

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



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

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



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

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

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

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

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

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

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

¿Cómo citar esta obra?

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



ÍNDICE

Presentación	9
<i>Eje Temático 1.</i>	
<hr/>	
Políticas socioeducativas inclusivas y formación del profesorado	13
<i>Eje Temático 2.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en Educación Infantil y Primaria	503
<i>Eje Temático 3.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y otras enseñanzas	1399
<i>Eje Temático 4.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad	1807
<i>Eje Temático 5</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social	2325
<i>Eje Temático 6.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral	2611

EL PROFESOR DE APOYO: DEL MODELO DE INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

Soldevila Pérez, Jesús¹, Naranjo Llanos, Mila², Muntaner Guasp, Joan Jordi³

¹Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, España

e-mail: jesus.soldevila@uvic.cat, España

²Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, España

e-mail: mila.naranjo@uvic.cat, España

³Universitat Illes Balears

e-mail: joanjordi.muntaner@uib.es, España

Resumen. El enfoque de la educación inclusiva surge como respuesta a los otros enfoques que ofrecían una respuesta más discriminatoria. Una respuesta discriminatoria que si es aceptada desde la educación, es aceptada desde la base para evitar la exclusión. Es por este motivo que en esta investigación se han revisado y analizado las prácticas educativas desarrolladas en una escuela en relación a dos niños diagnosticados con Autismo el primero, y con Síndrome de West y Síndrome de Aicaridí la segunda. Si la educación inclusiva tiene que perseguir la defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos sin excepciones, no puede funcionar en una escuela que se rija por términos tradicionales, necesita innovar y un análisis y revisión constante tanto de las prácticas educativas como de los procesos de cambio. En consecuencia, el objetivo clave que presentamos en esta comunicación es: describir y analizar el proceso de transformación de la didáctica y organización de las aulas donde asisten estos niños (incorporando su mirada) centrado en la figura del profesorado de apoyo. A partir de esta descripción y análisis hemos podido llegar a unas implicaciones para el replanteamiento del rol del profesional de apoyo pasando del modelo de integración a la inclusión educativa.

Palabras clave: inclusión, rol profesorado, apoyo, innovación, metodología didáctica.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El marco teórico de esta investigación se fundamenta alrededor de dos ejes: por una parte, el paso de la integración a la inclusión como cambio conceptual y de concepciones necesario para el cambio de rol del maestro de apoyo a la inclusión. Por otra parte, la docencia compartida como escenario de base para avanzar hacia una educación inclusiva respetuosa con la presencia, la participación y el progreso.

En relación al primer eje, es necesario afirmar que incluir ha sido demasiado a menudo sólo integrar, situar dentro, permitir el acceso. Para hablar de inclusión es necesario que aquellos alumnos que están presentes en el aula puedan participar de lo que sucede y puedan progresar en su desarrollo (Ainscow, Booth, Dyson, et.al 2006). La incorporación de estos dos elementos en la práctica marca una diferencia abismal entre la integración y la inclusión. Existe un salto cualitativo entre el niño que está sentado en la silla sin posibilidad de interactuar con sus compañeros y realizando actividades alternativas a las dirigidas a todo el grupo (a menudo únicamente con la cuidadora o maestro de apoyo), y aquel niño que puede aprender y convivir junto con sus compañeros formando parte del conjunto. Este aprendizaje, no obstante, no tiene que ser el mismo ni en la misma medida para todos (Muntaner, 2010), sino al máximo de las posibilidades de cada una de las personas y a partir de sus prioridades educativas.

En relación al segundo eje, la docencia compartida como escenario de base para avanzar hacia una educación inclusiva respetuosa con la presencia, la participación y el progreso, Ainscow (2012) recurriendo a una investigación llevada a cabo por Takala et. al. (2009) en Finlandia, define tres situaciones diferentes que se derivaban de tres enfoques de apoyo diferentes. En el primer modelo denominado “*de enseñanza particular*” con un docente de educación especial, se consideraba que era efectivo para ofrecer atención individualizada, pero generaba preocupaciones por tres motivos diferentes: la presión que se podía ejercer sobre los alumnos que recibían el apoyo, la carencia de contacto de éstos con sus compañeros y, la estigmatización por el hecho de ser apartado del contexto ordinario. El segundo enfoque, denominado “*de enseñanza de grupos reducidos*”, se consideraba favorable por la posibilidad de poder ofrecer apoyo en un ambiente tranquilo y relajado, pero también generaba preocupaciones por lo que algunos niños sufrían al ser apartados de su grupo de referencia. El tercero y último enfoque, denominado “*de enseñanza colaborativa con dos docentes*”, fue la modalidad con mejores resultados y más aceptada por los docentes. En este enfoque se valoraba que podían acceder al apoyo un mayor número de niños y les permitía permanecer en clase sin perder el contenido.

Así, cuando nos referimos al apoyo desde una perspectiva inclusiva, nos referimos a que el maestro de apoyo haga de maestro de apoyo a la inclusión en vez de una atención individualizada con carácter rehabilitador al niño que encuentra más barreras en el aprendizaje. Para que dos maestros puedan compartir aula y cooperar en la tarea de dar respuesta a la diversidad, el maestro de apoyo tiene que ser parte integrante de la planificación (Imola, 2008). Destaca Huguet (2006), que hace falta: en primer lugar, acordar conjuntamente qué tipo de actividades se harán, los

agrupamientos, cómo se distribuirá el espacio, etc. En segundo lugar, hace falta que los maestros establezcan un acuerdo sobre el tipo de participación que cada uno llevará a cabo en la actividad, así como también el tipo de implicación en la evaluación del alumnado. En tercer lugar, hace falta que, a pesar de que el planteamiento de las actividades sea lo suficientemente amplio como para atender a la diversidad, se tenga en consideración la participación de los niños que encuentran más barreras al aprendizaje y se les ofrezca la atención necesaria ya sea por parte del tutor o del maestro de apoyo. Finalmente, hay que hacer una valoración de cómo ha funcionado para planificar posibles cambios.

METODOLOGÍA

Esta investigación se encuadra en una escuela de una comarca del centro de Catalunya que se caracteriza por no tener centros de educación especial. En esta escuela, hay escolarizados dos niños que si habitaran en otra comarca asistirían a un centro de educación especial porque, sin voluntad de encuadrarlos en categorías diagnósticas porque nosotros los entendemos como personas y no como conceptos, han sido diagnosticados con Autismo el primero, y con Síndrome de West y Síndrome de Aicardi la segunda. El criterio seguido para la selección de los casos fue que mostraran voluntad de ser seguidos (Stake, 2010).

Uno de los valores más significativos que tiene esta investigación, desde el punto de vista metodológico, es la duración longitudinal de la investigación, puesto que estuvimos haciendo el seguimiento de los niños durante 4 años de forma intensiva. Harrington et. al. (2014) señalan el valor de los estudios tan prolongados como aquéllos que permiten una mayor profundización de la realidad estudiada.

El diseño metodológico ha sido complicado, pues no ha resultado fácil dar voz a dos niños que no hablan con la finalidad de partir de sus perspectivas para el conocimiento, análisis y mejora de su inclusión y calidad de vida (Fielding, 2012). No obstante, ésta era una de nuestras inquietudes para que la investigación fuera *inclusiva y ética* con las personas participantes (Susinos y Parrilla, 2013). Como tampoco nos resultó fácil conciliar la parte de investigación etnográfica con el proceso de *investigación-formación-acción* (Cuomo, Illán, Imola, 2010) llevado a cabo con el fin de transformar, de forma innovadora, la escuela donde asistían estos dos niños. Este proceso de investigación-formación-acción se desarrolló teniendo en cuenta la voz de los niños para la reflexión y replanteamiento de la mejora inclusiva de las aulas y del centro (Fielding, 2012; Messiou, 2014), y se concretó en un proceso de asesoramiento llevado a cabo con los profesionales del centro siguiendo las fases planteadas por Lago y Onrubia (2010).



OBJETIVO

El objetivo clave que presentamos en esta comunicación es: *Describir y analizar el proceso de transformación de la didáctica y organización de las aulas donde asisten estos niños (incorporando su mirada) centrado en la figura del profesorado de apoyo.*

EVIDENCIAS

Al principio de esta investigación, la situación de los niños estudiados era de exclusión y en algunos momentos de integración. Aun estando escolarizados en una escuela ordinaria, asistían la gran mayoría de horas a una Unidad de Apoyo a la Educación Especial (UAEE). Las ocasiones en las que asistían a su aula de referencia (cada uno a la suya) eran escasas y su situación cuando lo hacían era únicamente de presencia.

Durante mucho tiempo la profesional de apoyo fue:	A partir de los cambios la profesional de apoyo fue:
La encargada única y exclusivamente del niño con dictamen. Esto suponía que estaba siempre a su lado, pendiente solamente de un niño. En muchos momentos de la actividad sentada de la misma forma que si se tratara de una alumna más, solamente escuchando la explicación de la tutora.	Quien daba apoyo a la inclusión. Ofrecía apoyo a la tarea docente, colaborando activamente en el desarrollo de las actividades, pendiente principalmente del niño con dictamen, pero también interactuando con el resto de compañeros del equipo o de otros equipos.
Quien anulaba la autonomía del niño con dictamen. Estando constantemente detrás suyo y conduciéndole brazos y manos. Este hecho se daba tanto en la interacción con el resto de personas como en la realización de las tareas escolares y/o cotidianas. Resultaba muy difícil que el niño pudiera desarrollar el aprendizaje de ciertos movimientos, acciones, o tareas si todas sus acciones eran accionadas y dirigidas por una persona externa. El niño no podía descubrir qué era realizar erróneamente una acción y/o tarea. Veía anulada toda posibilidad de esfuerzo, pensamiento o aprendizaje.	Quien procuraba la autonomía del niño con dictamen, ofreciéndole un espacio de desarrollo, sin conducir todos y cada uno de los movimientos, acciones, tareas escolar y/o cotidianas sino supervisando y mediando los mismos en los casos que era necesario. El intento de garantizar la autonomía pasaba por procurar que el niño se convirtiera en una persona activa en su aprendizaje. Se procuraba que el niño fuera una persona participativa en todas y cada una de las actividades y situaciones de su vida en vez de un enfermo al que acompañar o hacerle todo.
El apoyo. La persona que tenía al lado se convertía en la única forma de ayuda que el niño con dictamen recibía. Por lo tanto, el niño con dictamen sólo realizaba acciones, interaccionaba con lo exterior o recibía explicaciones a través de esta persona.	Quien garantizaba que el niño tuviera apoyo, ya fuera a través de personas o materiales. Se convertía en la persona que motivaba a sus compañeros a ofrecerle ayuda y también guiarlos en cómo podían hacerlo de la mejor manera posible.

Cuando a partir del trabajo desarrollado en el marco del asesoramiento se empezó a realizar cambios en las aulas de estos niños, su situación cambió. Los cambios que se realizaron fueron a cuatro niveles. En primer lugar, cambios en

relación a las concepciones del profesorado. Se trabajó en el cambio de un modelo rehabilitador hacia un modelo social de la discapacidad y todas las implicaciones educativas que este cambio supone. En segundo lugar, se trabajó en la estructura del aula pasando de una estructura individual a una de cooperativa donde los compañeros interaccionaban entre ellos y se ofrecían apoyo para la participación en la vida del aula y para el aprendizaje. En tercer lugar, cambios en la didáctica del aula, pasando del trabajo a partir del libro de texto al aprendizaje a partir de proyectos para eliminar las barreras a la participación y el aprendizaje. En cuarto lugar se trabajó sobre el cambio de rol del profesional de apoyo.

CONCLUSIONES

A continuación presentamos algunas de las conclusiones derivadas de los resultados recogidos:

- ✓ *El refuerzo y el apoyo dentro del aula como medida inclusiva.*

Empezar a realizar los refuerzos y los apoyos dentro del aula fue una de las decisiones tomadas por el equipo directivo para encaminar la escuela hacia horizontes más inclusivos (Ainscow, 2012; Huguet, 2006; Lindsay et. al., 2014; Muntaner, 2000). Se sumaba el hecho de que el maestro tutor no se desprendía de su responsabilidad en relación a la educación y progreso de todos los niños (Huguet, 2006), se favorecía la percepción de que el maestro de apoyo forma parte del equipo de maestros como uno más y crecía la confianza y el conocimiento entre los distintos profesionales (Muntaner, 2000). Además, se economizaba tiempo porque nadie se tenía que desplazar de su espacio y, al ser dos maestros les resultaba más fácil llevar a cabo actividades alternativas que permitieran la atención a la diversidad y la consecuente inclusión de todos los niños.

- ✓ *El rol del profesional de apoyo tiene que ser un rol encaminado a apoyar a la inclusión.*

Se trata de aprovechar la potencialidad del recurso de ser dos docentes para la transformación metodológica del aula empezando a trabajar por proyectos, talleres, entre otros (Cuomo, 2007; Imola, 2008). Para llevar a cabo este cambio la maestra de apoyo tiene que dejar de ser aquella persona que se encarga única y exclusivamente de un niño ofreciéndole una respuesta asistencial y pasar a ofrecer apoyo para que el aula, y lo que sucede dentro, sea más inclusivo (Ainscow, 2012; Lindsay et. al., 2014; Muntaner, 2010; Stainback, Stainback y Jackson, 1999).

- ❖ *Potenciar la corresponsabilización del niño con discapacidad para su vida en la escuela.*

El hecho de no sacar a los niños del aula ya es algo que generó, que la responsabilidad de los niños no se difumine y todos los profesionales la tomen como suya (Huguet, 2006), pensamos que es importante remarcarlo porque en esta investigación se ha significado como un elemento clave.



✓ *El maestro como posibilitador del aprendizaje, no como transmisor*

Modificar la estructura y la didáctica del aula implica directamente modificar las tareas a llevar a cabo por parte del maestro. Mientras se trate de estructuras de aula individuales o competitivas y didácticas unidireccionales centradas en el contenido y en la transmisión de éste a partir de la explicación únicamente oral de la maestra, habrá muchos niños que no tendrán un espacio dentro del aula porque encontrarán barreras insuperables para acceder al conocimiento (Pujolàs, 2008).

❖ *El apoyo de los compañeros a lo largo de todo el proceso de inclusión*

Stainback, Stainback y Jackson (1999) señalan que las relaciones naturales de apoyo en las que los niños se ayudan como compañeros y amigos son tan importantes como las que llevan a cabo las profesionales. Convertir a los compañeros en cómplices de la inclusión de un niño tiene que ser una de las principales tareas de una maestra por dos motivos. Además de los beneficios a nivel competencial que esto les puede aportar (Villa y Thousand, 1999), los motivos son que los compañeros son continente y contenido y son instrumento de inclusión.

✓ *La coordinación entre la tutora y las maestras/profesionales de apoyo*

Éste es uno de los aspectos recogidos también por varios autores como fundamental en los procesos de inclusión (Imola, 2008; Lindsay et. al. 2014; Muntaner, 2010). Pujolàs (2008) especifica que hay que *destinar* tiempo y esfuerzo para la coordinación. A pesar de que en esta investigación no siempre lo hemos conseguido, ha emergido que la coordinación tendría que servir para planificar formas de participación en la vida y las actividades del aula, para establecer una línea de trabajo coherente entre el aula y la UAEE, para ofrecer apoyo a la maestra tutora procurando que se sienta apoyada, para que la MEE se implique también en el trabajo del aula y la escuela y para definir operativa y coordinadamente las funciones y las responsabilidades de cada una.

➤ *La creación de estructuras y figuras que apoyen a la inclusión*

En esta escuela a partir del análisis del trabajo que se llevaba a cabo, las necesidades detectadas, y la apuesta del equipo directivo por seguir una línea inclusiva, establecieron de forma institucionalizada una comisión específica orientada a apoyar la inclusión de los niños (Stainback, Stainback y Jackson, 1999). Además se creó también la coordinadora pedagógica. Esta figura nació de la necesidad de que alguien liderara la comisión de inclusión. A pesar de tratarse de un liderazgo muy democrático era necesario (Shields, 2010) que alguien que tuviera muy integrado el pensamiento y acción inclusivo pudiera estar en la escuela para dar apoyo puntual a quien lo necesitara (AuCoin, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F.,... Roy Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.

- AuCoin, A. (2014). Strengthening Inclusion, Strengthening Schools. Building our future one step at a time. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 22-35.
- Cuomo, N. (2007). *Verso una scuola dell'emozione di conoscere: Il futuro insegnante, insegnante del futuro*. Pisa: ETS.
- Cuomo, N., Illán, N., e Imola, A. (2010). Las autonomías hacia una calidad de vida consciente e independiente: Algunos fundamentos teóricos para orientar las acciones. En *Actas del II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: 29 de abril y 2 de mayo de 2010* (p.681-705). Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359(2), 45-65.
- Harrington, C., Foster, M., Rodger, S., y Ashburner, J. (2014). Engaging young people with Autism Spectrum Disorder in research interviews. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 153-161.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos a la aula: Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Imola, A. (2008). *Le leggi verso le buone prassi dell'integrazione nell'ambito della Pedagogia Speciale*. Pisa: ETS.
- Imola, A. (2010). Il metodo Emozione di Conoscere di Nicola Cuomo. *Rivista Emozione di Conoscere*, (9), 1-28.
- Lago, J. R., y Onrubia, J. (2010). *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori.
- Messiou, K. (2014). Working with students as co-researchers in schools: A matter of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 601-613.
- Muntaner, J. J. (2000). Aportaciones de la Educación Especial a las escuelas eficaces. En A. Miñambres y G. Jové. *Atención a las necesidades educativas especiales de la educación infantil a la Universidad: actas de las XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial* (p. 77-94). Lleida: Universitat de Lleida.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado, F. J. Soto (Coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Pujolàs, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- Stainback, S., Stainback, W., y Jackson, H. J. (1999). Hacia aulas inclusivas. En S. Stainback, y W. Stainback (Coords.), *Aulas Inclusivas* (p. 21-37). Madrid: Narcea.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York: The Guilford Press.
- Susinos, T., y Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles: Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98.



Villa, R. A., y Thousand J. S. (1999). La colaboración del alumno: Elemento esencial para impartir el currículo en el siglo XXI. En S. Stainback, y W. Stainback (Coords.), *Aulas Inclusivas* (p. 135-162). Madrid: Narcea.