

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



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

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



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

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

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

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

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

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

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

¿Cómo citar esta obra?

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



ÍNDICE

Presentación 9

Eje Temático 1.

Políticas socioeducativas inclusivas
y formación del profesorado 13

Eje Temático 2.

Prácticas innovadoras inclusivas en
Educación Infantil y Primaria 503

Eje Temático 3.

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

Eje Temático 4.

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad 1807

Eje Temático 5

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social 2325

Eje Temático 6.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral 2611

DETECCIÓN DE NECESIDADES DE MEJORA EN CENTROS EDUCATIVOS QUE ASPIRAN A SER INCLUSIVOS

López Azuaga, Rafael¹, Suárez Riveiro, José Manuel²

Facultad de Educación, UNED, España

¹e-mail: rafael.lopez.azuaga@gmail.com, ²e-mail: jmsuarez@edu.uned.es

Resumen. El aumento de la diversidad dentro de las aulas y la evolución de las teorías sobre “Atención a la Diversidad”, en especial sobre el modelo de educación inclusiva, han promovido que muchos centros educativos se sensibilicen y comprendan la importancia de crear escuelas para todos y todas que permitan que todo el alumnado pueda desarrollar sus aprendizajes en igualdad de oportunidades, sin exclusiones. Por ello, en este estudio descriptivo se plantea el objetivo de ayudar a aquellos centros que están implantando prácticas inclusivas a detectar posibles necesidades que requieran ser intervenidas para ser escuelas más inclusivas, a través de su participación en tres cuestionarios elaborados a partir de un Documento de Trabajo elaborado previamente: La “*Guía para la evaluación de centros desde la perspectiva de la educación inclusiva*”. Se ha realizado dicho estudio en el distrito educativo gestionado por el Centro de Profesorado (CEP) de Cádiz, en todos los centros que han adoptado el modelo de “*comunidad de aprendizaje*”, contando con la opinión de miembros de toda la comunidad educativa, mostrando en esta comunicación solamente las aportaciones del profesorado, de los equipos directivos y del alumnado, emitidas en un cuestionario personalizado para cada grupo. Los resultados aportan que en este contexto escolar hay todavía necesidades en cuanto a accesibilidad, formación en competencias para la educación inclusiva y aumento de la participación de la comunidad educativa en el centro educativo.

Palabras clave: Educación inclusiva, Comunidad de aprendizaje, Evaluación de centros, Participación, Accesibilidad.



INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo pasado, sobre todo a partir de la “Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales” aprobada por la UNESCO (1994), en nuestro país se ha tomado mayor conciencia de que todas las personas tienen derecho a ser educados en igualdad de oportunidades, recibiendo todos los apoyos necesarios para poder desarrollar aprendizajes que le permitan progresar en su desarrollo integral y poder alcanzar todas sus metas personales (Torres, 2010). Se defiende el enfoque de la educación inclusiva como aquel que permita organizar centros educativos que toman en cuenta todas las necesidades, potencialidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de todo el alumnado, de forma que todos los apoyos necesarios sean recibidos dentro del aula, apoyándose de metodologías de enseñanza-aprendizaje cooperativas. Se considera imprescindible, para ello, eliminar todas las posibles barreras que puedan perjudicar la participación y el aprendizaje de toda la comunidad educativa (Muntaner, 2010; Pujolàs, 2008).

A la hora de organizar una escuela inclusiva, debemos tener en cuenta muchos factores (De Vicente, 2010; Essomba, 2008; González-Gil, 2009; Llorent y López-Azuaga, 2013; Pumares y Hernández, 2010): (1) la participación de toda la comunidad educativa, (2) la gestión de la convivencia a partir de un modelo democrático articulado en los principios de la participación y la inclusión, (3) la disponibilidad de recursos didácticos y humanos para apoyar el aprendizaje de cada alumno/a, (4) actividades formativas dirigidas para toda la comunidad educativa, (5) el fomento de actitudes de sensibilización hacia aquellos grupos sociales más desfavorecidos, (6) evolucionar de una cultura individualista a una colaborativa entre toda la comunidad educativa, (7) la eliminación de posibles barreras que impidan el acceso al currículum y a la comunicación, etc.

Existen en la actualidad un modelo de gestión de centros educativos que recogen los principios de la escuela inclusiva: Las “comunidades de aprendizaje”. Este modelo permite que toda la comunidad educativa tenga voz a la hora de tomar decisiones y gestionar todos los ámbitos organizativos y metodológicos del centro, con el objetivo de construir una escuela que permita satisfacer sus necesidades y rechace la exclusión. La comunidad educativa se agrupa en comisiones mixtas, bajo las cuales gestionan un ámbito determinado, ajustado a las necesidades de mejora detectadas entre todos y todas. Cada cierto tiempo, se analiza la marcha de todos los proyectos en la comisión gestora (Flecha, Padròs y Puigdemívol, 2003). Entre sus métodos educativos, se encuentran las “actuaciones de éxito”, las cuales recogen los principios del “*aprendizaje dialógico*”, como los grupos interactivos y las tertulias dialógicas (Álvarez, González y Larrinaga, 2013).

La creación de escuelas inclusivas es un proceso largo, que requiere valorar un cúmulo de factores, así como evaluar si los objetivos propuestos se están alcanzando. Para realizar esta evaluación, tanto al inicio del proceso de creación como durante su puesta en marcha, se han diseñado diversos instrumentos, destacando entre ellos el *Index for Inclusion* (Ainscow y Booth, 2001). No obstante, conviene revisar estos

instrumentos y orientar todos sus indicadores a las prácticas educativas inclusivas actuales, para ayudar a los centros educativos que apuesten por estas prácticas a valorar si sus prácticas tienen una orientación inclusiva. Con este fin, se creó un Documento de Trabajo, denominado *Guía para la evaluación de centros desde la perspectiva de la educación inclusiva*, de cuya puesta en práctica para detectar necesidades para alcanzar un contexto inclusivo en un distrito educativo determinado trataremos en esta comunicación.

OBJETIVO

Identificar cuáles son las necesidades de un distrito educativo, en aquellos centros educativos que llevan modelos de organización y prácticas inclusivos, para conseguir crear un contexto educativo más inclusivo.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio pretende evaluar el estado de la educación inclusiva en los 5 centros educativos que, al comienzo del curso 2015-2016, habían adoptado el modelo de “comunidades de aprendizaje” en el distrito educativo gestionado por el Centro de Profesorado (CEP) de Cádiz, con la finalidad de aportar una visión general de las necesidades comunes detectadas en dichos centros de cara a lograr ser más inclusivos. La muestra la forman todo el profesorado, los equipos directivos, el alumnado de entre 4º y 6º de Educación Primaria (2º ciclo LOMCE), las familias y el voluntariado. En esta comunicación mostraremos solamente los datos aportados por los tres primeros grupos. La muestra está formada por 446 estudiantes, 81 docentes y 15 miembros de equipos directivos, de los cuales finalmente conseguimos datos de 395 (88.56%), 60 (74.07%) y 14 (93.33%), respectivamente. Se les pasaron tres cuestionarios diferentes, elaborados a partir del Documento de Trabajo citado, donde debían de valorar del 1 al 7, siendo 1 “*Totalmente en desacuerdo*” y 7 “*Totalmente de acuerdo*”, su grado de acuerdo con una serie de afirmaciones, relacionadas con hechos y actuaciones clave para conseguir que la escuela fuera inclusiva, además de disponer de un espacio en cada cuestionario para emitir comentarios, sugerencias y valoraciones personales. Se realiza un análisis descriptivo, a partir del cálculo de la media (m) y desviación típica (s) de los resultados, así como contrastar los resultados cuantitativos con las valoraciones cualitativas emitidas por los participantes en los cuestionarios. Dichos cuestionarios fueron sometidos previamente a juicio de expertos para realizar la validez de contenido, por un total de 6 expertos entre profesorado universitario y profesionales con experiencia en educación inclusiva. Posteriormente, el análisis de fiabilidad de los cuestionarios, a partir del Alfa de Cronbach, nos aportaron los siguientes resultados, demostrando que existe concordancia entre todas las puntuaciones emitidas por los participantes al superar la puntuación de .6 para considerarse fiable (Pérez Juste et al., 2009):



Cuestionario	Alumnado	Profesorado	Equipo directivo
Cuestionario 1: “Accesibilidad y Diseño para Todos”	.661	.876	.812
Cuestionario 2: “Competencias para la educación inclusiva”	.879	.976	.959
Cuestionario 3: “Trabajo con el alumnado”	.895	.960	.922

Tabla 1. Alfa de Cronbach de los cuestionarios empleados para cada grupo de participantes.

EVIDENCIAS

A continuación, exponemos los principales resultados obtenidos a partir de la triangulación de los datos aportados por el alumnado, el profesorado y el equipo directivo, aportando las evidencias pertinentes.

1-Accesibilidad a los espacios y a la información

Se pudo comprobar que hay necesidades de accesibilidad a determinados espacios comunes y el uso de sus recursos, como los servicios, las aulas de informática y el patio escolar, así como ausencia de sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) para aquellas personas que pudieran llegar a requerirlo, o medios para facilitar la comunicación con personas que aún desconozcan nuestro idioma y cultura:

Alumnado		
14-El colegio dispone de rampas y ascensores que pueden ser usados fácilmente por todas las personas, sin dificultades para acceder a ellos.	(m) = 3.83	(s) = 2.34
17-Existen letreros multisensoriales (es decir, que pueden ser percibidos a través de diferentes sentidos) que permiten señalar todas las instalaciones y los posibles obstáculos presentes.	(m) = 3.32	(s) = 2.33
Equipo directivo		
3-El centro educativo dispone de diferentes recursos que permiten al profesorado diseñar sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) adaptados a sus necesidades.	(m) = 3.64	(s) = 1.82
40-El centro puede acceder a servicios de traducción de documentos oficiales a diferentes idiomas y lenguajes (por ejemplo, el Braille) para cuando sea necesario.	(m) = 3.29	(s) = 1.2
48-El centro educativo puede contar con la participación de un mediador intercultural en aquellas tutorías con presencia de familias inmigrantes.	(m) = 3.43	(s) = 1.22

Profesorado

4-Las aulas de informática poseen periféricos y recursos adaptados para que personas con movilidad reducida y problemas sensoriales puedan acceder a la información facilitada por las TIC.	(m) = 3.7	(s) = 2.06
13-Existen letreros multisensoriales (es decir, que pueden ser captados a través de diferentes sentidos) que permitan advertir de las localizaciones y posibles barreras que hay en el centro.	(m) = 2.8	(s) = 1.45
14-El centro educativo cuenta con aseos amplios y adaptados para personas con movilidad reducida (camillas, duchas, grúa de transferencia, altura del inodoro adecuada, etc.).	(m) = 3.88	(s) = 2.05
16-Los comedores escolares tienen cubiertos u otros utensilios adaptados para que puedan ser utilizados por estudiantes con movilidad reducida.	(m) = 3.07	(s) = 1.54
54-El centro educativo tiene la posibilidad de contar con intérpretes y mediadores interculturales cuando hay inmigrantes que no dominan el castellano.	(m) = 3.67	(s) = 2.18
56-El centro educativo cuenta con un servicio de traducción de documentos oficiales a diferentes idiomas, para cuando sea necesario.	(m) = 3.08	(s) = 2.03

Tabla 2. Resultados obtenidos en relación a la accesibilidad

Los comentarios aportados confirman que, si no surge la necesidad en ese momento, no se actúa: *“En el caso del alumnado con dificultades motóricas, el centro no tiene en este momento, ni ha tenido anteriormente, por lo que las preguntas relacionadas con el tema no se pueden responder favorablemente, en el caso de tener se haría lo necesario para su inclusión”, “Es necesario regenerar las rampas y los ascensores”, “No hay comedor, no hay ascensor, y en los cuartos de baño no hay barras para apoyarse”, “El centro está adaptado a nuestras necesidades actuales, y creo que hemos mejorado mucho. No obstante, considero que tendríamos muchas dificultades en caso de que llegaran personas con diferentes necesidades.” “(los alumnos con discapacidad motora) no pueden acceder a las aulas de la segunda planta”, “Deberían poner rampas para niños/as en silla de ruedas”, “Sólo tenemos un alumno con movilidad reducida. El centro se adapta a sus necesidades utilizando la planta baja. La planta alta no puede utilizarse porque no tenemos ascensor. No hay alumnado con otro tipo de discapacidad.”*

2-Formación de la comunidad educativa en competencias inclusivas

Se han detectado necesidades formativas en materias esenciales dentro del ámbito de “Atención a la Diversidad” a nivel inclusivo en toda la comunidad educativa: SAAC, educación intercultural (análisis del fenómeno migratorio y comprensión e interpretación de las diferentes culturas), apoyos dirigidos a personas con NEAE, y la comprensión de las necesidades de grupos sociales desfavorecidos:



Equipo directivo		
17-El profesorado ha sido suficientemente formado para emplear, dentro del aula, diferentes sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) de apoyo al lenguaje.	(m) = 3.14	(s) = 1.46
18-El profesorado ha participado en actividades formativas enfocadas al análisis de las causas del fenómeno migratorio y de la interpretación de las diferentes culturas presentes.	(m) = 2.36	(s) = 1.15
19-El alumnado ha sido formado para emplear diferentes SAAC que les pueda ayudar a comunicarse con compañeros y compañeras.	(m) = 2.86	(s) = 1.51
25-Las familias y el personal voluntario han recibido formación específica práctica sobre las diferentes NEAE.	(m) = 3.21	(s) = 1.62
26-Las familias y el voluntariado han participado en actividades formativas enfocadas al análisis de las causas del fenómeno migratorio e interpretación de las diferentes culturas presentes.	(m) = 2.36	(s) = 1.27
Profesorado		
15-Los docentes hemos sido suficientemente formados para emplear diferentes sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) en las aulas, según las necesidades.	(m) = 3.55	(s) = 1.74
16-El profesorado hemos recibido formación específico con el objetivo de entender el fenómeno migratorio e interpretar las diferentes creencias y valores de diferentes perspectivas culturales.	(m) = 3.17	(s) = 1.68
17-El alumnado ha sido formado para emplear diferentes SAAC que les pueda ayudar a comunicarse con determinados compañeros y compañeras de clase en ciertos momentos.	(m) = 3.3	(s) = 1.38

Tabla 3. Resultados obtenidos en relación a la formación de la comunidad educativa.

Una posible razón que justifique estos resultados sea que no se forman si no surge la necesidad en el momento: “*En cuanto a las SAAC no hemos tenido formación pues no hemos tenido nunca ningún alumno/a que lo necesite*”.

3-Participación de la comunidad educativa

Se detecta un bajo nivel de participación del alumnado en las comisiones mixtas y en la planificación educativa. Se destaca el hecho de que no han recibido formación para ello. Además, no siempre se dispone o no se conoce la existencia de un “buzón de sugerencias” para recopilar propuestas de mejora. No existe una plataforma virtual donde aquellas personas que no puedan acudir de forma presencial a las comisiones pueda participar en el centro, bajo el enfoque de una “comunidad virtual de aprendizaje”:

Equipo directivo		
11-Se ha utilizado una plataforma virtual que ha posibilitado que la comunidad educativa pueda debatir cuestiones de interés para el centro educativo y diseñar proyectos en conjunto.	(m) = 3.57	(s) = 2.31
32-Se posibilita al alumnado participar en el diseño y en la evaluación de las programaciones didácticas de aula.	(m) = 2.93	(s) = 1.2
35-Las familias han creado una comisión propia donde se reúnen para intercambiar conocimientos y puntos de vista.	(m) = 3.57	(s) = 1.65
37-El nivel de participación desarrollado por el alumnado perteneciente a las diferentes comisiones mixtas ha sido positivo.	(m) = 3.64	(s) = 1.6
39-Existe un “buzón de sugerencias” en el centro educativo para echar notas con sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.	(m) = 3.86	(s) = 2.38
Profesorado		
11-El centro educativo dispone de una plataforma virtual en la cual toda la comunidad educativa comparten ideas y preocupaciones, y trabajan cooperativamente desarrollando proyectos a través de ella.	(m) = 3.92	(s) = 1.74
44-El alumnado se ha implicado activamente durante las sesiones de trabajo de las diferentes comisiones mixtas a las que pertenecían.	(m) = 3.97	(s) = 1.79
45-Existe un “buzón de sugerencias” en el centro educativo para que todo aquel que lo desee pueda echar una nota con sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.	(m) = 3.75	(s) = 2.12

Tabla 4. Resultados obtenidos en relación a la participación de la comunidad educativa.

Algunos comentarios apoyan estos resultados: *“El alumnado no participa en las comisiones”, “El alumnado no forma parte de los grupos de trabajo de comisiones mixtas, pero sí de lo que se trabaja en el aula”*.

CONCLUSIONES

A nivel general, la población estudiada presenta necesidades en materia de accesibilidad y eliminación de barreras, mejora de la formación para conseguir una escuela más inclusiva y de la participación de la comunidad educativa en los centros, en especial la del alumnado. Sobre todo, a raíz de los resultados aportados, cabe señalar que solamente se actúa cuando surge la necesidad, sin apostar por la prevención para estar suficientemente preparados para atender, desde el inicio, cualquier caso nuevo que pueda presentarse en los centros educativos, en cualquier miembro de la comunidad educativa. Recordemos que se promueve la participación de toda la sociedad, pudiendo incorporarse personas que presenten diferentes necesidades debido a discapacidad o por ser inmigrante, entre otros, dentro de la comunidad de aprendizaje. Entre las propuestas, sugeriríamos crear una plataforma



virtual que aproveche las posibilidades de las herramientas de la web 2.0 para fomentar la participación y evolucionar hacia una “comunidad virtual de aprendizaje” (Meirinhos y Osório, 2009) complementaria al trabajo presencial desempeñado en la comisión gestora y en las comisiones mixtas. Se considera que estos resultados pueden dar lugar a numerosas propuestas de intervención desde los centros educativos y la Administración educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T. (2001). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Álvarez Álvarez, C., González Cotado, L., Larrinaga Iturriaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico: Una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque*, 23, 209-224.
- De Vicente Abad, J. (2010). *7 ideas clave: Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2008). *10 ideas clave: La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R., Padrós, M., Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.
- González-Gil, F. (2009). Formación del profesorado y apoyos. En P. Sarto Martín y E. Venegas Renaud. *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 143-158). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la comunidad.
- Llorent García, V.J. y López-Azuaga, R. (2013). Buenas prácticas inclusivas en educación formal y no formal: Análisis de experiencias educativas reales en la provincia de Cádiz (España). *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 174-192.
- Meirinhos, M., Osório, A. (2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 45-60.
- Muntaner Guasp, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnáiz Sánchez., M.D. Hurtado., F.J. Soto. (coords.). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 2-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Pérez Juste, R., García Llamas, J.L., Gil Pascual, J.A., y Galán González, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Pearson Educación.
- Pujolàs Maset, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Pumares Puertas, L., y Hernández Rincón, M.L. (coord.) (2010). *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP.

Torres González, J.A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva educacional*, 49(1), 62-89.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.