

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN INTERVENCIÓN E  
INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA**

---

**Culturas, políticas y prácticas inclusivas a  
debate: un análisis de especialistas en  
respuesta a la diversidad de Educación  
Infantil y Primaria en el Principado de  
Asturias**

---

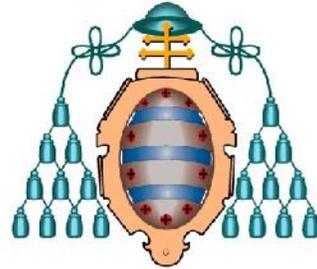
**Autora:**

**Covadonga Menéndez Suárez**

**Tutor:**

**Eduardo Dopico Rodríguez**

**Julio de 2018**



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN INTERVENCIÓN E  
INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA**

---

**Culturas, políticas y prácticas inclusivas a  
debate: un análisis de especialistas en  
respuesta a la diversidad de Educación  
Infantil y Primaria en el Principado de  
Asturias**

---

**Autora:**

**Covadonga Menéndez Suárez**

**Tutor:**

**Eduardo Dopico Rodríguez**

**Julio de 2018**

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>4</b>
<b>2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA OBJETO DE ESTUDIO.....</b>	<b>6</b>
<b>3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....</b>	<b>9</b>
<b>4. REVISIÓN ACTUALIZADA DE LA LITERATURA Y NORMATIVA SOBRE EL TEMA OBJETO DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>10</b>
<b>5. DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN OBJETO DE ESTUDIO. ..</b>	<b>49</b>
<b>6. DISEÑO METODOLÓGICO.....</b>	<b>52</b>
<b>7. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA.....</b>	<b>55</b>
<b>8. ANÁLISIS DE DATOS Y PROPUESTAS DE MEJORA .....</b>	<b>71</b>
<b>9. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>78</b>
<b>10. BIBLIOGRAFÍA Y MATERIALES LEGALES DE REFERENCIA .....</b>	<b>90</b>

*\* En este documento académico se emplea un lenguaje inclusivo utilizando epicenos y género no marcado evitando cualquier efecto androcéntrico en las expresiones escritas*

## 1. INTRODUCCIÓN

*Un mapa del mundo que no incluya Utopía no es digno de consultarse, pues carece del único país en el que la humanidad acaba desembarcando. Y cuando lo hace, otea el horizonte y al descubrir un país mejor, zarpa de nuevo.*

*El progreso es la realización de Utopías.*

OSCAR WILDE (1854-1900)

Es frecuente la confusión en torno al término “inclusión educativa”, ya que hay quien considera que es la versión moderna de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales, hay quien opina que es la pedagogía de moda, hay quien cree que es un principio vacío de significado y hay quien comprende su significado real pero opina que es una utopía.

Este Trabajo Fin de Máster (TFM) apuesta por la inclusión como necesidad educativa real, como el único enfoque que, con el fin de hacer justicia social y bajo el amparo de los Derechos Humanos, busca crear *escuelas para todos* que aúnen realmente equidad y calidad (Ramírez, 2016).

Se defenderá un concepto de inclusión educativa que abarca a todo el alumnado de cada escuela y se preocupa por su presencia, su participación y su aprendizaje y éxito escolar. Un concepto que entiende la inclusión como un proceso sin fin, de lucha contra la exclusión y la segregación escolar y que apuesta por la acogida y participación real de toda la comunidad educativa en un clima colaborativo y ético (Ainscow, 2017).

Aun así, será necesario hacer hincapié, desde este modelo, en el alumnado que se encuentra en situación de mayor desventaja y vulnerabilidad (Bolívar, 2015), por ser históricamente estudiantes excluidos del sistema y que requieren, por tanto, especial atención y vigilancia ante su proceso educativo.

Así, este TFM se centra en la realidad, pero también en la utopía, desde un punto de vista freiriano, siguiendo su modelo del “inédito viable” (Freire, 1990) como forma de reflexión no solo inútil sino oportuna, ya que el pensamiento utópico siempre ha estado presente en la germinación de las transformaciones sociales (Rojo, 1996).

Por otro lado, no se trata solamente de idealizar o construir imaginarios en el aire; este TFM trata de analizar el estado actual de la cuestión respecto al grado de implementación de culturas, políticas y prácticas inclusivas en las aulas de las escuelas de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP) del Principado de Asturias, a través del debate y el análisis que ofrecen unos espectadores privilegiados: el profesorado especializado en respuesta a la diversidad de la región.

De este modo, trata además de ofrecer propuestas viables basadas en las necesidades reales de la escuela, que es el espacio en donde finalmente se concretan la evaluación, las políticas públicas, la calidad, innovación, la investigación y la formación docente.

## 2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA OBJETO DE ESTUDIO

El Foro Mundial sobre la Educación aprobó en Corea del Sur en 2015 la Declaración de Incheon para la Educación 2030, que marcó las directrices que orientarán la labor educadora en los próximos años. La Declaración de Incheon reafirma la visión del movimiento mundial en pro de la Educación para Todos, que se puso en marcha en Jomtien (Tailandia) en 1990 y se reiteró en Dakar (Senegal) en 2000, así como en tratados de derechos humanos internacionales: la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y de la Niña* y la *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, entre otras. Asimismo, se reconocieron los grandes esfuerzos realizados en esta dirección, aunque observaron “con gran preocupación, que estamos lejos de haber alcanzado una Educación para Todos” (UNESCO, 2015).

En nuestro país, la adopción de un modelo educativo inclusivo de calidad sigue siendo un reto pendiente (Muntaner, 2017). El sistema educativo español continua estando marcado por importantes procesos de fragmentación, segmentación y desigualdad que, lejos de garantizar la movilidad social de individuos y familias, contribuye a reproducir las condiciones sociales de origen y limita severamente el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos (Tarabini y Bonal, 2016). A pesar de las mejoras registradas en los últimos años, la tasa de fracaso y abandono escolar, en particular, continúa siendo de las más altas de la Unión Europea. Así, en 2015 un 20% de los jóvenes españoles de 18 a 24 años estaban registrados en las estadísticas de Abandono Escolar Prematuro (AEP), frente a un 11% de la media de la Unión Europea (MECD, 2016). Esta situación, además, se da en un contexto educativo marcado por la gran disparidad territorial (el País Vasco, por ejemplo, presentaba unas tasas de AEP en 2015 de 9,7% frente a las Islas Baleares, donde este porcentaje aumentaba al 26,7%), un gasto público destinado a educación que se sitúa por debajo de la media de la Unión Europea (4,3% del PIB en 2012, cuando la media de la UE28 se sitúa en 5,3%) y unos recortes presupuestarios en el sector educativo mucho más intensos que en el conjunto de países europeos (entre 2010 y 2012 el gasto público en educación se redujo un 3% en los países de la Unión Europea, mientras que en España representó el 12%) (Tarabini, Jacovkis y Montes, 2017).

En suma, el dinero público destinado a Educación se reduce y, paralelamente, no se abordan los temas claves que la Declaración de Incheon ha puesto sobre la mesa. Es necesario un cambio urgente de la política educativa, de la cultura

escolar y de las prácticas de enseñanza, que remueva las limitaciones y obstáculos actuales y guíe la acción educativa hacia prácticas escolares más equitativas. Algunos de los desafíos estratégicos son (Echeita, 2016):

- Tener el gran debate pendiente sobre el proyecto social al que debe contribuir la educación escolar.
- Repensar el currículum escolar para que contribuya a la sostenibilidad.
- Promover una pedagogía inclusiva.
- Profundizar en la formación inicial del profesorado.
- Clarificar el significado que vamos a darle al derecho a la educación inclusiva.

El presente TFM se enfoca en la idea del poder transformador de la educación, considerando la inclusión y la equidad como las piedras angulares para luchar contra las desigualdades en el acceso, la participación y el éxito escolar (Booth, Simón, Echeita y Muñoz, 2015).

La inclusión puede entenderse como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para dar respuesta a todo el alumnado y, en este sentido, trata de ofrecer las mejores oportunidades a todas las niñas y niños para que alcancen su máximo potencial.

Por su parte, la equidad en educación es el medio de lograr la igualdad, tomando medidas para abordar las situaciones de desventaja y vulnerabilidad que, por diferentes motivos, afectan a la vida de las personas. Por ello, la equidad implica prever obstáculos al acceso, la participación y el aprendizaje y definir recursos para minimizarlos, teniendo en cuenta que las medidas de equidad se aplican para garantizar la justicia social (Echeita, 2017).

Apostar por un proceso de mejora escolar guiado por la inclusión y la equidad implica un fuerte compromiso con los derechos humanos y los valores de la ciudadanía democrática, tanto es así que, desde esta perspectiva, el camino para promover mejoras educativas es comenzar por desarrollar un marco de valores éticos compartidos en la comunidad, entre los que destacan la igualdad, la participación, el concepto de ciudadanía ética, el respeto a la diversidad y la sostenibilidad. Y es que “una de las formas más importantes de entender la inclusión es verla como un proceso sistemático de llevar determinados valores a la

acción” (Booth y Ainscow, 2011).

Esta cultura inclusiva debe materializarse en los centros en la adopción de unas políticas de gestión y en unas prácticas en consonancia con los valores enunciados. El objetivo principal de este TFM consiste en analizar si las culturas, las políticas y las prácticas escolares de un número significativo de centros de Educación Infantil y Primaria de nuestra comunidad autónoma se sitúan en la línea de la inclusión y la equidad, si son favorecedoras o, por el contrario, obstaculizan el establecimiento de *escuelas para todos*.

### 3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Partiendo del objetivo principal enunciado “analizar si las culturas, las políticas y las prácticas de un número significativo de centros de Educación Infantil y Primaria de nuestra comunidad autónoma se sitúan en la línea de la inclusión y la equidad, si son favorecedoras o, por el contrario, obstaculizan el establecimiento de “escuelas para todos”, es necesario tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- El análisis se realizó a partir de las reflexiones de los docentes especialistas en respuesta a la diversidad asturianos, en concreto de maestras y maestros de las especialidades de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL), agentes clave implicados en el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros.
- La investigación se llevó a cabo en centros sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil y Primaria de nuestra comunidad, públicos y concertados, y en los cinco centros de Educación Especial públicos de la región.
- La observación crítica se refirió tanto a las culturas y políticas de centro como a las prácticas que se implementan a diario.

Los objetivos concretos que se persiguieron fueron:

- Conocer las ratios reales de alumnado atendido por las maestras y maestros de PT y AL en nuestra comunidad.
- Averiguar si la atención inclusiva dentro de las aulas ordinarias es una realidad en nuestra región.
- Indagar sobre las creencias del profesorado de PT y AL respecto a la docencia compartida.
- Valorar si se conoce el verdadero significado del concepto de “inclusión educativa”.
- Determinar si los centros acogen por igual a todo el alumnado independientemente de su condición o capacidad.
- Valorar la realidad formativa de los centros de nuestra comunidad.

#### **4. REVISIÓN ACTUALIZADA DE LA LITERATURA Y NORMATIVA SOBRE EL TEMA OBJETO DE INVESTIGACIÓN**

Una revisión actualizada del tema objeto de investigación implica, en primer lugar, desgranar el concepto de educación inclusiva y las nociones implicadas en las culturas, las políticas y las prácticas que se desarrollan en los centros escolares en relación con la aspiración de desarrollar un sistema educativo inclusivo y de calidad.

Así, se analizó el concepto de “cultura escolar”, tal y como se entiende desde una perspectiva inclusiva, para pasar posteriormente a repasar los principales hitos de política educativa que han dado lugar al modelo vigente de funcionamiento en los centros, y que condicionan, en muchos aspectos, las prácticas educativas. En este sentido, cobra especial interés detectar aquellas que aseguran la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado en contextos ordinarios, dando importancia al concepto de Diseño Universal del Aprendizaje (Casanova, 2011) como forma de articular en las aulas una respuesta educativa inclusiva.

Teniendo en cuenta que el objeto fue analizar la visión de los especialistas en atención a la diversidad al respecto, es preciso ahondar en dicho concepto y, más específicamente, en su relación con el alumnado etiquetado con necesidad específica de apoyo educativo (LOMCE, 2013).

Finalmente, al ser las etapas de Educación Infantil y Primaria las sujetas a revisión, se formalizó una revisión de las mismas y de las características del alumnado que en ellas se escolariza (Figura 1).

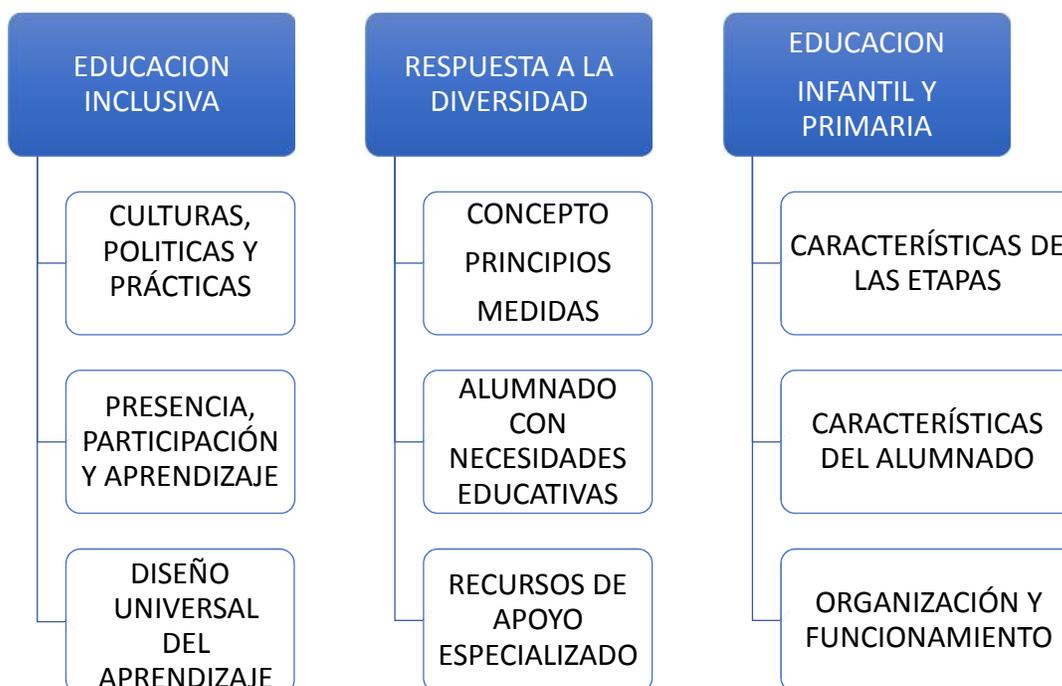


Figura 1: Dimensiones del TFM

#### 4.1. Educación Inclusiva

El origen del concepto de inclusión se sitúa en el Foro Internacional de la UNESCO, celebrado en Jomtien (Tailandia, 1990), aunque el mayor empuje al desarrollo del enfoque de la educación inclusiva fue dado en la Declaración de Salamanca, documento elaborado durante la Conferencia Mundial sobre NEE: acceso y calidad, en junio de 1994, donde siguiendo el concepto de *escuelas para todos*, se trasladó que el principio rector de la citada Declaración es “que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” (UNESCO, 1994).

Así, en los últimos años el concepto de educación inclusiva ha evolucionado desde posiciones que lo situaban, en sus inicios, cercano al principio de **integración y al alumnado con necesidades educativas especiales** hasta convertirse en un principio rector de nuestra legislación (LOMCE, 2013) que compete a todo el alumnado y que trata de ofrecer oportunidades reales de aprendizaje para todos en contextos ordinarios.

El concepto de alumnado con necesidades educativas especiales surgió en

la década de los 70 y se divulgó en nuestro país a partir de la publicación del informe Warnock (Warnock, 1978). Su intención era superar la visión médica y otorgar cierto carácter interactivo entre la “dificultad” que pudiese presentar un alumno o alumna y los elementos contextuales en los que se desarrollaba. Con el paso del tiempo el concepto de necesidades educativas especiales se conceptualizó como característica individual del alumnado y posteriormente acabó constituyendo una categoría administrativa (Brennan, 1990).

El concepto de necesidades educativas especiales siempre se ha asociado al principio de integración escolar, que también aparecía en el informe Warnock. En nuestro país, ya la *Constitución española*, en el artículo 49, incluye que los poderes públicos están obligados a promover una política de integración de los ciudadanos en todas las áreas sociales. A nivel educativo, la primera referencia al principio de integración se recogió en 1978 en el *Plan Nacional de Educación Especial*, donde acompañado por los principios de normalización, sectorización e individualización, se intentaba modernizar la Educación Especial, modificando su visión como un sistema separado y paralelo al ordinario. Posteriormente, la *Ley 13/1982 de integración social de los minusválidos (LISMI)* dio forma legal a estos principios incluyendo que el alumnado con discapacidad debería integrarse en el sistema ordinario de educación general con los apoyos y recursos existentes en aquel momento. Paulatinamente el principio de integración fue apareciendo en el resto de disposiciones legales educativas hasta la promulgación de la *Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, la primera Ley Orgánica de Educación en España que introdujo el concepto de necesidades educativas especiales y el principio de integración. Al igual que, como se ha comentado, el bienintencionado concepto de necesidades educativas especiales ha ido perdiendo su enfoque original, el concepto de integración se fue diluyendo en la práctica y quedó relegado a una cuestión de localización. Efectivamente, la mayoría del alumnado con discapacidad se integró en las aulas ordinarias, pero esta presencia “física” no se acompañó, en muchos casos, de la participación real y efectiva que permitiese aprendizajes de éxito (Alba, 2016). Así, la respuesta educativa al alumnado con discapacidad siguió concibiéndose como responsabilidad fundamental del profesorado de apoyo que, en dispositivos segregados como las aulas de apoyo, adaptaba la respuesta educativa ordinaria al nivel de competencia del alumnado.

Así pues, al popularizarse el concepto de inclusión educativa, la confusión con la integración escolar ha sido frecuente en los ambientes escolares cotidianos,

asociando los dos términos, sobre todo por la creencia de que ambos se dirigen al alumnado con necesidades educativas especiales. Existen diferencias entre ambos conceptos (Puigdemívol, 2009), pero la más importante es, sin duda, los destinatarios y destinatarias, ya que si bien la integración se “ocupaba” del alumnado con discapacidad que no se encontraba escolarizado en centros ordinarios, la inclusión puede entenderse como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para dar respuesta a todo el alumnado (UNESCO, 2015), y, en este sentido, trata de ofrecer las mejores oportunidades a todas las niñas y niños para que alcancen su máximo potencial.

Obviamente, el intento de construcción de un sistema educativo inclusivo debe poner el foco sobre todo el alumnado, pero a la vez, ofrecer una dedicación especial al alumnado más vulnerable y que, a lo largo de la historia, ha estado sometido a procesos de discriminación y segregación, como es el alumnado con discapacidad, extranjero, las mujeres, el alumnado en situaciones de pobreza o privación sociocultural, etc. (Echeita, 2006). Esta especial dedicación puede explicarse a través, pues, de motivos de justicia social (Escudero y Martínez, 2011), pero también por el hecho de que este alumnado siempre ha sido palanca de mejora e innovación educativa, ya que al haber sido preciso diseñar pautas metodológicas específicas para personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje debido a las barreras educativas que les impedían participar y aprender con sus iguales, ha sido posible crear nuevas metodologías que, por extensión, han beneficiado a la totalidad de estudiantes. A modo de ejemplo puede citarse, el empleo de ayudas multisensoriales como, entre otros, apoyos visuales, ayudas táctiles o gestos de apoyo a la articulación o la lectoescritura; la implementación de metodologías como el apoyo conductual positivo (Escribano et al., 2014) o el trabajo en torno a la mejora de las funciones ejecutivas (Pellicer, 2015), aspectos todos ellos diseñados en principio para alumnado con discapacidad y que en la actualidad se emplean en contextos ordinarios con éxito.

El concepto de inclusión adquiere además una nueva dimensión si se interpreta desde el punto de vista de los derechos. España firmó en 2008 la *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, que en el artículo 24 incluye que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva. Como es obvio, si las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, éste es extensible al resto del alumnado. La perspectiva de la inclusión como derecho humano ha modificado la manera de entender lo que se asumía como un principio educativo y ha ocasionado que las

familias reclamen vía judicial ese derecho cuando piensan que se ha vulnerado con respecto a la educación de sus hijos o hijas (Calderón, 2012), hecho frecuente en nuestro país, en tanto en cuanto la escolarización en centros de educación especial u otras modalidades de escolarización segregadas (combinada entre centros ordinarios y específicos o aulas específicas, por ejemplo) continúan siendo una opción. El movimiento asociativo de las familias y las personas con discapacidad denunciando la vulneración sistemática del derecho a la educación inclusiva (SOLCOM, 2011) ha alcanzado al *Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas*, que el 2 de septiembre de 2016 emitió el Comentario General nº 4, aclarando el significado y alcance del citado artículo 24. Así, el Comité expresó en este documento (UNESCO-CRPD, 2016) su preocupación sobre el rumbo tomado por las políticas educativas actuales, denunciando entre otros factores el desconocimiento técnico sobre las ventajas de la educación inclusiva para todo el alumnado, la falta de formación y la ausencia de voluntad política para su implementación. Así, en su esfuerzo por velar por la inclusión, insiste a los Estados-parte respecto a la obligatoriedad de asegurar el cumplimiento de la Convención recordando que la inclusión es un derecho humano fundamental que implica que los niños y las niñas deben acudir a las escuelas dentro de las comunidades en las que viven, incidiendo de nuevo en la necesidad de adoptar metodologías compatibles con el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y explicitando que *escudarse en la falta de recursos y en la crisis financiera como una justificación para el fracaso del progreso hacia la educación inclusiva viola el artículo 24.*

Debido a la falta de respuestas por parte de las administraciones, la *Asociación SOLCOM, para la solidaridad comunitaria de las personas con diversidad funcional y la inclusión social*, remitió una denuncia formal al citado Comité alegando violaciones graves y sistemáticas del artículo 24 de la Convención en España y solicitando una investigación sobre el tema. Dicha investigación se realizó recientemente, emitiéndose un informe (UNESCO-CRPD, 2017) publicado en mayo de 2018 que concluye que *“a pesar de que las estadísticas disponibles indican un porcentaje alto de inclusión educativa de personas con discapacidad, se ha perpetuado un patrón estructural de exclusión y segregación educativa discriminatorio”* y que *“... en el sistema educativo español no existe un reconocimiento generalizado del modelo de derechos humanos de la discapacidad y hay una falta de acceso a la educación inclusiva y de calidad...la inclusión se entiende entre una gran mayoría del personal docente como un principio, una tendencia o un método pedagógico y no como un derecho.”*

A la óptica de la inclusión como derecho hay que sumar el movimiento en pro de una re-alfabetización ética del mundo educativo. Así, aparecen definiciones de la inclusión que recalcan que la misma supone la puesta en marcha de determinados valores vinculados con los derechos humanos, existen incluso estudios de qué valores en concreto son inclusivos y cuáles excluyentes (UNICEF/UNESCO, 2007) y se plantea el dilema sobre si la promoción de la inclusión debe incidir en la divulgación formativa o técnica del profesorado o, al contrario, debería ser previo hacer un llamamiento moral a la comunidad educativa para repensar lo que significa “*vivir juntos*” y recordar la responsabilidad ética en la tarea de educar, que implica no tanto estar preparado como estar disponible y ser responsable (Skliar, 2008).

Situados en este paradigma multidimensional, parece necesario analizar cómo la educación inclusiva se materializa en la práctica de los centros escolares a través de dos triadas terminológicas que concretan el significado de la inclusión.

#### 4.1.1. *Culturas, políticas y prácticas*

Tal y como se recoge en el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2011), la posibilidad de una mejora escolar guiada por valores inclusivos debe analizar tres dimensiones interconectadas (Figura 2):

- *La creación de culturas inclusivas*, siendo necesario repensar muchos de los principios y valores que guían las políticas y prácticas que se desarrollan en los centros escolares. No puede obviarse la ya citada y necesaria alfabetización ética del alumnado y del profesorado y la necesidad de construir espacios de reflexión para generar, de manera compartida con el contexto, auténticas comunidades de aprendizaje.
- *El establecimiento de políticas inclusivas*, entendidas como la “política de centro”, sus normas de actuación. En este sentido, debe perseguirse una gestión inclusiva de los centros en lo referente a la organización de grupos, espacios, la metodología, la gestión de los apoyos e, incluso, sobre la relación con la comunidad.
- *El desarrollo de prácticas inclusivas*, que impliquen repensar lo qué se hace y cómo se hace desde la óptica de la equidad, incorporando metodologías activas basadas en evidencias como el aprendizaje dialógico, cooperativo, basado en proyectos, aprendizaje servicio, ..., ya que son iniciativas que posibilitan una respuesta a la diversidad en términos de equidad y calidad permitiendo además la participación activa del alumnado y la comunidad.

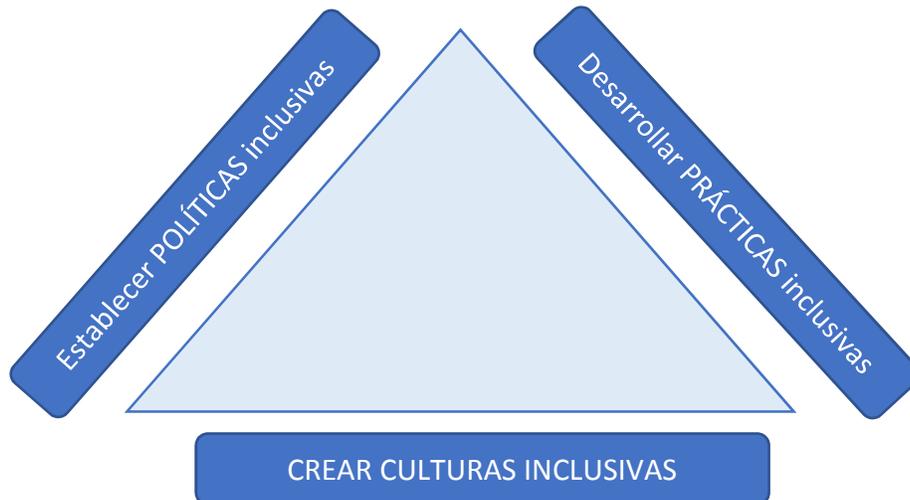


Figura 2: Culturas, políticas y prácticas.

#### 4.1.2. Presencia, participación y aprendizaje

Al entender la inclusión como un proceso que busca la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado (Echeita y Ainscow, 2011) es posible prestar atención a las barreras y facilitadores que permiten operativizar estas tres dimensiones:

- La *presencia* implica acceso y permanencia, esto es, la posibilidad de aprender juntos en los mismos contextos, aspecto básico que asegura la *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (UNESCO, 2006), pero que se vulnera actualmente en el territorio español, con actuaciones como:
  - La escolarización en centros de Educación Especial en modalidad específica o combinada. Actualmente, en nuestra comunidad, las *instrucciones de la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa para los servicios especializados de orientación referidas a la respuesta a la diversidad para el curso 2017/2018 y al proceso de escolarización del alumnado para el curso 2018/2019* recogen que la escolarización en modalidad específica, esto es, en centros de Educación Especial, constituye una modalidad de escolarización que sólo se aplicará en casos excepcionales cuando la respuesta ajustada a las necesidades del alumnado requiera una intensidad de recursos especializados, en el contexto de una ratio excepcionalmente baja, que impide la escolarización en modalidad ordinaria en condiciones de equidad

y contando siempre con el consentimiento de las familias o representantes legales, acentuándose estas excepciones con el alumnado escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil. Por otro lado, la escolarización en modalidad combinada, regulada por la *Circular de 25 de marzo de 2014*, implica la escolarización simultánea en centros de educación especial y centros ordinarios, tratando de aprovechar la especificidad de los recursos humanos y materiales de los centros de educación especial y las posibilidades de socialización que tienen lugar en los centros ordinarios. Estas dos modalidades de escolarización van en contra de lo recogido en la ya citada Convención sobre los *Derechos de las Personas con Discapacidad*, ratificada por España el 3 de diciembre de 2007 y que entró en vigor el 3 de mayo de 2008. La Convención, con naturaleza de tratado internacional de derechos humanos, al incluir en su artículo 24 que todas las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, hace incompatible ese derecho con la existencia y la escolarización en centros de Educación Especial, configurados como entornos segregados de los ordinarios.

- Las propuestas de escolarización en centros “preferentes” que cuentan con ciertos recursos especializados, entre los que destaca el perfil de auxiliar educador o educadora, que otros centros de esa misma zona o sector no tienen. De este modo, se configura una doble red de centros: por un lado los que cuentan con esos recursos y, por consiguiente, en los que se escolariza el alumnado con mayores necesidades de apoyo y, por el otro, los que cuentan con menor diversidad debido a que el alumnado que precisa esos recursos es derivado a otros colegios. Esto es debido a esa distribución administrativa de recursos que opta porque el alumnado se desplace a lugares que cuenten con los recursos o ajustes razonables que precisan, en lugar de garantizar que el recurso acompañe al alumnado. Estas decisiones, amparadas en la optimización de los recursos públicos y a las que se suele guardar “obediencia administrativa”, dan lugar a situaciones cuanto menos éticamente “cuestionables” como que hermanos o hermanas acudan a colegios diferentes, que se realicen cambios de centro a mitad de escolarización ante situaciones sobrevenidas (que suponen una expulsión y exclusión en toda regla de alumnado con necesidades educativas), que centros muy próximos entre sí difieran en proporciones importantes en número de alumnado con necesidades educativas especiales y que la comunidad llegue incluso a tipologizar y clasificar los centros en base a estos factores, hecho que, en ausencia de una buena gestión inclusiva, puede reflejarse en los datos de reserva de plaza y

matriculaciones e incluso acabar en procesos de guetización escolar (Menéndez, 2017).

- La organización interna de apoyos y desdobles en los centros, que muy frecuentemente se realiza no de manera heterogénea, sino por criterios de capacidad o rendimiento y que, además, tratan de justificarse pedagógicamente bajo la premisa de la búsqueda del “bien del alumnado”. En realidad, lo que se consigue es hacer real el dicho “Quien bien te quiere, te hará llorar” (Echeita, 2011) ya que, bajo el propósito de *ayudar* al alumnado con mayores necesidades a progresar y alcanzar el éxito escolar, lo que se consigue es segregar, desde edades tempranas, en dispositivos separados de las dinámicas ordinarias a alumnos y alumnas cuando existen evidencias que avalan que su aprendizaje disminuye en grupos segregados, a la par que se ven afectadas las expectativas y la autoestima, incrementando además el riesgo de abandono escolar (INCLUD-ED, 2011). En este sentido, existen prácticas habituales que siguen estos preceptos:
  - ✓ **El Programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR)**, concebido de nuevo como un intento de “*ayuda*” al alumnado con dificultades generalizadas de aprendizaje en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En la práctica de los centros se configura como un espacio en el que conviven, durante parte significativa de la jornada escolar, esos alumnos y alumnas con dificultades generalizadas de aprendizaje, separados de sus grupos de referencia y con una organización curricular alternativa.
  - ✓ **El Programa Bilingüe**, ampliamente cuestionado (Fundación ONCE, 2018) y más aún si es desde la óptica de la equidad. Así, es frecuente en los centros educativos que el alumnado que no participa en este programa sea justamente el que más necesitaría perfeccionar su nivel de lengua inglesa. Así, alumnado con discapacidad, de incorporación tardía al sistema educativo o en riesgo de exclusión social, suele ser el que no participa en el citado programa, con implicaciones no solo en el aprendizaje de la lengua, sino en la configuración de los agrupamientos y en las expectativas del profesorado, alumnado y familias.
  - ✓ **Los agrupamientos flexibles y los desdobles** cuando se realizan de manera homogénea siguiendo criterios de capacidad, es decir, se dividen las clases en dos o más grupos o se selecciona un pequeño grupo de estudiantes siempre guiados por la necesidad de agrupar al alumnado con

mayores necesidades de apoyo o más disruptivos conductualmente hablando con el pretexto ya mencionado de ayudarles a progresar académicamente.

- ✓ **Los apoyos especializados de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje** para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, que continúan realizándose fuera de las aulas ordinarias y de forma individual en muchas de las ocasiones, alegando incompatibilidad organizativa y falta de provecho del trabajo dentro de las aulas ordinarias.
- La *participación*, entendida como una vertiente básica de la convivencia, supone un paso más complementario a la *Presencia*, si no se desea entender la inclusión como una cuestión de lugares y no de procesos plenamente educativos. Como acaba de esbozarse, el dilema de la localización (García, 2012) no solo afecta a los lugares en los que el alumnado trabaja y pasa la jornada escolar, sino a redes afectivas que intervienen en los sentimientos, valores y emociones relacionados con la participación y el aprendizaje. ¿Cómo un estudiante puede participar y sentirse incluido si desde edades tempranas el sistema educativo le muestra día tras día que no pertenece al aula ordinaria donde se escolarizan sus iguales?
- El *aprendizaje*, entendido como éxito escolar, sobrepasa los resultados de los exámenes o pruebas estandarizadas, y se relaciona con una enseñanza realmente personalizada y basada en el Diseño Universal del Aprendizaje (Rose y Meyer, 2002). Así, el alumnado más vulnerable, en ocasiones poco presente en contextos ordinarios y con escasa participación, se ve expuesto a oportunidades de aprendizaje empobrecidas, restringidas y ordenadas según la lógica de la adaptación curricular. En este sentido, una de las barreras más presentes en el día a día escolar son las barreras cognitivas y curriculares (Márquez, 2017):
  - ✓ *Las barreras cognitivas* parten del modelo médico de la discapacidad (Barton, 1988), que, en definitiva, acaba marcando fronteras entre “alumnado inteligente” y “alumnado no inteligente”, en ocasiones legitimadas con instrumentos como los test de inteligencia, sin comprender que esa clasificación es arbitraria y perdura porque todo el orden social la refuerza y, en el fondo, incluso cuestionando la condición antropológica de educabilidad del ser humano (Calderón, 2013). Así, teniendo en cuenta el fuerte componente cognitivo de muchas de las tareas escolares y la necesaria movilización de las funciones ejecutivas que es precisa, se etiqueta al alumnado en base a sus “supuestas limitaciones personales” y

sin cuestionar la influencia del diseño curricular y del resto de elementos contextuales en el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Afirmaciones como “este estudiante ha llegado a su tope”, “no puede avanzar más”, “está estancada”, o incluso algunas más despectivas pueden ser reconocidas por los profesionales de la educación y escuchadas con cierta frecuencia en las sesiones de coordinación y evaluación de los centros escolares.

- ✓ *Las barreras curriculares* surgen de la creencia arraigada en los centros escolares de que es imposible lograr que trabajen juntos y aprendan alumnos y alumnas con diferente o muy diferente nivel de competencia curricular (Pujolàs, 2009) debido a los desfases curriculares de gran importancia de unos pocos, sobre todo cuando se refieren a aprendizajes considerados acumulativos como los que impregnan las áreas instrumentales (lengua, matemáticas e inglés), las de mayor carga lingüística y conceptual. Así, el profesorado ordinario tiende a pedir ayuda del tipo “este alumno o alumna tiene un gran desfase curricular, no puede participar en lo planteado en el aula, necesita apoyos”, en muchas ocasiones limitados también por la presencia de un manual o libro de texto que guía la docencia dentro del aula y que no da respuesta a las necesidades de esos estudiantes situados en los márgenes (López Melero, 2011).

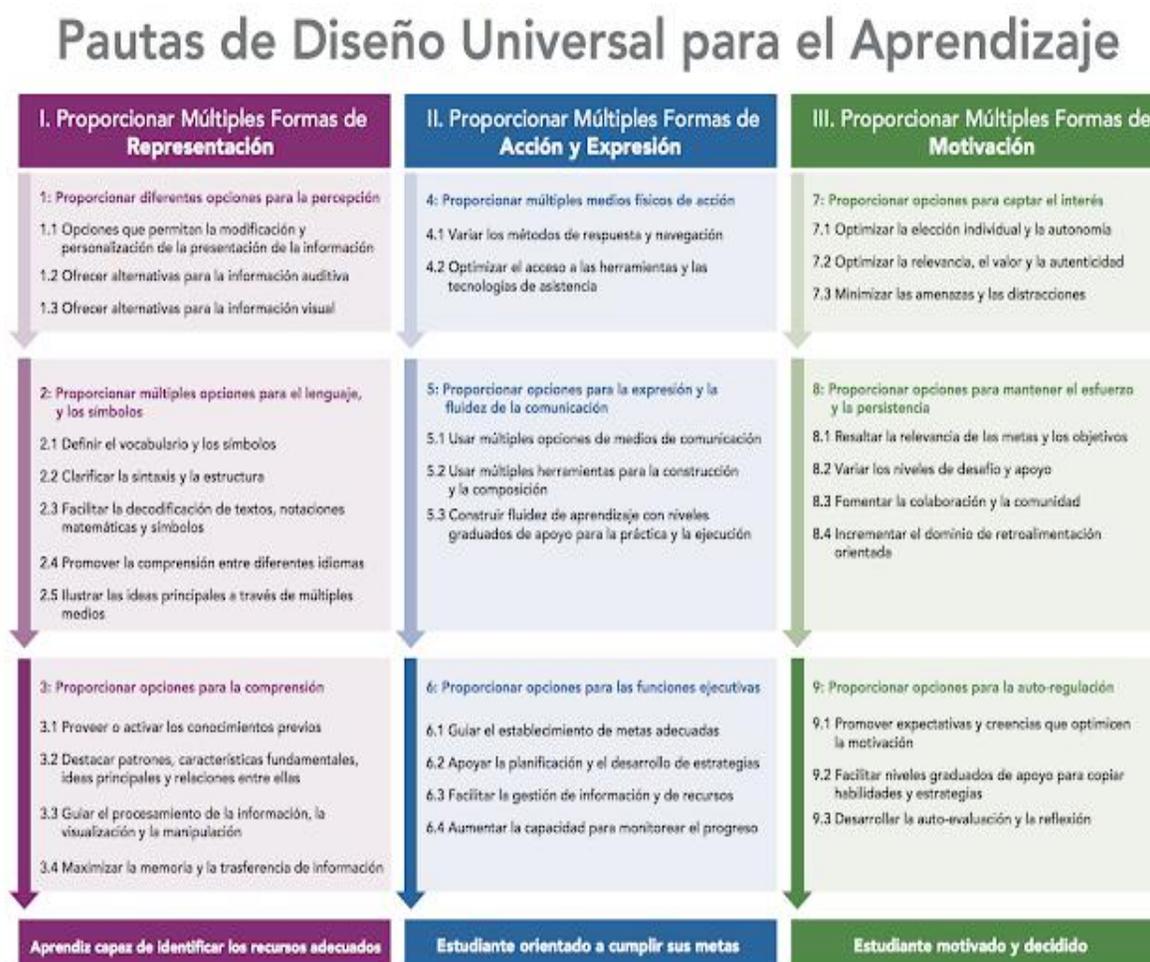
#### 4.1.3. *Diseño Universal del Aprendizaje*

El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) es un acercamiento teórico y metodológico que, inspirado en los principios del Diseño Universal aplicado a la arquitectura, se enfrenta a las barreras para la presencia, la participación y el aprendizaje, señalando que la barrera primordial para que todo el alumnado se convierta en un aprendiz experto es la existencia de un currículo inflexible, destinado a una porción pequeña de los estudiantes, los clasificados como “dentro de la normalidad”. Así, el currículo, en lugar de tener la suficiente flexibilidad para ajustarse a todo el alumnado, no hace otra cosa que aumentar las barreras para aprender (Alba, 2016).

Los impulsores del DUA, comenzaron en los años 80 a estudiar la forma de utilizar los avances tecnológicos para que el alumnado con discapacidad pudiese participar de dinámicas de aula ordinarias, pero fruto de su reflexión, llegaron a la conclusión de que las adaptaciones deben realizarse desde el inicio del diseño

curricular y de que no solo el alumnado con discapacidad era el afectado por la falta de flexibilidad curricular. En este sentido, acuñaron el término de “*currículo discapacitante*” como manera de hacer hincapié en las barreras contextuales que afectan a todo el alumnado.

El DUA se basa en un sistema de principios, pautas y puntos de verificación para que el profesorado se guíe en la realización de programaciones didácticas accesibles y que incluyan a todo el alumnado desde el inicio, eliminando la necesidad de realizar posteriormente costosos ajustes en forma de adaptaciones curriculares (Figura 3).



© 2011 by CAST. All rights reserved. [www.cast.org](http://www.cast.org). [www.udcenter.org](http://www.udcenter.org).  
 APA Citation: CAST (2011) Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.

Figura 3. Principios, pautas y puntos de verificación del DUA  
 Fuente: CAST, 2011.

Los principios del DUA, inspirados en conceptos como la Zona de Desarrollo Próximo, el andamiaje, la tutorización y el modelado, así como con las obras fundamentales de Piaget, Vygotsky, Montessori, Bruner, Ross, y Wood, y tomando en cuenta asimismo las aportaciones de la neurociencia (CAST, 2011), hacen hincapié en que el profesorado tome en cuenta, a la hora de programar, a la totalidad del alumnado del aula y diseñe la forma de proporcionar múltiples formas de implicación, de representación y de acción y expresión, como manera de activar las redes afectivas, de reconocimiento y estratégicas del alumnado (Figura 4).



Figura 4. Principios del DUA

## 4.2. Respuesta a la diversidad

Factores como el fenómeno migratorio, la crisis económica y la mencionada integración del alumnado con necesidades educativas, entre otros, ha ocasionado una diversidad en las aulas nunca antes conocida, que obliga a modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, basados en una respuesta homogénea al conjunto del aula. Es habitual referirse, tanto legislativamente como en el día a día educativo, a la atención o respuesta a la diversidad como la forma de abordar la práctica docente ante esta nueva realidad.

#### 4.2.1. Concepto, principios y medidas de respuesta a la diversidad

Se entiende por atención a la diversidad *la orientación de la práctica educativa a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado.* (Artículo 6 del Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la educación Primaria en el Principado de Asturias. «BOPA» núm. 202, de 30 de agosto de 2014).

Los conceptos de atención y respuesta a la diversidad pueden considerarse como sinónimos, aunque utilizar la palabra “respuesta” en detrimento de “atención” es una apuesta por abandonar perspectivas “clínicas y asistencialistas” relacionadas con la diversidad y, por ello, más inclusivas y respetuosas con la diversidad humana en consonancia con lo establecido con la legislación, que recuerda que la respuesta a la diversidad debe orientarse a todo el alumnado con el objetivo del éxito escolar compartido.

Los principios que rigen la respuesta a la diversidad en nuestra región son (artículo 20 del Decreto 82/2014) (Figura 5):

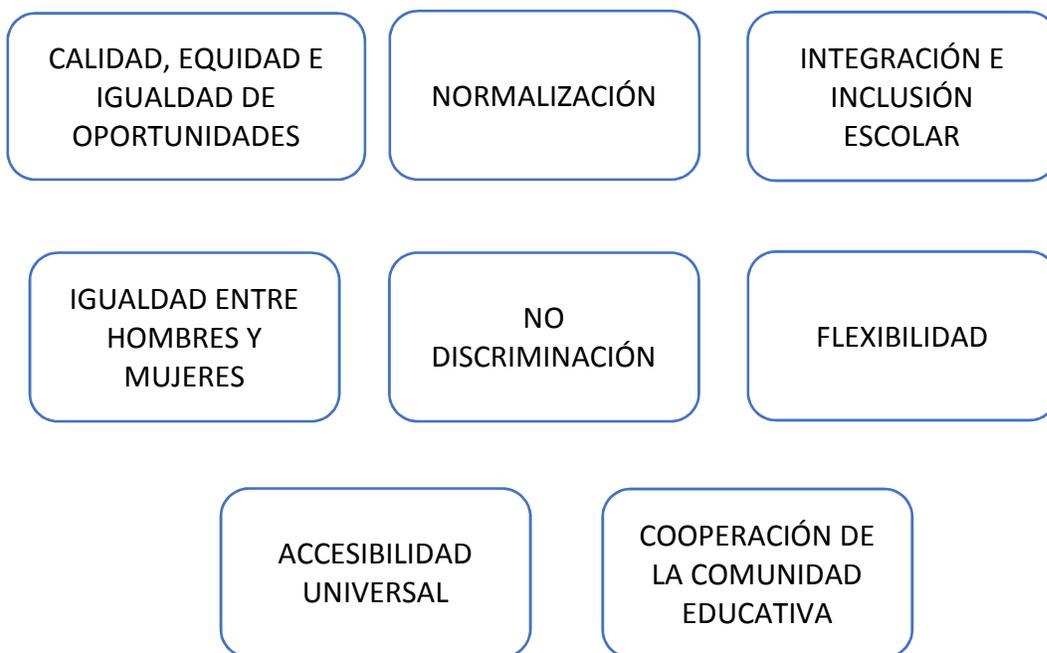


Figura 5: Principios de atención a la diversidad.

El concepto y los principios presentados se hacen efectivos en los centros a través de la articulación de medidas de respuesta a la diversidad, definidas como *el conjunto de actuaciones que el profesorado, los centros docentes y la Consejería competente en materia de educación ponen en práctica para dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado, con la finalidad de facilitar el máximo desarrollo de las competencias y propiciar el logro de los objetivos de la etapa.* (Artículo 20 del Decreto 82/2014).

Así, aunque el concepto y los principios de respuesta a la diversidad son globales y abiertos a todo el alumnado, en la definición de las medidas, la administración educativa ya hace referencia, desde una visión más tradicional, al objeto de las mismas: *dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado.*

Volviendo a las medidas de atención a la diversidad de cada centro, éstas son diseñadas en base a las peculiaridades del contexto y del alumnado de cada centro, y se recogen en un plan de atención a la diversidad, documento que forma parte del proyecto educativo y que se concreta anualmente en un programa que forma parte de la programación general anual de cada uno de los colegios.

La administración educativa, en esta región, no prescribe el tipo de medidas a implementar en cada centro de Educación Infantil y Primaria, señalando tan solo que, *tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje en un alumno o una alumna, el profesorado pondrá en marcha medidas de carácter ordinario, adecuando su programación docente a las necesidades del alumnado, adaptando actividades, metodología o temporalización, y en su caso, realizando adaptaciones no significativas del currículo.* (Artículo 20 del Decreto 82/2014).

Como se observa, se comienza a hacer referencia a términos como “adecuación” y “adaptación” explicitando que esas adecuaciones y adaptaciones se realizarán en cuanto un estudiante manifieste dificultades. Esta lógica, heredera de un modelo de respuesta a la diversidad tradicional, no responde a las recomendaciones de las investigaciones actuales sobre el Diseño Universal del Aprendizaje, que se alinean en la postura de diseñar un currículo accesible para todos y todas desde la fase de planificación, minimizando así la ya citada necesidad de realizar costosas adaptaciones posteriores. (CAST, 2011).

Aún así, son bien conocidas las medidas de respuesta a la diversidad que los centros de nuestra comunidad pueden organizar y que aparecen desgranadas

en diversas circulares de inicio de curso, instrucciones, requerimientos de la administración o publicaciones (Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, 2008), ya que en Asturias no se ha publicado un Decreto o norma específica de atención a la diversidad desde el traspaso de las competencias educativas desde el Gobierno Central al Regional.

De manera sintética, se combinan medidas organizativas y curriculares que pueden dirigirse, de manera ordinaria, a todo el alumnado o a alumnado con perfiles singulares (Tabla 1):

MEDIDAS DE RESPUESTA A LA DIVERSIDAD	ALUMNADO DESTINATARIO
Apoyo en grupo ordinario	Todo el alumnado
Agrupamiento flexible	
Desdoble de grupo	
Programa de refuerzo de áreas no superadas	Alumnado con materias no superadas que promociona
<i>Plan específico personalizado para alumnado que no promociona de nivel</i>	Alumnado que no promociona de nivel
<i>Adaptaciones de acceso y metodológicas</i>	Alumnado con NEAE
<i>Apoyo especializado PT, AL, AE, fisio, mediación comunicativa</i>	Alumnado con NEAE y NEE
<i>Adaptación curricular significativa</i>	Alumnado con NEE y dos años de desfase curricular
<i>Permanencia extraordinaria un curso más en la etapa de EI/EP</i>	Alumnado con NEE
<i>Modalidad combinada de escolarización</i>	
<i>Modalidad específica de escolarización</i>	

<i>Aulas abiertas especializadas</i>	
<i>Enriquecimiento curricular</i>	Alumnado con altas capacidades
<i>Ampliación curricular</i>	
<i>Flexibilización del período de escolarización (aceleración)</i>	
<i>Tutoría de acogida</i>	Alumnado de incorporación tardía
<i>Aula de acogida</i>	
<i>Inmersión lingüística</i>	
<i>Aulas hospitalarias</i>	Alumnado con problemas graves de salud

Tabla 1: Medidas de atención a la diversidad

Estas medidas de respuesta a la diversidad, que son las ofertadas por la administración educativa, pueden situarse bajo la lógica de la inclusión o no, como puede observarse en el caso de las escolarizaciones en modalidades segregadoras apartadas de los centros ordinarios.

Asimismo, lo mismo puede suceder en medidas de centro, como los agrupamientos flexibles y los desdobles que, dependiendo de su concepción y organización en grupos homogéneos o heterogéneos, pueden favorecer una respuesta a la diversidad inclusiva o viceversa.

Además, los centros, atendiendo a su propia autonomía, pueden organizar otras medidas favorecedoras de la equidad como la docencia compartida, la adopción de metodologías activas, los planes de estimulación del desarrollo en Educación Infantil, los talleres de enriquecimiento,...pero siempre a “coste cero”, es decir, sin que ello suponga una dotación extra de recursos humanos.

#### *4.2.2. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*

El concepto de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) aparece por primera vez con la promulgación de la Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de

mayo, de Educación. El alumnado que las presente se definió en un inicio como *aquel que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades de específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar*, (artículo 71 de la Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Así, el alumnado con necesidades educativas especiales, esto es, con necesidades derivadas de discapacidad o trastorno grave de conducta, se convierte en un subgrupo en este entramado de necesidades que constituyen la atención a la diversidad.

Con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa se introdujo al alumnado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en la clasificación de NEAE, quedando la clasificación final como se recoge en la figura 6:

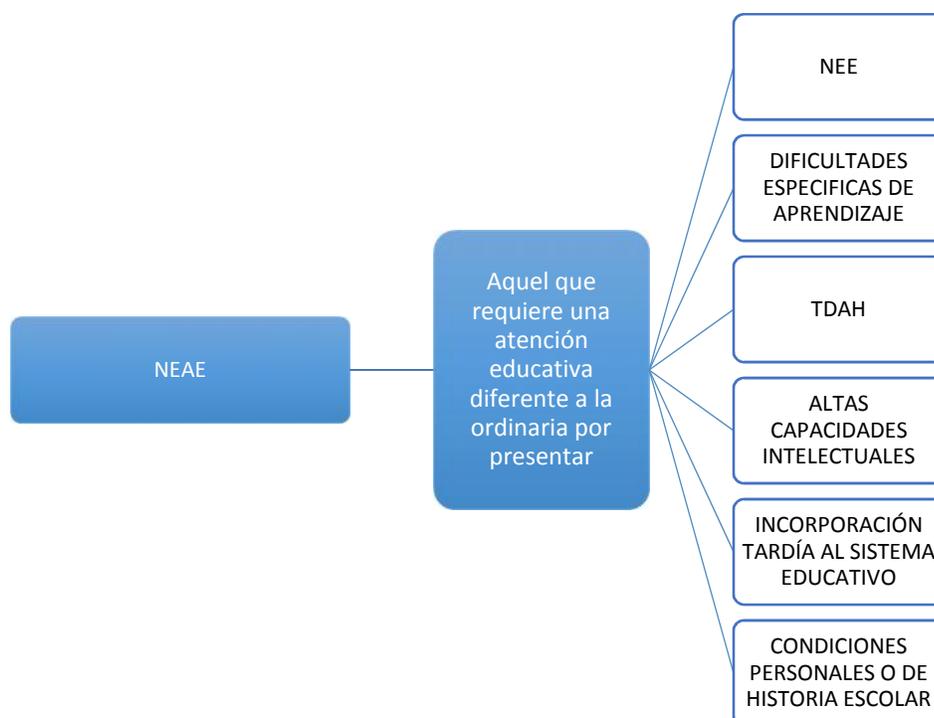


Figura 6. Alumnado con NEAE

La multicategorización del alumnado que puede llegar a requerir una atención educativa diferente a la ordinaria no se queda aquí, ya que posteriormente cada Comunidad Autónoma establece sus propias tipologías de, por ejemplo, Necesidades Educativas Especiales (Figura 7) o incluso concreta el significado de la expresión “Condiciones Personales o de Historia Escolar”.



Figura 7. Tipologías de NEE en la administración educativa asturiana

El establecimiento de categorías tiene el objeto de que los responsables de la Orientación Educativa de cada centro indiquen, normalmente mediante “una cruz” o listado, y den fe, razonadamente en un documento denominado *Informe Psicopedagógico*, de que efectivamente ese alumnado requiere esa atención educativa diferente a la ordinaria y propongan medidas pedagógicas de diversa índole sobre cómo plantear “dicha atención educativa diferente a la ordinaria”. Este mecanismo o procedimiento, que nació como una medida de garantía de equidad (Echeita y Calderón, 2014) podría ser catalogado actualmente como mecanismo “de control”, y en muchos casos obedece a la necesidad de “vigilar” la dotación de los recursos humanos especializados que se asignan a este alumnado, ya que dicha categoría, asociada a un estudiante en concreto, queda archivada en la intranet administrativa. Así, es frecuente en los diálogos escolares de los docentes referirse al alumnado como “aquel o aquella que tiene NEE o NEAE”, o incluso en ocasiones como “aquel o aquella que **es** NEAE”. Esta cosificación del alumnado, estudiada ampliamente (Calderón, 2013), ha supuesto la perversión total del concepto de necesidades educativas nacido al albor del citado Informe Warnock, que defendía un carácter interactivo de las NEE, asumiendo que dependían tanto de las características personales del alumnado como de las características del entorno, e incluía la dimensión del carácter relativo de las mismas, con afirmaciones como que las necesidades educativas dependen de la respuesta educativa. Cuanto más rígida y uniforme sea la respuesta

educativa de un centro, más necesidades generará en el alumnado. (Arnaiz, Lozano y Herrero, 2000).

Así, desde un punto inclusivo, es urgente reemplazar el término de necesidades educativas, ya que refuerza la idea de que las dificultades educativas pueden ser resueltas etiquetando a los estudiantes de esta forma y después llevando a cabo una intervención individual. Entender las dificultades de algunos estudiantes como la causa principal de sus problemas educativos desvía además la atención de las barreras existentes en los contextos y oculta las dificultades de los estudiantes sin etiqueta, además de condicionar bajas expectativas. Asimismo, están sobrerrepresentados determinados estudiantes por razón de género, clase o etnia. Así, los movimientos inclusivos proponen que este concepto se supere por el de "eliminar barreras al aprendizaje y la participación" (Muñoz Villa, López Cruz y Assaél, 2015).

#### 4.2.3. Recursos de apoyo especializado

Las medidas de respuesta a la diversidad pueden ser desarrolladas por profesorado ordinario, como en el caso de los apoyos ordinarios, los desdobles, los agrupamientos flexibles, los programas de refuerzo o planes especializados, o por profesorado especializado, como suele ser frecuente en el resto de medidas que conciernen al alumnado con NEAE.

Al hablar de profesorado especializado se hace referencia a ciertos recursos de apoyo especializado cuyas funciones han orbitado siempre en torno al alumnado con diversidad funcional o capacidades diferentes.

Actualmente, en Asturias, se denominan *recursos personales de apoyo especializado* (Instrucciones de la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación educativa para los servicios especializados de orientación educativa referidas a la respuesta a la diversidad para el curso 2017/2018 y al proceso de escolarización del alumnado para el curso 2018/2019), forman parte de los servicios especializados de orientación (Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias), y están formados por los siguientes perfiles profesionales (Figura 8):

- Profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT).
- Profesorado de Audición y Lenguaje (AL).
- Auxiliar educador o educadora (AE).

- Fisioterapia Educativa (FISIO).
- Mediación comunicativa (MC).



Figura 8. Recursos Personales de Apoyo Especializado

Estos recursos personales de apoyo especializado pueden clasificarse en docentes y no docentes, en función de su dependencia administrativa; así, tanto los auxiliares educadores y educadoras (AE) como los responsables de tareas de Fisioterapia Educativa (FISIO) y Mediación Comunicativa (MC) son personal laboral del Principado de Asturias, mientras que los y las docentes especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) son maestros y maestras habilitadas a tal efecto.

Este TFM se centró en el análisis que realizaron los recursos personales docentes, por lo que es preciso definir con mayor claridad las especialidades de PT y AL, ya que, en un sistema educativo que aspira a ser inclusivo, todos sus elementos deben articularse de forma que su funcionamiento conjunto contribuya al fin previsto. Un elemento central a analizar en los procesos inclusivos es la cuestión de los apoyos realizados por el profesorado de PT y AL.

La figura del profesorado de PT y AL surgió históricamente vinculada al concepto de centros de Educación Especial que se regularon en la Ley General de Educación de 1970 dentro de un sistema paralelo al ordinario. El concepto y

tratamiento de la Educación Especial experimentó una asombrosa evolución desde 1970 hasta 1990, año en que se promulgó la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. En 1991, el *Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención* incluyó el plan de estudios de la especialidad de Educación Especial. En todos esos años se dieron pasos para la integración del alumnado con NEE en el sistema ordinario, como con la *Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos*, el *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial* y, finalmente, la LOGSE y el *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*, que ya se referían en su articulado a los recursos personales que deberían atender al alumnado con NEE dentro de los centros ordinarios o, si sus necesidades así lo indicaban, en centros de Educación Especial. Paulatinamente el término de profesorado de Educación Especial se fue sustituyendo por otros como maestro o maestra de apoyo, de apoyo a la integración y de Pedagogía Terapéutica, que sigue siendo actualmente la denominación oficial de la especialidad, tal y como recoge el *Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, que en el título II sobre “Equidad en la educación” sigue refiriéndose a recursos personales para la atención al alumnado con NEAE, en concreto con NEE.

Este Real Decreto recoge que PT y AL son especialidades de Educación Infantil y Educación Primaria, que además podrán desempeñar funciones de atención a la diversidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Paralelamente, las reformas universitarias relativas a los estudios de Magisterio han modificado el carácter de “especialidad” de dichos estudios, incorporando la noción de “mención” que en nuestra Comunidad se recoge en el *BOPA 156 de 7-VII-2014. Acuerdo de 24 de junio de 2014, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los criterios para la expedición de títulos universitarios oficiales con mención/especialidad y programación conjunta de enseñanzas oficiales*. Es destacable en este sentido la falta de uniformidad entre comunidades autónomas al respecto de la denominación de las menciones,

denominándose por ejemplo en la Universidad Autónoma de Madrid “Mención en Educación Inclusiva” (*Resolución de 6 de junio de 2014, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Magisterio en Educación Primaria*) mientras que otras comunidades optan por la terminología tradicional de Pedagogía Terapéutica.

Actualmente, en consonancia con la *Circular de inicio de curso 2017-2018 para centros docentes públicos del Principado de Asturias*, los docentes de PT y AL se definen como los profesionales que lleva a cabo funciones de apoyo y refuerzo conforme a las siguientes prioridades:

- Alumnado con NEE.
- Otros alumnos y alumnas con NEAE.
- Alumnado incorporado a otros programas singulares de atención a la diversidad que desarrollen los centros.

Estas funciones se complementarán con las de asesoramiento y apoyo al profesorado en la planificación de actividades y materiales para la atención a la diversidad del alumnado.

En nuestra comunidad, en la práctica, la dotación de docentes de PT y AL a los centros se otorga en función del número de alumnado tipologizado con NEE por parte de los servicios especializados de orientación educativa, siendo una reclamación constante por parte de los centros y las familias que se incluya al resto de alumnado con NEAE identificado como con necesidad de apoyo como parte de la justificación para realizar ese reparto horario.

Estas indicaciones y prácticas administrativas, de corte clásico y continuista, no permiten abordar un concepto de apoyo inclusivo, que se centra en aumentar la capacidad de cada centro para responder a la diversidad, superando la idea de que *el apoyo consiste en proporcionar más personal para trabajar con los estudiantes de manera individual para que superen “sus problemas”*.

En este sentido, escuelas inglesas y escocesas han apostado por reconvertir al profesorado de apoyo en “encargado de la coordinación de la respuesta a la diversidad”, con funciones más de asesoramiento al profesorado que de atención directa al alumnado y limitadas por porcentajes y cuotas (Figura 9). (Government of Northwest Territories, 2016).

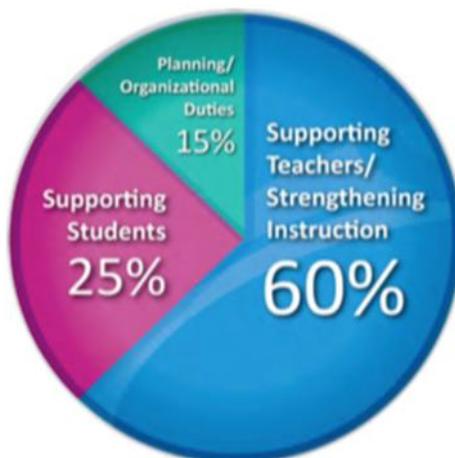


Figura 9. Porcentajes para nuevos roles de profesorado de apoyo.

Fuente: Government of Northwest Territories, 2016.

En suma, en los centros asturianos, los docentes de PT y AL desempeñan prioritariamente su trabajo diario directamente con el alumnado con NEAE, fundamentalmente con discapacidad o trastorno grave de conducta, reservando las horas no lectivas, 5 a la semana, a las coordinaciones con los equipos docentes y las familias, ya que la mayoría de las horas lectivas se dedican al señalado trabajo con el alumnado. De su trabajo diario puede deducirse:

- Que **son profesionales adecuadamente cualificados**, ya que además de la preparación como docentes, son especialistas en respuesta a la diversidad.
- Que **forman parte del claustro de docentes**, pudiendo realizar su trabajo en un solo centro o en varios de ellos de manera itinerante.
- Que no actúan de manera individualista, sino **en equipo**, adoptando normalmente roles dinamizadores de los profesionales que interactúan con el alumnado con NEAE.
- Que pueden desarrollar sus funciones en **variados ámbitos**: como tutor o tutora en CEE o unidades de EE dentro de centros ordinarios (en el caso de PT) o como docentes de apoyo en centros ordinarios.
- **Que intervienen con alumnado que presenta unas características muy específicas**, las cuales hacen necesarias ciertas consideraciones específicas según la diversidad funcional del alumnado y una formación muy amplia.

Respecto a las *modalidades de intervención*, en los centros ordinarios, gran parte de la atención directa al alumnado sigue teniendo lugar en las “aulas de PT o AL”, esto es, espacios diferenciados a los que el alumnado se dirige a “recibir apoyo” mientras sus compañeros y compañeras permanecen en los espacios comunes en horario lectivo. Esta atención fuera del aula puede ser individual o en pequeño grupo, agrupamientos que suelen realizarse de forma homogénea en función de variables como el nivel de competencia curricular, el tipo de diversidad funcional o la edad.

Existe otra modalidad de trabajo, la docencia compartida, que se sitúa dentro de las aulas ordinarias e implica un auténtico trabajo colaborativo entre los docentes implicados. Esta modalidad requiere, para su éxito, que se cumplan ciertos requerimientos (Puigdemívol, 1998; Huguet, 2006):

- *Compatibilidad*: la actividad de apoyo dentro del aula debe ser compatible con la actividad del aula ordinaria.
- *Integración organizativa*: hay formas de reorganización que se prestan especialmente a la integración de actividades distintas, sin que ello supongan una situación extraña para el alumnado, por ejemplo: rincones, grupos de trabajo, proyectos, etc...
- *Extensibilidad*: las actividades de apoyo dirigidas a un alumno o alumna benefician y refuerzan el aprendizaje de los demás, no sólo al alumnado con necesidades educativas específicas.
- *Integración funcional*: el apoyo permite que el alumnado con necesidades educativas lleve a cabo las mismas tareas que sus iguales aunque con procedimientos adaptados (por ejemplo, leer las preguntas del examen a un alumno o alumna ciega, hacer exámenes orales, utilizar ayudas técnicas o sistemas alternativos de comunicación, etc...)

En definitiva, la docencia compartida tiene éxito en el marco del Diseño Universal del Aprendizaje y de la implantación de las metodologías activas, que son las que permiten la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado. En este contexto, puede establecerse una gradación de las actuaciones que puede desarrollar cada uno de los docentes:

- **Ayudar a un alumno o alumna y sentarse a su lado**: el docente de apoyo va ayudando al alumno o alumna a hacer las tareas de clase, algunas las adapta,

si es necesario, sobre la marcha. El docente titular ha planificado y conduce la clase.

- **Ayudar a un alumno o alumna aumentando progresivamente la distancia:** el docente de apoyo ayuda a un alumno o alumna sin sentarse a su lado, acercándose y alejándose, y ayudando a otros más ocasionalmente.
- **Agrupar temporalmente un grupo de alumnos y alumnas dentro del aula:** siendo la persona encargada de la tutoría o la persona encargada de las labores de apoyo las que trabajan con ese grupo indistintamente.
- El **docente de apoyo** se va moviendo por el aula y **ayuda a todo el alumnado**.
- Trabajo en grupos heterogéneos, **trabajo cooperativo o por proyectos** en torno a un centro de interés en el que todo el alumnado colabora, con mayor o menor grado de dificultad.
- Los dos docentes implicados **conducen la actividad conjuntamente** y dirigen el grupo juntos.
- **El docente de apoyo conduce la actividad** mientras el titular de la clase realiza labores de apoyo.
- **El docente de apoyo prepara material** para hacer en clase.

La circular de inicio de curso 2017-2018 para los centros docentes públicos y otra documentación de la Consejería de Educación del Principado de Asturias aboga por la realización de los apoyos dentro del aula, en modalidad de docencia compartida, reflejando textualmente que *el apoyo educativo fuera del aula ordinaria será una medida excepcional*.

El dilema se encuentra en la efectividad de esta modalidad de trabajo cuando la metodología de aula implica la clase magistral con libro de texto y un enfoque pasivo de la figura del alumnado. Así, son numerosas las docentes de PT y AL que, paradójicamente, se resisten a la adopción de estos modelos de trabajo al considerar que “pierden el tiempo” dentro de aulas ordinarias que no abogan por modelos de trabajo inclusivos.

### **4.3. Etapas de Educación infantil y Educación Primaria**

#### *4.3.1. Características de las etapas*

La Educación Infantil constituye una etapa educativa voluntaria con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años. La etapa se ordena en dos ciclos, comprendiendo el primero hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años de edad.

Su finalidad es *contribuir al desarrollo integral de los niños y las niñas, atendiendo progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.* (Artículo 2 del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE núm. 4, de 4 de enero de 2007).

Esta orientación del currículo a lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en distintos planos se basará en metodologías experienciales y lúdicas en ambientes de afecto y confianza, bajo el principio de globalidad.

La Educación Infantil, en sus dos ciclos, debería ser uno de los elementos compensadores de las desigualdades sociales, personales, culturales y económicas de mayor impacto en la vida del alumnado.

Respecto a la respuesta a la diversidad, los docentes especializados de PT y AL únicamente intervienen en el segundo ciclo de Educación Infantil, sin tener cabida en las escuelas 0-3, que son las estructuras organizativas públicas que ofrecen la respuesta educativa en el primer ciclo de Educación Infantil y cuyo personal no es graduado en Magisterio, sino profesionales con el ciclo formativo de grado superior de Educación Infantil.

En los centros que imparten el segundo ciclo de Educación Infantil, la respuesta educativa se organiza en tres cursos que se corresponden con la edad del alumnado (3, 4 y 5 años). La ratio máxima es de 25 alumnos y alumnas por

aula, excepto en el curso de 3 años, en el que se admiten 23 alumnos y alumnas en las escuelas públicas, mientras que en los centros privados sostenidos con fondos públicos la ratio es de 25 en todos los cursos del ciclo. En los centros con menor matrícula, en ocasiones, se realizan agrupamientos en clases mixtas que combinan alumnado de diferentes edades. Todas las aulas cuentan con una maestra o maestro con la especialidad de Educación Infantil y la administración concede ciertos recursos extra, también de la especialidad de Educación Infantil, para la realización de apoyos y talleres. Estas concesiones extra, mientras que en otras Comunidades se encuentran reguladas y publicadas, en Asturias se rigen por un acuerdo sindical del año 2000, que refleja que se asignará un docente de apoyo en Educación Infantil a partir de tres unidades y dos docentes de apoyo a partir de seis unidades. Además, como todos los centros cuentan con profesorado de PT y AL, fijo o itinerante, si el alumnado presenta necesidad específica de apoyo educativo y en su informe psicopedagógico se refleja la pertinencia de contar con estos recursos, son atendidos por ellos, siempre con la salvedad de que dicho alumnado presente necesidades educativas especiales, ya que si se trata de otra tipología de necesidad específica de apoyo educativo, no se puede asegurar dicha atención y se ve condicionada por la presencia de “restos horarios” de dichos perfiles. En este sentido, la propia circular de inicio de curso vigente recoge que tendrá prioridad el alumnado con necesidades educativas especiales y es este alumnado el que se consigna en la documentación oficial de cara a la distribución de recursos que establece la administración.

Los apoyos de PT y AL en el segundo ciclo de Educación Infantil deben realizarse dentro de las aulas ordinarias, tal y como se recoge en el Decreto de currículo del ciclo y en la circular de inicio de curso que explicita que “la intervención de otros profesionales ha de entenderse como absolutamente excepcional y se realizará, en su caso, simultáneamente con la del tutor o tutora del grupo y bajo su coordinación”.

Por su parte, la Educación Primaria, como etapa educativa ya obligatoria, comprende seis cursos académicos, que se cursan ordinariamente entre los seis y los doce años de edad, y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador.

Su finalidad es *facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones*

*básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.* (Artículo 6 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014).

Los objetivos que la etapa de Educación Primaria debe contribuir a desarrollar destacan precisamente por su carácter integral, globalizador y de transversalidad, destacando por su relevancia para el presente TFM:

- *Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.*
- *Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.*
- *Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.*
- *Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.*
- *Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.*

Además de la referencia en forma de objetivos, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria a nivel estatal, dedica una parte amplia de su articulado específicamente a los elementos transversales, estableciendo como tales la comprensión lectora, la expresión oral, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional, que deberán trabajarse en todas las asignaturas.

La educación cívica y constitucional se desglosa posteriormente con amplias referencias a, entre otras, las siguientes temáticas:

- *Fomento de la calidad, equidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad.*
- *Desarrollo de valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.*
- *Aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia.*
- *Prevención de violencia de género, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.*
- *Incorporación al currículo de elementos relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, las situaciones de riesgo derivadas de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes.*
- *Fomento de medidas relacionadas con desarrollo del espíritu emprendedor, afianzando aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico.*

Al igual que en el segundo ciclo de Educación Infantil, el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo puede contar con apoyos especializados de PT y AL si su Informe Psicopedagógico así lo recoge y existe la posibilidad de que dichos apoyos se realicen dentro o fuera de las aulas ordinarias, en modalidad individualizada o de pequeño grupo.

#### *4.3.2. Características del alumnado*

La infancia es un período de la vida en el que se configuran las bases del desarrollo psicológico y socioemocional de la persona y es una etapa caracterizada por la capacidad de aprender. Este desarrollo no se realiza por una simple expansión automática de potencialidades y se debe estimular y guiar adecuadamente mediante unos procesos de aprendizaje que constituyan un medio óptimo que proporcione espacios, materiales y ambientes que faciliten experiencias, intercambios entre iguales e interacciones con personas adultas y que fomenten la igualdad de oportunidades de niñas y niños.

##### *A). El alumnado de la etapa de Educación Infantil*

La legislación vigente recoge que, en esta etapa, más que en cualquier otra, desarrollo y aprendizaje son procesos dinámicos que tienen lugar como consecuencia de la interacción con el entorno.

Como ya se ha comentado, cada niña o niño tiene su ritmo y estilo de maduración, desarrollo y aprendizaje; por ello, su afectividad, sus características personales, sus necesidades, intereses y estilo cognitivo, deberán ser también elementos que condicionen la práctica educativa en esta etapa. Así, es fundamental conocer los hitos más importantes en el desarrollo evolutivo del alumnado de 0 a 6 años, teniendo en cuenta que si la atención a la diversidad es una premisa en todas las etapas educativas, aún más en Educación Infantil. El papel de los y las especialistas en respuesta a la diversidad, como expertos en inclusión educativa es pues clave para colaborar en el diseño de una respuesta educativa flexible y basada en los principios de normalización, inclusión, diseño universal del aprendizaje, etc...

##### *B). El alumnado de la etapa de Educación Primaria*

En la etapa de Educación Primaria da comienzo la escolaridad obligatoria, lo que propicia que puedan concurrir a ella los alumnos y las alumnas que hayan cursado Educación Infantil junto a otros que accedan a la educación institucional por primera vez, planteándose situaciones diferentes que será preciso tratar convenientemente. Mientras que los niños y las niñas con experiencia escolar anterior requieren continuidad y coherencia, en esta nueva etapa los de nuevo acceso deben adaptarse a un entorno diferente del de su hogar, con unas normas

que supondrán un reajuste interno importante en su comportamiento habitual.

En función de estos parámetros, la Educación Primaria cumple la importante misión de socialización y compensación, correspondiéndose con el inicio de la adquisición por el alumnado de destrezas instrumentales básicas (lectura, escritura y cálculo) y su aplicación al medio y a su cultura, y con el desarrollo de su heteronomía, hasta llegar a su autonomía personal, espacial y temporal, así como intelectual, social y moral.

#### 4.3.3. Organización y funcionamiento escolar

Los centros educativos asturianos que imparten las etapas de Educación Infantil y Primaria se organizan en base a un Proyecto Educativo (PE), documento público que recoge las características del entorno social y cultural del centro, los valores, objetivos y prioridades de actuación, la concreción de los currículos, el tratamiento transversal de las áreas, la atención a la diversidad, la acción tutorial y el plan de convivencia (artículo 121 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora del sistema educativo. «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. ).

En la práctica esto supone que los centros dispongan de los siguientes documentos elaborados (Figura 10):

- El propio *Proyecto Educativo* (PE) como marco integrador del resto de documentos, que se anexan al mismo.
- La *concreción curricular* de centro (CC) que actualmente forma parte del Proyecto Educativo como forma de integrar lo pedagógico y lo curricular, y que incluye todas las *programaciones didácticas* (PD) del centro.
- El *Plan de Atención a la Diversidad* (PAD), el *Plan de Acción Tutorial* (PAT) y, específicamente en el Principado de Asturias, el *Plan de Orientación para el Desarrollo de la Carrera* (PODC). Estos tres documentos conforman el *Plan de Orientación Educativa y Profesional del centro* (POEP), tal y como se recoge en el Decreto 147/2014 que regula la Orientación Educativa y Profesional.
- El *Plan Integral de Convivencia* (PIC), que en el Principado de Asturias se regula en el Decreto 249/2007 de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de

Asturias.

- El *Reglamento de Régimen Interior* (RRI), documento institucional que define la organización y funcionamiento del centro, da coherencia a los demás documentos de planificación y facilita a la comunidad educativa los cauces de participación para el cumplimiento de los derechos y deberes del alumnado.

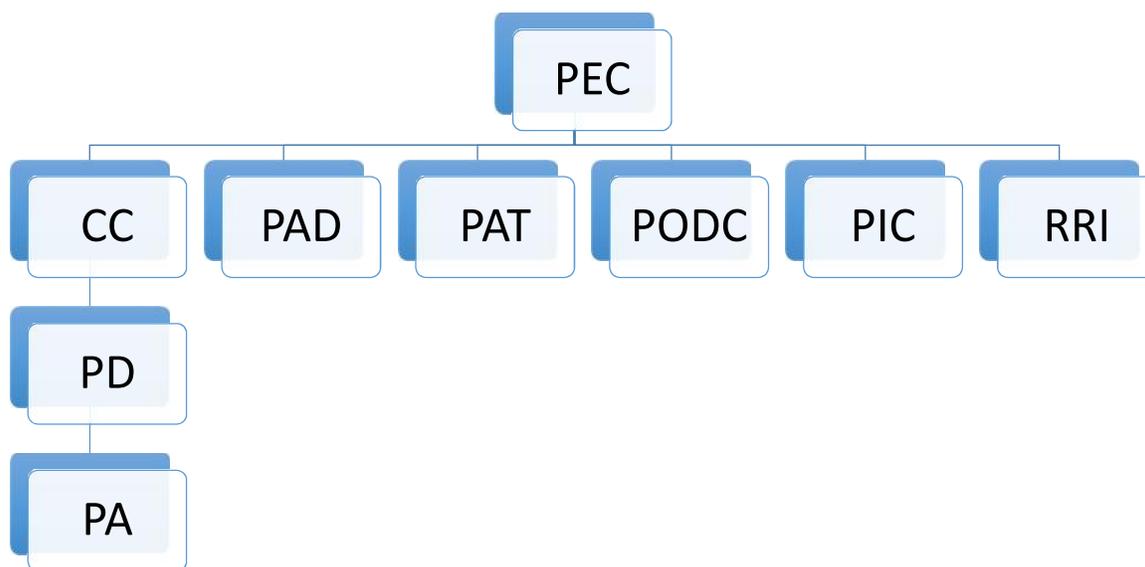


Figura 10. Elementos del PEC en el Principado de Asturias

Esta documentación presenta un carácter de cierta estabilidad y debe concretarse anualmente en la Programación General Anual (PGA), *documento que permite hacer operativos, en el ámbito temporal que le es propio, los propósitos, la orientación y los compromisos formulados en el Proyecto Educativo del Centro y en las concreciones curriculares de etapa; garantiza la coordinación de todas las actividades, el correcto ejercicio de las competencias de los diferentes órganos de gobierno y de coordinación docente y la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, para el logro de los objetivos propuestos por el centro* (Circular de Inicio de Curso 2017-2018 para los centros docentes públicos. Edición 18 de julio de 2017).

Así, cada inicio de curso, los centros educativos se sumergen en un esfuerzo planificador hasta aproximadamente mitad de octubre, que concluye con la

presentación de la citada PGA. A modo ejemplificador, el presente curso escolar finalizado, 2017-2018, ha sido necesario presentar el siguiente índice de contenidos:

1. *Principales conclusiones de la Memoria del curso anterior (resultado de la auto-evaluación del centro y de las propuestas de mejora que de ella se derivan) y de los informes de supervisión o evaluación emitidos por el Servicio de Inspección educativa.*
2. *Objetivos prioritarios del centro para el presente curso escolar, acordes con el Proyecto Educativo del Centro y con referencia al Plan de mejora del centro y, en su caso, al Contrato-programa firmado por el centro.*
3. *Criterios para la elaboración de horarios del alumnado y del profesorado.*
4. *Planificación de actuación de los órganos de gobierno y de coordinación docente, concretando actividades, responsables y temporalización.*
5. *Concreción para el año académico de los Planes y Programas prescriptivos.*
6. *Programas de innovación desarrollados por el centro docente y que sean promovidos por la Consejería de Educación y Cultura como el Programa de préstamo y reutilización de material escolar, el contrato-programa, el programa bilingüe, etc.; los que se desarrollen en colaboración con otras Consejerías o instituciones: las consejerías de Sanidad, de Desarrollo Rural y Recursos Naturales, de Servicios y Derechos Sociales, el Instituto Asturiano de la Mujer, el Instituto de la Juventud, la Universidad de Oviedo, etc; así como aquellos que el propio centro docente disponga, incluidos concursos, olimpiadas, etc.*
7. *El programa de formación del profesorado, partiendo de los objetivos generales del centro y de la detección de necesidades para el desarrollo de los planes y programas del centro.*
8. *Proyecto de seguimiento y autoevaluación de la PGA, para la elaboración de la Memoria final.*
9. *Anexo I: calendario general de actividades docentes y no docentes plasmadas*

*de forma sintética, debidamente temporalizadas y secuenciadas. Para su elaboración se tendrá en cuenta el calendario de actuaciones institucionales que se adjunta a esta Circular.*

*10. Anexo II: Proyecto Educativo de Centro, concreciones curriculares y programaciones didácticas o docentes de las distintas etapas educativas que imparta el centro.*

Inciendo específicamente en los requerimientos curriculares, los centros deben basarse en los distintos niveles de concreción curricular (Figura 11) y elaborar la siguiente documentación:

– *Concreción curricular*, entendida como documento de centro que contendrá al menos los siguientes apartados (artículo 24 Decreto 82/2014):

*a) La adecuación de los objetivos de etapa al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características del alumnado, teniendo en cuenta lo establecido al respecto en el propio Proyecto educativo.*

*b) La distribución del total de horas de las áreas en cada uno de los cursos de acuerdo con las opciones establecidas en el anexo V.*

*c) La contribución de cada área a la consecución de las competencias establecidas para la etapa.*

*d) Las decisiones sobre métodos pedagógicos y didácticos y su contribución a la consecución de las competencias del currículo.*

*e) Los materiales curriculares que vayan a utilizar, incluidos, en su caso, los libros de texto.*

*f) Las directrices generales sobre la evaluación del alumnado y los criterios de promoción con especial referencia al cambio de etapa.*

*g) Las directrices generales y decisiones referidas a la atención a la diversidad del alumnado.*

*h) El plan de lectura, escritura e investigación.*

- Programaciones didácticas: documentos de cada curso elaborados a partir de la concreción del currículo establecida por los centros, que deben contener al menos los siguientes elementos:

*a) Organización y secuenciación del currículo en unidades de programación: Unidades didácticas, proyectos, talleres u otros.*

*b) Instrumentos, procedimientos de evaluación y criterios de calificación del aprendizaje del alumnado, de acuerdo con los criterios de evaluación establecidos para cada área y las directrices generales dadas en la concreción curricular.*

*c) Medidas de refuerzo y de atención al alumnado y, en su caso, las adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales o con altas capacidades intelectuales.*

*d) La concreción de los planes, programas y proyectos acordados y aprobados, relacionados con el desarrollo del currículo, entre los que deberá contemplarse, en todo caso, el plan de lectura, escritura e investigación.*

*e) El desarrollo de las actividades complementarias de acuerdo con lo establecido en la programación general anual del centro.*

*f) Los recursos didácticos y los materiales curriculares, incluidos, en su caso, los libros de texto.*

*g) Los indicadores de logro y procedimiento de evaluación de la programación didáctica.*

- *Programación de aula:* es la adaptación de la programación didáctica a las características concretas de un grupo de alumnos y alumnas. Cada maestro o maestra, en coordinación con el equipo docente de curso realizará esta adaptación mediante el diseño e implementación de actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje propias de cada unidad de programación.
- *Adaptaciones curriculares:* las respuestas curriculares diferenciadas se realizan en los centros asturianos siguiendo la clasificación clásica de adaptaciones de acceso, metodológicas y significativas (Pascual, 2010) que

se aplican cuando un alumno o alumna precisa una respuesta educativa diferente a la ordinaria. Así, la flexibilidad o rigidez de la respuesta educativa ordinaria es clave a la hora de sumar adaptaciones, que desde un modelo amplio, podrían no ser necesarias, sino parte del diseño curricular inicial y aplicables a todo el alumnado. Las adaptaciones curriculares significativas son aquellas que implican la eliminación de elementos prescriptivos del currículo y que se aplican, en la práctica, a alumnado con necesidades educativas especiales y con más de dos años de desfase curricular. Esta indicación, no contenida en ninguna norma institucional, pero solicitada por los Servicios de Inspección Educativa de la Consejería de Educación y Cultura en la práctica, genera numerosas contradicciones en parte, por la imposibilidad de plasmar en un documento esta flexibilización curricular a alumnado que no entra dentro de la tipología de necesidades educativas especiales aun con los dos años de desfase y, por otra parte, por la misma imposibilidad con desfases menores de dos cursos.

En todo caso, las respuestas curriculares diferenciadas deben recogerse en un plan de trabajo individualizado, concebido como un “instrumento básico de planificación y seguimiento”.

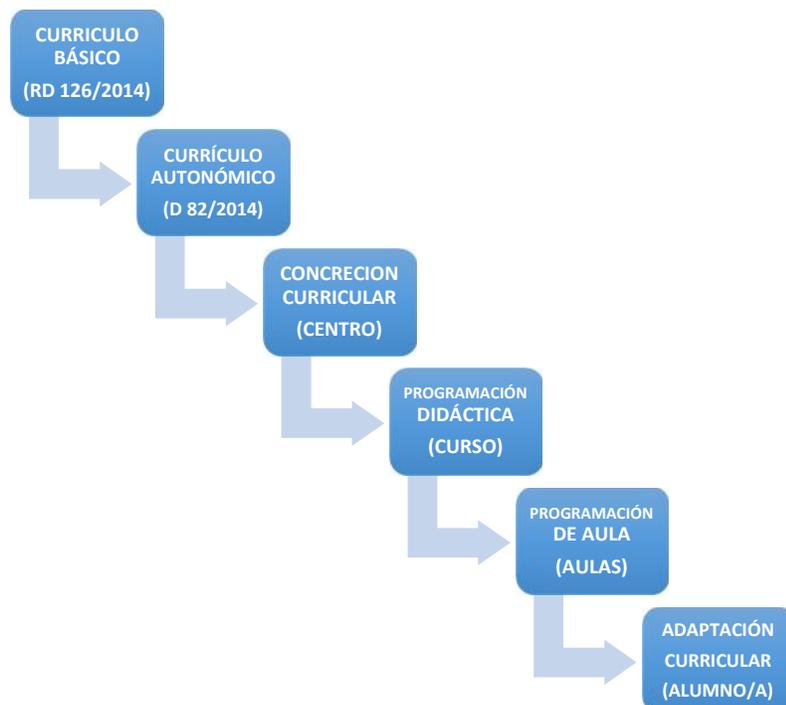


Figura11. Niveles de concreción curricular

La promulgación de una nueva Ley Orgánica supone, en la organización y funcionamiento de los centros, un importante esfuerzo añadido de adaptación a los requerimientos de cada norma, a la nueva conceptualización y vocabulario, que afecta a toda la documentación de centro anteriormente expuesto. Sin entrar en un análisis exhaustivo de la filosofía de la Ley Orgánica vigente y sus efectos, se pretenden evidenciar las repercusiones que la publicación de la LOMCE han supuesto en la vida diaria de los centros educativos al obligar a iniciar un nuevo ciclo de trabajo burocrático y administrativo que consume la mayoría de las horas no lectivas dedicadas a la coordinación del profesorado.

**Respecto a la Administración educativa**, ha sido necesario:

- Publicar un nuevo Decreto de Currículo de la etapa de Educación Primaria a partir del currículo básico que contiene el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria («BOE» núm. 52, de 1 de marzo de 2014).
- Difundir la nueva conceptualización de la LOMCE a los equipos directivos y profesorado en general.
- Ajustar el desarrollo normativo de menor calado a los requerimientos de la nueva Ley Orgánica.
- Adaptar procedimientos, informatizados o no, a la nueva terminología.

**Respecto a la organización y funcionamiento de los centros**, ha sido preciso reformar la **concreción curricular** para adaptar toda la propuesta pedagógica de la etapa de Educación Primaria. Los principales cambios terminológicos, de gran impacto para la práctica docente, han sido:

- *Eliminación de los objetivos como elemento curricular base* en las programaciones didácticas o de aula, existiendo la actualidad únicamente los objetivos generales de cada etapa.
- *Priorización de los criterios de evaluación como forma de dar preeminencia a la evaluación y el rendimiento de cuentas*. Los criterios de evaluación son globales de la etapa y se concretan cada curso en forma de “indicadores de evaluación”, un elemento curricular únicamente presente en el Principado de Asturias, ya que en otras han concretado los criterios de evaluación denominándolos “estándares de aprendizaje evaluables por cursos”.

- *Inclusión de un nuevo elemento curricular, los estándares de aprendizaje evaluables*, elementos que tratan de medir lo que el alumnado “tiene que saber” al final de la etapa de Educación Primaria. Están implícitos en los indicadores de evaluación, secuenciados a lo largo de la etapa y relacionados con los criterios de la evaluación. Sobre ellos el Ministerio de Educación pretendía diseñar las pruebas de evaluación externa en 6º de Educación Primaria.
- *Ausencia de “contenidos mínimos” promulgados por la Administración*, ofreciendo en su lugar unos contenidos comunes, a partir de los cuales, cada centro, en función de su autonomía pedagógica, ajustará a su realidad la propuesta pedagógica. Este cambio ha ocasionado numerosas dificultades en las prácticas de los centros, ya que la no adquisición de estos contenidos mínimos justificaba decisiones complicadas como la repetición, por lo que recientemente el Servicio de Inspección educativa de la comunidad autónoma ha solicitado a los centros que seleccionen, de entre los indicadores de evaluación de cada curso, aquellos que consideren básicos para la promoción de un curso a otro. Este paso de los contenidos mínimos a los indicadores básicos ha sido percibido generalizadamente como un equilibrismo terminológico y burocrático inútil, sembrando dudas además respecto a la ética de que cada centro tenga unos indicadores básicos diferentes.

En suma, si con el resto de leyes de la democracia los elementos curriculares en EI y EP eran la triada básica “objetivos, contenidos y criterios de evaluación” a los que se sumaban las competencias, con la LOMCE, en la etapa de Educación Primaria quedan modificados en “contenidos, criterios de evaluación e indicadores a ellos asociados” y, si bien, los articulados de las leyes dan gran importancia al modelo competencial y a la metodología como elemento nuclear docente, la realidad de los centros es que el gran esfuerzo horario se ha dedicado a una simple modificación terminológica, sin tiempos para la reflexión pedagógica, la elaboración de proyectos o la coordinación auténtica.

## 5. DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN OBJETO DE ESTUDIO.

La Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, como referente institucional de los centros de Educación Infantil y Primaria objeto de estudio, tiene atribuida la propuesta y ejecución de la política del Gobierno del Principado de Asturias en materia educativa, de formación profesional y de universidades, la promoción de la cultura en sus diversas manifestaciones, el desarrollo de la planificación lingüística y normalización, la protección y difusión del patrimonio histórico, de los museos y de las artes, el fomento de las estas tradicionales, las bibliotecas y los archivos así como la propuesta y ejecución de la política del Gobierno en materia de deporte (Decreto 72/2017, de 31 de octubre, de segunda modificación del Decreto 65/2015, de 13 de agosto, por el que se establece la estructura orgánica básica de la Consejería de Educación y Cultura).

Dentro de su organigrama, destacan, por su incidencia en el presente TFM, todas aquellas Direcciones Generales y Servicios que se ocupan de la educación no universitaria:

- *Servicio de Inspección educativa*, implicado, entre otras funciones, en aspectos de supervisión, control, evaluación y asesoramiento pedagógico a los centros docentes.
- *Dirección General de Personal Docente*, que administra las plantillas, el coste del personal, la gestión administrativa y las relaciones laborales.
- *Dirección General de Planificación, centros e infraestructuras educativas*, que se ocupa de la logística, equipamientos, edificaciones y diferentes cuestiones relacionadas con el funcionamiento de los centros.
- *Dirección General de Ordenación Académica e Innovación educativa*, que administra las cuestiones de carácter más pedagógico con el Servicio de Orientación educativa y formación del profesorado, el Servicio de Evaluación educativa y el Servicio de Ordenación académica y desarrollo curricular.

En todo caso, este TFM ha analizado las políticas, las culturas y las prácticas de los **centros docentes** y, más específicamente, como ya se ha citado, de los centros educativos que imparten las **etapas de Educación Infantil y Primaria**, junto con los cinco **centros públicos de educación especial** de la región. La Consejería de Educación y Cultura gestiona más de 400 centros que se organizan, según el mapa de asignaciones del Servicio de Inspección Educativa en distritos

(Figura 12):

- **Distrito I.** Avilés-Occidente

- **Distrito III.** Gijón-Oriente

- **Distrito II.** Cuencas

- **Distrito IV.** Oviedo

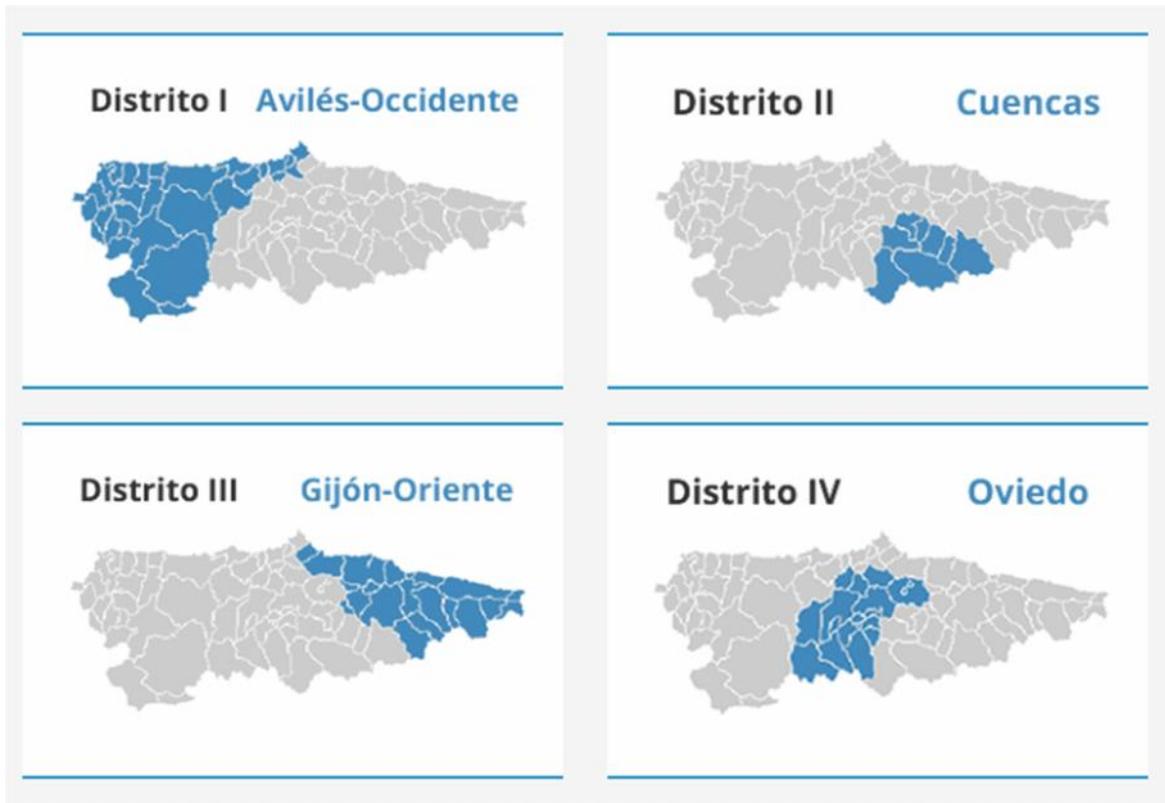


Figura 12. Distritos educativos según el Servicio de Inspección educativa.

Fuente: [www.educastur.es](http://www.educastur.es)

Del total de centros educativos de la región, 232 son centros que imparten las etapas de Educación Infantil y Primaria, excluyendo las Escuelas de Educación Infantil que imparten únicamente el segundo ciclo de esa etapa. Existen tres denominaciones oficiales que se corresponden con tres modelos de centros:

- **Colegio Rural Agrupado (CRA):** centros educativos donde se imparten las etapas de Educación Infantil y Primaria en el entorno rural. El Ministerio de Educación y Ciencia elaboró el Real Decreto 2731/1986 de 24 de diciembre en el cual se recoge por primera vez la posibilidad de constituir Colegios

Rurales Agrupados para crear una escuela rural más eficiente.

- **Centro público de educación básica (CPEB):** son centros mixtos que imparten enseñanzas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. La mayoría de ellos se ubican en las alas de la región y muchos de ellos cuentan con unidades de Educación Especial con carácter sustitutorio de los centros de Educación Especial debido a la lejanía de los mismos.
- **Colegio Público:** denominación oficial de los 196 centros restantes que imparten las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria.

## 6. DISEÑO METODOLÓGICO

El **diseño metodológico de investigación** se enmarca en una línea socio crítica (Bazán, 2017) de compromiso con la realidad educativa de las etapas de Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias.

Debido al objeto de estudio, se opta por un **diseño de investigación mixto**, simultáneo (Pereira, 2011). Así, el proceso investigador que se pretende abordar contiene una fase descriptiva de tipo cuantitativo, en la que se ha diseñado un instrumento de recogida de datos en forma de entrevista semiestructurada y se ha aplicado una herramienta concreta para recolectarlos directamente de las fuentes proveedoras en los contextos educativos, a través de dos grupos de discusión online creados con la aplicación WhatsApp, uno de especialistas de AL y otro de PT. Posteriormente, se procede con el empleo de procedimientos de corte explicativo incluyendo consideraciones pedagógicas acerca del análisis de datos. De este modo, se pretende lograr una mayor comprensión acerca del fenómeno educativo objeto de estudio (Hanoi-Sutton, 2013).

Para el desarrollo de la investigación se toma como **población** a las profesoras y profesores especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje que imparten docencia en los centros escolares asturianos que ofrecen enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil y de la etapa de Educación Primaria.

La **muestra** se conforma con 27 profesoras de las citadas especialidades de los centros educativos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma.

Entre las principales **variables** manejadas destacan:

- *Variables cuantitativas*: número de centros educativos, número de docentes participantes, número de horas de dedicación tanto a la labores de diseño como de implementación directa.
- *Variables cualitativas*: especialidad del profesorado, opiniones personales del profesorado y datos extraídos de observación sistemática.
- *Mixtas*: combinación de variables cuantitativas y cualitativas con el objetivo de realizar el pertinente estudio estadístico comparativo.

Los principales **instrumentos de recogida de datos y fuentes de información**, sin desestimar otras que puedan aparecer en el curso de la investigación, han sido:

- Fuentes documentales en soportes variados: legislación vigente del portal del BOE y BOPA y literatura especializada sobre el tema, que se recogen en la bibliografía del presente TFM.
- Entrevista semiestructurada basada en un cuestionario de preguntas abiertas a profesorado de PT y AL de centros de Educación Infantil y Primaria del Principado de Asturias y centros de Educación Especial.
- Datos observacionales durante las visitas a escenarios de investigación y encuentros informales.

Todo el proceso de **análisis de datos** se realizó mediante triangulación con el objetivo de aumentar la validez y consistencia de los hallazgos encontrados, ampliando y profundizando su comprensión. De los diferentes tipos de triangulación (Denzin y Lincoln, 2015), se optó por la triangulación de datos y metodológica. En este sentido, se devolvieron los resultados a las fuentes proveedoras de información y se recabó su valoración a la vista de los datos obtenidos, para posteriormente proceder a su reinterpretación combinando unos resultados con otros, y así finalizar, tras el análisis cuantitativo y cualitativo, con una síntesis personal.

En todos los casos y siguiendo las normas éticas de la investigación responsable, se ha procedido de acuerdo a la legislación vigente en materia de confidencialidad y protección de datos (Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de Protección Civil del Derecho al Honor, a la Intimidad Personal y Familiar y a la Propia Imagen; La Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal).

De manera concreta se ha realizado un grupo de discusión online combinado con la siguiente entrevista semiestructurada (Tabla 2):

<b>ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA</b>	
- Preguntas referidas a prácticas -	
1.	¿Con cuántos alumnos y alumnas trabajas este año?
2.	¿A cuántos de ellos apoyas dentro de sus aulas ordinarias?
- Preguntas referidas a culturas -	
3.	¿Prefieres trabajar en el aula de apoyo o en aula ordinaria? ¿Por qué motivo?
4.	¿Crees que en tu centro se acoge por igual a todo el alumnado independientemente de su condición o capacidad?
5.	En tu centro, ¿se entiende la inclusión como algo que tiene que ver con todas las personas?
- Pregunta referida a política de centro -	
6.	¿Se ha realizado en tu centro este curso algún curso de formación? ¿Has participado?

Tabla 2. Entrevista semiestructurada

Asimismo, se han solicitado datos referidos a género, edad y experiencia docente, así como respecto a la especialidad desempeñada, el carácter itinerante de las plazas ocupadas, la titularidad y tipo de centro en el trabajan y si desempeñan sus labores a media jornada o completa.

## 7. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA

De toda la información recogida, como análisis previo, se destacan los siguientes datos objetivos respecto a las variables cuantitativas y cualitativas más significativas para el análisis de los datos (Tabla 3):

Especialidad AL	14
Especialidad PT	15
TOTAL	29

Jornada completa	23
Media jornada	6
TOTAL	29

Centro público	26
Centro concertado	3
TOTAL	29

A tiempo total	23
Itinerante	6
TOTAL	29

Centro ordinario	22
CEE	7
TOTAL	29

Tabla 3. Variables cuantitativas y cualitativas

Otros datos a destacar son los siguientes:

- La totalidad de la muestra son **mujeres**, dado la prevalencia de este perfil en el campo educativo en general (Figura 13). (MECD, 2017).

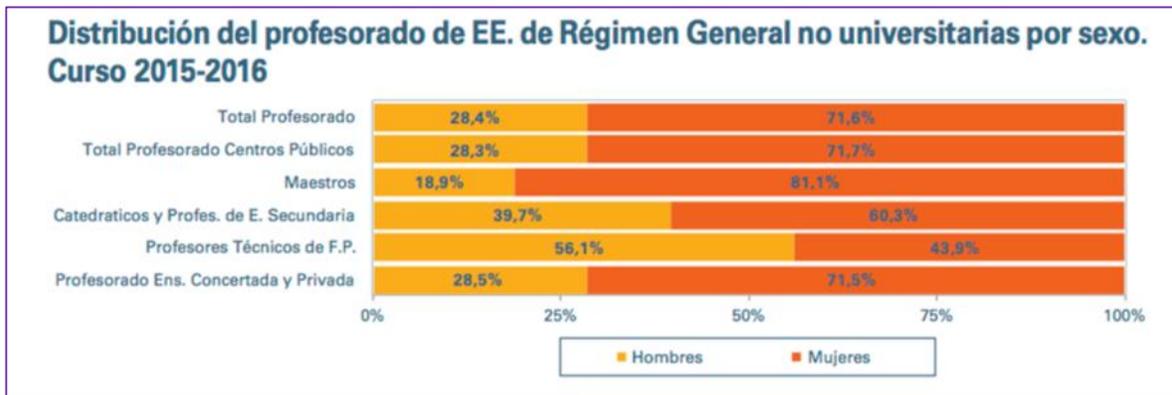


Figura 13. Distribución del profesorado por sexo.  
Fuente: MECD, 2017

- Los **rangos de edad** son variables (Tabla 4):

RANGOS DE EDAD	AL	PT	TOTAL
Rango de edad 1: 25-35 años	5	3	8
Rango de edad 2: 35-45 años	8	6	14
Rango de edad 3: 45-55 años	1	6	7
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>29</b>

Tabla 4. Rangos de edad por especialidad

- La **antigüedad** de las profesoras que conforman la muestra también varía aunque con predominancia de los 6-10 años de antigüedad (Tabla 5):

FRANJAS DE ANTIGÜEDAD	AL	PT	TOTAL
0-5 años de antigüedad:	4	3	7
6-10 años de antigüedad:	6	7	13

<b>11-15 años de antigüedad:</b>	4	2	6
<b>16-20 años de antigüedad:</b>	0	3	3
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>29</b>

Tabla 5. Franjas de antigüedad por especialidad

- Respecto a la **permanencia y tipo de jornada** en los centros, es llamativo que ninguna de las especialistas de PT sean itinerantes, mientras que, respecto a la especialidad de AL, 6 de las 14 personas trabajan en régimen de itinerancia, a las que hay que sumar 3 que trabajan a media jornada, con dedicación parcial. En la especialidad de PT únicamente dos docentes trabajan a media jornada, ambas en CEE (Tabla 6).

PT		AL	
Plazas itinerantes	0	Plazas itinerantes	6
Plazas completas	15	Plazas completas	8
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>TOTAL</b>	<b>14</b>
Jornada completa	13	Jornada completa	11
Media jornada	2	Media jornada	3
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>TOTAL</b>	<b>14</b>

Tabla 6. Permanencia y tipo de jornada por especialidad

Respecto al análisis de la información obtenida de las preguntas que conformaron la entrevista semiestructurada, se resaltan los siguientes datos:

### 1. ¿Con cuántos alumnos y alumnas trabajas este año?

El análisis de número de alumnado atendido se realizará por especialidad y tipo de

jornada (media o completa).

AL: DATOS ALUMNADO ATENDIDO								
TIPO DE PLAZA	DOCENTES	ALUMNADO ATENDIDO						TOTAL
Plazas completas Tiempo total	5	16	17	18	20	39		110
Plazas completas itinerantes	5	14	15	24	30	44		127
CEE completa	1	9						9
Media jornada	3	8	10	10				28
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>							<b>274</b>

Tabla 7. Datos alumnado atendido AL.

PT: DATOS ALUMNADO ATENDIDO									
TIPO DE PLAZA	DOCENTES	ALUMNADO ATENDIDO							TOTAL
Plazas completas Tiempo total	8	4 *	8	9	9	11	12	14	67
Plazas completas itinerantes	1	29							29
CEE completa	4	4	4	5	6				19
Media jornada (2 EN CEE)	3	5	5	7					17
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>								<b>132</b>

Tabla 8. Datos alumnado atendido PT.

\*: persona que ocupa jefatura de estudios, de ahí el bajo número de alumnado atendido.

Como puede observarse en la Tabla 7, los datos de alumnado atendido por las especialistas de AL son muy variables, habiendo divergencias importantes en la ratio alumnado/docente a jornada completa, que se observa puede ir de 1/9 en los CEE hasta 1/44 en una plaza itinerante. Asumiendo que la ratio menor en un CEE pueda atribuirse a la mayor necesidad de apoyo del alumnado allí escolarizado, la pregunta clave se dirigiría a tratar de averiguar la razón por la que una especialista en AL atiende a 14 alumnos y alumnas y otra, con igual distribución de centros y misma jornada a 44, a sabiendas de que la administración otorga estos recursos en función del número de alumnado con NEE.

Los datos de alumnado atendido en la especialidad de PT (Tabla 8) difieren sensiblemente entre sí y con los de AL. En primer lugar, las personas que trabajan en los CEE, al asumir la tutoría de los grupos y tener éstos ratios reducidas, atienden a una media de 4,75 alumnos/as por persona. Gran diferencia se aprecia entre el alumnado atendido entre el profesorado de PT con jornada completa a tiempo total en los centros, ya que excepto la persona que desempeña funciones de jefatura de estudios, el resto con iguales tareas y funciones, atienden desde 8 alumnos a 14. Más llamativo aun es el elevado número de alumnado atendido por la docente itinerante entre dos centros, que supera el doble del alumnado atendido por docentes no itinerantes. En segundo lugar, respecto a la comparación con la especialidad de AL, llama la atención el total de alumnado atendido desde una y otra especialidad, más del doble en AL que en PT, incluso siendo una docente menos en AL. La segunda consideración se refiere al número de plazas itinerantes, más frecuente en la especialidad de AL y anecdótica con una única persona en la especialidad de PT. Finalmente, los datos de media jornada son similares en ambas especialidades.

## 2. ¿A cuántos de ellos apoyas dentro de sus aulas ordinarias?

Respecto al porcentaje de alumnado al que se le proporcionan apoyos dentro de las aulas ordinarias por parte de las especialidades de PT y AL, los datos evidencian que la atención fuera del aula sigue siendo muy frecuente y para nada es la medida excepcional que la administración prescribe en su normativa. Los datos se reflejan de nuevo por especialidades (Tablas 9 y 10):

AL: DATOS ALUMNADO ATENDIDO DENTRO DEL AULA							
TIPO DE PLAZA	DOCENTES	ALUMNADO ATENDIDO					TOTAL
Plazas completas Tiempo total	5	16	17	18	20	39	110
	<b>Dentro aula</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>7</b>
Plazas completas itinerantes	5	14	15	24	30	44	127
	<b>Dentro aula</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>10</b>
CEE Jornada completa	1	9					9
	<b>Dentro aula</b>	<b>5</b>					<b>5</b>
Media jornada	3	8	10	10			28
	<b>Dentro aula</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>			<b>4</b>
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>						<b>274</b> <b>26</b>

Tabla 9. Datos alumnado atendido por AL dentro del aula.

Como puede observarse en la Tabla 9, únicamente 26 alumnos y alumnas de 274, lo que supone un 9,49% del alumnado total, es atendido dentro de sus aulas ordinarias. Además, si se toma en cuenta que 9 de esos estudiantes se escolarizan en centros segregados como son los colegios de Educación Especial, y se eliminasen del porcentaje total, éste quedaría limitado a un 7,92% del total (Tabla 10).

<b>AL: ALUMNADO TOTAL SIN ESCOLARIZACIONES EN CEE</b>	
<b>ALUMNADO TOTAL</b>	265
<b>ALUMNADO ATENDIDO DENTRO DEL AULA</b>	21
<b>PORCENTAJE</b>	7,92%

Tabla 10. Alumnado total AL dentro del aula sin escolarizaciones en CEE.

Además, es necesario señalar, realizando un análisis cualitativo, que las personas participantes manifiestan en sus respuestas que la atención educativa que se proporciona dentro del aula no lo es “en todas las sesiones” con frases como:

*“Algunas sesiones a 3 alumnos/as”*

*“7 dentro del aula en algunas sesiones”*

Igualmente llamativo resulta que de las 14 docentes de AL participantes, la mitad manifiesten que no atienden a ninguno de sus alumnos y alumnas dentro de las aulas ordinarias y, exceptuando la docente del CEE, el resto no atienden ni a la mitad de su alumnado en global.

Respecto a la especialidad de PT, aunque en la Tabla 11 puede observarse que de 131 alumnos y alumnas en total, 71 de ellos son atendidos dentro de sus aulas ordinarias, es preciso suprimir al alumnado escolarizado en los centros de Educación Especial, ya que en esos casos, las docentes de PT son tutoras de grupo y, por supuesto, la atención se realiza con ellos en el contexto aula. Así que, tras eliminar esos datos, puede observarse en la Tabla 12 que de 96 alumnos y alumnas 31 de ellos son atendidos, en ocasiones, dentro de las aulas ordinarias, lo que supone un 36,45% de los casos. Se matiza que esta atención tiene lugar en ocasiones, ya que el profesorado manifiesta que los apoyos dentro del aula no tienen lugar durante todas las sesiones y preferiblemente en la etapa de Educación Infantil, con opiniones como las siguientes:

*“Yo solo hago los apoyos dentro en Infantil que son 3 alumnos”.*

*“Yo atiendo a 4 alumnos, con 3 alterno las sesiones dentro/fuera y 1 siempre dentro (pero no de forma inclusiva porque no hay compatibilidad organizativa)”.*

Muy interesante resulta la matización referida a la compatibilidad organizativa, ya que es necesario puntualizar que aunque los apoyos se realicen dentro del aula, esto no implica que se desarrolle un real trabajo de docencia compartida que incluya a todo el alumnado.

PT: DATOS ALUMNADO ATENDIDO DENTRO DEL AULA									
TIPO DE PLAZA	DOCENTES	ALUMNADO ATENDIDO							TOTAL
Plazas completas Tiempo total	8	4	8	9	9	11	12	14	67
	<b>Dentro aula</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>31</b>
Plazas completas itinerantes	1	29							29
	<b>Dentro aula</b>	<b>4</b>							<b>4</b>
CEE Jornada completa	4	4	4	5	6				19
	<b>Dentro aula</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>				<b>19</b>
Media jornada (2 en CEE)	3	5	5	7					17
	<b>Dentro aula</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>7</b>					<b>17</b>
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>								<b>132</b> <b>71</b>

Tabla 11. Datos alumnado atendido dentro del aula. Especialidad PT

PT: ALUMNADO TOTAL SIN ESCOLARIZACIONES EN CEE	
ALUMNADO TOTAL	96
ALUMNADO ATENDIDO DENTRO DEL AULA	35
PORCENTAJE	36,45%

Tabla 12. Alumnado total PT sin escolarizaciones en CEE

### 3. ¿Prefieres trabajar en el aula de apoyo o en aula ordinaria? ¿Por qué motivo?

Comenzando por la especialidad de PT, de las quince personas entrevistadas únicamente una ha manifestado su total preferencia por la atención dentro de las aulas ordinarias, otra de ellas ha manifestado que prefiere trabajar en centro de Educación Especial y el resto han manifestado su preferencia inicial por trabajar de manera inclusiva pero con abundantes matizaciones referidas fundamentalmente a los siguientes factores:

- La disponibilidad del tutor o tutora a la *coordinación* y el buen clima generado entre ambos docentes.
- La pertenencia del alumnado a la etapa de *Educación Infantil*, ya que se considera la atención dentro del aula más factible en esa etapa.
- La *compatibilidad organizativa* con la actividad del aula ordinaria, ya que se considera que el tiempo dentro del aula es tiempo perdido si el tutor o tutora dedica estos tiempos a la clase magistral no adaptada al alumnado receptor de apoyo, corrección de actividades, etc...
- La presencia de *desfase curricular* importante, ya que se cree que no es posible compatibilizar la atención a todos en estos casos.
- La *especificidad del caso*, ya que continúa considerándose que en algunos casos/discapacidades o aspectos no es posible trabajar dentro del aula o en centros ordinarios.
- La *apelación al realismo, a la practicidad y efectividad de los apoyos fuera del aula, considerando en cierto modo la docencia compartida como una utopía.*

Algunas de las opiniones más destacadas, que se transcriben de manera literal a continuación, evidencian el peso de estos factores en las culturas, políticas y prácticas de los centros:

*Yo creo que Infantil está bien dentro, depende de cuantas sesiones tengan, por si hay que preparar lecto fuera... Y en Primaria depende del desfase curricular y de cómo sean las clases dentro, si se tarda 20 minutos de corrección ejercicios o exposición de profe, es mejor fuera, en pequeño grupo.*

*Pienso que en Infantil mejor dentro, también en Primaria sería lo ideal pero, cuando hay mucho desfase, un pequeño grupo similar fuera, siendo realistas, es más efectivo y práctico, porque hacer una hora de apoyo de brazos cruzados, para mi, es una pérdida de tiempo y no me motiva nada a la hora de trabajar.*

*A mí me gustaría trabajar mas sesiones en las aulas ordinarias, en Infantil estoy contenta. Pero este año los apoyos en primaria que hago dentro, no me encuentro cómoda porque la tutora no prepara la sesión, exclusivamente utiliza el libro, no me adelanta lo que van a hacer, es todo improvisado. Además hace todo lo posible porque no entre yo poniendo exámenes en esas sesiones. Vamos, penoso...*

*Por desgracia en Primaria es lo que abunda...*

*He trabajado dentro del aula y fuera y la preferencia de trabajar dentro o fuera depende mucho de la colaboración del tutor/a. Evidentemente si el tutor/a se dedica a dar lecciones magistrales poco podremos hacer dentro del aula. Por el contrario si se trabaja con un tutor/a que sabe llevar una tutoría compartida es más beneficioso no solo para nuestro alumno/a sino para el resto del aula.*

*Yo, si estuviera en ordinario, me gustaría trabajar dentro pero otra cosa es que fuera efectivo. Depende sobre todo del feeling con el tutor/a...*

*Yo también creo que lo de dentro está bien si te toca un tutor/a dispuesto, aunque sí hay mucho desfase también veo necesaria alguna sesión fuera para poder hacer trabajo más específico de forma individual.*

*En Infantil yo considero que es mejor el apoyo dentro, pero en Primaria yo prefiero fuera sobre todo porque, cuando estás dentro el apoyo es poco efectivo porque se pierde mucho tiempo... Que si el tutor/a se pone a corregir, que si explica media hora y al final estás de florero...*

*Prefiero dentro del aula, aunque en casos específicos o determinados momentos (puntuales y concretos)...sea necesario trabajar en el aula de PT. Trabajar el tutor/a y la PT en conjunto, con coordinación y cooperación dentro del grupo clase (si las circunstancias lo permiten), ¡ sería genial ! Pero no siempre es posible.*

*Prefiero dentro del aula porque ves realmente lo que necesita el crío/a y es la única manera de que la programación se haga pensando en todos. Cuando una y otra vez hay que adaptar y adaptar te das cuenta que es mas fácil hacerlo desde el principio. También veo el apoyo fuera ...pero según para qué casos lo veo en grupo.*

*Este año estoy haciendo el apoyo dentro del aula y lo veo bien, se puede hacer siempre que se planteen actividades multinivel y puedan participar en la dinámica de la clase con los demás, eso no quita que haya que trabajar ciertos aspectos fuera del aula: desarrollo socioemocional, planificación...bien en pequeño grupo o individual.*

*Cierto es que los niños/as con los que trabajé en específico (salvo excepciones) son de específico...vamos, que no los veo en ordinario.*

Respecto a la especialidad de AL, cinco de las catorce docentes manifiestan que prefieren trabajar fuera de las aulas ordinarias, en el aula de AL, y el resto consideran que esa preferencia depende de diversos factores, entre los que destaca, además de las ya citadas referencias a la colaboración con las personas encargadas de las tutorías y el tipo de caso de que se trate, las continuas alusiones a la especificidad del trabajo de AL. En este sentido se considera que en la especialidad de AL se trabajan aspectos específicos “logopédicos” que es imposible trabajar en el seno de las aulas ordinarias. Asimismo aparece la idea del aula de AL como espacio seguro para el alumnado,

donde se sienten cómodos para contar sus preocupaciones, establecer una relación más cercana, etc...

Como opiniones más destacadas que complementan las expuestas por el profesorado de PT, se resaltan las siguientes:

*Prefiero trabajar en el aula de AL porque me permite incidir en los aspectos más necesarios, conocer mejor la singularidad del alumno/a y tener una relación mas cercana con ellos.*

*Preferiblemente prefiero trabajar en el aula de AL, para poder realizar tareas específicas. Depende del caso, pero cuando el apoyo es dentro, al final es un apoyo como el que podría hacer cualquier profesor/a de Primaria. Excepto en Infantil y en casos concretos para apoyar durante la asamblea.*

*Para un trabajo mas específico, en el aula de AL. En el aula ordinaria se distraen mucho, sobretodo si el trabajo no tiene q ver con lo q están haciendo el resto.*

*Este año en el insti tengo "TEAS" de alto funcionamiento con los que trabajaría dentro. Pero no están habituados. Me echaron educadamente.*

*Yo creo que si un tutor/a no cree en los apoyos dentro y no piensa como tú sobre inclusión es muy difícil organizar el trabajo en el aula.*

*Creo que los niños y las niñas están más relajados en el aula de AL.*

*Prefiero trabajar en el aula de apoyo. Cuando es para sesiones de logopedia, honestamente otra opción me resultaría muy difícil. Cuando se trata de dificultades de aprendizaje/lectoescritura, me gusta más el aula de apoyo porque se establece una relación con el alumno/a diferente, el trabajo es más adaptado al ritmo del niño/a, las sesiones tienen más posibilidades. Además, a mí me pasa que, en relación con esa comodidad que sienten los alumno/as, son capaces de contar situaciones que viven, preocupaciones, conflictos, etc. Y noto que muchas veces se sienten aliviados al tener un "espacio seguro" donde desahogarse. Nuestra*

*relación creo que es mucho más cercana que la que tienen con el resto de profes....*

#### 4. ¿Crees que en tu centro se acoge por igual a todo el alumnado independientemente de su condición o capacidad?

Analizando en común ambas especialidades, de las 29 docentes, 15 han afirmado que en sus centros se acoge por igual a todo el alumnado independientemente de su condición o capacidad; siete de ellas afirman que no y otras siete manifiestan muchas dudas incluso afirmando que hay variedad entre los diferentes centros en los que itineran y entre el profesorado.

Respecto a las docentes que opinan que no se acoge por igual a todo el alumnado, llama la atención la referencia a las dificultades del profesorado en general para acoger al alumnado de etnia gitana, factor que llamativamente también se refleja en las opiniones del profesorado que trabaja en los centros de Educación Especial:

*En mi caso hay muchos de etnia gitana y la inclusión brilla por su ausencia.*

*Con los de NEE se suele ser más permisivo, con los que molestan por comportamiento o etnia es diferente,...*

También se han recogido referencias al origen social de las familias y su posición económica.

*No todos los profesores/as, pero cuando llega un alumno/a nuevo durante el curso no gusta. Y siempre se cuestiona las familias, el origen....*

*En mi centro no se acoge igual a todo el alumnado. Se hacen muchas distinciones en función del origen, de la posición económica y social de la familia. Yo he oído en las reuniones a profesores/as y miembros del equipo directivo haciendo comentarios xenófobos y irrespetuosos con el alumnado de necesidades. Incluso que ya lo comenté, se amenaza con castigar al alumnado enviándolos a las aulas de educación especial. Por no hablar de la ubicación de estas aulas que están "escondidas" y poco accesibles muy alejadas del resto.*

*En relación con ello, aparecen opiniones que consideran que el alumnado con NEE molesta, sobre todo en relación con el alumnado con trastorno grave de conducta.*

*Yo creo que no, de hecho hay profesores/as que a los de NEE los consideran una molestia. Pasa con el de conducta, con la niña que invitaron a marcharse,...*

Las opiniones positivas, en algunos casos, identifican la acogida al alumnado con NEE con un paternalismo que no tiene por qué identificarse con una atención educativa de calidad.

*Yo creo que en el caso de alumnado con NEE se atiende con más mimo, cuidado... Con más delicadeza, por decirlo de algún modo.*

*-También hay alguna profe que se desvive por atender a todo el alumnado tengan o no necesidades.  
- Si, por desgracia los menos.*

*Bueno....sí y no.... con algunos profes yo noto diferencias. Se tiende a la sobreprotección a veces, si hay dificultades en capacidad...*

Finalmente, una docente considera que la acogida se realiza por igual, pero que eso no asegura la respuesta educativa adecuada.

*Mi centro acoge por igual a todos, el problema es que no se sabe lo que necesitan realmente.*

## **5. En tu centro, ¿se entiende la inclusión como algo que tiene que ver con todas las personas?**

En esta pregunta únicamente una docente de centro ordinario considera que en su centro se entiende la inclusión como algo que tiene que ver con todas las personas, otras cuatro tienen dudas mientras que las diecisiete docentes restantes de los centros ordinarios han manifestado que rotundamente el

profesorado de sus centros no comprenden el concepto de inclusión, con afirmaciones relativas a la confusión de los conceptos de integración e inclusión.

*Yo creo que hablan de inclusión para referirse solo a los de NEE y al final se queda en una integración sin más.*

*Y la inclusión, en mi centro, no tiene que ver con todas las personas. No se tiene en cuenta al AMPA ni a las familias, ni los recursos del entorno.. creo que el profesorado tampoco sabe que la inclusión les afecta a ellos... piensan que es cosa del PT, AL y el alumnado de NEE.*

*En mi centro no se entiende la inclusión como algo para todos, solo para los de necesidades educativas especiales.*

*En uno sí...en otro creo que esa palabra es invisible y sin traducción.*

*En el colegio están muy cerca de esa idea, en el IES se muestran como que no es lugar para el alumnado de NEE e incluso para el de NEAE.*

*No, no se entiende ni con los de necesidades...*

Respecto a las siete docentes que trabajan en centros de Educación Especial, cuatro consideran que en su centro si que se entiende la inclusión como algo relativo a todas las personas, alegando específicamente a que estos centros escolarizan únicamente a alumnado con NEE, aunque resulta interesante que una docente dude y otras dos precisen que siempre existe algún tipo de alumnado que no recibe la misma consideración, refiriéndose al alumnado con trastorno grave de conducta, haciendo de nuevo referencia al alumnado de etnia gitana o incluso al que sensorialmente puede resultar menos agradable.

*Hombre, siempre hay alguna actividad en la que no se tiene en cuenta un determinado tipo de alumnado.*

*O siempre hay alguien que no quiere atender a determinado tipo de alumnado. Llámese conducta o alumno/a que te da asco su baba o que no te gusta cómo huele.....*

*En mi cole yo creo q si en la mayor parte del profesorado.  
Pero siempre hay alguien que el tema etnia no lo lleva. Pero son los menos.*

## 6. ¿Se ha realizado en tu centro este curso algún curso de formación? ¿Has participado?

Respecto a la realización de cursos de formación en los centros y la participación en ellos, de las 29 docentes, siete manifiestan que en sus centros no se ha realizado ninguna actividad formativa, posibilidad que los centros tienen en base al Plan Regional de Formación, que permite la organización de grupos de trabajos en los centros educativos.

Las 22 docentes restantes manifiestan que en sus centros ha habido algún Grupo de Trabajo, participando todas ellas en alguno de ellos.

En cuanto a las temáticas se recogen las siguientes:

- Aprendizaje Basado en Números.
- Atención plena.
- Patios dinámicos.
- Uso de dispositivos móviles en las aulas.
- Primeros auxilios.
- Elaboración de materiales para favorecer la inclusión.
- Biblioteca.
- Apoyo conductual positivo.
- Mediación.
- Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Aprendizaje basado en Proyectos.
- Gamificación.
- Recursos para atender a la diversidad.
- Tutoría entre Iguales.
- Mujeres.
- Pedagogía sistémica.
- La importancia de lo emocional en el aprendizaje.
- Proyecto de Actividades Sensoriales en centros de Educación Especial.

## 8. ANÁLISIS DE DATOS Y PROPUESTAS DE MEJORA

Después de exponer y comentar los datos obtenidos, es el momento de proceder a su análisis, antes y después de su triangulación, ya que se ha devuelto la información a las fuentes con la intención de cotejar las opiniones iniciales con las actuales y así llevar a cabo la valoración final. Asimismo, se enuncian propuestas de mejora en la línea de contribuir a la construcción de un sistema educativo inclusivo. Respecto al análisis de datos, se ha evidenciado que:

- **Existen diferencias de calado en la asignación de los recursos humanos en ambas especialidades en centro ordinarios.** En la práctica las ratios de atención de PT y AL no son equitativas ni igualitarias, por lo que alumnado con NEE y NEAE tiene diferente número de sesiones dependiendo del centro en el que se escolaricen. Asimismo no existe un criterio administrativo público y transparente que permita conocer la norma que regula esas asignaciones horarias.

Tal y como las docentes transmiten, el criterio administrativo es interno y conocido únicamente por la Administración educativa y únicamente contabiliza para el reparto horario el alumnado con NEE, aunque posteriormente, en algunos de los centros, también son atendidos los alumnos y alumnas con otro tipo de NEAE, lo que provoca también la divergencia en el número de alumnado atendido.

**Como propuesta de mejora,** se considera que los criterios de asignación de recursos humanos de PT y AL deberían ser transparentes y conocidos por la comunidad educativa, tomando en cuenta a todo el colectivo de alumnado con NEAE en cuyo informe psicopedagógico se constate tan necesidad de apoyo. El criterio de priorizar al alumnado con NEE va en contra del derecho de otros alumnos y alumnas a recibir esos apoyos, que además se recoge en el artículo 71 y posteriores de la LOE modificada por la LOMCE *“Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”*.

Así, al ser los servicios especializados de orientación educativa los encargados de identificar a ese alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria y de consignar la necesidad de apoyo por parte de esos recursos humanos especializados en un Informe Psicopedagógico, no se comprende por qué la administración no computa a este alumnado en el reparto de los citados recursos o incluso si es legal o ético que la administración decida que un colectivo (NEE) tiene prioridad sobre otros (resto de NEAE) con carácter general, sin atender a las razones pedagógicas que contengan los informes psicopedagógicos.

Incluso, en un análisis más pormenorizado, cabría preguntarse qué sentido tiene el procedimiento actual de evaluación psicopedagógica, si finalmente una motivación administrativa o economicista prima sobre una pedagógica.

Es necesario visibilizar y denunciar la situación escolar del alumnado con NEAE que no recibe los apoyos prescritos por las personas encargadas de la Orientación educativa simplemente por el hecho de no ser alumnado con NEE. Tal situación afecta además de manera más sensible al alumnado de Educación Infantil y al principio de prevención, ya que en muchos casos las dificultades de lenguaje y comunicación que podrían ser solventadas en edades tempranas no reciben atención, cronificándose y dando lugar a cuadros de fracaso escolar generalizados por el impacto del lenguaje en el devenir curricular del alumnado.

Es necesario también resaltar que los perfiles docentes especializados en respuesta a la diversidad: Orientación educativa, PT, AL y los no docentes, no intervienen en el primer ciclo de Educación Infantil, hecho que atenta de igual modo al citado principio de prevención.

- **Los apoyos dentro del aula no se han generalizado como una práctica real en ninguna de las dos especialidades.** Así, a pesar de que la legislación vigente recoge que los apoyos fuera del aula son una medida excepcional, no ha podido evidenciarse tal situación, sino prácticamente la contraria. Resulta interesante analizar las razones que el profesorado expresa, sobre todo en lo referente a la necesaria colaboración con el docente titular y la ausencia de compatibilidad organizativa con la actividad principal del aula. Es llamativo asimismo que gran parte del propio profesorado especialista siga apostando por los apoyos fuera del aula, basándose en la especialización de sus funciones, en las presuntas características diferenciales del alumnado con

diversidad funcional y en la creencia de la imposibilidad de realizar ciertas actuaciones dentro de las aulas ordinarias.

Asimismo se evidencia una falta de cultura de colaboración y de innovación educativa, por las continuas alusiones a la realidad vigente y la imposibilidad de cambiar.

**Como propuestas de mejora** en este sentido, se considera una necesidad modificar los perfiles y las funciones de los docentes especialistas en PT y AL, que deben adoptar nuevos roles en el marco de una escuela para todos para respetar, además, los derechos del alumnado en materia de inclusión. Y para asegurarse de que esa modificación de funciones es efectiva, el establecimiento de cuotas de trabajo inclusivo en su horario laboral puede ser una propuesta a considerar.

Ahora bien, este establecimiento de cuotas podría considerarse como un paso avanzado, no el primero, de un proceso gradual, un camino que debe ser progresivo ya que no puede olvidarse que las funciones de PT y AL pivotan, se articulan y dependen, en cierto modo, de las funciones y las acciones desarrolladas por los docentes en las aulas ordinarias.

Si tomamos como ejemplo la docencia compartida, una de las claves para que sea exitosa dentro de las aulas ordinarias es la compatibilidad organizativa de las actividades en las que se desarrolla. Por ello, puede ser un peligro instaurar en este momento tan inicial del proceso una cuota rígida, numérica de apoyo dentro del aula cuando las dinámicas que se desarrollan en ésta se limitan muy frecuentemente a la clase magistral y al uso del libro de texto.

Un amplio colectivo de docentes de PT manifiestan sus quejas cuando los centros, con bienintencionadas intenciones, instauran el principio de que todos los apoyos deben ser dentro del aula y se encuentran con horas de trabajo sentadas al lado de alumnos y alumnas en aulas ordinarias mientras los docentes explican a la manera tradicional o se dedican a corregir ejercicios del libro de texto durante toda una hora. Todavía incluso se desconoce que el apoyo debe ser al aula, no a un alumno o alumna en concreto e incluso algunos docentes recuerdan al especialista de PT que debe “ayudar” únicamente al estudiante etiquetado como con NEE. El sentir común, desde las especialidades de apoyo, suele ser de pérdida de un tiempo precioso para el alumno o alumna en cuestión, en el que se podría estar o bien trabajando por

proyectos o bien insistiendo en el trabajo de funciones ejecutivas, de conciencia fonológica, de automatización de destrezas básicas de lectoescritura o matemáticas, etc... Además, algunos especialistas que tratan de modificar estas prácticas, o bien son etiquetados de poco inclusivos (con la paradoja que esto representa) o encuentran enfrentamiento por parte de los tutores y tutoras, que sienten susceptibilidad al cuestionarse su metodología de aula.

Es cierto que podría sugerirse una aclaración conceptual en los centros guiadas por los servicios especializados de Orientación educativa, pero lo cierto es que es complejo realizar esas reflexiones colaborativas sin que parezcan juicios prescriptivos con personal sin ninguna experiencia en trabajo colaborativo y nula formación en inclusión o en metodologías activas. Por ello, los pasos que se dan en los centros ordinarios pueden ser seguros, pero lentos, tanto que no permiten ofrecer la respuesta educativa adecuada al alumnado diverso escolarizado en la actualidad.

Así, la realidad hoy en día es que son muchos los alumnos con NEAE que aprenden a comunicarse, leer, a escribir a sumar, a multiplicar, a planificarse mejor, ... gracias a las sesiones de PT y AL fuera del aula y es necesario valorar el riesgo de poner estos aprendizajes vitales en juego es peligroso sin tener asegurado el éxito de la propuesta inclusiva. Además, tal decisión no sería entendida ni por los docentes ordinarios ni por muchos y muchas especialistas, que considerarían que perjudica al alumnado. Por supuesto, es necesario reconocer que todos estos aprendizajes, con otra metodología, podrían tener lugar en contextos ordinarios. Parafraseando a Pere Pujolás (2009) "*es justo, es necesario y es posible*", pero la pregunta sería si en este momento ¿los docentes ordinarios sabrían hacerlo?.

Así, teniendo clara la meta y el camino y, como fase inicial del proceso y con medidas a coste cero, tal vez lo más conveniente sería un esfuerzo compartido desde la Administración Educativa (Orientación, Formación e Inspección) para insistir en que la metodología de las aulas ordinarias se modifique y que, en todo caso, las cuotas de metodologías activas y colaborativas se impongan al profesorado ordinario, previa reflexión y diseño curricular conjunta.

Algunas otras exigencias que podrían abordarse de manera realista hoy en día son:

- Instar a que todos los centros tengan un *plan de estimulación del lenguaje en Educación Infantil*, que forme parte del Plan de Lectura, Escritura e Investigación del centro, y que tenga un enfoque inclusivo.
- Solicitar que las programaciones didácticas/docentes y de aula contengan *metodologías activas*, pudiendo incluir incluso un porcentaje de tiempo (un proyecto cada unidad, un proyecto al trimestre, el 50% de cada área/materia...) para su desarrollo.
- Promover que en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria se realicen *asambleas* de aula al estilo de Educación Infantil.
- Solicitar que los agrupamientos en las aulas sean en *equipos de trabajo*.
- Modificar, en su caso, el modelo de *organización de patios* de cada centro.
- Prescribir *reuniones de coordinación* sobre temas transversales y centrales para la inclusión educativa.

En el momento que se asegure que la metodología en el aula ordinaria es multinivel y activa, sería el momento para instaurar cuotas progresivas de trabajo conjunto PT/AL-docentes ordinarios para asegurar la transformación a otros roles.

Así, lo que se propone es centrarse primero en lo ordinario, para cuando esté más avanzado, incidir sobre “lo específico”, evitando en todo momento que el alumnado con NEAE se convierta en “conejillo de indias” de una propuesta que puede fallar por el peso de las políticas, culturas y prácticas de los centros en el momento actual.

- **Sigue sin estar generalizada la comprensión del concepto de inclusión.** Como ha podido observarse, las especialistas en PT y AL consideran mayoritariamente que, en sus centros, el profesorado ordinario sigue confundiendo los conceptos de integración y de inclusión, creyendo además que éste último se refiere únicamente al alumnado con NEE. Así, se podría asegurar que sin este concepto de base, puede ser complejo intentar construir una escuela para todos. Como propuesta de mejora, se sugiere, como forma irrenunciable de conseguir una escuela centrada en la equidad educativa, incidir en la comprensión de este modelo de escuela, ofreciendo sesiones

formativas a los claustros al completo que trasladen de manera clara que significa educar en inclusión y la obligatoriedad legal y ética de trabajar en ese sentido.

- **Existe formación pero eso no asegura cambios metodológicos ni un cambio de mirada hacia propuestas educativas basadas en la justicia social**, probablemente por el peso de las culturas, políticas y prácticas. Se propondría apostar por modalidades formativas en el seno de los centros, pero que pudiesen alcanzar a todo el profesorado, incluido aquel más resistente a la innovación educativa y actualización formativa. En este sentido “los claustros formativos” posibilitan que mensajes estratégicos alcancen a todo el profesorado. Un claustro formativo es una reunión convocada por el equipo directivo vía convocatoria nominal a la que debe acudir todo el equipo docente del centro y del que se levanta acta, por lo que estos encuentros podrían incluir en su orden del día la apuesta por momentos formativos sobre temas de necesaria reflexión.

En este sentido, la formación a los equipos directivos en cómo promover una organización de centro inclusiva es una urgencia inaplazable, ya que debido a su papel de dinamización pedagógica del centro, no es posible articular propuestas inclusivas si la política de centro toma medidas que promueven la homogeneidad o agrupamientos de alumnado por capacidad, por ejemplo.

Además, es necesario revisar la propia formación de las especialidades de apoyo, ya que se continua evidenciando que hay barreras cognitivas (cociente intelectual) o curriculares (gran desfase) que se siguen considerando excluyentes. Así, si las propias docentes especialistas en respuesta a la diversidad siguen considerando que alumnado muy diverso no puede aprender junto, ¿qué puede esperarse del resto de colectivo con menor formación en estas temáticas?.

Finalmente, haciendo síntesis de las sugerencias emitidas por las participantes en las opiniones vertidas en el marco de la investigación, se resaltarán las siguientes propuestas de mejora:

- Es básico asegurar la coordinación previa a la docencia compartida con los docentes titulares, lo que implica aprender a trabajar en equipo.
- Es necesario trabajar en el marco de una programación multinivel, asegurando la compatibilidad organizativa.

Culturas, políticas y prácticas a debate:  
Un análisis de especialistas en respuesta a la diversidad de Educación Infantil y Primaria  
en el Principado de Asturias

- Es esencial aumentar la formación del profesorado en cuanto al significado, impacto y dimensiones de la inclusión educativa.
- Es vital el “feeling” entre personas que trabajan juntas, incidiendo en crear comunidad y objetivos compartidos.

## 9. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La muestra proveedora de datos, 29 docentes especialistas en respuesta a la diversidad, de las especialidades de AL y PT de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, y los datos recogidos en los grupos de discusión creados a tal efecto, han evidenciado una realidad que se escucha en las salas de profesorado de los colegios asturianos y se comenta en los cursos de formación y otros espacios comunes, si bien podría resultar interesante aumentar la muestra para confirmar la generalización de tales aspectos.

El método empleado, un grupo de discusión online a través de la red social WhatsApp, ha resultado de gran utilidad y practicidad tanto para la investigadora como para las participantes, que incluso se han sorprendido de la metodología empleada. Ello ha permitido la obtención de respuestas ágiles y rápidas, en un medio altamente conocido y con el que se encontraban muy familiarizadas. Como punto crítico se podría señalar que se pierde la interacción cara a cara y toda la riqueza del lenguaje verbal y no verbal y que ciertas respuestas son claramente sintéticas, además de que alguna docente puede descolgarse de la conversación debido a interrupciones que se produzcan en los lugares donde se encuentren.

Finalmente, estudiar el fenómeno de la educación inclusiva y querer limitarlo a un único aspecto es complejo, habida cuenta de que se trata de una realidad multidimensional plagada de dilemas (Shallock y Verdugo, 2013). Así, se entremezclan aspectos ideológicos, políticos, administrativos, teóricos, éticos, deontológicos,... por lo que las motivaciones de las opiniones de la muestra pueden deberse a uno u otro aspecto o incluso a varios a la vez. Es destacable la importancia de la concepción de la discapacidad que posea cada persona y, de manera más global, la concepción social que acompañe a cada docente, que puede resumirse bajo la premisa “¿Podremos vivir juntos?” (Touraine, 2005) o, tal vez más acertadamente “¿Queremos vivir juntos?”.

Los datos obtenidos necesitan ser sometidos a discusión tomando en cuenta las siguientes barreras y facilitadores:

### **1. La propia legislación, las formas de proceder de la administración educativa y la burocracia como barreras.**

La legislación vigente puede considerarse un paso atrás en la construcción de un sistema educativo inclusivo. Aspectos ya comentados como el adelanto de la edad a 2º de la ESO para segregar al alumnado en programas como el PMAR, la concepción de las medidas de respuesta a la diversidad desde la perspectiva de la homogeneización, la permisividad respecto a la existencia de modalidades de escolarización diferentes a la ordinaria, entre otros, configuran una ley ciertamente “bipolar”, que defiende la equidad y la inclusión como principios, pero que se concreta en un articulado que permite crear y mantener justo lo contrario.

Esto mismo se observa en las normas e instrucciones regionales, que continúan perpetuando modelos de escolarización obsoletos y no acordes con la diversidad humana y, de manera más llamativa, dando “una de cal y otra de arena”, ya que ofrecen formación inclusiva mientras que de manera interna, sus procedimientos se basan en la clasificación del alumnado en base a medidas segregadoras. En este sentido, destaca la forma de otorgar los recursos de PT y AL, que continúan adjudicándose en función del número de alumnado con necesidades educativas especiales.

Respecto a la burocracia, el exceso de tareas en relación a los cambios legislativos, limita la capacidad de los centros para dedicarse a las tareas de planificación docente y de reflexión sobre la práctica.

En este sentido, como posibles facilitadores se señala la importancia de llegar a construir un pacto de estado para la educación que asegure la sostenibilidad legal de las reformas, la apuesta por un sistema educativo inclusivo, en lo retórico y en lo práctico, asesorado por técnicos expertos en la materia y el diseño de mecanismos de vigilancia que permanezcan alertas a las posibles derivas hacia decisiones o medidas excluyentes. A nivel regional, se propone la *creación de un observatorio de la equidad*, dentro de la misma administración o fuera de ella, que asuma esas funciones para tratar de “crecer en inclusión y decrecer en exclusión”.

## **2. Falsas creencias y formación.**

La formación inicial del profesorado, tanto de Educación Infantil y Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria, debería revisarse en términos inclusivos, además de ser necesario un debate acerca del “estigma social de la profesión”, ya que en nuestro país, una de las tareas más importantes a nivel social, como es dedicarse a la formación de los ciudadanos y ciudadanas, sigue estando relegada a aspectos valorativos medios o inferiores. El dicho “el que vale, vale, y el que no, para Magisterio”, sigue estando presente en muchos de los idearios mentales de la sociedad, y las notas de acceso siguen siendo sensiblemente inferiores a otras disciplinas, como las Ingenierías o la Medicina.

Por su parte, la actualización profesional o formación continua sigue anclada en modelos tradicionales, garantizándose únicamente a través de un intercambio monetario cada seis años (sexenio). En este sentido, existen formas relativamente sencillas de adquirir las cien horas de formación exigidas cada seis años, sin asegurar que esa formación sea en equipo, contextualizada ni relevante para la persona o institución escolar en la que se encuentre.

Destaca en este sentido, como se ha constatado en la entrevista semiestructurada, la diferencia entre los centros públicos y los centros de titularidad privada sostenidos con fondos públicos, ya que las participantes de éstos últimos centros han señalado que tienen formación “obligatoria y abundante” diseñada por el centro en base a sus necesidades concretas, formación que por supuesto no se niegan a realizar, en contraposición a la escuela pública, donde la formación no es obligatoria y cada docente puede decidir cómo “cubre su expediente”.

Esta falta de actualización lleva en ocasiones, desde el punto de vista inclusivo, a la adopción de falsas creencias como que se responde mejor a las necesidades del alumnado fuera del aula, que se ayuda más al alumnado individualizando la atención educativa y que es mejor “dividir por capacidad” para lograr el éxito de todos, en definitiva, se cree que “ayudas segregando”. En este sentido, resulta complejo luchar contra la escasa cultura de búsqueda de evidencias científicas en cuestiones pedagógicas, detectando actuaciones educativas que se sostienen en la tradición, el marketing o las ocurrencias.

Además la formación existente sigue atendiendo a la especificidad por etapas educativas, especialidades o temáticas concretas (convivencia, autismo, lectura, nuevas tecnologías, elaboración de materiales ...), olvidando cuestiones más globales relacionadas con los fines de la educación, como qué significar educar, qué sociedad queremos construir, qué implica la profesión docente, cómo podemos actualizar la organización escolar, etc...

¿Qué propuestas pueden hacerse para revisar los aspectos formativos?

En primer lugar, una revisión del modelo de formación inicial, desde el acceso, en el que sería necesaria una apuesta política clara por devolver la profesión a la categoría social que siempre debió tener; desde los planes de estudio, actualizando sus contenidos desde la óptica de la equidad y la inclusión y desde su relación con la escuela, incluyendo los modos de acceso a la función docente.

Se considera básico otorgar el valor que tiene a la *Pedagogía*, sobre todo en la formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, que continua anclada en la especialización de sus materias (Química, Economía, Matemáticas,...) y en ocasiones parece olvidar la importancia de la gestión de aula y demás elementos pedagógicos.

Respecto a la actualización, se propone que la administración revise sus planes de formación para incluir la mirada panorámica o de gran angular que se ha comentado sobre los fines de la educación y que articule formas de asegurar, de manera real, que el profesorado se actualiza para poder dar un paso adelante hacia la inclusión. En este sentido, ya se ha comentado la posibilidad de realizar claustros formativos que alcancen a todo el profesorado. Además, existen otros mecanismos de vigilancia, como el Servicio de Inspección Educativa, que pueden centrar sus actuaciones en controlar que la formación deseada se evidencia en las prácticas de aula.

### **3. La complejidad de las estructuras escolares, las decisiones políticas que se toman en ellas y la escasa formación de los equipos directivos acerca de la gestión de organizaciones y de grupos inteligentes.**

La organización de un centro escolar de Educación Infantil y Primaria, a priori relativamente sencilla, ya que no es necesario manejar tantas opciones de optatividad como en un Instituto de Educación Secundaria, reviste gran complejidad, ya que no solamente se trata de organizar horarios, espacios y tiempos, vehiculizar decisiones de claustro y gestionar recursos humanos y materiales, sino que cada toma de decisiones del equipo directivo se torna en política y puede desencadenar reacciones y emociones contrarias o no entre el claustro. Así, la falta de cultura de colaboración y participación asamblearia en los claustros, a las que se hará referencia posteriormente, y la escasa formación de los equipos directivos respecto a la gestión organizacional y la coordinación de grupos inteligentes, por no mencionar la cultura inclusiva, puede dar lugar a centros que no pongan en el centro de los procesos educativos la equidad, centrándose en la excelencia en los resultados académicos.

Sería necesario, desde la administración, una revisión de los procedimientos de selección de las Direcciones de los centros y del proceso de formación de las mismas, priorizando la necesidad de articular calidad y equidad de manera justa y equilibrada.

### **4. La alfabetización ética del profesorado.**

Entrando ya de lleno en la cultura escolar dominante, es necesario recordar de nuevo que la inclusión es una cuestión ética y de valores. Se detecta falta de conciencia acerca de la importancia de la tarea educadora y el impacto que puede tener en la reproducción o no de las desigualdades. En este sentido, la escuela pública, la de todos, no puede obviar esta cuestión y su profesorado debe ser plenamente consciente de que las prácticas del día a día influyen sobre el futuro de las personas, pudiendo limitar o aupar vidas futuras. La educación básica, con el encargo de construir ciudadanía, debe otorgar la importancia que tiene a su papel como defensora de los Derechos Humanos y como forma de organización democrática, contribuyendo a que cada niño y niña finalice su formación inicial con un claro desarrollo de su espíritu y capacidad crítica para poder desenvolverse

ante los mecanismos sutiles de manipulación de la población y de adoctrinamiento de ciertas élites (Chomsky, 2002) para poder ser libres.

Este debate puede unirse al ya comentado sobre la necesidad de reflexión acerca de qué significa educar. Es necesario recordar el sentido profundo del concepto de igualdad y de otros valores clave para la labor educadora (Figura 14):

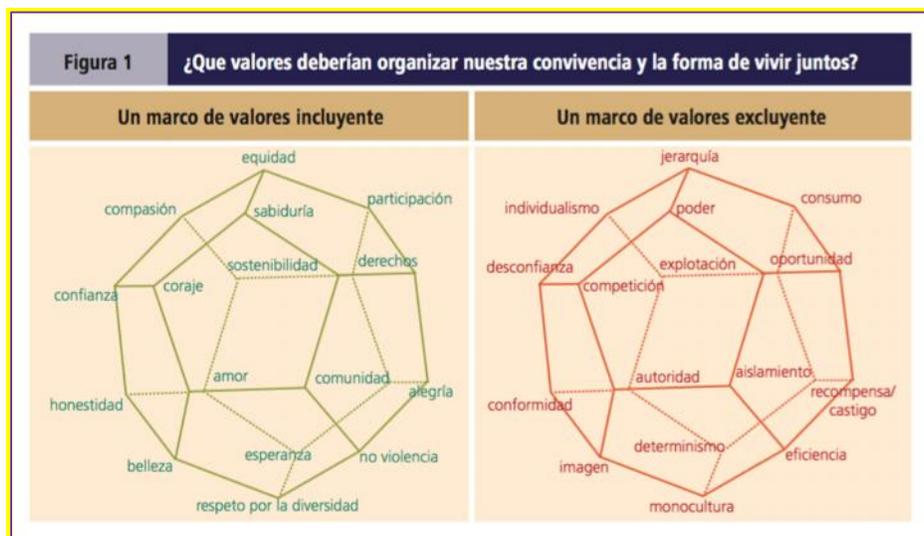


Figura 14. Marco de valores incluyente y excluyente  
Fuente: Booth y Ainscow, 2011

La administración, pero también las Direcciones de los centros, así como cada docente de manera individual, debería potenciar la formación en estos aspectos claves que podrían hacer de cada centro una real comunidad de aprendizaje enfocada a la mejora de la sociedad.

Propuestas internacionales como la de las *Escuelas Aceleradas-Accelerated Schools* (Levin, 2000), *Educación para todos-Success for All* (Slavin, 2008) o *Escuelas Imán-Magnet Schools* (Rossell, 2005), o nacionales como las *Comunidades de Aprendizaje* (Flecha y Soler, 2013) o el *Proyecto Roma* (López Melero, 2004), entre otras, deberían ser promocionadas y estudiadas en los contextos docentes como forma de ejemplificar otra forma posible de abordar la tarea educadora.

## **5. El escaso peso de lo preventivo y lo proactivo en educación.**

Cuando hablamos de alumnado receptor de medidas de apoyo, se debería plantear la cuestión de cuando comenzaron a serlo, ¿desde el inicio de su escolaridad en Educación Infantil? ¿a lo largo de la Educación Primaria? ¿cuándo el “desfase” se convierte en tan importante como para excluir a un alumnado de Educación Infantil o Primaria de un entorno de socialización tan importante como es su aula? Se habla frecuentemente de apoyos, informes psicopedagógicos, adaptaciones curriculares,... pero menos de un enfoque preventivo en la educación. La etapa de Educación Infantil debería ser considerada como un momento clave de estimulación de las potencialidades, sobre todo en el ámbito de las desigualdades originadas por factores socioeconómicos o culturales, pero también el resto. Por el contrario, son muchas las voces que se alzan en contra de la *primarización* de la etapa e incluso se puede llegar a opinar que en esta etapa, en lugar de minimizar las desigualdades, se acrecientan.

Algo similar ocurre por ejemplo, con el alumnado que presenta Trastornos Graves de Conducta, donde se alude más a medidas correctoras que a formas preventivas de convivencia.

Como propuesta se considera que se deberían volcar los recursos humanos y materiales en la etapa de Educación Infantil en sus dos ciclos, no únicamente como forma de estimular el desarrollo sino como manera de optimizar los recursos de la administración que posteriormente deben emplearse en medidas de atención a la diversidad en etapas posteriores. Se destaca, por la importancia del lenguaje como mediador del pensamiento, el establecimiento de Programas de estimulación del lenguaje y de prevención de dificultades que se desarrollen en contextos ordinarios, así como el desarrollo de metodologías de éxito como la de *Montessori* (Montessori, 2014) o de las *escuelas Reggio Emilia* (Malaguzzi, 2001), entre otras.

## **6. La concepción médica de la discapacidad**

En un documento que analiza los mecanismos de la atención a la diversidad, es necesario hacer referencia a las concepciones que el profesorado en general y los especialistas en respuesta a la diversidad en particular, poseen respecto al alumnado con discapacidad, que en definitiva son las personas a las que, como se

ha comprobado, se dirige su trabajo diario. Se ha evidenciado que el modelo social de la discapacidad, construido entre la persona y la sociedad no es conocido por el profesorado, y que se sigue anclado a la percepción de que la discapacidad “es algo interno” que esas personas poseen y que condiciona su escolarización y, en definitiva, su vida. Se sigue considerando que son alumnos y alumnas que precisan apoyo escolar diferenciado y que la mejor forma de ayudarlos es separándoles para ofrecerles, “con sus iguales”, una respuesta educativa más individualizada y personalizada. En el fondo, se asume que necesitan algo diferente en lo escolar porque se cree que son diferentes, un enfoque que cuestiona su propia educabilidad y, más allá, su propia humanidad.

La dimensión social, contextual o relacional de la respuesta educativa se diluye, ya que en cuanto un alumno o alumna pasa a ser receptor de apoyo, la responsabilidad de los docentes ordinarios desaparece o se minimiza, pasando a centralizarse en los especialistas de apoyo. Se lucha por el diagnóstico escolar, el informe psicopedagógico, con la excusa de “saber qué tiene” el alumnado y poder ayudarle mejor, pero ese informe acaba legitimando y permitiendo que el alumno o alumna salga del aula ordinaria.

Como propuestas de mejora se considera necesario que los docentes, incluyendo los especialistas en respuesta a la diversidad se formen en cuanto a esta concepción social de la discapacidad, reivindicando los derechos de las personas con diversidad funcional a estar presentes, participar y aprender en contextos comunes. Asimismo, se considera urgente reformular la estructura y contenidos de los informes psicopedagógicos para que realmente analicen no a cada niño o niña en particular, sino a cada aula. En este sentido, una apuesta valiente sería modificar la unidad de análisis, del alumnado al aula o incluso al profesorado, etiquetando las aulas o incluso a los docentes como personas susceptibles de recibir apoyo, e invirtiendo el tradicional etiquetado del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Tal vez sería más rentable identificar aulas o docentes como con necesidad específica de apoyo educativo, para recibir ayuda que podrían invertir en mejorar su formación y prácticas y lograr así un impacto mayor a lo largo de su carrera docente, en la que van a tener a su cargo cientos de alumnos y alumnas diversos.

Asimismo, no se puede dejar de exigir que se cumplan los mandatos legislativos de la *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con*

*Discapacidad*, con un calendario claro y progresivo de actuaciones en las que no podrían faltar el cierre de los centros de educación especial y la desaparición de las modalidades de escolarización, siempre asegurando las condiciones óptimas de calidad educativa para todo el alumnado.

### **7. La escasa cultura de apertura de los centros a la comunidad y de participación familiar.**

Los centros educativos como ecosistemas cerrados e impermeables al entorno no pueden garantizar un sistema educativo inclusivo. Detalles como el cierre de puertas, los timbres, las verjas que rodean los centros escolares, la imposibilidad de que las familias suban a las aulas en horario escolar, el sistema de entrada decimonónico en filas por clases, entre otros, configuran una imagen de colegio-cárcel o, al menos, institución rígida que queda lejos de la necesaria flexibilidad de cualquier centro escolar de Educación Infantil y Primaria.

El sistema escolar no premia la participación, sino que al detectarla, la regula vía reglamento. Esto podría aplicarse tanto a los diferentes agentes del entorno, que tienen difícil entrada en las escuelas en horario escolar, como a las familias. En nuestra comunidad, únicamente se ha regulado la participación de profesorado jubilado en entorno escolar y de estudiantes en períodos de prácticas, no contando con procedimiento de participación de voluntariado diverso.

Respecto a la participación de las familias, el modelo de *participación educativa*, en el que las mismas tienen poder decisorio, en igualdad de condiciones, respecto a cuestiones de organización y funcionamiento del centro, se encuentra alejado a la realidad actual de los centros educativos asturianos.

Sería preciso adoptar un enfoque sistémico de las relaciones familia-escuela, adoptando modelos colaborativos de trabajo y superando la tendencia a la inculpação del otro y los miedos a la invasión de terrenos. Se considera fundamental el establecimiento en los centros de comisiones mixtas de trabajo que otorguen mayor transparencia a las decisiones que se toman en los centros educativos y que incorporen la visión de las familias.

La creación de escuelas o clubs de familias en las que poder relacionarse o formarse se considera asimismo positivo, sin olvidar las tertulias dialógicas que pueden compartirse entre los diferentes miembros de la comunidad escolar.

#### **8. *La falta de tradición de trabajo colaborativo entre los docentes.***

En muchas de las respuestas obtenidas se ha planteado el papel de la coordinación y la colaboración con las personas encargadas de la tutoría, alegando que era una de las principales barreras para que el apoyo dentro del aula fuese exitoso. La formación individualista de la que somos herederos configura formas de trabajo individualistas, con escasa tradición de colaborar ni en el diseño y planificación curricular ni dentro de las clases. El miedo a sentirse juzgado o juzgada e inseguridades diversas parecen planear en esta negativa a la colaboración, en la que también se detecta falta de formación y comodidad a la hora de salir de la zona de confort. Obviamente puede resultar más cómodo que se lleven a un alumno o alumna que no se ajusta al diseño de la clase, que tener que articular propuestas alternativas de trabajo de manera colaborativa para incluir a todos. Sea como sea, lo cierto es que la colaboración es un punto débil del sistema educativo y esto afecta tanto al alumnado y a sus familias como al clima de convivencia del centro.

Se propone en este sentido un trabajo de liderazgo pedagógico distribuido en los centros, que comience en los claustros y que lleve a convertir los mismos en comunidades profesionales de aprendizaje (Bolívar, 2000), profesionales también en la forma de relacionarse como centro y con las familias.

#### **9. *La focalización en el contenido academicista y el libro de texto. El modelo de la adaptación curricular.***

Otro de los aspectos resistentes a la innovación educativa, es “la rigidez curricular”, entendida como la falta de interpretación crítica del concepto de currículum y la escasa flexibilidad en su desarrollo. De este modo, sigue pesando el modelo basado en el contenido y el criterio de evaluación, que finalmente hace llegar al discurso del “desfase curricular” como legitimador de la exclusión del alumnado de las aulas.

El uso, casi único en muchas ocasiones del libro de texto como material de aula, contribuye a modelar un funcionamiento en el que la persona divergente que no puede o no quiere ajustarse al libro de texto propuesto, queda apartada de la participación escolar.

Las adaptaciones curriculares, por su parte, son otro ejemplo de barrera institucional, diseñadas en su momento para ayudar y que han acabado convirtiéndose en un estorbo para la inclusión. Con su objetivo de adaptar la propuesta curricular para alumnado con dificultades, permiten que ese alumnado no participe de las propuesta comunes de sus iguales, sino que se le ofrezca un material alternativo, en muchas ocasiones descontextualizado de lo que está ocurriendo en el aula ordinaria, siendo incluso a veces libros de texto de cursos más bajos.

La solución pasaría por apostar definitivamente, con mecanismos de control apropiados, por la instauración del ya mencionado *Diseño Universal de Aprendizaje*, *las programaciones multinivel* y *las metodologías activas* como forma de desarrollar esa propuesta.

## **10. Celebrar la diversidad**

Finalmente es necesario apuntar a las creencias sobre la diversidad: ¿tener una clase con muchos alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo es positivo o negativo? ¿da más o menos trabajo? Puede afirmarse que la diversidad continua valorándose como algo negativo a la hora de “escoger” aula, siendo necesario recordar que en los centros públicos, a inicio de curso, los docentes eligen aula en función de su antigüedad en el cuerpo y en el centro, sin articular otros mecanismos pedagógicos en la realización de sus elecciones.

Sin intención de conculcar ningún derecho fundamental de los trabajadores y trabajadoras, se debería revisar si ese derecho no confronta con el del alumnado y sus familias a poder recibir una educación de calidad y si no es justo y necesario esgrimir razones pedagógicas en esta toma de decisiones.

Sigue siendo relativamente frecuente que las clases con alumnado con mayores necesidades de apoyo sigan quedando relegadas a las últimas elecciones, de profesorado interino, por supuesto no menos válido, pero si con

menor conocimiento de la institución en general y del alumnado del aula en particular. Así, es evidente que la diversidad no se considera un aspecto positivo, ni un reto, ni mucho menos se celebra ni se premia, sino que se castiga.

Es necesaria una reflexión acerca de la diversidad como riqueza, es urgente presumir de la diversidad de los centros y es recomendable premiar a las aulas diversas y a los docentes que se encargan de ellas, trasladando a las familias y a la sociedad los beneficios de saber vivir en diversidad y comunidad.

Me gustaría concluir con dos frases que resumen la necesidad de activismo en el mundo educativo con el fin de luchar por la construcción de un sistema educativo más equitativo, y con ello, de una sociedad más justa e igualitaria.

*“Las coordenadas del mundo escolar no son cuestionadas, sino las protestas y denuncias” (Calderón, 2016)*

*“Se utilizan artimañas capaces de ocultar verdades que, si los oprimidos tuvieran la más mínima oportunidad de adivinarlas o intuir las, podrían empujarlos a la lucha”. (Freire, 2001).*

## 10. BIBLIOGRAFÍA Y MATERIALES LEGALES DE REFERENCIA

- Ainscow, M. (2017). *Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional*. Revista de Educación inclusiva, 5(1).
- Alba, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata.
- Arnaiz, P., Lozano, J., Herrero, A. (2000). *Adaptaciones curriculares de centro: una respuesta educativa a la diversidad en una escuela ordinaria*. Anales de Pedagogía, 18. pp. 147-158.
- Barton, L (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid, España: Morata.
- Bazán, D. (2017). *Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos*. Paulo Freire, (1), 49-61.
- Bolívar, A. (2015). *Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual*. Revista internacional de educación para la justicia social, 1(1).
- Booth T., Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(3), 5-19.
- Brennan, W.K. (1990). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- Calderón Almendros, I. y Habegger Lardoeytt, S. (2012). *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Granada, Octaedro.
- Calderón Almendros, I. (2013). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad. Estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*. Tesis Doctoral dirigida por C. Ruiz Román, Universidad de Málaga.
- Calderón Almendros, I. (2016). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural*. Barcelona: Editorial UOC.
- Casanova, M.A. (2011). *La educación inclusiva: un modelo de futuro*. España: Wolters Kluwer.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: CAST.

- Denzin, K., Lincoln, S. (2015). *Manual de investigación cualitativa. V.IV: métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: GEDISA.
- Echeita, G., Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Recuperado (09.04.2018) de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf)
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2011). *El proceso de inclusión educativa en España ¡Quien bien te quiere, te hará llorar!*. CEE Participación Educativa, 18, pp. 117-128.
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). *Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica*. Revista AAF. 41.
- Echeita, G. (2016). *¿Mirando el futuro con optimismo?*. Congrés d'Educació Inclusiva. Valencia.
- Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas*. Aula Abierta nº 46, pp.17-24.
- Escribano, L. et al. (2014). *La aplicación de un programa de apoyo conductual positivo en el contexto escolar*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. 23 (5).
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011) Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía de la enseñanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Fundación ONCE (2018). *Enseñanza bilingüe (español-inglés) y alumnado con discapacidad: nuevas barreras y desafíos de inclusión*. Madrid: ONCE.
- García, A. (2012). La Educación Personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 6, 177-189.
- Government of Norwest Territories (2016). *Guidelines for Inclusive Schooling: supporting the NWT Ministerial Directives on Inclusive Schooling*. Recuperado (23-05.2018) de

<https://www.ece.gov.nt.ca/sites/ece/files/resources/inclusiveschoolingmanualandguidelines-educatorversion-english.pdf>

- Hamui-Sutton, A. (2013). *Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica*. Investigación educativa médica. 2, núm 8.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona. Graó.
- INCLUD-ED Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- López Melero, M. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. Innovación educativa n. 21. Pp. 37-54 (37).
- Malaguzzi, L. (2001). *Educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Márquez, A. (2017). *¿Cuáles son las barreras a la participación y cómo superarlas?*. Recuperado (01.06.2018) de <https://siesporelmaestronuncaaprendo.blogspot.com/2017/05/cuales-son-las-barreras-la.html>
- Menéndez Suárez, C. (2017). *Modelo de orientación educativa en Educación Infantil y Primaria en el Principado de Asturias: propuestas para un modelo basado en la equidad y la inclusión*. En “I Congreso Internacional de Inclusión y Mejora Educativa” (en prensa).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Datos y cifras Curso escolar 2016/2017*. Madrid.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Datos y cifras. Curso escolar 2017-2018*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Montessori, M. (2014). *El método de la Pedagogía Científica: aplicado a la educación de la infancia*. Biblioteca Nueva.
- Muntaner, J. J. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula ordinaria*. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1).
- Muñoz Villa, M. L., López Cruz, M., & Assaél, J. (2015). *Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?*. *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.

- Pascual Sevillano, M.A. (2010) *Adaptaciones curriculares en los centros educativos inclusivos*. Diseño, desarrollo e innovación del currículo, págs. 207-270.
- Pellicer Iborra, C. (2015). *Trabajar las funciones ejecutivas en el aula*. Cuadernos de Pedagogía. 455 (58-62).
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV, nº 1 15-29.
- Puigdemívol Aguade, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Puigdemívol Aguade, I. (2009). *Escuela inclusiva: ¿necesidades educativas especiales. La construcción de una escuela inclusiva: Claves para superar las barreras para el aprendizaje y la participación*. Recuperado (30.06.2018) de [https://www.google.es/search?source=hp&ei=ti83W6f7G8nfUYPzoqgB&q=-+Escuela+inclusiva%3A+%C2%BFnecesidades+educativas+especiales%3F+Por+Ignasi+Puigdemívol+Aguade&oq=-+Escuela+inclusiva%3A+%C2%BFnecesidades+educativas+especiales%3F+Por+Ignasi+Puigdemívol+Aguade&gs\\_l=psy-ab.3...853.853.0.1990.2.1.0.0.0.0.225.225.2-1.1.0...0...1c.2.64.psy-ab..1.0.0.0...0.5oVviV9-6XE](https://www.google.es/search?source=hp&ei=ti83W6f7G8nfUYPzoqgB&q=-+Escuela+inclusiva%3A+%C2%BFnecesidades+educativas+especiales%3F+Por+Ignasi+Puigdemívol+Aguade&oq=-+Escuela+inclusiva%3A+%C2%BFnecesidades+educativas+especiales%3F+Por+Ignasi+Puigdemívol+Aguade&gs_l=psy-ab.3...853.853.0.1990.2.1.0.0.0.0.225.225.2-1.1.0...0...1c.2.64.psy-ab..1.0.0.0...0.5oVviV9-6XE)
- Pujolàs, P. (2009). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Ramírez Hernández, I.E. (2016). *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar*. México DF: Praxis Editorial.
- Rojo Ustaritz, A. (1996). Utopía freireana. La construcción del inédito viable. *Perfiles educativos*, 74.
- Rose, D. H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital Age. Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Skliar, C. (2008). *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. *Orientación y Sociedad*, vol. 8.
- Servicio de Alumnado, Orientación y Participación educativa (2008). *Medidas de atención a la diversidad*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias.

- SOLCOM. (2011). *Derechos humanos en España. Violaciones en España de la Convención de las personas con discapacidad (diversidad funcional) de la ONU*. Recuperado (24.06.2018) de [https://www.asociacionsolcom.org/files/documentos/Informe\\_SOLCOM\\_2011.pdf](https://www.asociacionsolcom.org/files/documentos/Informe_SOLCOM_2011.pdf)
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2016) (dir). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children. Julio/2016
- Tarabini, A. (Dir.), Jacovkis, J., Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Touraine, A. (2005). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- UNESCO. (1994), Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado (09.04.2018) de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- UNESCO. (2004). Convención internacional sobre los derechos del niño y de la niña. Recuperado (30.12.2017), de [https://www.unicef.org/paraguay/spanish/py\\_convencion\\_espanol.pdf](https://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_convencion_espanol.pdf)
- UNESCO. (2006). Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado (30.12.2017) de <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>.
- UNICEF/UNESCO (2007). *A human rights based approach to education for all*. Nueva York/Paris: UNICEF/UNESCO. Recuperado (24.06.2018) de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154861e.pdf>
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Recuperado (27.12.2107) de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). *Comentario General n°4/2016 de 2 de septiembre. Artículo 24. El derecho a la educación inclusiva*. Recuperado (01.07.2018) de <https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>
- UNESCO. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. Recuperado (24.06.2017) de <https://asociacionsolcom.org/wp-content/uploads/2018/06/informe-SOLCOM-CRPD-2018.pdf>

- Verdugo, M.A. y Shalock, R. (2013). *Discapacidad e inclusión: manual para la docencia*. Salamanca: Amarú.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Recuperado (24.04.2018) de <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Constitución Española. «BOE» núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Plan Nacional de Educación Especial. Recuperado (01.07.2018) de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/78936/00820083019361.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. «BOE» núm. 103, de 30 de abril de 1982.
- Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de Protección Civil del Derecho al Honor, a la Intimidación Personal y Familiar y a la Propia Imagen; La Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal. «BOE» núm. 115, de 14 de mayo de 1982.
- Real Decreto 2731/1986. de 24 de diciembre. sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. «BOE» núm. 8, de 9 de enero de 1987.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. «BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990.
- Decreto 249/2007 de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias. «BOPA» núm. 246, de 22 de octubre de 2007.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora del sistema educativo. «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. «BOE» núm. 52, de 1 de marzo de 2014.
- Resolución de 6 de junio de 2014, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Magisterio en Educación Primaria. «BOE» núm. 155, de 26 de junio de 2014.

- Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la educación Primaria en el Principado de Asturias. «BOPA» núm. 202, de 30 de agosto de 2014.
- Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. «BOPA» núm. 299, de 29 de diciembre de 2014.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. «BOE» núm. 25, de 29 de enero de 2015.
- Decreto 72/2017, de 31 de octubre, de segunda modificación del Decreto 65/2015, de 13 de agosto, por el que se establece la estructura orgánica básica de la Consejería de Educación y Cultura. «BOPA» núm. 257, de 7 de noviembre de 2017.
- Circular de Inicio de Curso 2017-2018 para los centros docentes públicos. Edición 18 de julio de 2017. Recuperada (24.06.2018) de [https://www.educastur.es/documents/10531/40286/2017\\_07\\_CIR\\_InicioCursosPublicos\\_20170718.pdf/bd07bed8-9692-44a1-814c-b02b4d611de1](https://www.educastur.es/documents/10531/40286/2017_07_CIR_InicioCursosPublicos_20170718.pdf/bd07bed8-9692-44a1-814c-b02b4d611de1)
- Instrucciones de la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación educativa para los servicios especializados de orientación educativa referidas a la respuesta a la diversidad para el curso 2017/2018 y al proceso de escolarización del alumnado para el curso 2018/2019. Recuperadas (01.07.2018) de <https://www.educastur.es/-/instrucciones-servicios-especializados-de-orientacion>.