

# Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín  
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
University of Oviedo



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Centro  
**UNESCO**  
Principado  
de Asturias

# Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

*Alejandro Rodríguez-Martín*

(Comp.)



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
*University of Oviedo*



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Centro  
**UNESCO**  
Principado  
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: [www.uniovi.es/publicaciones](http://www.uniovi.es/publicaciones)

[servipub@uniovi.es](mailto:servipub@uniovi.es)

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



## ÍNDICE

---

Presentación ..... 9

### *Eje Temático 1.*

---

Políticas socioeducativas inclusivas  
y formación del profesorado ..... 13

### *Eje Temático 2.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en  
Educación Infantil y Primaria ..... 503

### *Eje Temático 3.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,  
Formación Profesional y otras enseñanzas ..... 1399

### *Eje Temático 4.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad ..... 1807

### *Eje Temático 5*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social ..... 2325

### *Eje Temático 6.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral ..... 2611

## **EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS AULAS DE PRIMARIA: SITUACIÓN ACTUAL Y RETOS DE FUTURO**

**Mónico Tamargo, Pablo<sup>1</sup>, Rodríguez-Pérez, Celestino<sup>2</sup>,**  
Universidad de Oviedo, España

<sup>1</sup>e-mail: monico79@hotmail.com, <sup>2</sup>e-mail: rodriguezcelestino@uniovi.es

**Resumen.** Es importante investigar las necesidades educativas actuales del alumnado como paso previo al planteamiento de futuras propuestas concretas de inclusión y atención a la diversidad. Para ello, se plantea, en primer lugar, un diseño descriptivo contando con la participación de 272 colegios y una muestra total de 1501 casos de necesidades educativas especiales registradas. Los resultados de prevalencia obtenidos cifran en 1 de cada 10 estudiantes matriculados en la etapa de Primaria el número de casos que presentan algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo. Tomando como referencia estos datos se procede a valorar el nivel de competencia del profesorado en relación al conocimiento, estrategias y actitudes adoptadas para la atención a la diversidad en el ámbito educativo. Para ello, se llevó a cabo una experiencia piloto en la que han participado 72 docentes de distintos centros educativos de carácter ordinario. Los resultados muestran que el 80% del profesorado participante tiene una visión inclusiva e interdisciplinar en materia de atención a la diversidad. 7 de cada 10 docentes afirman tener conocimiento y capacidad para abordar el tratamiento de las necesidades educativas de los estudiantes, mostrándose más eficaces en la identificación de las características de aquellos que presentan dificultades de aprendizaje, discapacidad intelectual leve, altas capacidades, discapacidad física y trastornos específicos del lenguaje. Por último, cabe destacar que el 94,12% del profesorado consultado corrobora la necesidad de recibir formación adicional en materia de atención a la diversidad.

**Palabras clave:** prevalencia, necesidades educativas, inclusión, diversidad.



## **INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO**

Desde el año 1990 en España, con la aparición de la LOGSE se intenta dar respuesta a la diversidad del alumnado existente en los centros educativos, adecuando el plan de estudios a cada uno. Con la llegada de la LOE en 2006, la diversidad se entiende como un principio educativo y se utiliza el término Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) para englobar a todos aquellos estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades, incorporación tardía al sistema educativo, o aquellos con condiciones personales o de historia escolar perjudiciales. Todas estas condiciones hacen que este alumnado necesite una atención educativa diferente a la ordinaria, ya que por sí mismos no serán capaces de alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades y los objetivos establecidos con carácter general para cada nivel educativo. La LOMCE (aprobada en 2013) también le da importancia a la equidad educativa, como forma de garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación. De este modo, la educación debe actuar como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

Para poder encargarse de cumplir con todas estas ordenanzas y dar respuesta a las demandas de cada alumno, los profesores han de adaptar sus estrategias de trabajo. La actitud hacia la diversidad es una de las claves para lograr esta educación inclusiva.

Aunque la mayoría de los estudios actuales hacen énfasis en la falta de medios como una de las causas que afectan al profesorado de cara a la integración, no hay que olvidar que existen otros condicionantes influyentes como la falta de tiempo, medios y recursos didácticos adecuados, la escasez de apoyo, falta de coordinación entre el profesorado y el apoyo, escasos cambios en la estructura organizativa y las estrategias didácticas así como falta de cambios en la dinámica institucional del centro. Por otro lado, hay otra serie de retos a los que deben enfrentarse los profesores hoy en día, como son los problemas de indisciplina en el aula, la presión de padres y de la dirección del centro, y en algunos casos, acoso por parte de sus compañeros de trabajo, teniendo que hacer frente además a una desbordante cantidad de trabajo.

## **OBJETIVOS**

El propósito de este estudio es, por un lado, cuantificar y clasificar la diversidad existente en las aulas de Primaria, aportando datos actuales de prevalencia de cada una de las necesidades educativas especiales (NEE) identificadas en los centros educativos participantes y, por otro lado, conocer cómo influye la cantidad y calidad de estrategias del profesorado en el afrontamiento de la educación de estos estudiantes con NEE.

La hipótesis que se espera confirmar con los resultados es que existe una correlación positiva entre las estrategias utilizadas por los docentes y las demandadas según el alumnado de sus centros educativos. Otra hipótesis que se espera corroborar es que, a mayor experiencia en el ámbito de atención a la diversidad mayores son las estrategias utilizadas por el profesorado, tal como mencionan diferentes autores (Avramadis et al, 2000; Browniee y Carrington, 2000).

## **DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA**

El número total de participantes en el estudio son 1573, incluyendo docentes y alumnos de centros educativos del Principado de Asturias seleccionados por un método no probabilístico.

La población total del alumnado está conformada por 1501 participantes, donde el 67,60% de estos son de género masculino y el 32,30% de género femenino. Están matriculados en la etapa de Educación Primaria, siendo el grupo mayoritario los que conforman los alumnos que cursan 6º de Primaria. Han participado en el estudio 227 centros educativos localizados en 98 localidades del Principado de Asturias.

En un segundo grupo nos encontramos una muestra total de 72 docentes de Educación Primaria. El 30.60% de estos eran varones y el 69.40% eran mujeres. Su edad oscilaba entre 23 y 62 años ( $M= 42.50$ ). El 80.56% enseñaba en un colegio de titularidad pública y el 19.44% enseñaba en un colegio de titularidad privada o concertada. El 32.50% tenía más de 20 años de experiencia docente y el 62.50% tenía menos de 20 años de experiencia docente. La media de años con experiencia educativa con alumnado con NEE era 8.10.

### ***Instrumentos de medida***

En este estudio se utilizaron dos instrumentos. En primer lugar, con respecto al primer objetivo se utilizó una base de datos de todo el alumnado con NEAE del Principado de Asturias. Esta base de datos se obtuvo a través de la herramienta SAUCE (Sistema para la Administración Unificada de Centros Educativos) la cual gestiona los datos de los Centros de Enseñanza del Principado de Asturias. De esta, se seleccionó el conjunto de estudiantes con NEAE con el fin de obtener el índice y las características de este alumnado así como los datos de matrícula de cada uno de los centros adscritos a la Consejería.

En segundo lugar se suministró al profesorado el cuestionario Wuppertal. Este instrumento se consideró una herramienta útil para la recogida de información, ya que la finalidad de este cuestionario es analizar las actitudes y estrategias del profesorado en el aula ordinaria. El cuestionario Wuppertal está dividido en dos partes relacionadas con las percepciones de los profesores ante la diversidad y con las distintas estrategias que utilizan y las que les gustaría aplicar.



### ***Procedimiento***

En primer lugar y en relación al primer objetivo, se seleccionó sobre base de datos del Principado el alumnado con NEE y se describieron las características de esta población. Durante los meses Abril y Mayo se contactó con diferentes colegios y se les informó de la posibilidad de participar de forma voluntaria en el estudio. Se suministró a los colegios el cuestionario Wuppertal con el fin de que los profesores pudieran disponer de este. Además de la muestra obtenida, también se usaron los datos obtenidos vía online de profesores de Educación Primaria del Principado de Asturias.

Finalmente, se relacionaron los datos obtenidos en el primer y segundo objetivo, con el fin de observar la existencia de relación entre las estrategias utilizadas y el tipo e índice de necesidades existentes en su centro educativo.

### ***Diseño y análisis de datos***

Con el fin de dar respuesta a los hitos planteados en el estudio, se utilizaron distintos tipos de diseños en función de cada objetivo perseguido durante la investigación. De este modo, para el análisis de primer objetivo, se ha utilizado un diseño *ex post facto* descriptivo. El segundo diseño es un estudio descriptivo de poblaciones a través de encuesta con selección de la muestra por accesibilidad, y por último se ha utilizado un diseño correlacional (Montero y León, 2009).

El análisis de los datos obtenidos varía según los objetivos perseguidos. Por un lado, con el fin de analizar el índice de alumnado con NEE de los centros ordinarios de Educación Primaria del Principado de Asturias se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 19.0, realizando un análisis descriptivo de los datos. Por otro lado, con el propósito de estudiar las aptitudes y estrategias del profesorado de Educación Primaria del Principado de Asturias con respecto al alumnado con NEE según el grado de experiencia, se ha llevado a cabo un análisis con el paquete estadístico SPSS 19.0, utilizando la prueba t Student para diferencia de medias y el análisis multivariado de la varianza (MANOVA). Finalmente, para conocer el grado de asociación entre las estrategias de los docentes y el alumnado en sus centros, se pusieron en relación las respuestas del profesorado al cuestionario Wuppertal con el índice de alumnado en sus respectivos centros.

## **EVIDENCIAS**

Dentro del grupo alumnado nos encontramos con diferentes datos de prevalencia para cada una de las necesidades analizadas. Destaca, en este punto, el índice de impacto obtenido a nivel de discapacidad psíquica leve (34.40%), seguida por el trastorno generalizado del desarrollo (22.30%), la discapacidad física (7,70%), el trastorno grave de conducta (7,60%), el trastorno del espectro autista (6,90), el retraso madurativo (6%), la discapacidad sensorial auditiva (4,80), la pluridiscapacidad (3,40%), la discapacidad psíquica moderada (2%) y, en último término, la discapacidad



sensorial visual (1.30%). Además, gran parte del alumnado con NEE es de género masculino, tras relacionar el género con las diferentes necesidades observamos cómo esta diferencia se puede ver en la mayor parte de estas, exceptuando la discapacidad psíquica moderada, la discapacidad sensorial auditiva y la discapacidad sensorial visual.

Por otro lado, se observa un mayor número de alumnado con NEE matriculado en colegios de titularidad pública (73.12%) respecto a aquellos matriculados en colegios con titularidad privada o concertada (26.88%), sin que exista ningún tipo de necesidad en la que el alumnado sea mayor en los colegios privados o concertados.

Por su parte, la mayoría del profesorado (80.60%) piensa que el alumnado con necesidades educativas deben estar la mayoría del tiempo en las clases ordinarias. Los resultados sugieren que los profesores tienen una actitud abierta y positiva hacia la inclusión del alumnado con necesidades, tal como concluyeron numerosos autores (Avramadis et al., 2000; Idol, 2006).

Cabe mencionar que uno de los factores influyentes en la inclusión del alumnado con NEE en las escuelas es como se conceptualiza la diversidad (Sales et al, 2001). Según los resultados del cuestionario administrado, el profesorado conoce y describe adecuadamente el concepto de inclusión y dificultades de aprendizaje.

No obstante, las actitudes del profesorado dependen de diferentes variables entre las cuales nos encontramos: las variables relacionadas con el tipo de necesidad que posee el alumno, las variables personales del profesorado y las variables escolares (Avramadis y Norwich, 2002). Respecto a la necesidad asociada, encontramos que las actitudes y estrategias del profesorado no dependen del tipo de necesidad del alumnado mientras que en relación con las variables personales del profesorado, los datos obtenidos tras analizar las respuestas a los ítems según los años de experiencia con alumnos con NEE indican que esta no es un factor significativo con respecto a las actitudes y estrategias del profesorado, lo cual no respalda los datos obtenidos por otras investigaciones (Avramadis et al, 2000; Browniee y Carrington, 2000). Estos datos no corroboran las hipótesis iniciales, sino que muy al contrario dan muestra de que no existen indicios que corroboren que los profesores obtienen con los años nuevas estrategias y una actitud más abierta hacia la inclusión. Esto puede ser debido a que los participantes con menor experiencia son en general los más jóvenes y recién salidos de la carrera en la que podrán haber aprendido estrategias y tengan una mayor motivación en ponerlas en práctica, lo cual se respalda con otra investigaciones como la realizada por Forlin (1995) en su estudio en colegios australianos, donde reflejo que cuanto más joven es el profesorado más apoyo a la inclusión se refleja.

El profesorado participante sabe cómo identificar las necesidades individuales de los estudiantes con dificultades y está de acuerdo en que los profesores de pedagogía terapéutica y los profesores de educación general deben colaborar para que la inclusión funcione, la coordinación entre profesionales es una condición necesaria para garantizar la inclusión (Avramadis et al, 2000; González, 2000).



Los factores escolares que se han encontrado vinculados con los maestros con respecto a sus actitudes de inclusión son la disponibilidad, tanto de tiempo como de recursos, y el apoyo en el aula (Avramadis y Kaliyva, 2007). Cuando se pregunta a los profesores acerca de sus estrategias y recursos utilizados para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos, mencionan la adaptación de los contenidos, la atención individualizada y la coordinación entre profesorado y la familia. Gran parte de los participantes mencionaron los materiales manipulativos y un mayor uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como las estrategias y recursos que les gustaría poner en práctica, tal y como ya defendían algunas corrientes al considerar que la educación con TIC se presenta especialmente favorable para las personas con NEE tanto para la mejora de sus habilidades cognitivas como para su normalización e integración (Moya, 2009).

Con todo, aunque gran parte de la responsabilidad para hacer posible la inclusión de todo el alumnado recae en el profesor, este necesita una serie de recursos y apoyos proporcionados por el centro que le permitan desarrollar su trabajo de forma adecuada. La mayoría del profesorado menciona la falta de tiempo que el centro educativo les proporciona y reclaman mayor formación para atender de manera óptima a todo el alumnado. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otros trabajos en los cuales se expresa que los docentes reclaman más tiempo para realizar su trabajo, coordinarse con sus compañeros y para programar o realizar las adaptaciones correspondientes (Avramidis y Kaliyva, 2007; Rose, 2001). Además, trabajos como los de Avramidis et al. (2000) e Idol (2006) indican que los profesores piensan que la formación que han recibido no es suficiente para atender a todo el alumnado. Por lo cual no es de extrañar que estos reclamen más estrategias para afrontar la diversidad, tal como Horne y Timmons (2009) mencionaron en su estudio donde apoyaban la importancia de la formación para el desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión.

Con el fin de conocer si las estrategias del profesorado se adecuan a las necesidades del alumnado matriculado en sus centros se procedió a relacionar los resultados obtenidos en los dos objetivos anteriores. Dependiendo de las necesidades del alumnado, el profesorado deberá contar con unas estrategias adecuadas a las necesidades específicas y concretas de cada alumno. Los docentes, por tanto, deben recibir formación tanto inicial como permanente sobre las características del alumnado al que impartirán clase y sobre la forma de integrar a todos los alumnos de la mejor forma posible (Alonso y Araoz, 2011). Los resultados obtenidos aquí no respaldan la hipótesis inicial que afirmaba que existe una correlación positiva entre las estrategias utilizadas por los docentes y las demandadas por el alumnado de sus centros educativos. Tal y como ya se había mencionado anteriormente, los datos muestran que las actitudes y estrategias no varían según el índice y tipo de necesidad presentadas por las aulas. Los profesores revelan en el test que se ven capacitados para enseñar a todo tipo de alumnado sin importar la necesidad presentada por este, pero reclaman un mayor tiempo y formación para atender de manera óptima a todo su alumnado.

Por todo lo comentado, tal como se planteó en La Agencia Europea para el

Desarrollo de la Educación del Alumnado con NEE (2009), es importante recalcar la importancia de la formación del profesorado con respecto a la atención a la diversidad, enseñarle las estrategias necesarias que necesita para afrontar el día a día en su aula y para que todos los alumnos logren alcanzar su máximo desarrollo educativo.

Los resultados del estudio deben interpretarse con cautela debido a la existencia de varias **limitaciones** en el presente estudio. En primer lugar, el tamaño de la muestra del profesorado (N=72) es pequeño. Por otra parte, la evaluación de las actitudes y estrategias de los docentes se basó únicamente en sus respuestas a un cuestionario administrado y no existen medidas directas de su comportamiento real en clase.

Como **perspectiva futura**, sería adecuado aumentar el tamaño de la muestra y extenderlo al alumnado y profesorado de Educación Secundaria, así como centrarse en aspectos como la formación y estrategias del profesorado.

## CONCLUSIONES

Tras realizar un análisis descriptivo del alumnado con NEE matriculado durante el en la etapa de Educación Primaria en centros educativos del Principado de Asturias, podemos concluir que dentro de este grupo es mayoritario el género masculino y matriculado en un centro de enseñanza pública de carácter ordinario bien sea a tiempo completo o en modalidad combinada. Hay un mayor número de alumnado con discapacidad psíquica leve y la necesidad que se da en un menor número de casos es la discapacidad sensorial auditiva.

Respecto al segundo objetivo, el profesorado de Educación Primaria del Principado de Asturias mantiene una actitud positiva hacia la inclusión educativa de alumnado con NEE. Estas actitudes y estrategias ante el alumnado con NEE no dependen del grado de su experiencia con estos alumnos ni de la necesidad asociada. Los participantes saben cómo identificar las necesidades de los estudiantes y consideran que estos deben permanecer la mayoría de tiempo en el aula ordinaria. Opinan que no se les proporciona el suficiente tiempo para planificar y preparar las clases y que el centro educativo debería contar con más apoyos para este tipo de alumnado. Las estrategias utilizadas son la adaptación y atención individualizada y demandan más tiempo y formación para poder realizar su trabajo.

En relación con el tercer objetivo, se concluye que el índice y el tipo de necesidad de los alumnos en el aula no se relacionan con la actitud y las estrategias del profesorado de estos. Los docentes mantienen una actitud positiva ante el alumnado con NEE con independencia de la necesidad presentada por este.



Un dato significativo del presente estudio fue la amplia demanda por parte del profesorado de formación y estrategias para conseguir la plena inclusión de todo el alumnado. Por lo cual sería relevante introducir y mantener programas de formación al profesorado que faciliten la inclusión del alumnado con NEE y el éxito de la atención educativa que necesitan.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para el Desarrollo del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa*.
- Alonso, M.J. y Araoz, I. (2011). El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española. Madrid: *Ediciones Cinca*
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon M.A. y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Avramidis, E. y Kaliyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Brownlee, J. y Carrington, S. (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: a teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning*, 15(3), 99-105.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179-185.
- González, M.P. (2000). La escuela inclusiva en respuesta a todo el alumnado. *Revista de estudios y experiencias educativas*, 16, 179-189.
- Horne, P.E. y Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Montero, I. y León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moya, A.M. (2009). Las nuevas tecnologías en la educación. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 24(37), 1-9.

Rose, R. (2001). Primary School Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include Pupils with Special Educational Needs. *Educational Review*, 53(2), 147-156.

Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7.

Verdugo, M.A. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de educación*, 358, 450-470.