

OBJETIVOS

El objetivo general del trabajo es conocer y analizar las opiniones que el profesorado de la etapa de educación primaria tiene sobre la inclusión del alumnado ciego y con deficiencia visual grave en Asturias.

METODOLOGÍA

Desde un punto de vista metodológico se trata de un estudio descriptivo de carácter exploratorio basado en encuesta y centrado en conocer las opiniones y valoraciones del profesorado de educación primaria del Principado de Asturias sobre la inclusión del alumnado con deficiencia visual grave y ceguera.

Los informantes son los educadores de centros escolares públicos y privados-concertados de Asturias que desarrollan sus funciones docentes en aulas en las que se incide directamente en una atención educativa específica con el alumnado con discapacidad visual grave y ceguera. La selección de los sujetos se realizó mediante muestreo no aleatorio por accesibilidad y por conglomerados, atendiendo a un triple criterio de selección basado en las características del profesorado, la titularidad del centro educativo y su carácter rural o urbano. La muestra participante final está constituida por 37 docentes, mayoritariamente mujeres (85%), con experiencia superior a los 4 años en docencia con estudiantes con este tipo de discapacidad, que desarrollan su actividad en centros públicos (51%) y privados-concertados (49%) de ámbito urbano (95%). Para la recogida de información se ha utilizado la técnica de encuesta. El cuestionario ha sido diseñado “*ad hoc*” para esta investigación con finalidad descriptiva e interpretativa y etnográfica (Torres, 1988), y ha permitido obtener información sobre las características de los informantes y su valoración y percepción sobre el tema objeto de estudio. El instrumento ha sido sometido a prueba piloto y validación por juicio de expertos, antes de ser administrado a los informantes. Consta de preguntas de respuesta cerrada y abierta estructuradas en torno a tres secciones. La primera sección incluye las variables de identificación y de clasificación.

La segunda sección es una adaptación de la escala de percepción de la inclusión basada en el cuestionario de Booth y Ainscow (2002), sobre buenas prácticas inclusivas, centrada en las tres dimensiones planteadas por estos autores: “creación de culturas inclusivas”; “diseño de políticas inclusivas”; y “desarrollo de prácticas inclusivas”. La tercera sección es una pregunta abierta, en la que los informantes opinan sobre los aspectos a incidir para lograr una mayor inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual en las aulas ordinarias. El análisis cuantitativo de los datos se ha realizado utilizando el programa IBM-SPSS (v.22) y el análisis cualitativo mediante análisis de contenidos (Tójar, 2006).

EVIDENCIAS

Los resultados obtenidos se presentan siguiendo la estructura de las dimensiones mencionada anteriormente.

Variables de identificación

El perfil de los informantes indica que han participado 37 docentes, de los que 19 pertenecen a la red pública y 18 a la privada/concertada, mayoritariamente del género femenino (85%), con edades de entre 35 y 50 años (60%), menores de 35 años (22%) y mayores de 50 años (18%). El 50% indica que es su primer año como docente con este tipo de alumnado, el 38% tiene experiencia entre 2 y 4 años y un 12% tiene más de 4 años. De la totalidad del profesorado que ejerce funciones de tutoría el 71% dice que es el primer año con este alumnado. Además, la función que ocupa el profesorado en el grupo donde se encuentra el alumnado con discapacidad visual es de tutor en el 22% de los casos y maestro especialista o de apoyo en el 78% de los casos.

Creación de culturas inclusivas

El profesorado manifiesta una disposición favorable hacia el cambio y la innovación, estando dispuestos a adaptar sus estrategias metodológicas para atender las necesidades de todos los alumnos. Consideran que la presencia de alumnado con discapacidad visual en las aulas no dificulta el aprendizaje del resto de alumnado (94%) aunque manifiestan un cierto déficit en el trabajo en equipo.

Además, dicen que el alumnado con discapacidad visual es aceptado por sus compañeros como uno más (97%). En cuanto al grado de autonomía del alumnado con discapacidad visual dentro de su grupo-clase, un 65% del profesorado responde que en la mayoría de las ocasiones los compañeros muestran actitudes de sobreprotección. En el tiempo recreo el 13% del profesorado opina que en el juego con iguales no se integra al alumno con discapacidad visual de forma espontánea.

La información sobre los beneficios de la inclusión transmitida a las familias, parece resultar insuficiente. El 40% considera que las familias no están suficientemente informadas de los beneficios de la presencia de este alumnado en el aula, aunque no implica rechazo a la inclusión (el 93% de las familias no considera la



presencia de alumnado con discapacidad visual como una dificultad para el aprendizaje de sus hijos, dice el profesorado). Además, la implicación familiar es considerada por un 24% del profesorado como deficitaria, aunque parece que las relaciones familia-profesorado son fluidas.

Diseño de políticas inclusivas

Sobre la frecuencia de las reuniones del equipo docente, un 78% afirma reunirse con una frecuencia mensual. El porcentaje aumenta al 87% en cuanto a la unificación de criterios de actuación para atender al alumno con discapacidad visual, aunque un 13% de los profesores consideran que no se lleva a cabo dicha colaboración. En relación a las reuniones específicas de diseño de las adaptaciones curriculares, el 82% afirma que se reúne todo el equipo docente, mientras el resto señala que hay falta de implicación del equipo docente que atiende al alumnado.

Es significativo que el 62% de los encuestados no considera suficiente su formación inicial para atender a este tipo de alumnos.

No existe una opinión claramente definida acerca de la conveniencia de los apoyos especializados dentro del aula: el 62% del profesorado prefiere que dichos apoyos se realicen fuera de la misma, un 23% los docentes están totalmente de acuerdo con que se separe al alumnado del grupo para estas tareas, y un 13% está totalmente en desacuerdo y prefiere que se lleven a cabo dentro del aula. Además, el 71% considera que los recursos humanos dedicados al apoyo educativo son suficientes para atender las necesidades del alumnado con discapacidad visual, y el 59% de los informantes cree que su función es trabajar de forma individual con el alumno con deficiencia visual.

Desarrollo de prácticas inclusivas

El 97% de los encuestados planifica las sesiones con anterioridad teniendo en cuenta las capacidades del alumno con discapacidad visual, adaptando las actividades de aula para permitir que participe con todo el grupo. Un 44% de los maestros manifiesta planificar actividades diferentes para este alumno, mientras que un 56% trabaja las mismas actividades que el conjunto del grupo en la mayoría de las ocasiones.

El profesorado manifiesta (80%) que el alumnado con discapacidad visual es capaz de seguir el mismo ritmo que el resto de clase.

Propuestas de mejora

En relación a los aspectos a tratar para lograr mayor inclusión del alumnado con discapacidad visual en las aulas ordinarias, indican que el problema de la falta de formación, inicial y permanente, es una de las principales barreras, y reclaman mayor dotación de recursos específicos adaptados al alumnado.

CONCLUSIONES

Las principales conclusiones organizadas por bloques son:

Sobre las Culturas Inclusivas, podemos indicar que existe una actitud claramente positiva hacia la inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual en las aulas ordinarias, y que el profesorado percibe la diversidad como algo positivo dentro de las aulas y está dispuesto a modificar sus metodologías para atender a todo el alumnado, aunque es preciso mejorar la coordinación y el trabajo en equipo.

Centrándonos en la visión del profesorado hacia el propio alumnado, apreciamos actitudes no inclusivas relacionadas con la sobreprotección que impiden al alumno con discapacidad visual desenvolverse con normalidad en el contexto escolar. Las actitudes familiares cierran este bloque de Culturas Inclusivas, las cuales consideran la presencia de alumnado diverso como un aspecto beneficioso para todo el alumnado. Este aspecto podría mejorarse permitiendo una participación más activa y proporcionando mayor información sobre la inclusión educativa.

Sobre las Políticas Inclusivas desarrolladas en los centros escolares, el profesorado manifiesta un alto grado de compromiso, aunque serían necesarias medidas organizativas que permitieran mayor coordinación así como el desarrollo de proyectos pedagógicos inspirados en la escuela inclusiva. Asimismo sobre las variables de identificación y relacionado con la organización escolar manifiestan la transitoriedad del profesorado que atiende al alumnado, por lo que la falta de continuidad parece un elemento que repercute negativamente en la inclusión educativa del alumnado. Otro elemento fundamental son los apoyos educativos, existiendo discordancia y falta de uniformidad en las percepciones sobre los mismos. Sería necesario incidir en la importancia que estos tienen precisamente por tratarse de apoyo al alumnado dentro del aula para posibilitar su participación dentro del grupo. La dimensión sobre el desarrollo de las prácticas inclusivas aporta mayor número de contradicciones en las opiniones del profesorado. Por un lado, afirman planificar y adaptar las actividades de aula para permitir que el alumnado con discapacidad visual participe con el grupo; pero en contraposición aseguran desarrollar actividades específicas y distintas para este alumnado, lo que da lugar a situaciones no inclusivas dentro del aula. En relación a las propuestas de mejora planteadas por el profesorado, están en consonancia con las conclusiones de este trabajo. Se centran en solicitar políticas de formación permanente del profesorado que respondan a sus necesidades reales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barton, L (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (2a. ed.). Bristol: CSIE.



Comisión Europea. (2010). Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras. Recuperado (04.06.2014) de http://www.msssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_europea_discapacidad_2010_2020.pdf

Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (2011). Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2013. Recuperado (04.06.2014) de http://www.msssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_espanola_discapacidad_2012_2020.pdf

Muntaner Guasp, J.J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. Citado en Arnáiz Sánchez, P., Hurtado, M.D. y Soto, F.J. (Coords.). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Oliveira Bogéa, M.A. (2012). *Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhão: políticas y prácticas*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá, Madrid.

Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Torres Santomé, J. (1988). *La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación*. En Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (P. 11-22). Madrid: Morata.

UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.