

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



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

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



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

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

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

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

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

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

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

¿Cómo citar esta obra?

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



ÍNDICE

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

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO ACERCA DEL CURRÍCULO EN PROCESOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Colmenero Ruiz, M^a Jesús¹, González Castellano, Nuria²,
Valle Flórez, Rosa Eva³

Universidad de Jaén, España

¹e-mail: mjruiz@ujaen.es, ²e-mail: ngc00008@red.ujaen.es

Universidad de León

³rosa-eva.valle@unileon.es

Resumen. Con este trabajo se pretende analizar las percepciones del profesorado universitario del departamento de Psicología de la Universidad de Jaén, acerca del currículo universitario. Se sigue una metodología descriptiva que utiliza como instrumento de recogida de datos una adaptación del cuestionario denominado “*Diver-Form-Cuestionario*” (Rodríguez, Álvarez y García, 2014). Los resultados más significativos revelan que el profesorado universitario es consciente de la importancia de adecuar y adaptar los elementos curriculares de su proceso de enseñanza (objetivos, contenidos, actividades, metodología, evaluación...) a las características y peculiaridades del alumnado. Sin embargo, se aprecia una dicotomía entre la teoría y la práctica ya que el profesorado manifiesta que, algunos de estos elementos (concretamente, los objetivos y los contenidos) no los adecúa en función de las características de su alumnado, en su proceso didáctico.

Palabras clave: profesorado, universidad, atención a la diversidad, currículo.



MARCO TEÓRICO

La Universidad está llamada a desempeñar un papel decisivo para asegurar el principio de igualdad de oportunidades, a condición de que las diferencias que impiden a determinados colectivos de estudiantes disponer de los recursos disponibles para todos y de tener iguales posibilidades de hacer un uso equivalente de los mismos, sean compensadas con medidas que les faciliten su acceso (Granados, 2000).

En la actualidad se trata de organizar una respuesta educativa acorde a las posibilidades de cada sujeto, partiendo de situaciones lo más normalizadas posibles, desde el punto de vista de la situación educativa y de la propuesta curricular; todo ello desde una concepción de escuela inclusiva, la cual da lugar a la puesta en práctica de nuevos procedimientos organizativos y metodológicos en el centro y en el aula. Estas nuevas formas de organización incluyen grupos cooperativos, la organización modular del espacio y del tiempo para permitir diferentes ambientes de trabajo y el tratamiento globalizador del currículum.

Uno de los retos que se debe afrontar en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior es el de preparar a las nuevas generaciones de profesores para que sean capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de aprender en diferentes contextos y modalidades y a lo largo de toda la vida y que puedan entender el potencial de lo que van aprendiendo para que puedan adaptar el conocimiento a situaciones nuevas (Bozu y Canto, 2009).

Teniendo en cuenta lo anterior, la tarea docente presenta muchas dificultades, ya que dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses, contextos, etc., exige un gran esfuerzo y una adecuada preparación de los diferentes profesionales de la enseñanza (Palomares, 1998). Los docentes han de conseguir una integración de todo su alumnado, llevando a cabo una atención individualizada de las necesidades educativas especiales que presenten los alumnos con diferentes tipos de discapacidad.

La presencia de alumnos con necesidades educativas en el último tramo del sistema educativo supone un desafío para la Universidad, tradicionalmente volcada en la transmisión de conocimientos científicos-técnicos y de cultura. En España, la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, establece que se debe garantizar el principio de igualdad de oportunidades y la no discriminación, la garantía de la obligatoriedad de que los entornos universitarios sean accesibles así como que las universidades establezcan los programas de apoyo y recursos necesarios para crear entornos lo más inclusivos posibles.

Cabe señalar también, que una actitud positiva de los alumnos y de los profesores es esencial para crear entornos inclusivos favorables y que generen un cambio de mentalidad hacia el colectivo de las personas con necesidades educativas (Clare y Jeffrey, 2007). Para ello, la atención al estudiante con discapacidad en los estudios superiores debe seguir las mismas pautas que en el resto de niveles educativos contemplados en el sistema educativo español; asimismo, debe tener una dimensión

institucional de manera que se impliquen todos los miembros con competencia de la comunidad universitaria (Colmenero y Valle, 2014).

OBJETIVOS

El objetivo principal que persigue este estudio es el de analizar las percepciones del profesorado universitario acerca de cómo se lleva a cabo la atención a la diversidad en las aulas y en el proceso de enseñanza-aprendizaje; concretamente el profesorado del departamento de Psicología de la Universidad de Jaén. En este trabajo, sólo se van a ofrecer los resultados obtenidos de la segunda dimensión del cuestionario, que pretende detectar las percepciones del profesorado acerca del desarrollo del currículo universitario.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación se ha utilizado un método descriptivo el cual pretende “describir sistemáticamente hechos y características de una población dado un área de interés de forma objetiva y comprobable” (Colás y Buendía, 1992: 177). Para esta investigación hemos adaptado un instrumento denominado “*Diver-Form-Cuestionario sobre Diversidad y Formación Universitaria*” (adaptado de Rodríguez et al., 2014) el cual está dividido en dos dimensiones con 39 ítems, la primera denominada “*Acceso al currículo universitario*” con 16 ítems y, la segunda “*Desarrollo del currículo universitario*” con 23 ítems. Consiste en una escala tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 4 (siendo 1= totalmente en desacuerdo, 2= poco de acuerdo, 3= de acuerdo y 4= totalmente de acuerdo).

Una vez adaptado el instrumento y, para comprobar que las modificaciones hechas al cuestionario eran válidas y fiables, se procedió a comprobar la fiabilidad y validez del mismo con la intención de conocer si el instrumento finalmente utilizado mide lo que se pretende medir y tiene capacidad para ofrecer información de calidad que permita emitir juicios razonados sobre la práctica educativa (Moreno, 2011). En primer lugar, se procedió a la validez de contenido mediante el sistema de jueces expertos. Para ello, se invitó a 10 profesores especialistas en el campo de la Didáctica y atención a la diversidad, entre los que había docentes de contrastada experiencia, a los que se les preguntó acerca de la pertinencia de las preguntas, la claridad en el lenguaje, y la valoración global de la respuesta.

A continuación, se determinó el índice de discriminación de los ítems de la escala en donde se aprecian valores muy altos y estables, estando en todos los casos por encima de .84. El estudio de la fiabilidad confirma la alta consistencia interna del instrumento al alcanzar el coeficiente alfa de Cronbach el valor de .854, lo que indica que la escala diseñada es muy fiable.



Muestra

La población objeto de estudio ha sido la totalidad de la plantilla docente del departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén que asciende a 87 profesores. La muestra a partir de la cual se han establecido las conclusiones del estudio responde a un tipo de muestreo no probabilístico de tipo accidental o casual (Tójar y Matas, 2009) estando formado por todos aquellos docentes que aceptaron participar en la investigación (n=67). Dicha muestra preserva el criterio de representatividad, tomando un nivel de confianza del 95% y un error de estimación máximo del 4%.

Tal y como se muestra en la tabla 1, del total de la muestra, un 64.2% lo componen mujeres, mientras que un 35.8% son varones. Sus edades oscilan, en un 28.4% de los casos, docentes con más de 50 años, un 20.9% tiene entre 41 y 45 años; un porcentaje algo menor lo constituyen docentes entre 46 y 50 años de edad (17.9%) y entre 36 y 40 años (16.4%). Entre 31 y 35 años existe un porcentaje importante, concretamente un 10.4%; denotándose como es el profesorado de menor edad el que menos presencia tiene, concretamente un 4.5% entre 26 y 30 años y, sólo un 1.5% de profesores es menor de 25 años. En cuanto a su antigüedad como docente en la Universidad de Jaén, un 22.4% de la muestra afirma llevar trabajando en esta institución entre 17 y 21 años por lo que su experiencia es notable, mientras que un 17.9% posee una experiencia entre 12 y 16 años, un 16.4% entre 1 y 6 años, un 14.9% del profesorado entre 7 y 11 años, un 13.4% entre 22 y 26 años, un 6% de la muestra lleva trabajando menos de un año y, finalmente, entre 27 y 32 años y más de 32 años, respectivamente, un 4.5%. Del mismo alumno, el profesorado que ha participado en este estudio ha tenido la oportunidad de trabajar con alumnado con necesidades educativas especiales, concretamente un 65.7% ha tenido en sus clases entre 1 y 5 alumnos. De destacar es que el 64.2% del profesorado, no ha participado en ninguna actividad formativa relacionada con la atención a la diversidad en los últimos cinco años.

		FRECUENCIA	PORCENTAJE
Género	Varón	24	35.8
	Mujer	43	64.2
Edad	Menos de 25 años	1	1.5
	Entre 26 y 30 años	3	4.5
	Entre 31 y 35 años	7	10.4
	Entre 36 y 40 años	11	16.4
	Entre 41 y 45 años	14	20.9
	Entre 46 y 50 años	12	17.9
	Más de 50 años	19	28.4
Antigüedad como docente en la Universidad de Jaén	Menos de 1 año	4	6
	Entre 1 y 6 años	11	16.4
	Entre 7 y 11 años	10	14.9
	Entre 12 y 16 años	12	17.9
	Entre 17 y 21 años	15	22.4
	Entre 22 y 26 años	9	13.4
	Entre 27 y 31 años	3	4.5
Más de 32 años	3	4.5	
A lo largo de su experiencia como	Ningún alumno	7	10.4

docente, ¿a cuántos alumnos con necesidades educativas especiales ha impartido clase?	Entre 1 y 5 alumnos	44	65.7
	Entre 6 y 10 alumnos	13	19.4
	Entre 11 y 15 alumnos	1	1.5
	Más de 16 alumnos	2	3
Indique el número de actividades de formación complementaria (cursos, congresos..) relacionadas con la Educación Especial a las que ha asistido en los últimos cinco años	Ninguna actividad	43	64.2
	Entre 1 y 5 actividades de formación complementaria	19	28.4
	Entre 6 y 11 actividades de formación complementaria	3	4.5
	Más de 12 actividades de formación complementaria	2	3

Tabla 1. Distribución de la muestra según variables sociodemográficas

Tras la cumplimentación del cuestionario por la muestra, se ha llevado a cabo el análisis de datos mediante el paquete informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS versión 20) al considerarlo un recurso idóneo para esta investigación.

EVIDENCIAS

Con la intención de analizar las actitudes del profesorado universitario, se han examinado las puntuaciones de las medias y desviaciones típicas obtenidas en cada uno de los ítems estudiados (Tabla 2). De este modo, los valores de respuesta obtenidos oscilan entre 1 (valor mínimo) y 4 (valor máximo), siendo éstos considerados en el cuestionario como “totalmente en desacuerdo” y “totalmente de acuerdo” respectivamente.

Los resultados obtenidos demuestran cómo los docentes están de acuerdo en adaptar los elementos curriculares en función del alumnado. Así, se considera que es necesario, respectivamente, adaptar los objetivos y los contenidos de las asignaturas a las características de los estudiantes ($M= 2.72$; $D.T.= .992$) ($M= 1.88$; $D.T.= .844$), aunque reconocen que el aplicarlo en la práctica diaria es algo con lo que están menos de acuerdo ($M= 2.60$; $D.T.= .922$) ($M= 2.56$; $D.T.= .825$). Sin embargo, afirman estar de acuerdo en adaptar las actividades ($M= 3.25$; $D.T.= .685$), y del mismo modo realizan este tipo de modificaciones y adaptaciones en sus actividades para adecuarlas al alumnado ($M= 2.83$; $D.T.= .815$).

Asimismo, están de acuerdo en considerar que el docente debe adaptar los materiales empleados a las características de los estudiantes ($M= 3.48$; $D.T.= .662$), algo que no se queda en la teoría sino que lo llevan a cabo en su proceso de enseñanza ($M= 3.23$; $D.T.= .780$), de tal forma que sus materiales impresos y audiovisuales están adaptados a las peculiaridades de su alumnado ($M= 2.72$; $D.T.= .875$).

En cuanto a la metodología, es positiva su actitud ya que manifiestan la importancia de adaptarla a las características del alumnado ($M= 3.19$; $D.T.= .743$); hecho que se demuestra en su proceso didáctico pues realizan modificaciones (ejemplificaciones, uso de apoyos visuales, secuenciación de tareas, etc.) ($M= 3.07$; $D.T.= .841$).



En función de los resultados, se observa que existe consenso sobre la necesidad de adaptar el sistema de evaluación, se debe adaptar la evaluación ($M= 3.15$; $D.T.= .892$); adaptación que los profesores encuestados declaran llevar a cabo en los instrumentos de evaluación ($M= 3.32$; $D.T.= .636$), ampliando el tiempo para la realización de los exámenes y entregando las diferentes pruebas que componen el sistema de evaluación ($M= 3.47$; $D.T.= .749$).

En cuanto a las tutorías personalizadas para complementar la actividad en el aula, los profesores de este trabajo declaran llevarlas a cabo ($M= 3.55$; $D.T.= .681$), aunque reconocen que el alumnado no asiste con demasiada regularidad a las mismas ($M= 2.44$; $D.T.= 1.002$).

El profesorado es consciente de la dificultad que les entraña a los alumnos con necesidades educativas especiales el desarrollar la parte práctica de algunas materias, por ejemplo, las prácticas de los laboratorios, clínicas.. ($M= 2.73$; $D.T.= .833$), por ello realizan modificaciones en este elemento curricular para adaptarlas a las características de los estudiantes ($M= 3$; $D.T.= .718$). Sin embargo, no existe mucho consenso al afirmar que los estudiantes con discapacidad encuentran los mismos problemas académicos que el resto de compañeros ($M= 2.59$; $D.T.= 1.037$).

	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
El profesorado debe adaptar los objetivos de las asignaturas a las características de los estudiantes	1	4	2.72	.992
El profesorado debe modificar y/o suprimir objetivos que no sean fundamentales para el desempeño profesional para adaptarlos a las características de los estudiantes	1	4	2.68	8.97
Yo, como profesor/a de la Universidad realizo modificaciones y/o supresiones de objetivos en los programas de las asignaturas para adaptarlos a las características de los estudiantes	1	4	2.60	.922
El profesorado debe adaptar los contenidos de las asignaturas a las características de los estudiantes	1	4	2.88	.844
El profesorado debe modificar y/o suprimir contenidos que no sean fundamentales para el desempeño profesional para adaptarlos a las características de los estudiantes	1	4	2.66	8.71
Yo, como profesor/a de la Universidad, realizo modificaciones y/o supresiones de contenidos en las asignaturas para adaptarlos a las características de los estudiantes	1	4	2.56	.825
El profesorado debe adaptar las actividades a las características de los estudiantes	1	4	3.25	.685
El profesorado debe modificar y/o suprimir actividades que no sean fundamentales para el desempeño profesional para adaptarlas a las características de los estudiantes	1	4	2.89	.844
Yo, como profesor/a de la Universidad realizo modificaciones y/o supresiones en las actividades a desarrollar en las asignaturas para adaptarlas a las características de los estudiantes	1	4	2.83	.815
Los estudiantes con discapacidad participan en todas las actividades planteadas en mi aula	1	4	2.94	1.084
El profesorado debe adaptar los materiales empleados en las actividades a las características de los estudiantes	1	4	3.48	.662
Yo, como profesor/a de la Universidad realizo	1	4	3.23	.780

modificaciones y/o supresiones en los materiales empleados en las actividades para adaptarlos a las características de los estudiantes				
Los materiales impresos y audiovisuales empleados en mi clase están adaptados a las características de los estudiantes con discapacidad	1	4	2.72	.875
El profesorado debe adaptar la metodología empleada en las clases para adaptarla a las características de los estudiantes	1	4	3.19	.743
Yo, como profesor/a de la Universidad realizo modificaciones en la metodología para adaptarla a las características de los estudiantes (ejemplificaciones, uso de apoyos visuales, secuenciación de tareas, etc.)	1	4	3.07	.841
Yo, como profesor/a de la Universidad realizo tutorías personalizadas que permitan complementar la actividad en el aula	1	4	3.55	.681
Los estudiantes con discapacidad acuden a las tutorías que tengo asignadas frecuentemente	1	4	2.44	1.002
El profesorado debe adaptar la evaluación a las características de los estudiantes	1	4	3.15	.892
Yo, como profesor/a de la Universidad realizo modificaciones en los instrumentos de evaluación para adaptarlos a las características de los estudiantes	2	4	3.32	.636
A los estudiantes con discapacidad les amplío el tiempo para realizar los exámenes y elaborar/entregar las diferentes pruebas que componen el sistema de evaluación	1	4	3.47	.749
Creo que los alumnos con dificultad tendrán más dificultades para desarrollar la parte práctica de algunas asignaturas (laboratorios, clínicas, externas a la universidad, etc.) que el resto de compañeros	1	4	2.73	.833
Yo, como profesor/a de la Universidad realizo modificaciones en las prácticas para adaptarlas a las características de los estudiantes	1	4	3	.718
En mi clase, los estudiantes con discapacidad encuentran los mismos problemas académicos que el resto de compañeros	1	4	2.59	1.037

Tabla 2. Resultados del análisis descriptivo (media y desviación típica)

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta lo anterior, la tarea docente presenta muchas dificultades, ya que dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses, contextos, etc., exige un gran esfuerzo y una adecuada preparación de los diferentes profesionales de la enseñanza (Palomares, 1998). Los docentes han de conseguir una integración de todo su alumnado, llevando a cabo una atención individualizada de las necesidades educativas especiales que presenten los alumnos con diferentes tipos de discapacidad.

El profesorado juega un papel clave en este proceso cuando la diversidad se aprovecha como fuente de aprendizaje (Allan, 2011). En este contexto, se hace necesario prestar mayor atención a las funciones de la orientación en el profesorado universitario, por cuanto puede mejorar el rol profesional de los docentes así como favorecer la inclusión de los estudiantes tal y como avalan otros estudios (Luque Parra



y Luque-Rojas, 2010; Suriá Martínez, 2012).

Consideramos que la formación a la diversidad es muy importante en la práctica docente; el docente se tiene que sentir preparado tanto por los conocimientos adquiridos, como por la mejora en su capacidad para ser docente, así como la sensibilidad hacia la diversidad (Colmenero, Pantoja y Pegalajar, 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allan, J. (2011). Responsibility competent: Teaching, ethics and diversity. *Policy futures in Education*, 9(1), 152-159.
- Bozu, Z., y Canto, P J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97.
- Clore, G.L. y Jeffrey, K.M. (2007). Emotional role playing, attitude change and attraction toward a disabled personal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23(1), 105-111.
- Colmenero, M^aJ., Pantoja, A., y Pegalajar, M^aC. (2015). Percepciones del alumnado sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26 (1), 101-120.
- Colás, M^a P., y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colmenero, M^a J. y Valle, R.E. (2014). Respuesta de las universidades españolas a la atención a la diversidad: estudio de caso de la universidad de Jaén y de León. En L. Ortiz y A. Luque (Coords.) (2014): *Nuevas perspectivas de la intervención social y educativa con grupos vulnerables* (241-262). Madrid: CNAE.
- Granados, A. (2000). ¿Tiene cabida la diversidad en la Universidad?. En V. Salmeron y V.L. López (coord.). *Orientación Educativa en las Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 143-148.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE de 13 de abril de 2007).
- Moreno, T. (2011). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (2), 130-144.
- Palomares, A. (1998). Un profesor para atender a la diversidad. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación n de Albacete*, 13, 283-294.
- Rodríguez Martín, A., Álvarez Arregui, E., y García-Ruiz, Rosa. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: el valor de las actitudes Student diversity at university: the value of attitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (1), 44-61.

Suriá Martínez, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109.

Tójar, J.C. y Matas, A. (2009). Fundamentos metodológicos básicos. En A. Pantoja (Coord.). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 129-154). Madrid: EOS.