

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

PERCEPCIONES DE LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES SOBRE LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Gómez Hurtado, Inmaculada¹, Moya Maya, Asunción²

Universidad de Huelva, España

¹Inmaculada.gomez@ddcc.uhu.es, España

² asunción@dedu.uhu.es, España

Resumen. La comunicación que presentamos describe los primeros resultados de una investigación cualitativa que tiene por objetivo contemplar la visión de las familias ante la inclusión del alumnado con necesidades especiales en las escuelas de educación infantil, primaria y secundaria. Desde un enfoque metodológico cualitativo hemos utilizado como instrumentos entrevistas, análisis de documentos y videos para la obtención de los datos los cuales han sido analizados a través de un sistema de categorías. Los resultados obtenidos recogen las perspectivas de estas familias respecto la respuesta educativa, el apoyo recibido, la coordinación con el centro y las necesidades planteadas. Concluimos que, partiendo de los resultados, la relación familia-escuela es el eje fundamental para atender a la diversidad del alumnado teniendo en cuenta las características familiares de cada alumno y utilizando la información aportada por la misma como enclave básico para el desarrollo del niño consiguiendo una mayor sensibilización por parte del profesorado.

Palabras clave: Familia, Educación Inclusiva, necesidades educativas especiales y educación formal.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La inclusión educativa para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales es uno de los objetivos principales de las políticas educativas de los últimos años (Hotulainen y Takala, 2014). Para ello, la inclusión de las familias en los centros educativos es cada día una estrategia educativa más utilizada en los contextos escolares promoviendo así culturas de colaboración que desarrollen y potencien las características de todo el alumnado (Rosales, 2012 y Ainscow, 2009).

De esta forma, las relaciones familia-escuela cada día se hacen más necesarias para la mejora del aprendizaje y el desarrollo del alumnado (Bolívar, 2006; Leal, 2006; Schecter y Sherri, 2009, Rea y otros, 2014).

Ainscow (2012, p. 39-49) considera que hay seis lecciones básicas que promueven la inclusión escolar entre las cuales destaca la apertura de la escuela y la necesidad de más recursos humanos que puedan participar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

En torno a esta idea de educación inclusiva, se enfatiza la importancia de tener la inclusión escolar como idea, filosofía, actitud propia de los profesionales relacionados con la educación y como única posibilidad para atender a la diversidad del alumnado (Ainscow (2013a), Ainscow (2013b), Dyson, Farrerl y Hutcheson (2004), Kungelmas, (2001), Clough y Corbett (2000)). En ellas se remarca la necesidad de políticas educativas que apuesten por el alumnado con necesidades educativas especiales dándole una respuesta centrada en sus propias demandas y las de sus familiares partiendo de su derecho a la educación (Declaración de Salamanca, 1994).

Desarrollar escuelas que posibiliten un cambio educativo (García y otros, 2010; Oliver, 2009 y Hargreaves, 2000) a través de la inclusión escolar y el desarrollo de redes de colaboración (Ainscow, 2016) y cooperación (Comellas, 2009 y García-Bacete, 2003).

Haciendo referencia a cómo viven y perciben las familias con hijos o hijas con discapacidad la propia discapacidad, la calidad de vida de estas está sujeta al impacto que dicha limitación puede tener en sus vidas y los roles que adquieren las diferentes personas de la unidad familiar siendo la familia un grupo natural de apoyo para el niño con determinadas necesidades. (Verdugo, 2000).

En las familias con un hijo o hija con discapacidad, debemos tener en cuenta que existen rasgos generales que se dan en todas, son familias en “situación de conflicto, familias en vulnerabilidad” (Cánovas, Sahuquillo, Ciscar, Martínez, 2014, p. 268), sin olvidar que cada familia es diferente y tiene sus propias características por lo que cada una tiene su propia perspectiva, actitud y respuesta a esta situación que se ha dado en sus vidas (Einfeld y otros, 2012; Dabroska y Pisula, 2010; Glidden y Johnson, 1999; Floyd y otros, 1997; Rolland, 1994 y Cunningham y Davis, 1988)

OBJETIVOS

La investigación que presentamos tenía como objetivo principal analizar las concepciones de las familias con alumnado con necesidades educativas especiales sobre la inclusión escolar en el sistema educativo obligatorio. Concretamente se pretendía:

- Determinar, según la familia, las características del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Conocer la atención temprana recibida por el hijo o hija.
- Analizar la experiencia del niño y de su familia respecto a la Escuela Infantil.
- Analizar la experiencia del niño y de su familia respecto a la Educación Primaria.
- Analizar la experiencia del niño y de su familia respecto a la Educación Secundaria.

Sin embargo, en esta comunicación nos vamos a centrar en el análisis de los resultados y las conclusiones obtenidas sobre la etapa de Educación Primaria.

METODOLOGÍA

Esta investigación se encuadra dentro de la metodología cualitativa (Flick, 2004; Johnson y Christensen, 2004; Ruíz, 1996), en ella participaron 60 familias que tienen hijos e hijas con discapacidad, el 70% escolarizado en alguna etapa educativa y el 30% en periodo posterior a la escolarización. La selección de las familias se realizó a través de un muestreo intencional con el objetivo de obtener familias con alumnado escolarizado en los diferentes niveles de la escolarización obligatoria y fuera de él.

Los instrumentos seleccionados, teniendo en cuenta el carácter cualitativo de nuestra investigación, fueron entrevistas semiestructuradas a las familias, análisis de los diagnósticos y adaptaciones curriculares del alumnado y videos de cinco familias. En esta comunicación nos centraremos en el análisis de los primeros resultados desprendidos de las entrevistas.

El análisis de los datos se realizó a través de un sistema de categorías, buscando hacer descripciones que reflejasen las percepciones de los participantes. Para la elaboración de dichas categorías se siguió un proceso de codificación recurrente, a partir de dominios básicos, de forma inductiva. Llegamos a diez grandes categorías o dimensiones las cuales incluían múltiples subcategorías. Estas categorías o dimensiones son: datos del hijo o hija, respuesta inicial, Educación Infantil, Primaria y Secundaria.



RESULTADOS

Basándonos en los documentos revisados de diagnóstico y adaptaciones curriculares describimos el tipo de necesidad de los niños y niñas. Nos encontramos con un 6% con trastorno generalizado del desarrollo (4 niños/as), el 22% con síndrome de Down (12 niños/as), el 8% con enfermedades raras (5 niños/as), con discapacidad motórica el 34% (20 alumnos/as), con discapacidad intelectual el 8% (5 alumnos/as), con altas capacidades, déficit visual, dificultades de aprendizaje y trastorno del espectro autista 11% (7 niños/as) y el 11% (7 niños/as) con trastorno con déficit de atención e hiperactividad.

Por otra parte, es importante saber la edad de los niños y niñas que tienen las familias que hemos estudiado. El 8% está entre 0 y 10 años, el 62% entre 11 y 20 años y el 38% entre 21 y 30 años.

Tras la etapa de Educación Infantil, las familias se enfrentan de nuevo a la elección del centro de Educación Infantil y Primaria, algunos ya vivieron esta experiencia cuando escolarizaron al niño o niña con tres años. En esta ocasión, la elección del centro de Educación Primaria coincide con la anterior elección, se realiza por recomendaciones realizadas por la Administración educativa o asociación de familiares de niños y niñas con discapacidad o bien por la dotación de recursos al centro o por la cercanía del hogar al mismo. En la elección, es este momento, se prioriza la dotación de recursos en el centro a la cercanía al mismo, *elegí este centro, aunque estaba un poco más lejos del domicilio familiar porque disponía de todos los medios para la atención de mi niño. En esos momentos contaba con Logopeda y dos profesoras de Educación Especial.* (Entrevista 6).

Las experiencias de las familias con un hijo con discapacidad son variopintas cuando hacemos referencia a la Educación Primaria. Encontramos familias que están muy contentas con el centro y destacan por encima de toda la actuación de los profesionales, *Mejoró bastante gracias a las personas que trabajaban con él* (Entrevista 6), y el interés de los mismos con sus hijos e hijas promoviéndose una adecuada coordinación desde el centro. *Para mi es importante la coordinación entre nosotros, el centro, la tutora, monitora y profesora de especial, es buenisima, todos están totalmente coordinados y en contacto diario* (Entrevista 36). *La coordinación fantástica de los profesorados, tanto tutor con especialista y logopeda.* (Entrevista 42).

Sin embargo, también hemos estudiado familias que tienen una experiencia negativa con el centro ya que desde el mismo se ha propiciado en todo momento múltiples barreras y obstáculos. El primer obstáculo que se encuentran las familias es la actitud intolerante y de negación ante la dificultad de los profesionales que trabajan en los centros educativos. *Los profesores no conocen ni se interesan en conocer el problema.* En algunos casos, la falta de concienciación de los maestros y maestras llega a límites insospechados: *cuando Cristina cambio de tutora, la nueva tutora fue la que estaba cuando recibí en diagnóstico, y esta persona se dedicó a insultarla en medio de clase, a minusvalorarla e incitar a otros compañeros de la clase a que no jugarán con ella, ni la invitarán a cumpleaños. Giró su mesa poniendo la de cara a la pared y le decía que no se girase porque era muy retrasada para entender de*

lo que se iba a hablar. Tratamos de poner el tema en manos del jefe de estudio y del director del centro con palabras muy bonitas de ayuda y comprensión, pero solo empeoro las cosas, porque hubo represalias por parte de la tutora, de todo esto no nos dimos cuenta al momento y no sabemos cuánto tiempo pasó, pero la niña empezó a mostrar ansiedad por ir al cole, decía cosas un poco raras, le entraban crisis de ansiedad. (Entrevista 15).

Otra de las barreras fundamentales en los centros educativos es la falta de recursos para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Las familias resaltan que en muchos momentos un mayor número de recursos mejoraría el desarrollo de sus hijos e hijas en el centro.

Por otro lado, algunas familias resaltan que otro obstáculo que se han encontrado es la escasa formación e interés por formarse de los profesionales que trabajan en los centros educativos. *El principal problema que encontramos fue que los maestros de las aulas ordinarias no estaban lo suficientemente preparados para trabajar con un niño con Síndrome de Down dentro de su clase, y no sabían cómo actuar con él.* (Entrevista 43).

El apoyo, al igual que en la etapa de Educación Infantil, observamos que es realizado por el maestro/a de Pedagogía Terapéutica (Educación Especial), maestro/a de Audición y Lenguaje, logopedas, maestro/a de Educación Compensatoria, monitores de educación especial y Equipo de Orientación Educativa del centro. En la mayoría de los casos se desarrolla fuera del aula ordinaria, aunque hay algunos casos que especifican que es realizado dentro del aula ordinaria o de manera combinada (Observación 1). Los apoyos se realizan en las áreas instrumentales fundamentalmente aunque también se dedican a cuestiones del lenguaje, la percepción, la orientación, la psicomotricidad y la autonomía y desarrollo personal: *se le apoya tanto dentro como fuera del aula, y sobre todo en las materias básicas, lenguaje y matemáticas, además de trabajar con ella la organización* (Entrevista 21), *se le trabaja la autonomía personal y las habilidades sociales.* (Entrevista 20). En algunos casos, las familias no están de acuerdo con el tiempo que pasan los niños y niñas en el aula de Integración, *que hay cosas que el niño hace en el aula de Especial y podía hacer en su clase.* (Entrevista 50).

En algunos casos, las familias, recomendadas por el Equipo de Orientación Educativa o por iniciativa propia, han optado por un Centro Específico o Aula Específica para esta etapa dado que consideraban que los recursos y la atención era más adecuada para las necesidades de sus hijos e hijas. *En primero de Primaria, se creó el Aula Específica una experiencia muy buena, integración total y excelentes profesionales.* (Entrevista 32).

La mayoría de las necesidades respecto a esta etapa que remarcan las familias, hacen referencia a un mayor número de recursos humanos y más concienciación por parte del profesorado. *Yo pienso que tú puedes estudiar una carrera que te guste, pero también debes de tener una calidad humana. Mi experiencia a día de hoy con los maestros que yo he topado, es que trabajan porque quieren un sueldo fijo, hacen distinciones y no se fijan en los niños malos.* (Entrevista 12).



La valoración global de esta etapa se basa en la reclamación de una mejora en concienciación por parte del profesorado, la inclusión de un mayor número de recursos y más apoyos para cubrir las necesidades del alumnado.

Finalmente, hablamos de la etapa de Educación Secundaria. Los datos de esta etapa son menores ya que solo 14 familias tienen a sus hijos/as en esta etapa o ya la han pasado.

CONCLUSIONES

La elección del centro educativo en las primeras etapas para las familias con hijos e hijas con necesidades educativas especiales es uno de los momentos más decisivos e importantes para velar por el desarrollo de sus niños o niñas. Para dicha elección, nuestra investigación pone de manifiesto, que el 90% de las familias siguen las recomendaciones realizadas desde la Administración Educativa. Así, consideramos importante profundizar en la concienciación de las personas que están implicadas en este proceso de escolarización asegurando su adecuada formación y su actitud positiva para dar una respuesta adecuada a las familias basada en la mejor opción que se adapte a las características del niño o niña (Ainscow, 2009, Dabrowsca y Pisula, 2010).

En todas las etapas educativas coincide que los profesionales que llevan a cabo el apoyo son los maestros de Pedagogía Terapéutica, Audición y lenguaje, logopedas, monitores de educación especial, maestros de Educación Compensatoria y Equipo de Orientación o Departamento de Orientación desarrollándose en el aula ordinaria o en el aula de apoyo a la integración. Principalmente, en la etapa de Educación Infantil se realiza en el aula ordinaria y es en la Educación Primaria y Secundaria donde se comienza a hacer uso del aula de apoyo. En algunos casos, las familias consideran que el uso del aula de apoyo es excesivo. En la investigación realizada por Moliner y Domenech (2011) es uno de los principios básicos que resaltan los padres cuando se les pregunta por la inclusión de sus hijos e hijas.

En cuanto a la opinión de las familias haciendo referencia a la Educación Primaria el 50% de las familias tiene una experiencia negativa y el otro 50% tiene una experiencia positiva en la atención al alumnado con discapacidad. El principal obstáculo que se encuentran es la actitud del profesorado de negación e intolerancia (Jiménez y Vilà, 1999) y la escasa formación en estos temas. Ésta es una opinión que coincide con la investigación realizada por Verdugo y Rodríguez (2008) quien obtiene que la actitud del profesorado es primordial para poder avanzar en términos de inclusión; aún así creen que, en general, los profesores no están preparados para atender a la diversidad, habiendo una necesidad patente de contar con más formación e implicación por su parte.

En relación a estas opiniones, las principales demandas de las familias van dirigidas hacia un mayor número de recursos humanos y más concienciación por parte del profesorado considerando en algunos casos que la implicación y coordinación del profesorado es deficiente. En los estudios citados anteriormente, Gómez-González

(1998-1999) y Verdugo y Rodríguez (2008) referente a los centros educativos, los problemas que la mayoría de los padres detectan están relacionados con la falta de recursos y de profesionales cualificados, especialmente por lo que se refiere a las discapacidades menos frecuentes; escasez de centros en zonas rurales y largas distancias a los mismos; sobrecarga de trabajo de los profesores y especialistas; existencia de diversas dificultades de aprendizaje y discapacidades en una misma escuela; masificación de los centros y elevado coste de los colegios privados

En definitiva, desde la voz de las familias se reclama una mayor sensibilización ante la discapacidad y una actitud adecuada para atender a las diferencias desde una corriente inclusiva donde las diferentes características de la persona se tengan en cuenta desde su valor positivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-175.

Ainscow, M. (2013a). From special education to effective schools for all: widening the agenda. In L. Florian, (ed). *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage Pub.

Ainscow, M. (2013b). Developing more equitable education systems: reflections on a three-year improvement initiative. In V. Farnsworth & Y. Solomon (eds.), *Reframing educational research: Resisting the 'what works' agenda*. London: Routledge.

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.

Ainscow, M. (2009) Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1-21.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

Canovas, P., Sahuquillo, O., Císcar, E. y Martínez, C. (2014). Estrategias de intervención socioeducativa con familias: Análisis de la orientación familiar en los servicios especializados de atención a la familia e infancia de la comunidad valenciana. *Educación XXI*. 17.2. 265-288. DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11491

Clough, P. y Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education. A students' guide*. London: Paul Chapman.

Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.

Cunningham, C. y Davis. H. (1988). *Trabajar con los padres: Marcos de colaboración*. Madrid: MEC/Siglo XXI.



- Dabrowska, A. y Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 266-280.
- Dyson, A., Farrell, F.P. and Hutcheson, G. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement*. Newcastle: University of Newcastle.
- Einfeld, S. L., Stancliffe, R.J., Gray, K. M., Sofronoff, K., Rice, L., Emerson, E. y Yasamy, M. T. (2012). Interventions provided by parents for children with Intellectual disabilities in low and middle income countries. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 135-142.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. La Coruña: Morata Fundación Paidea.
- Floyd, F.J. y otros (1997). Afrontamiento de las familias ante el retraso mental: evaluación y terapia. *Siglo Cero*, 28 (5), 73, 5-11.
- García, Mª P., Gomariz, M.A., Hernández, M.A. y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio siglo XXI*, 28 (1), 157-188.
- García-Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 425-437.
- Glidden, L.M. y Johnson, V.E. (1999). Twelve years later: adjustment in families who adopted children with developmental disabilities. *Mental Retardation*, 37 (1), 16-24.
- Hotulainen, R. y Takala, M. (2014). Parents' Views on the Success of Integration of Students with Special Education Needs. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (2), 140-154. doi.org/10.1080/13603116.2012.759630
- Jiménez, F. y Vilá, M. (1999). *De Educación Especial a Educación en la Diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Johnson, B. y Christensen, L. (2004). *Educational Research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. (2ªEd.). United States of America: Pearson Education.
- Kugelmass, J.W. (2001). Collaboration and Compromise in Creating and Sustaining an Inclusive School. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (1), 47-65.
- Moliner, O. y Doménech, A. (2011). Elaboración, validación y digitalización de un cuestionario para familias sobre educación inclusiva. *Actas del Congreso internacional Educación Especial y Mundo Digital. XXVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. (pp. 480-490). Almería: Universidad de Almería.
- Oliver, M. (2009). Medidas para favorecer la relación con las familias en la escuela. Y las familias, ¿qué opinan? En M.I. Ferrándiz, *Actas del VI Congreso Internacional y XXVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. (pp. 467-474). Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Rea, A.C., Acle, G., Ampudia, A. y García, M. (2014). Caracterización de los conocimientos de las madres sobre la discapacidad de sus hijos y su vínculo con la dinámica familiar. *Acta Colombiana de Psicología*, 17 (1), 91-103.
- Rolland, J. S. (1994). *Families, illness and disability*. New York: BasicBooks.
- Rosales, C. (2012). Contextos de innovación educativa. *Innovación Educativa*, 22, 9-21.
- Ruiz, J.M. (1996). *Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Universitas.
- Schechter, S.R. y Sherry, D.L. (2009). Value Added? Teachers' Investments in and Orientations Toward Parent Involvement in Education. *Urban Education*, 44(1), 59-87.
- Verdugo, M.A. y Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39 (3), 228, 5- 25.
- Verdugo, M.A. (2000) (Eds.). *Familia y discapacidad intelectual*. Colección FEAPS. Madrid: FEAPS.