



La conceptualización inclusiva a través de las guías docentes de la formación inicial del profesorado en la Universidad de Oviedo

Ana Vizoso Machín, Facultad Padre Enrique De Osso, Universidad De Burgos, Consejería De Educación Del Principado De Asturias, Raquel Pérez Gutiérrez, Facultad Padre Enrique De Osso, Consejería De Educación Del Principado De Asturias, Universidad De Salamanca

Resumen

Uno de los aspectos a tener en cuenta en el avance de la inclusión educativa, es el uso de una terminología ajustada desde la formación inicial del profesorado. La función docente y la transmisión de conocimiento desde la Universidad, exige una adecuación conceptual hacia una cultura inclusiva que se evidencie en las guías docentes.

Este estudio, que forma parte de una investigación más extensa, emplea el análisis descriptivo de 20 guías docentes correspondientes a las menciones de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje de la Universidad de Oviedo. Los resultados indican que, a pesar de la existencia de la conceptualización inclusiva en las competencias generales y específicas, aún se sigue utilizando la terminología clínica en la intervención pedagógica.

Palabras clave:

Formación del Profesorado; universidad; inclusión; mejora educativa

Objetivos o propósitos:

Con el análisis de las guías docentes correspondientes a las menciones de Educación Especial y de Audición y Lenguaje del grado de Maestro en Educación Primaria (GMEP) de las facultades de Educación de la Universidad de Oviedo, tanto del centro público como del centro adscrito a la misma, se pretenden los siguientes objetivos:

1. Analizar la presencia de referencias clínicas y de referencias inclusivas en las guías docentes de las asignaturas correspondientes a la consecución de las menciones de Educación Especial y Audición y Lenguaje que se imparten en el Grado de Maestro de Educación Primaria de las Facultades de la Universidad de Oviedo.
2. Realizar una propuesta de mejora conceptual en las guías docentes de las menciones que mayor incidencia tienen en la mediación inclusiva.

Marco teórico:

La conceptualización de la atención a la diversidad del alumnado a lo largo de la historia ha ido evolucionando hasta el modelo que conocemos en la actualidad (Moya y Homrani, 2015), lo que ha llevado, a su vez, a la modificación de la formación inicial del profesorado (Casado-Muñoz, 2012) para dar respuesta a la demanda de la escuela.

Organizado por:





A pesar de la puesta en práctica de políticas inclusivas con el fin de cumplir con las leyes y tratados internacionales y alcanzar la meta 4.5 del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4º de la Agenda 2030 (Organización de las Naciones Unidas, 2015); la inclusión educativa parece no haber avanzado al ritmo esperado, señalando incluso, un “estancamiento inclusivo”, como menciona M^a Teresa Nuñez Mayán (2019).

Uno de los aspectos prioritarios al hablar de inclusión es determinar el significado del concepto y de los términos que se relacionan con él. Por ello, un primer paso que se puede considerar una declaración de intenciones y que determina la conceptualización de la enseñanza, es el uso de terminología acorde con la pedagogía inclusiva (Florian, 2015).

Los planes de estudio del profesorado deberían contemplar formación en prácticas inclusivas para todos los estudiantes (García, Herrera-Seda y Vanegas, 2018; Sánchez y Díez, 2013), abordando contenidos que les permitan desarrollar al máximo el potencial de las estrategias metodológicas ordinarias para dar respuesta a la diversidad del alumnado siendo la inclusión lo que impregne el desempeño profesional de los futuros docentes (Echeita, 2016; Spratt y Florian, 2013).

El profesorado de las menciones de Educación Especial y Audición y Lenguaje, por su formación inicial, se constituirán como principales agentes de mediación de las prácticas inclusivas. Las guías docentes de estas menciones, deberían estar impregnadas de referencias inclusivas frente a las referencias clínicas; hecho que esta investigación pretende constatar.

Metodología:

Se ha utilizado el análisis de contenido como método analítico (Díaz-Herrera, 2018; Rendón-Rojas, 2017), realizando un estudio descriptivo mediante la técnica de revisión documental de las guías docentes del Grado en Primaria de las menciones de Educación Especial y Audición y Lenguaje (Tabla 1), de las asignaturas ofertadas en las Facultades que imparten dicho Grado en la Universidad de Oviedo.

Para el filtrado de búsqueda de la terminología clínica se emplearon los siguientes descriptores: “trastorno”, “diagnóstico”, “deficiencia” y “terapéutico”. Para el análisis de la terminología inclusiva los descriptores fueron: “inclusión educativa”, “equidad”, “accesibilidad” y Diseño Universal para el Aprendizaje “DUA”; utilizando los operadores booleanos “AND” Y “OR” para conectar dos términos (Avelar-Rodríguez & Toro-Monjaraz, 2018) y operadores relacionales para la búsqueda de palabras compuestas o frases especificadas.

Para el análisis cualitativo de los datos se utilizó el programa NVIVO¹ (Richard, 1999; Valdemoros-San-Emeterio, Ponce-de-León-Elizondo, Sainz-Arazuri, 2011), este software recoge el concepto “nodo” como termino equivalente a lo que conocemos como “categoría”. Los nodos que se han utilizado surgen de la conceptualización utilizada “clínica o inclusiva” que se ha seleccionado en el estudio.

¹ Licencia comercial propia (versión 11.0)

Organizado por:





Tabla 1.

Guías docentes analizadas en el estudio

Facultad Formación del Profesorado	Facultad Padre Ossó (Centro Adscrito)	Curso	Mención	Nº Guías
	Intervención educativa en el aula de Audición y Lenguaje (3GMP_AL_CA_INT_ED)	3	AL	1
	Intervención educativa en los trastornos de lectura y escritura (3GMP_AL_CA_INT_LECT)	3	AL	1
	Desarrollo de habilidades comunicativo lingüísticas (4GMP_AL_CA_HAB_COM)	4	AL	1
	Intervención en comunicación y lenguaje (4GMP_AL_CA_INT_COM)	4	AL	1
	Psicopatología de la audición y del lenguaje (4GMP_AL_CA_INT_PSIC)	4	AL	1
	Prácticum IV Mención en Audición y Lenguaje (4GMP_AL_CA_PRAC_IV)	4	AL	1
Aspectos psicológicos y educativos de las dificultades de aprendizaje (3GMP_EE_UO_DIF_APR)	Aspectos psicológicos y educativos de las dificultades de aprendizaje (3GMP_EE_CA_DIF_APR)	3	EE	2
Aspectos didácticos y organizativos de la Educación Especial (3GMP_EE_UO_ORG_EE)	Intervención educativa en el aula de Pedagogía Terapéutica (3GMP_EE_CA_INT_ED)	3	EE	2
Aspectos psicológicos y educativos de la discapacidad motora (4GMP_EE_UO_DIS_MOT)	Aspectos psicológicos y educativos de la discapacidad motora (4GMP_EE_CA_DIS_MOT)	4	EE	2
Aspectos psicológicos y educativos de las altas y bajas capacidades (4GMP_EE_UO_ALT_BAJ)	Aspectos psicológicos y educativos de las altas y bajas capacidades (4GMP_EE_CA_ALT_BAJ)	4	EE	2
Aspectos psicológicos y educativos de las discapacidades sensoriales (4GMP_EE_UO_DEF_SEN)	Aspectos psicológicos y educativos de las discapacidades sensoriales (4GMP_EE_CA_DIS_SEN)	4	EE	2

Organizado por:



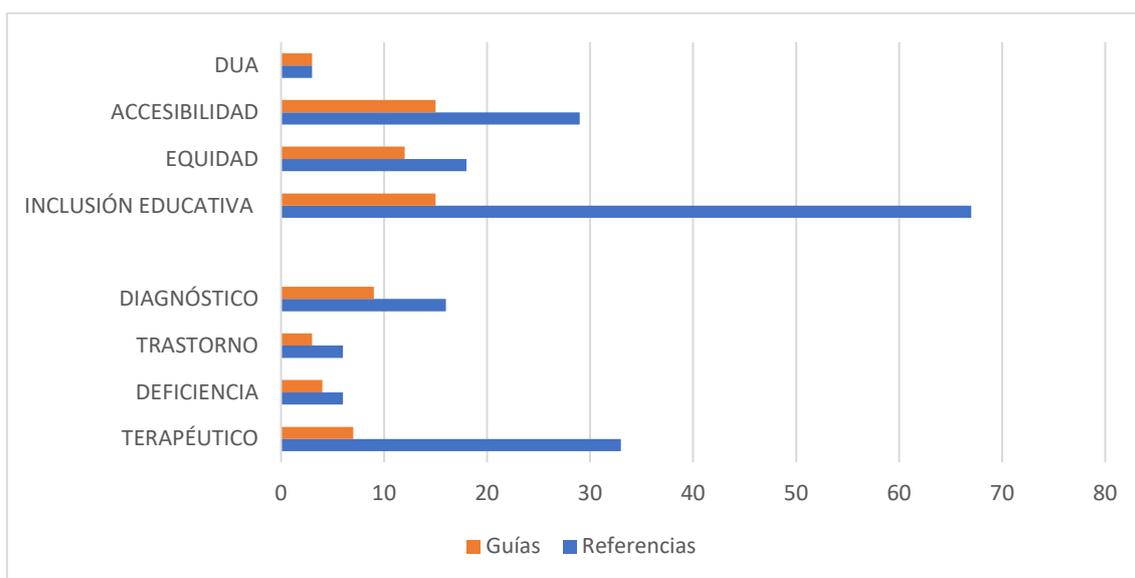


Prácticum IV Mención en Educación Especial (4GMP_EE_UO_PRAC_IV)	Prácticum IV Mención en Pedagogía Terapéutica (4GMP_EE_CA_PRAC_IV)	4	EE	2
Trabajo Fin de Grado (4GMP_PRI_UO_FIN_GRA)	Trabajo Fin de Grado (4GMP_PRI_CA_FIN_GRA)	4		2
			Total	20

Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales:

En base a los objetivos planteados en el estudio, se recogen los resultados que se exponen a continuación.

Figura 1. Referencias conceptuales en las guías docentes.



Respecto a las referencias inclusivas, el término “inclusión educativa” es el término que más referencias presenta en todo el estudio (Figura 1). Se incluye como una competencia específica de la materia en el 75% de las guías docentes:

“Diseñar espacios de aprendizaje y programas que favorezcan la inclusión del alumnado, respetando las diferencias culturales, de género o de ritmo de aprendizaje”. El término “inclusión educativa” aparece en las contextualizaciones de (3GMP_PT_CA_INT_ED) y (3GMP_EE_UO_ORG_EE), asignaturas equivalentes de las dos facultades. Ésta última recoge el término “inclusivo” en sus 5 módulos de contenido.

El término “accesibilidad” aparece en el 75% de las guías docentes analizadas, en la mayoría de las ocasiones este concepto está incluido en las competencias generales y en la competencia básica

Organizado por:





de la guía (4GMP_PRI_UO_FIN_GRA). Únicamente (4GMP_PT_CA_DIS_SEN) enmarca la “accesibilidad” dentro de la contextualización de la asignatura.

El “DUA” es un término que no aparece con mucha frecuencia, pero tiene cierta relevancia al aparecer como contenido en 3 asignaturas distintas.

“Equidad” aparece en el 60% de las guías dentro de una competencia específica de la materia: “Diseñar y regular espacios de aprendizaje de contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respecto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana”.

Respecto a las referencias clínicas, el término “terapéutico” es el más frecuente después del término “inclusión educativa”. Sólo aparece en las guías del centro adscrito aludiendo a la pedagogía terapéutica como especialidad, reflejándose el término tanto en las competencias específicas de la materia (CEM) como en el temario de las diferentes asignaturas.

El término “trastorno” es el término con menos frecuencia y éstas aluden a trastornos específicos del DSM5. El término “deficiencia” tiene una frecuencia similar y aparece en la denominación de las asignaturas de la Facultad del Profesorado (Tabla 1).

El estudio indica que el término “diagnóstico” aparece en el 45% de las guías analizadas, como “diagnóstico” y “diagnóstico diferencial”.

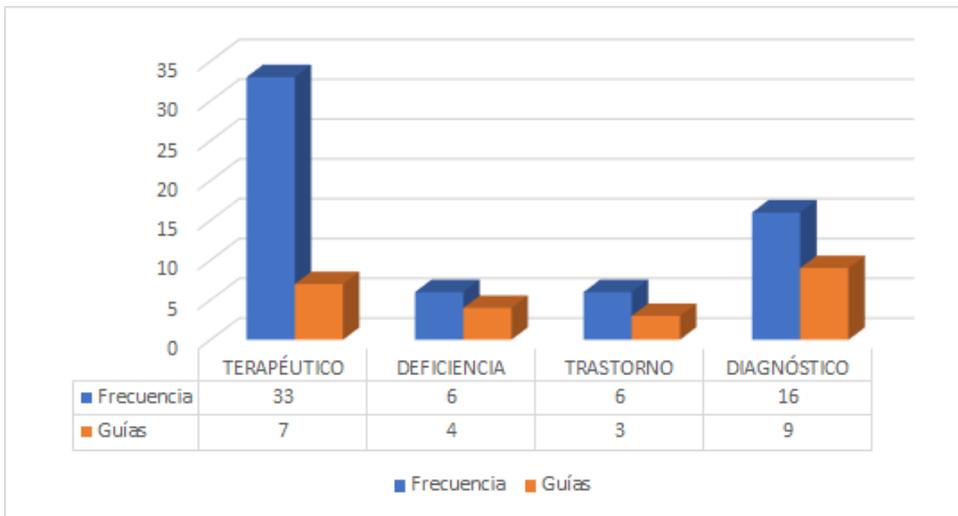
Resultados y/o conclusiones:

En base a los resultados obtenidos del análisis realizado de las 20 guías docentes de las asignaturas conducentes a la consecución de las menciones de Educación Especial y Audición y Lenguaje, constatamos la existencia de aspectos clínicos que deberían modificarse en los planes de formación inicial del profesorado en general y de las menciones objeto de análisis en particular (Figura 2).

Figura 2. Referencias clínicas.

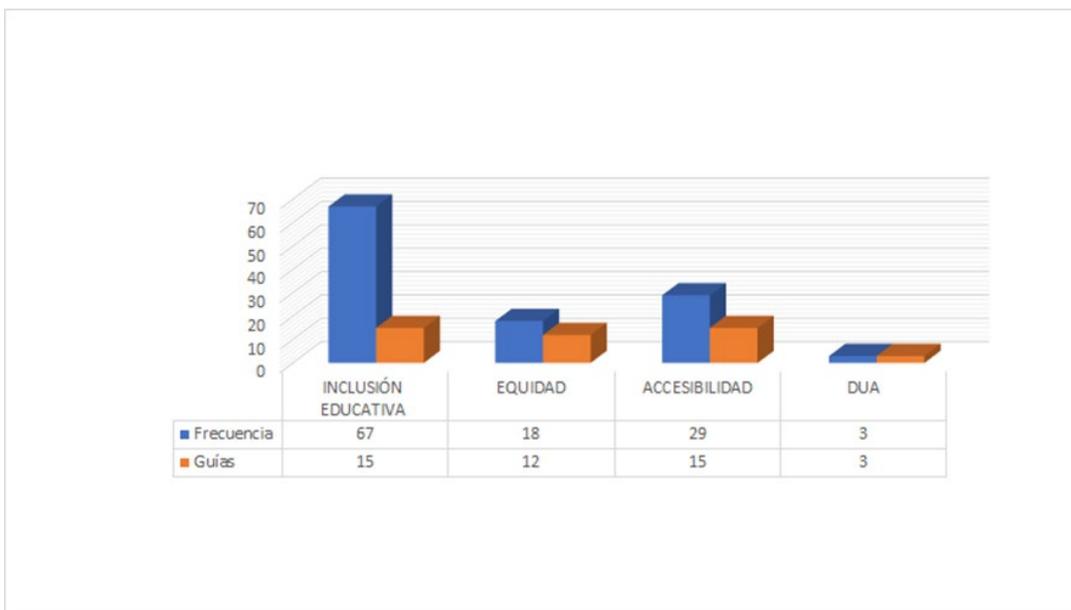
Organizado por:





Podemos apreciar un retroceso del uso de términos clínicos, aunque es de destacar que el término “diagnóstico”, pese a no encontrarse contemplado dentro de las funciones de los docentes en el Principado de Asturias por su carácter clínico, aparezca con una frecuencia muy elevada frente al término “DUA”, que debería constituir la base de la formación de los docentes en aras de la escuela inclusiva (Figura 3).

Figura 3. Referencias inclusivas.



Organizado por:





También señalar la persistencia de terminología clínica que determina el perfil de la formación inicial que el profesorado de apoyo especializado recibe, basadas en la rehabilitación y el déficit del alumnado; modelo de intervención que se corresponde con mediados del Siglo XX, en el que surge la Pedagogía Terapéutica. Esta es la denominación que recibe la mención en una de las Facultades, término que no favorece el cambio conceptual hacia la Pedagogía Inclusiva.

Tomando como referencia los objetivos planteados en esta investigación y a partir de los resultados obtenidos, planteamos una serie de propuestas de mejora respecto a los términos empleados en las guías docentes:

1. El uso de Pedagogía Inclusiva (Pérez, 2017) en lugar de Pedagogía Terapéutica. Esta nueva denominación está más acorde con la competencia de la escuela del Siglo XXI, donde los profesionales dinamizan, facilitan y promueven situaciones de equidad (Pérez-Gutiérrez, Casado-Muñoz, Rodríguez-Conde, 2021).
2. Intentar eliminar conceptos basados en el modelo clínico de intervención como: terapéutico, clínico, deficiencia, trastorno, diagnóstico, patología, paciente...
3. Incrementar el uso de conceptos como: DUA, inclusión educativa, cultura inclusiva, prácticas inclusivas, accesibilidad, equidad, diversidad, barreras para el aprendizaje o metodologías inclusivas.

Contribuciones y significación científica de este trabajo:

Este trabajo forma parte de una investigación mayor sobre la incidencia de la formación inicial del profesorado de los Grados de Maestro de Educación Infantil (GMEI) y Grado de Maestro en Educación Primaria (GMEP) de las Facultades de la Universidad de Oviedo en el avance o estancamiento hacia una escuela inclusiva.

Con este apartado, podemos comprobar que la terminología empleada en las guías docentes de la formación de los que deberían ser los agentes dinamizadores de la inclusión educativa en el contexto escolar, aluden a una terminología de enfoque clínico que constituye un referente en la formación inicial, frenan el avance hacia un modelo inclusivo de educación.

Esto indica que, desde la Universidad como institución, la formación inicial del profesorado aún dista de acercarse al modelo inclusivo, precisando modificaciones sustanciales en la terminología de las guías vigentes que impregnen la cualificación profesional de los recién egresados.

Bibliografía:

Avelar-Rodríguez, D., & Toro-Monjaraz, E. M. (2018). PubMed: Clinical Queries, Terminología MeSH y Operadores Booleanos. *Revista de Medicina Clínica*, 2(3), 96-100.

Casado Muñoz, R. (2012). Educación inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas internacionales (Inclusive education and training of teachers in statements and international standards). *Revista de Educación Inclusiva*, 5, 141-154.

Organizado por:





Díaz-Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum*. *Revista general de información y documentación*, 28(1), 119.

Echeita, G. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. *IV Congreso Iberoamericano Sobre El Síndrome de Down, January*, 1–9. https://www.researchgate.net/profile/Cecilia_Simon_Rueda/publication/303643610_Notas_para_una_pedagogia_inclusiva_en_las_aulas/links/574b250f08ae5bf2e63f348a/Notas-para-una-pedagogia-inclusiva-en-las-aulas.pdf

Florian, L. (2014). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo?. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 2(7), 27-36.

García González, C., & Herrera-Seda Carlos Vanegas Ortega, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos Teacher Competences to Inclusive Pedagogy. Considerations from Chilean Teacher Educators' Experiences. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149–167. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200010>

Moya, E. C., & Homrani, M. El. (2015). *El aula inclusiva. Condiciones didáctica y organizativas*. 254–270.

Núñez Mayan, T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 67-96.

Pérez-Gutiérrez, R., Casado-Muñoz, R. y Rodríguez-Conde, M.J. (2021). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 35-42.

Rendón-Rojas, M. Á. (2017). *Introducción a la teoría de conjuntos, operadores booleanos y teoría del concepto para profesionales de la información documental*. UNAM, Instituto de Investigación Bibliotecológicas y de la Información. http://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/L140/2/introduccion_conjuntos_s.pdf

Richard, L. (1999). *Using NVivo in Qualitative Research*. SAGE Publications.

Sánchez, S., & Díez, E. (2013). La educación inclusiva desde el curriculum: el diseño universal para el aprendizaje. *Educación Inclusiva, Equidad y Derecho a La Diferencia*, October, 107–119.

Spratt, J., & Florian, L. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula [Versión en castellano]. *Revista de Investigación En Educación*, 3(11), 141–149.

UNESCO. (2015). Metas educativas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 <https://es.unesco.org/node/266395>

Valdemoros-San-Emeterio, M. A., Ponce-de-León-Elizondo, A., & Sanz-Arazuri, E. (2011). Fundamentos en el manejo del NVIVO 9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos educativos: Revista de educación*, 14, 11-30.

Organizado por:





Organizado por:

