

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

LOS CONOCIMIENTOS ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LOS MAESTROS RECIEN TITULADOS: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

Molina Martín, Susana¹, Diego Pérez, Carmen²

Universidad de Oviedo, España

¹e-mail: smmolina@uniovi.es, ²e-mail: cdiego@uniovi.es

Resumen. Los maestros se encuentran, en su ejercicio profesional, con el cometido de generar oportunidades de aprendizaje significativas a personas con intereses, necesidades y potencialidades muy diferentes. Para ello, la formación inicial del profesorado resulta fundamental. En este punto se sitúa este estudio exploratorio, cuyo objetivo ha sido indagar acerca del conocimiento y de la formación sobre inclusión de maestros recién titulados. La muestra la conforman los estudiantes del *Máster Universitario en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria* en el curso 2016-2017. Para dar respuesta al estudio planteado elaboramos un cuestionario como instrumento de recogida de información, que consta de una primera parte, dirigida a recoger datos de la muestra y, una segunda parte, de carácter mayoritariamente abierto, dirigido a identificar el conocimiento sobre inclusión, la formación y el contacto con modelos educativos inclusivos. El análisis de los datos recogidos nos permite concluir que, tras la puesta en marcha de los nuevos planes de estudios para la formación de maestros, éstos reciben formación en inclusión, aunque precisan ampliar el conocimiento y aplicación de algunos aspectos tanto didácticos como organizativos facilitadores de la inclusión.

Palabras clave: maestros, formación, inclusión educativa.



INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX comenzó a hacerse realidad en España lo que Juan Amós Comenio (1592-1670) deseó y reclamó durante toda su vida, que “no sólo deben admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos o de los primates, sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas. (...) *y no es obstáculo que haya algunos que parezcan por naturaleza idiotas y estúpidos*” (1976, 30). En nuestro país, algunos colectivos siguieron relegados en el proceso de escolarización de la infancia iniciado a mediados del siglo XIX. Si se escolarizaba a los niños con estas dificultades era en centros específicos pues, como ilustra Berruezo (2011), mientras predominó la escuela unitaria se favoreció “una clase también «unitaria» para las personas con diferentes deficiencias” (2011, 552); sin embargo, la graduación de las escuelas iniciada a principios del siglo XX tuvo como efecto colateral la segregación de niños afectados por una discapacidad y la creación de instituciones y servicios específicos como la Escuela Municipal de Deficientes de Barcelona o el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, ambas en 1910. No sólo la atención educativa a quienes padecen una discapacidad física, sensorial o intelectual se llevó a cabo con retraso en relación a otros países – incorporando paulatinamente a cada una de ellas en ese orden– sino que también se ha investigado poco acerca de cómo se produjo esta acción educativa. La declaración de Salamanca adoptada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad (1994) es el hito fundamental “para entender, conceptualizar, diseminar y compartir el concepto de educación inclusiva, marcando el inicio de un cambio de paradigma” (Berruezo, 2011, 564). Desde entonces la educación inclusiva continúa imparable, amparada por el principio de equidad que preside el sistema educativo español.

Generar oportunidades de aprendizaje significativas a personas con diferentes intereses, necesidades y potencialidades es el reto que se le plantea a la escuela y al profesorado. La formación, tanto inicial como permanente, es una condición básica para abordar con éxito una educación para todos y lograr la inclusión. Como apunta la investigación realizada en diversos centros educativos por León Guerrero y Arjona Calvo (2011, 220): “En la actualidad el camino hacia la inclusión en los centros de educación secundaria se ve obstaculizado por la ausencia de formación del profesorado centrada en la atención a la diversidad, por unas estructuras organizativas que no permiten la colaboración y cooperación entre el profesorado, la familia y la comunidad y que impiden la creación de espacios compartidos de análisis y de comunicación de experiencias enriquecedoras para aumentar el aprendizaje y la participación de todos, y por unas actitudes y creencias enmarcadas en el modelo deficitario, según las cuales la inclusión del alumnado con N.E.A.E. en el aula ordinaria se acepta con reservas puesto que no se considera que enriquezca al resto de los compañeros del aula, ni que cree una actitud positiva hacia ellos, ni en el profesorado, ni en el resto de compañeros”.

En cambio, en la educación primaria se ha detectado una cierta formación inicial de los maestros así como una actitud favorable de estos para aceptar la diversidad de procedencia cultural y social, de lenguaje, capacidad, ritmo de aprendizaje.... Sandoval y Simón (2009) estudiaron las concepciones de la inclusión que manifestaban en 2007 los futuros maestros -estudiantes de 2º de magisterio de 3 especialidades de la Universidad Autónoma de Madrid- que respondiendo a un cuestionario que les planteaba once dilemas referidos a la toma de decisiones. Sandoval y Simón concluían que los estudiantes sentían carencias y demandaban adquirir competencias relacionadas con la colaboración entre profesionales durante su formación y, por tanto, reclamaban que cuando se modificaran los planes de estudio para obtener el grado en maestro se contemplase esta cuestión. Ahora, tras la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio, con maestros ya titulados, parece que los estudiantes tienen más formación inicial y en este estudio tratamos de comprobarlo.

OBJETIVOS

Tomando en consideración lo expuesto y que el actual plan de estudios de los grados en maestro en educación primaria y en educación infantil empezó en el curso 2010-2011 nos planteamos indagar acerca del conocimiento y de la formación sobre inclusión que han recibido maestros recién titulados.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Muestra y procedimiento

Este estudio exploratorio se ha realizado en la *Facultad de Formación del Profesorado y Educación* de la Universidad de Oviedo, concretamente han respondido al cuestionario los estudiantes que cursan el *Máster Universitario en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria*, al inicio del curso 2016-2017 (primer año en que se imparte esta titulación). En él se trata de “formar profesionales en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria con capacidad para abordar con rigor los problemas y necesidades actuales” (Universidad de Oviedo, 2015). Consideramos, que en la actualidad, una de las necesidades fundamentales del profesor es dar respuesta a la diversidad del alumnado.

El cuestionario se ha aplicado al alumnado que asiste con asiduidad a las clases, un total de dieciocho (hay tres estudiantes que no han acudido nunca). Puesto que en esta comunicación expondremos los resultados de dicho grupo, a continuación, mostramos sus características más relevantes.

- La muestra está conformada mayoritariamente por maestros (94.4%), de los cuales el 70.6% son mujeres, y por un graduado en Pedagogía, pues a dicho Máster tienen preferencia de acceso las titulaciones de Maestro (diplomado o graduado) y, en segundo lugar, otros títulos relacionados con la educación como Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social y Psicología.



- El 83,4% de los que han respondido al cuestionario ha cursado los estudios con planes adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior, pues el 27.8% obtuvo el título en el año 2016, el 16.7% en el 2015, el 33.3% en el 2014, el 5.55% en el 2013, el 11% en el 2008, y, el 5.6% anteriormente. La mayoría obtuvo el título en la Universidad de Oviedo, excepto dos profesoras, que obtuvieron su título una en la Universidad de Vigo y la otra en la Universidad Pedagógica Nacional de México.
- El 72.2% afirma haber trabajado o trabajar en el ámbito de la educación, en centros de educación primaria, en asociaciones o fundaciones dirigidas a mejorar las condiciones de vida de las personas afectadas por una discapacidad (síndrome de Asperger, síndrome de Down,...).
- No han tenido contacto directo con personas afectadas por una discapacidad el 22%, pues el 44% indica que tiene algún amigo afectado, el 39% a algún miembro de su familia y el 11% tuvo en su vida académica algún compañero de estudios.
- Más de la mitad, el 55,5%, no conocen a ninguna persona en riesgo de exclusión y un pequeño porcentaje tiene un conocimiento directo dado que el 11% indica que tiene algún amigo afectado y el 5.55% señala que algún miembro de su familia se encuentra en riesgo de exclusión.

Instrumento

El instrumento utilizado para obtener la información ha sido un cuestionario, elaborado por las autoras de la comunicación. Éste se diseñó a partir de la revisión y análisis de la literatura especializada, combinando ítems de respuesta abierta con otros de respuesta cerrada. Consta de una primera parte, en la que se recogen datos de la muestra (Universidad en la que curso los estudios de maestro, año de obtención del título, género, experiencia laboral y conocimiento de personas con discapacidad o en riesgo de exclusión) y, una segunda, compuesta de doce ítems, de carácter mayoritariamente abierto, dirigida a identificar las actitudes y la formación recibida relacionadas con la inclusión durante los estudios universitarios. Concretamente, los ítems los hemos agrupado en torno a tres ejes:

- Conocimiento sobre la inclusión (ítems de 1 al 6). En el ítem 6 se decidió utilizar una escala, en la que se establecieron cuatro grados de importancia (siendo 1 el valor mínimo y 4 el valor máximo), en los que el encuestado debía situar algunos aspectos relacionados con la inclusión.
- Formación sobre inclusión: formación recibida, vía de formación, formación demandada (ítems 7, 8, 11 y 12).
- Contacto con modelos inclusivos: durante sus estudios universitarios y durante el Prácticum (ítems 9 y 10).

EVIDENCIAS

Cuando se pregunta a los estudiantes qué es para ellos un centro educativo inclusivo (ítem 1), mayoritariamente responden que es un centro que admite a personas diversas por padecer discapacidad, tener una necesidad educativa específica, pertenecer a grupos minoritarios por cultura, etnia, religión, ... Algunos dan un paso más, para centrarse en la respuesta que el centro proporciona a dicho alumnado. Por ejemplo, un estudiante considera que un centro inclusivo es aquel que “trata a todos por igual”, otro indica que es aquel que “atiende a las características individuales” y otro señala que es aquel que “responde a las necesidades de todo el alumnado”. Recogemos como significativa la respuesta de uno de los estudiantes, que afirma que un centro inclusivo “es aquel que no hace falta hablar de inclusión simplemente porque es lo normal”.

Respecto a qué entienden por diversidad dentro de un centro escolar (ítem 2), las respuestas de los estudiantes podemos agruparlas del siguiente modo:

- El 33.3% asemeja diversidad con alumnos con necesidades físicas, sociales, cognitivas, ...
- El 27.8% apunta como diversidad a las características individuales del alumno (intereses, expectativas, valores, creencias...)
- El 27.8% relaciona diversidad con la procedencia del alumnado, diversidad cultural, familiar, religiosa, ...
- El 11,1% considera la diversidad desde el punto de vista de la comunidad educativa, hace referencia tanto a docentes, como a familias o alumnado.
- Finalmente, cabe destacar que, además, un estudiante asemeja diversidad como una oportunidad de enriquecimiento y aprendizaje.

Cuando se les pide que indiquen qué medidas y programas conocen para la atención a la diversidad del alumnado (ítem 3), el 89% contesta haciendo referencia principalmente a las adaptaciones curriculares (el 44.4%) y al plan de atención a la diversidad (el 27.8%). El aula de inmersión lingüística, los planes de trabajo individualizados, la ampliación o flexibilización del currículum, los sistemas de apoyo y refuerzo, los programas de atención temprana, los programas de accesibilidad, los programas de sensibilización, los programas de ayuda, las semanas culturales que se desarrollan en los centros escolares y la colaboración con asociaciones que trabajan con personas discapacitadas (por ejemplo, la ONCE), son otras de sus contestaciones. De esta respuesta no sólo inferimos, sino que constatamos a través de su *currículum* que la mayoría de ellos han recibido formación bien durante su formación inicial bien en los primeros cursos de formación que realizaron inmediatamente después de obtener su titulación.

En cuanto a las técnicas docentes que favorecen la inclusión (ítem 4), del 83.3% de los estudiantes que responde a la pregunta, el 53% alude al modelo de trabajo del profesor en el centro, indicando como favorable el trabajo cooperativo y colaborativo. Además, valoran de forma positiva la actitud del profesor en el aula y el uso de alternativas metodológicas, como el trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, la participación activa del alumnado en las actividades y en su



propio aprendizaje, la educación emocional dirigida a aceptar al otro, no discriminarle y tratarle con respeto, así como configurar grupos mixtos de trabajo (raza, sexo, discapacidad...). Además, consideran que la organización del centro puede favorecer la inclusión mediante, por ejemplo, la planificación y desarrollo de medidas de atención a la diversidad, el plan de acción tutorial, el modelo de adaptaciones curriculares y la participación de la familia en el centro.

Cuando se solicita a los estudiantes que indiquen el tipo de agrupamientos del alumnado que favorece la inclusión (ítem 5), el 89% responde a la pregunta. Mencionan el trabajo conjunto de personas con y sin discapacidad, el trabajo cooperativo por equipos equilibrados, el trabajo en pequeños grupos heterogéneos, el agrupamiento flexible y la disposición del mobiliario del aula, mesas, en forma de “U”.

En el ítem 6, se les pide que señalen el nivel de importancia (de 1 a 4, siendo 1 el valor mínimo –poca importancia- y 4 el valor máximo –mucho importancia) que tienen algunos aspectos para favorecer la inclusión. A raíz de las respuestas de los estudiantes (Tabla 1), podemos afirmar que más de la mitad considera fundamental la formación del profesorado, las técnicas y recursos que es capaz de utilizar, que planifique actividades flexibles para los estudiantes del grupo aula, la comprensión y aceptación del alumnado, así como un centro que cuente con profesionales y recursos suficientes, que trabajen colaborativamente y que se relacionen con el resto de la comunidad educativa.

Importancia de las siguientes cuestiones para favorecer la inclusión	Valoración de la importancia			
	1 (-)	2	3	4 (+)
1. La formación teórica del profesorado sobre la atención a las necesidades del alumnado			22.2%	77.8%
2. Las técnicas y recursos que el profesorado es capaz de utilizar			5.6%	88.9%
3. Las creencias del profesorado sobre la inclusión	5.6%	5.6%	44.4%	33.3%
4. El desarrollo de actuaciones consensuadas entre el profesorado y las familias		5.6%	22.2%	61%
5. La interacción y el diálogo sobre el tema entre los miembros de la comunidad			33.3%	61%
6. La comprensión y aceptación del alumnado por parte del profesorado			16.7%	77.8%
7. Trabajar en un aula donde esté presente la diversidad con actividades simultáneas		5.6%	50%	44.4%
8. Planificar actividades flexibles para los estudiantes del grupo aula		5.6%	44.4%	50%
9. Planificar actividades que partan del conocimiento y experiencia de los estudiantes	5.6%	16.7%	33.3%	44.4%
10. Trabajo colaborativo del profesorado		5.6%	22.2%	66.7%
11. El uso habitual del libro de texto	33.3%	50%	11.1%	5.6%
12. Contar con suficientes profesionales y recursos materiales del centro y de la comunidad		5.6%	27.8%	66.7%

Tabla 1. Porcentaje de respuesta a diversas cuestiones relacionadas con la inclusión.

El 89% de la muestra afirma que no vivió situaciones de inclusión durante su formación universitaria (ítem 10). El 11% restante, describe cómo se realizaban adaptaciones en los materiales y tiempos para estudiantes con problemas visuales y auditivos.

Hay también un alto porcentaje, 66.7%, de estudiantes que dicen no haber entrado en contacto con modelos inclusivos durante las prácticas que realizaron durante sus estudios universitarios (ítem 9). Plantear actividades de ampliación para el alumnado con altas capacidades, responder a la diversidad con apoyos dentro y fuera del aula, adaptaciones curriculares para alumnado con TDAH y autismo, escolarización combinada (el alumno acude simultáneamente a un centro ordinario y a uno específico), cómo se trabaja en un centro de educación especial, la perspectiva centrada en el estudiante propia de educación infantil, son algunos de los ejemplos que pone el 33.3% que responde a la pregunta afirmativamente.

En el ítem 7, se les pide que señalen si han recibido formación sobre inclusión, a lo que responde afirmativamente el 83.3%. Seguidamente, tienen que indicar dónde recibieron dicha formación (ítem 8), aludiendo el 72.2% a la formación recibida durante sus estudios universitarios, algunos se refieren a asignaturas comunes (*Trastornos del aprendizaje, Bases psicológicas para la atención a la diversidad,...*) y otros a aquellas relacionadas con la mención en educación especial (compuesta por cinco asignaturas en la Universidad de Oviedo). El 22.2% se ha inscrito en cursos específicos organizados por la Universidad y el 11% se ha inscrito en cursos específicos organizados por asociaciones. Además, algunos estudiantes señalan que se forman en inclusión cuando asisten a Congresos, ven vídeos procedentes de redes sociales dirigidas a la atención a la diversidad, con la lectura y estudio del temario de oposiciones o mediante el feed-back mantenido con la orientadora del centro en el que trabajan.

A pesar de la formación recibida, el 55.5% no se siente preparado para dar respuesta a la diversidad (ítem 11). Y todos consideran que necesitan incrementar su formación como docente para favorecer la inclusión en su trabajo (ítem 12). Cuando se les pregunta por los aspectos en los que necesitan formarse, algunos responden que en todo y, otros especifican que necesitan formación para:

- Responder a la diversidad del aula;
- Realizar adaptaciones no significativas en el aula para discapacitados;
- Usar metodologías variadas y diferente tipo de recursos;
- Utilizar diferentes dinámicas de trabajo en el aula;
- Conocer qué hacer ante las situaciones diversas que pueden presentarse.

CONCLUSIONES



Con este estudio hemos pretendido ofrecer una visión sobre la formación en inclusión que tiene el profesorado recientemente titulado, a partir de las respuestas de los estudiantes del citado Máster. En relación al estudio de Sandoval y Simón (2009) hemos detectado que los recién titulados manifiestan tener conocimientos de la inclusión y la perciben como una realidad que ayuda a hacer efectivo el principio de equidad que propugna la legislación educativa. Ahora bien, y teniendo en cuenta las limitaciones de este estudio, cabe realizar las siguientes propuestas de cara a la formación inicial de maestros:

- Convendría reforzar la formación en técnicas de enseñanza que faciliten la integración de niños con necesidades y potencialidades diversas, en el diseño de programas y espacios de aprendizaje que favorezcan la inclusión y en la elaboración de materiales didácticos.
- Es necesario mostrar la importancia que los aspectos organizativos tienen para favorecer la inclusión, desde el liderazgo de los equipos directivos, hasta la cultura predominante en la organización, pasando por la colaboración de las familias y del entorno, el clima reinante, la existencia de espacios y tiempos dedicados a la formación y atención a los estudiantes, el tipo de agrupamientos que se promueve, la existencia de recursos materiales,... Forteza (2011) considera fundamental preparar a los futuros maestros para trabajar en un centro educativo inclusivo, en escuelas “que se construyen a sí mismas sobre los principios democráticos de equidad, solidaridad, justicia, tolerancia, convivencia en paz, libertad y respeto por las diferencias, que se fundamentan en la innovación y en la búsqueda de los mejores métodos y estrategias para facilitar el aprendizaje de todos, sin excluir a nadie” (p.141).

Algunas de estas propuestas van en la línea planteada por González, Martín, Poy y Jenaro (2016), quienes, tras una investigación desarrollada con cuatrocientos dos profesionales de la educación, muestran la existencia de necesidades relacionadas en general con la transformación de las escuelas en centros educativos inclusivos, y en particular, con la formación docente en metodologías de trabajo más inclusivas y estrategias para abordar todo el proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berruezo Albeniz, R. (2011). El siglo en el que se perfiló un ideal educativo para las personas con discapacidad intelectual. En J. Vergara Ciorda, F. Sánchez Barea y B. Comella Gutiérrez (coord.). *Ideales de formación en la historia de la educación* (pp. 547-569). Madrid: Dykinson.

Comenio, J.A. (1976). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

Forteza Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 127-144.

González Gil, F., Martín Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 11-24.

León Guerrero, M^a.J. y Arjona Calvo, Y. (2011). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de educación secundaria obligatoria. *Innovación Educativa*, 21, 201-221.

Sandoval, M. y Simón, C. (2009). Estudio sobre las concepciones de la inclusión de los futuros maestros. En R. Berruezo Albéniz y S. Conejero López (Coords.). *XV Coloquio de Historia de la Educación. El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 201-207). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Universidad de Oviedo (2015). Memoria del título Máster Universitario en Investigación e Innovación en educación infantil y primaria por la Universidad de Oviedo. Recuperado (25/11/2016) de <http://www.calidad.uniovi.es>

