

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

LA AUSENCIA SOCIOAFECTIVA EN LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

**Jiménez Conde, Claudio Felipe¹, León Huertas, Carlota de²
González López, Ignacio³, Macías García, David⁴**

¹ Junta de Andalucía, España

e-mail: felipoti26@yahoo.es

² Universidad de Córdoba, España

e-mail: carlota.leon.huertas@uco.es

³ Universidad de Córdoba, España

e-mail: ignacio.gonzalez@uco.es

⁴ Junta de Andalucía, España

e-mail: davidma_17@hotmail.com

Resumen. Este trabajo es resultado de inquietudes surgidas en relación al desarrollo afectivo y social del alumnado con necesidades específicas que asiste, como medida de atención a la diversidad, al Aula de Apoyo varias sesiones semanales, aislándose de las relaciones, experiencias y actividades grupales con el resto de sus iguales de los grupos donde están escolarizados. Por ello, nos centramos en iniciar una investigación en el caso de un niño que recibe esta medida excepcional y su situación personal en el marco de las redes sociales que se crean y desarrollan entre sus compañeras y compañeros del curso de referencia. El resultado de esta aproximación nos permite tener una base para profundizar en la influencia del Aula de Apoyo como respuesta educativa a la diversidad del alumnado con necesidades específicas, así como analizar las ventajas de este tipo de actuaciones segregadoras frente a medidas más inclusivas.

Palabras clave: Aula de Apoyo, necesidades específicas, relaciones sociales, diversidad.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo está centrada en mejorar las capacidades para el aprendizaje de estas niñas y niños con la finalidad de su inclusión escolar en el grupo de iguales. La educación inclusiva adquiere de esta forma una relevancia importante como herramienta para alcanzar los objetivos de la educación asumiendo la diversidad de todas las alumnas y alumnos sin ningún tipo de exclusión (Puigdemívol, 2007). Pero en la práctica escolar actual, una de las posibles opciones de intervención es la atención parcial fuera de la clase ordinaria en otros espacios como el Aula de Apoyo (Moya, 2002; Torres, 2004; Cebollada, 2005) para trabajar el desarrollo de destrezas funcionales que sirvan para el correcto seguimiento del ritmo de enseñanza programado en sus aulas de referencia. En estos momentos de “tiempo fuera”, estas niñas y niños pierden contacto periódicamente con las experiencias sociales que emanan de la convivencia con sus compañeras y compañeros, recibiendo indirectamente etiquetas (Moriña, 2010; Sandoval, Simon y Echeita, 2012) por todos los participantes en la Comunidad Educativa. Si para el desarrollo social de una persona, desde la infancia, es vital la creación de lazos de amistad estables con los iguales a partir de la participación en experiencias de vida dentro del aula (Bukowski, Bredgen y Vitaro, 2007), ¿cómo afecta la atención a la diversidad en el Aula de Apoyo a la formación de relaciones sociales y afectivas con su grupo de iguales de las aulas donde están escolarizados?

Es en el grupo clase, y sobre todo durante las primeras edades, cuando se adquieren las bases sociales que sustentan el futuro desarrollo de la identidad personal de las mujeres y hombres (Fernández, 2003; García, Sureda y Monjas, 2010). En esa adquisición influyen tanto las interacciones con nuestro entorno más cercano, las comunicaciones y experiencias con los iguales, las emociones que compartimos (positivas y negativas), los logros y el crecimiento en comunidad ante los retos, la valoración que hacemos de los resultados y de nuestros esfuerzos, así como las apreciaciones que hacen los demás sobre nuestras aportaciones para superar limitaciones y nuestras habilidades sociales y de comunicación (Cardona, 2005; Echeita, 2007; López, 2012).

OBJETIVOS

Con el desarrollo de este trabajo se persigue retratar cuáles son las redes sociales y afectivas que se desarrollan en un grupo-clase de niñas y niños a lo largo de varios años escolares donde existe una diversidad de alumnado y conocer, en concreto, qué lugar ocupa un niño llamado Pablo con necesidades específicas de apoyo educativo, alumno que presenta, como otra característica diferenciadora, ausencias del resto del grupo de iguales durante un número determinado de sesiones por asistir al Aula de Apoyo.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El centro escolar, un colegio de Infantil y Primaria de entidad pública de una localidad de la provincia de Córdoba, aplica todas las medidas de respuesta a las necesidades del alumnado siguiendo la normativa regional (Junta de Andalucía, 2015) y dependiendo de la dotación de recursos profesionales que le conceda la Administración. La intervención con Pablo se ha realizado principalmente dentro del grupo clase donde estaba escolarizado, aunque en aquellos ámbitos donde se ha precisado de un material específico y una intervención sin estímulos distractores, la atención se ha desarrollado dentro del Aula de Apoyo.

Este trabajo se ha centrado en describir y estudiar situaciones afectivas desde el “interior” del contexto natural donde se producen, en este caso, el aula. Para ello se han utilizado las experiencias de vida de las niñas y niños que forman un grupo clase y se han registrado y analizado las interacciones entre iguales.

La metodología está enmarcada dentro del paradigma interpretativo, analizando la realidad en el campo de observación para dar una interpretación a las relaciones que se desarrollan a partir del significado que tienen para el alumnado participante.

El método de investigación empleado es el modelo etnográfico a partir del cual se aprende y se retrata el modo de vida de una unidad social concreta. En nuestra investigación, las interrelaciones entre iguales aportan detalles sobre su vida diaria dentro del aula y sobre los motivos y consecuencias de las dificultades que se pueden encontrar a nivel social, permitiendo al docente como investigador y observador directo reflexionar acerca de su propia acción para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que abarque la globalidad de la persona.

Los aspectos considerados para describir las redes sociales y afectivas en el grupo clase de Pablo hacen referencia a: el año escolar estudiado, el nivel educativo, número de sesiones en el Aula de Apoyo, las relaciones sociales entendidas como las elecciones y expectativas tanto positivas como negativas entre iguales y las relaciones afectivas o experiencias entre niñas y niños donde se promueven el desarrollo de competencias sociales, las cuales permiten obtener unas tipologías sociométricas en el alumnado (Fernández, 2000) clasificadas en:

- Populares: status de elección positiva alta y un status de rechazo bajo o normal.
- Entrañables: status de elección positiva normal y un status de rechazo bajo o normal.
- Olvidados: status de elección positiva baja y un status de rechazo bajo o normal.

Para la recogida de información se han utilizado sociogramas. Las preguntas que formaron el cuestionario fueron diseñadas y adaptadas a una situación real cercana para el alumnado para mostrar la posibilidad de atracción y rechazo por parte de cada niña y niño frente a la situación hipotética de compartir un pupitre entre dos



personas. Estas preguntas fueron: ¿con quién te sentarías en clase?, ¿con quién no te sentarías en clase?, ¿quién esperas que te elija para sentarse contigo en clase? y ¿quién esperas que no te elija para sentarse contigo en clase?

Se ha analizado el caso de Pablo en los cursos escolares 2005-2006, 2006-2007, 2008-2009 y 2009-2010, todos ellos dentro de la etapa de Educación Primaria.

La escolaridad de Pablo ha estado marcada por los cambios que ha habido dentro del grupo de iguales con los que ha convivido. A finales del curso 2004-2005 el equipo docente decidió, con la aprobación de la familia, que el niño repitiese Segundo de Primaria. A su vez, al año siguiente, este nuevo núcleo de niñas y niños donde Pablo repitió curso se dividió al formarse tres cursos de Tercero de Primaria (Tercero A, B y C) por el elevado número de alumnado que ya existía, permaneciendo en el grupo C hasta el curso 2009-2010.

Debido a las características personales del alumno y a las respuestas educativas que precisaba, la modalidad de escolarización que recibió fue el tipo B o apoyo a tiempo parcial (Martín, 2010; Junta de Andalucía, 2015). Esta organización se aplicó durante todo el periodo de investigación con este estudiante (años 2005-2010).

EVIDENCIAS

Se exponen a continuación los resultados obtenidos de la aplicación de los cuestionarios y que permiten conocer el lugar que ocupa Pablo dentro de las redes sociales y afectivas entre iguales de los que ha formado parte. Estos datos se organizan a partir de las elecciones y expectativas tanto positivas como negativas que recibe el alumno y el número de sesiones que acude al Aula de Apoyo a través de los diferentes niveles educativos donde ha estado escolarizado y en el cual se ha realizado este estudio (Tabla 1).

Año escolar	Nivel educativo (Educación Primaria)	Sesiones semanales en el Aula de Apoyo	Elecciones y rechazos recibidos			
			+	-	++	=
2005-2006	Segundo	8	2	2	2	1
2006-2007	Tercero	8	0	1	0	1
2008-2009	Quinto	7	0	6	1	2
2009-2010	Sexto	5	0	7		

Tabla 1. Total de elecciones y expectativas de Pablo según el número de sesiones que asiste al Aula de Apoyo

Se observa que en Segundo de Educación Primaria el alumno recibe elecciones y expectativas de elección directas positivas, situación que desaparece totalmente a partir de Tercer curso. Por el contrario, hay un aumento progresivo de las elecciones negativas llegando a convertirse en el alumno más rechazado entre los iguales en Quinto y Sexto curso de Educación Primaria (Figura 1).

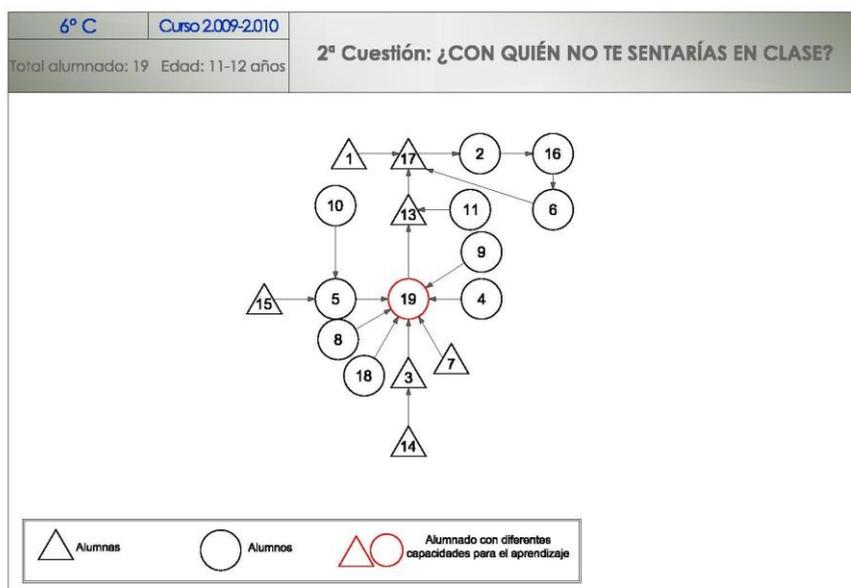


Figura 1: Sociograma rechazo Pablo (número 19) Sexto Primaria (año escolar 2009-2010)

Esta tendencia se mantiene en las expectativas de elección negativa, aunque sin ser muy significativas (Figura 2). En los mapas sociométricos, Pablo aparece principalmente en la periferia de los núcleos sociales de las aceptaciones entre iguales y, en aquellas situaciones donde es el alumno más rechazado, es el centro de las mismas.

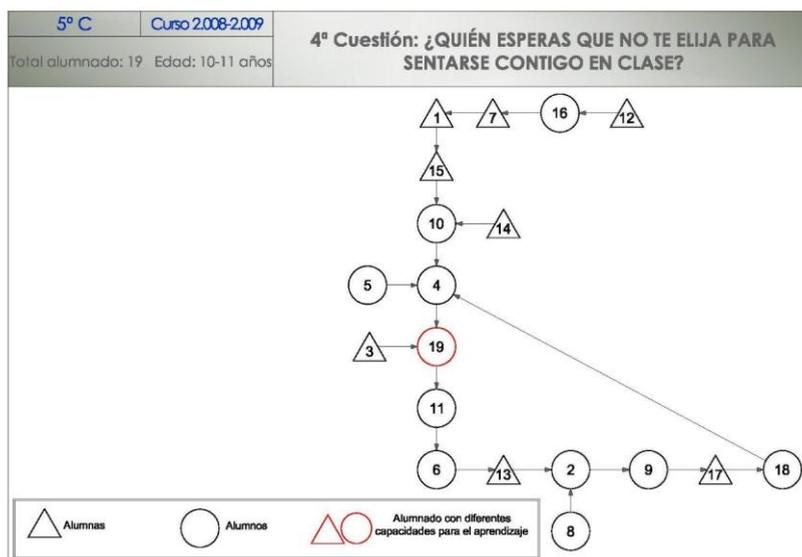


Figura 2: Sociograma rechazo Pablo (número 19) Quinto Primaria (año escolar 2008-2009)

Los datos señalan como aspecto más relevante que Pablo, que asiste fuera de su aula a recibir apoyos educativos, no aparece reflejado en los núcleos sociales entre iguales en su clase ordinaria para convivir en un pupitre. Su presencia se limita principalmente en redes sociales de rechazo y expectativas negativas, siendo en ocasiones el núcleo de las mismas. En otros casos, no figuran ni en cuestiones de elecciones ni positivas ni negativas, estando ignorado y aislado plenamente de la vida diaria de su grupo clase. Pablo no vive la experiencia de la amistad plena dentro de la convivencia que se desarrolla en la clase de referencia, no encuentra una reciprocidad estable con otras niñas y niños de su aula y es un mero espectador de las experiencias de vida que proporcionan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Existe una invisibilidad de la diferencia en las redes sociales entre iguales.

CONCLUSIONES

Las elecciones de aceptación y rechazo expresan que Pablo es un niño entrañable en Segundo de Educación Primaria. En Tercer curso es olvidado al recibir pocas o ninguna elección positiva ni negativa. En Quinto y Sexto curso es rechazado al recibir el máximo número de elecciones directas negativas. La media de las elecciones recibidas expresa que Pablo es un niño rechazado por sus iguales. En relación a las expectativas de elección y rechazo, el alumno resulta ser popular en Segundo de Educación Primaria, pasando a ser olvidado en Tercero de Educación

Primaria y rechazado en Quinto de Educación Primaria, mostrando la media que Pablo es entrañable.

Si la escuela tiene una función primordial como segundo agente socializador junto a la familia y el entorno sociocultural cercano (Viguer y Solé, 2012), los procesos de enseñanza y aprendizaje y la formación del profesorado en esta temática influyen en los procesos sociales activos (Puigdellívol, 2007), la administración educativa y las instituciones escolares tienen que responder a la diversidad que presentan estos estudiantes desde la igualdad de oportunidades para todas y todos en la globalidad, analizando las barreras que impiden su participación, presencia y progreso en las relaciones afectivas y sociales entre iguales (Parrillas, 2009) y no exclusivamente en cuestiones curriculares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bukowski, W. M.; Brendgen, M. y Vitaro, F. (2007). Peers and socialization: Effects on externalizing and internalizing problems. En J.E. Grusec y P.D. Hasting (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 355-381). Nueva York: Guilford Press.
- Cardona, M.C. (2005). Creencias, percepciones y actitudes hacia la inclusión: una síntesis de la literatura de investigación. En C. Jiménez (Coord.), *Pedagogía diferencial* (pp. 241-266). Madrid: Pearson.
- Cebollada, M.D. (2005). La atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales. En M.C. Gómez (2005). *El tratamiento de la diversidad en los centros escolares* (pp. 145-164). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Fernández, J.S. (2000). *Sociología de los grupos escolares: sociometría y dinámica de grupos*. Almería: Universidad de Almería.
- Fernández, F. (2003). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson.
- García, F.J.; Sureda, I. y Monjas, M.I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136.
- Junta de Andalucía (2015). *Instrucciones del 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa*. Recuperado (23.07.2015) de <http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruc22junio2015ProtocoloNeae.pdf>
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74, 131-160.
- Martín, E.M. (2010). Decisiones de escolarización en el alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista Digital Pedagogía Magna*, 8, 77-84. Recuperado (18.08.2015)



de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628004>

Moya, A. (2002). *El profesorado de apoyo. ¿Dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? ...realiza su trabajo*. Málaga: Aljibe.

Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio: Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 325-326.

Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde la investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.

Puigdellivol, I. (2007). *La educación especial en la escuela integradora. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

Sandoval, M.; Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, 117-137.

Torres, A.J. (2004). La red de apoyo ante las necesidades educativas especiales. En A. Sánchez y J.A. Torres (Coords.), *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad* (pp. 223-237). Madrid: Pirámide.

Viguer, P. y Solé, N. (2012). Escuela e iguales como contextos de socialización en valores y convivencia: una investigación participativa de un debate familiar. *Cultura y Educación*, 24 (4), 475-487.