



**Facultad de Educación**  
Universidad de La Laguna

# **Análisis de la problemática de inclusión en el aula de un alumno con dificultades de aprendizaje**

**Grado:** Maestro/a en Educación Primaria

**Tipo de TFG:** Proyecto de Investigación

**Alumno:** Daniel Martín Acosta

**Correo del alumno:** alu0101057934@ull.edu.es

**Tutor:** Eduardo Martín Cabrera

**Correo del tutor:** edmartin@ull.edu.es

**Curso académico:** 2020–2021

**Convocatoria:** junio 2021

# Índice

Resumen/Abstract.....	2
1. Introducción.....	4
2. Marco teórico.....	5
2.1. La educación inclusiva: antecedentes e hitos.....	5
2.2. La educación inclusiva en España.....	7
2.3. Recomendaciones para favorecer la calidad de la educación inclusiva...	10
2.4. Definición y topología de alumnos con NEE.....	11
3. Objetivos.....	12
4. Metodología.....	13
5. Resultados.....	14
5.1. Análisis de los datos obtenidos de la observación directa.....	14
5.2. Análisis de las respuestas de la profesora a la entrevista.....	20
6. Discusión.....	22
7. Conclusiones.....	24
Referencias.....	26
Anexo.....	27

## **Resumen**

La educación inclusiva se puede definir como un proceso que intenta responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación en el aprendizaje y reduciendo su exclusión del sistema educativo. Se pretende que todos los alumnos alcancen los mismos objetivos/competencias en la medida de sus posibilidades, pero existen una serie de factores que pueden obstaculizar el adecuado progreso académico de los alumnos. El objetivo principal de este trabajo es analizar el contexto educativo de un grupo de 6° de Primaria, en el que hay un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo, con la finalidad de ofrecer sugerencias apropiadas de intervención en el aula que contribuyan a mejorar la situación de aprendizaje del alumno. Utilizando los instrumentos de la observación directa y el análisis de las respuestas a una entrevista realizada a la profesora tutora del grupo de clase, se pretende investigar los factores principales que condicionan que el alumno pueda tener o no éxito en su progreso académico como son la relación entre la profesora y el alumno, los recursos educativos y humanos de los que ella dispone para poder llevar a cabo su labor docente con el alumno de manera adecuada y el grado de implicación de la familia para facilitar el aprendizaje del alumno. Los resultados revelan que la responsabilidad recae fundamentalmente en la profesora y que se necesita una mayor implicación de todos los agentes del sistema educativo, incluyendo la aportación de los recursos humanos suficientes por parte de los organismos políticos correspondientes, para que el alumno pueda progresar adecuadamente.

**Palabras clave:** diversidad en el aula, educación inclusiva, alumno con NEAE.

## **Abstract**

Inclusive education can be defined as a process which seeks to respond to the diversity of students by increasing their participation in the learning context and by reducing their exclusion from the educational system. It is intended that all students achieve the same objectives/competencies to the best of their ability, but there are a number of factors that can hinder the adequate academic progress of students. The main purpose of this study is to analyze the educational context of a Primary school 6<sup>th</sup>-year group, in which a student

with specific needs of educational support is involved, in order to offer some suggestions for appropriate intervention in the classroom that may contribute to improving the student's learning situation. Using the instruments of direct observation and the analysis of the responses to a survey implemented to the tutor-teacher of the class, I investigate the main factors that determine whether or not the student may be successful in his academic progress, such as the relationship between the teacher and the student, the educational and human resources that she has to be able to carry out her teaching work with the student in an appropriate way, and the degree of involvement of the family to facilitate the student's learning. The results reveal that the responsibility lies fundamentally on the teacher and that a greater involvement of all the agents of the educational system is needed, including the provision of sufficient human resources by the corresponding political organizations, so that the student can progress adequately.

**Keywords:** classroom diversity, inclusive education, specific needs of educational support.

## 1. Introducción

A lo largo del tiempo siempre han existido personas distintas y las respuestas que la sociedad ha ofrecido han respondido a características socio-económicas y culturales de la época. Hasta el momento actual han tenido que cambiar actitudes y modos para que la atención a la diversidad se convirtiera en educación, y posteriormente llegara a formar parte del Sistema Educativo Ordinario (Chocomeli, Falcones y Sánchez, 2011). En las leyes españolas actuales, por ej. la Ley 6/2014 de Educación de Canarias, aparece la palabra “inclusión” en todos los documentos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la educación inclusiva como “el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas” (UNESCO, 2009, p.8). La educación inclusiva se considera, por lo tanto, como un proceso que intenta responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación en el aprendizaje y reduciendo su exclusión del sistema educativo. Se relaciona con la asistencia, participación y logros de todos los estudiantes, especialmente de quienes por diferentes razones son excluidos o tienen riesgos de ser marginados.

Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo educar a todos los niños y niñas. El propósito de la educación inclusiva es por lo tanto permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (Alba Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río, 2014)

Sin embargo, para que la educación inclusiva se pueda poner en práctica de forma efectiva se debe facilitar a todo el alumnado los medios para que puedan progresar, es decir, las escuelas deben tener los medios suficientes que permitan garantizar la igualdad de oportunidades al alumnado que presenta diversos tipos de necesidades educativas.

Este trabajo surge de mi observación del funcionamiento de un grupo de clase de 6º de Primaria en un centro educativo de Tenerife, donde he realizado el Prácticum II. Me he

percatado que hay un alumno con necesidades de apoyo educativo, basándome en su comportamiento en la clase y su bajo rendimiento académico, que presenta características compatibles con un alumno con Déficit de Atención, por lo que me he planteado investigar los factores principales que condicionan que el alumno pueda tener o no éxito en su progreso académico como son la relación entre la profesora y el alumno, los recursos educativos de los que ella dispone para poder llevar a cabo su labor docente con el alumno de manera adecuada, el grado de implicación de la familia para facilitar el aprendizaje del alumno y la relación entre la familia y el centro educativo.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. La educación inclusiva: antecedentes e hitos**

Aunque el concepto de educación inclusiva puede parecer muy actual e incluso novedoso, hace varios decenios que la comunidad internacional se dotó de instrumentos jurídicos importantes que defienden el derecho de todos los niños y las niñas a beneficiarse de una educación sin discriminación.

En el documento de la UNESCO (2009) se mencionan los marcos jurídicos internacionales en los que se han basado los ministros de educación y otros protagonistas del sistema educativo para formular y aplicar políticas orientadas a una educación inclusiva. Algunos de los marcos fundamentales con impacto en la educación inclusiva se describen en la Tabla 1.

La problemática de la inclusión no es, por lo tanto, una cuestión educativa o pedagógica en lo esencial, sino una cuestión de respeto de los derechos humanos que afecta prioritariamente a las orientaciones de política general de un país y está relacionado con la justicia social.

Sin embargo, a pesar de las iniciativas de los organismos internacionales, según Martínez (2005), los resultados han sido escasos: más de setenta millones de niños y niñas continúan sin escuelas, y en muchos países desarrollados donde sí cuentan con esa oportunidad, son también millones los que salen del sistema sin la formación debida, justa y necesaria.

Tabla 1: Hitos fundamentales con impacto en la educación inclusiva.

<b>Fecha</b>	<b>Hito</b>	<b>Aportación</b>
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos	Garantiza el derecho a todos los niños a recibir una educación básica y gratuita (artículo 26).
1960	Convención de la UNESCO	Lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza.
1989	Declaración de los Derechos del Niño	Reconoce el derecho de todos los niños a recibir una educación sin discriminación por motivo alguno.
1990	Declaración Mundial sobre Educación para Todos	Refuerza la idea de una educación básica para todos, que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje.
1994	Declaración de Salamanca	Estipulan que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.
2000	Marco de Acción del Foro Mundial sobre la Educación (Dakar)	Exigen que todos los niños tengan acceso a una educación primaria obligatoria y gratuita; asimismo, se hace hincapié en los grupos marginados y las niñas.
2006	Asamblea General de las Naciones Unidas	Reivindica el hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. con el objetivo de la plena inclusión.
2007	Conferencia General de la UNESCO	Los Ministros de Educación de casi 100 países que reafirmaron su compromiso a que toda persona debe tener derecho a una educación inclusiva, que favorezca la equidad y la igualdad entre los géneros y que sea una fuerza impulsora de la estabilidad social, la paz y la resolución de conflictos.
2008	Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO	Defienden que una educación de calidad tiene que ser una educación inclusiva, que se propone velar por la participación plena de todos los educandos, con independencia de su sexo, condición económica o social, origen étnico o racial, situación geográfica, necesidades especiales de aprendizaje, edad o religión.

Además de ciertos consensos en torno a las propuestas de los organismos internacionales, también abundan las controversias. González Méndez y Rodríguez (2009) señalan que la noción de educación inclusiva es genérica y adolece de falta de estrategias contextuales de implementación y, para los países menos desarrollados, queda reducida a una educación primaria insuficiente.

No obstante, tal como afirman Alba Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Rio (2014), dependiendo de las circunstancias socio-económicas de cada país, de manera paulatina se van registrando avances en este tipo de prácticas que caminan hacia la inclusión de quien aprende, sean cuales sean sus circunstancias sociales y aptitudes o capacidades intelectuales, aunque diversos autores (Arnaiz, 2003; Salmerón Pérez, 2009; Torrez González, 2010) consideran que aún queda mucho camino por recorrer.

## **2.2. La Educación inclusiva en España**

Según Chocomeli, Falcones y Sánchez (2011), a principios del S. XX se separaba a los alumnos con necesidades de apoyo educativo en Centros Especiales, con un currículo propio. En la década de los 90, la LOGSE plantea unos objetivos de integración potenciando un clima social de tolerancia y no discriminación (adaptación individual, acción compensatoria, apoyos dentro y fuera del aula). Se pretende que todos los alumnos alcancen los mismos objetivos/competencias en la medida de sus posibilidades.

El objetivo de la educación inclusiva es que todos los alumnos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones sociales, culturales o personales (por ejemplo: inmigrantes, minorías étnicas), incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Esto implica modificar la propuesta pedagógica de los centros educativos, de forma que se adapte para que todos los alumnos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece los principios que han de regir la escolarización de este alumnado y los recursos para su tratamiento educativo, con el fin de que puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos y competencias establecidos con carácter general para todo el alumnado.



Según esta ley, los centros docentes deben elaborar un plan de atención a la diversidad, que forma parte de su proyecto educativo, para adecuar la intervención educativa a las necesidades de su alumnado en el que se incluirán medidas curriculares y organizativas flexibles y adaptadas a la realidad del centro para la atención integral al alumnado con necesidad de apoyo educativo que se escolarice en él.

La atención educativa a este alumnado se iniciará desde el momento en que, sea cual fuere su edad, se produzca la detección de la necesidad específica de apoyo y tendrá por objeto prevenir y evitar la aparición de secuelas, corregir las mismas en lo posible, y, en general, apoyar y estimular su proceso de desarrollo y aprendizaje en un contexto de inclusión.

La identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado escolarizado, así como la determinación de los recursos y de las medidas complementarias que se requieran para su atención, se realizarán de modo colegiado por el conjunto de profesores que atienden al alumno, coordinados por el tutor y con el asesoramiento de los servicios de orientación educativa, que realizarán la evaluación psicopedagógica, cuando se estime necesario.

El profesorado facilitará que el alumno con necesidad de apoyo educativo desarrolle el mismo currículo de su grupo de referencia, coordinando todas las medidas adoptadas y la colaboración, en su caso, de profesionales externos u otros miembros de la comunidad educativa. Corresponde a cada profesor, en colaboración con el tutor, la dirección del aprendizaje y del apoyo al proceso educativo del alumno, así como la atención individualizada, con el asesoramiento de los servicios de orientación educativa y con la colaboración de las familias.

Basándose en la Ley Orgánica de Educación, en la comunidad autónoma de Canarias la Ley 6/2014, de 25 de julio (artículos 41-45) establece que nuestro modelo educativo se fundamenta en la educación inclusiva como sistema para lograr la calidad de los centros docente, abordando la temática de la atención a la diversidad en los mismos términos: “el sistema educativo en Canarias proporcionará a cada persona el tipo de atención que necesita para alcanzar el desarrollo integral, el máximo nivel de dominio de las capacidades esenciales para la vida, así como en las competencias básicas y de los diferentes objetivos de etapa” (p. 32).

Los principios generales de la escuela inclusiva a desarrollar en el sistema educativo de Canarias incluyen dar una respuesta real y efectiva a las necesidades educativas del alumnado y la organización de los apoyos dentro del aula para responder a las necesidades educativas.

La ley plantea que las medidas de atención a la diversidad adoptadas por cada centro deberán estar enmarcadas en el Plan Estratégico de Atención a la Diversidad (PEAD) con el fin de proporcionar respuestas diferenciadas y ajustadas a las características de cada alumna o alumno y a sus necesidades educativas. Algunas de las medidas que la administración educativa pretende impulsar a través del PEAD hacen referencia a dotar a los centros educativos de todos los recursos necesarios para la elaboración de planes individualizados de atención a las necesidades específicas de apoyo educativo, incluyendo el aumento de los recursos humanos (apoyos a los equipos docentes y de orientación psicopedagógica, el incremento de profesorado de apoyo a las necesidades educativas, que permita la presencia en el aula ordinaria) y garantizando la formación del profesorado en los planteamientos inclusivos.

Sin embargo, más allá de las buenas intenciones de las políticas educativas en nuestro país, incluyendo Canarias, tal como señalan Echeita y Sandoval (2002), en la realidad nos encontramos que los centros educativos, a través de mecanismos como la sobrevaloración de las capacidades de tipo intelectual, las prácticas de evaluación del alumnado o la existencia de un currículo rígido y centralizado, han sido los primeros en generar un gran número de alumnos denominados con “fracaso escolar” y que se encuentran en riesgo de exclusión social al enfrentarse a un sistema educativo incapaz de ofrecerles una enseñanza adaptada a sus intereses, motivaciones y capacidades.

En esta misma línea, Escudero y Martínez (2001) argumentan que la realidad de los hechos en nuestro país muestra fracturas entre los objetivos, las políticas y las prácticas al existir barreras estructurales y culturales que los dificultan. Estos autores sostienen que adoptar medidas de inclusión tiene que ver no solo con que el centro educativo pretenda ser inclusivo, sino que es algo que afecta a toda la sociedad en conjunto. Se trata, por tanto, de ir introduciendo cambios estructurales.

Las comunidades educativas tienen, por lo tanto, que cambiar su organización para adaptarse a la aproximación inclusiva. Esto significa que hay que fomentar una mayor

participación y responsabilidad durante el proceso de aprendizaje de todos los agentes implicados.

### 2.3. Recomendaciones para favorecer la calidad de la educación inclusiva

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009) destaca una serie de recomendaciones sobre aspectos claves de la política educativa que se muestran eficaces a la hora de favorecer la inclusión del alumnado con diferentes tipos de necesidades educativas especiales en centros escolares. Las más fundamentales se exponen en la Tabla 2.

Tabla 2: Recomendaciones de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con NEE.

Garantizar que todo el profesorado está formado en educación inclusiva y que se considere capaz de asumir la responsabilidad de todo el alumnado, independientemente de sus necesidades.
Apoyar la participación del alumnado y de sus padres en las decisiones escolares. Esto incluye implicar al alumnado en las decisiones sobre su propio aprendizaje y apoyar a los padres a tomar decisiones teniendo en cuenta a sus hijos.
Considerar el aprendizaje como un proceso, no basado en los contenidos y como principal objetivo para todo el alumnado el desarrollo de las competencias de aprender a aprender y, no solo, el conocimiento de asignaturas.
Desarrollar enfoques personalizados de aprendizaje para todo el alumnado, en donde se recoja y revise las metas del propio aprendizaje en colaboración con las familias y los profesores ayudando a elaborar una forma estructurada de aprendizaje independiente para tomar el control del propio aprendizaje.
La elaboración de un Plan Individual (PI) o un programa similar de enseñanza individualizada para aquellos alumnos que requieran mayor atención en su aprendizaje.
Enseñanza cooperativa en la que el profesorado trabaja en equipo con el alumnado, los compañeros, los padres, con otros profesores, con el equipo directivo del centro escolar, así como con los profesionales de los equipos multiprofesionales que sea necesario.
Aprendizaje cooperativo en el que el alumnado se ayuda mutuamente de formas diversas, incluyendo la tutela entre iguales, con grupos flexibles y bien organizados.
Agrupamientos heterogéneos del alumnado y un enfoque diferenciado a la hora de trabajar con la diversidad de necesidades en el aula.
Evaluación formativa que no conlleve etiquetado o consecuencias negativas para el alumnado. La evaluación debe tener un enfoque holístico en el que se dé cabida a los aspectos académicos, actitudinal, social y emocional.

## **2.4. Definición y tipología de alumnos con Necesidades Educativas Especiales**

Chocomeli, Falcones y Sánchez (2011) identifican a un alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE) cuando presenta problemas para acceder a los aprendizajes formulados para alumnos de su misma edad o nivel, y al mismo tiempo necesita en algún momento de su escolaridad o a lo largo de toda ella de determinados apoyos y atenciones educativas por presentar una discapacidad, un Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) o un Trastorno Grave de Conducta (TGC).

Según estos autores, una gran parte de los alumnos con NEE se suelen caracterizar por tener dificultades en el aprendizaje académico: lectura, escritura, matemáticas y comprensión auditiva; trastornos del lenguaje: en áreas fonológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas; dificultades en el procesamiento de la información: memoria y procesamiento; retraso en el desarrollo de habilidades sociales y déficits en la conducta emocional (elevado nivel de ansiedad, bajo autoconcepto, baja expectativa de éxito).

Por otra parte, estos autores entienden por alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) aquel que presenta Necesidades Educativas Especiales u otras necesidades educativas por Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), por Trastornos por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), por Especiales Condiciones Personales o de Historia Escolar (ECOPHE), por Incorporación Tardía al Sistema Educativo (INTARSE) o por Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN), y que pueden requerir determinados apoyos en parte o a lo largo de su escolarización.

En relación con el Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), dada la alta prevalencia en la población infantil en España en los últimos años (Balbuena Rivera, 2016), conviene detenernos en detallar las características propias de este trastorno. Chocomeli, Falcones y Sánchez (2011) mencionan como rasgos principales la incapacidad de mantener la atención, lo que conlleva a dificultades de concentración y a distraerse fácilmente con estímulos externos. Asimismo, este tipo de alumnado presenta dificultad para mantener la atención en las tareas escolares y en seguir instrucciones. Pueden pasar de una actividad a otra sin acabar la primera, tienen dificultades en organizar tareas y actividades, y dificultades para realizar tareas que requieren esfuerzo mental sostenido o niveles altos de concentración.

La impulsividad o desinhibición a nivel conductual es otra de las características que mencionan estos autores: hace referencia a la conducta incontrolada del que actúa sin pensar, atendiendo exclusivamente a los estímulos más inmediatos y está relacionada con la baja tolerancia a la frustración. El impulsivo tiene muy poco dominio de sí mismo y carece de autocontrol. La impulsividad a nivel cognitivo hace referencia a la forma rápida y con frecuencia incorrecta de actuar en tareas que implican resolución de problemas y a la pobreza en los procesos de percepción y análisis de la información en tareas complejas. Así el alumno impulsivo suele tener dificultades a la hora de respetar el turno de palabra, o suele hacer preguntas sobre cuestiones que han sido contestadas, hacer comentarios fuera de lugar o interrumpir en conversaciones.

Por otra parte, estos alumnos manifiestan dificultades para socializar que les lleva con frecuencia a relaciones frustrantes, lo que favorece el conflicto con sus iguales y que estén predispuestos a tener estallidos de cólera y hostilidad. Suelen tener un pobre concepto de sí mismos y, en consecuencia, una baja autoestima. Son vistos como niños molestos, alborotadores, problemáticos, por lo que se van formando una imagen negativa de ellos mismos. La falta de éxito personal, académico y social genera sentimientos de incompetencia, frustración e inseguridad. Como consecuencia de los aspectos mencionados, estos alumnos presentan problemas académicos y el rendimiento escolar está por debajo del promedio.

### **3. Objetivos**

El objetivo principal de este trabajo es analizar el contexto educativo de un grupo de 6º de Primaria, en el que hay un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo, con la finalidad de ofrecer sugerencias apropiadas de intervención en el aula que contribuyan a mejorar la situación de aprendizaje del alumno. Para ello, se pretende investigar los factores principales que condicionan que el alumno pueda tener o no éxito en su progreso académico como son la relación entre la profesora y el alumno, los recursos educativos y humanos de los que ella dispone para poder llevar a cabo su labor docente con el alumno de manera adecuada y el grado de implicación de la familia para facilitar el aprendizaje del alumno.

## 4. Metodología

Para conseguir el objetivo propuesto, se han utilizado como instrumentos metodológicos para recabar información, por una parte, la observación directa de la interacción entre la profesora y el alumno, y el comportamiento y actitudes del alumno en la clase. Por otra parte, la elaboración e implementación de una entrevista a la profesora con la finalidad de obtener datos cualitativos sobre su propia percepción de la conducta del alumno en clase, las dificultades que ella tiene para poder facilitar al alumno la adquisición adecuada de conocimientos, y el grado de implicación de los padres del alumno con el centro y la evolución del progreso de su hijo.

La observación directa se ha llevado a cabo de forma continuada durante todo el periodo de realización del Prácticum II (del 8 de febrero al 16 de abril de 2021) en un grupo de 6º de Primaria de un centro escolar en una zona rural de Tenerife, en el que se encuentra el alumno con dificultades de aprendizaje y que presenta características compatibles con el Trastorno de Déficit de Atención, lo que repercute en su rendimiento académico y en su relación con la profesora y con los demás compañeros de la clase. A lo largo de este tiempo, durante el desarrollo de las sesiones de clase impartidas por la tutora del grupo, he ido tomando notas de los aspectos más relevantes relacionados con el comportamiento conductual de este alumno. En el apartado de Resultados se incluye una tabla que recoge de forma pormenorizada los datos obtenidos de la observación del comportamiento del alumno y las reacciones de la profesora y sus compañeros en una sesión de clase que tuvo lugar el 12 de abril de 2021. Este tipo de registro constituye un ejemplo típico de los datos que he ido recabando durante todo el periodo de observación directa.

Para recabar información complementaria que no me fue posible obtener a través de la observación directa, y que resulta necesaria para tener una visión más amplia del contexto educativo, decidí diseñar una serie de preguntas para posteriormente realizar una entrevista a la profesora. Las preguntas se dividen en cinco bloques relacionados con:

(1) las medidas de apoyo que ofrece el centro a los alumnos con dificultades de aprendizaje, (2) el grado de implicación de la familia con el centro y con el seguimiento académico del alumno; (3) las dificultades que tiene la profesora para que el alumno progrese relacionadas con el comportamiento del alumno y el tipo de recursos materiales y humanos de los que dispone, (4) el tipo de estrategias educativas que utiliza para

facilitar el aprendizaje del alumno; (5) las medidas que la profesora considera que se deberían aplicar para mejorar el rendimiento académico del alumno.

Una vez elaboradas las preguntas, se contactó con la profesora, se le explicó en qué consistía este proyecto y se le pidió su colaboración para participar contestando a las preguntas que le serían enviadas por correo electrónico. Se le aseguró que todos los datos personales referentes a su nombre, al del centro educativo y al de los alumnos serían tratados de forma anónima y confidencial. Las respuestas a las preguntas de la entrevista se muestran en el Anexo.

## **5. Resultados**

En este apartado se procederá a realizar un análisis de los datos obtenidos de la observación directa del comportamiento y conductas que presenta el alumno en clase y un análisis de las respuestas a la encuesta realizada a la profesora-tutora que imparte la mayoría de las clases.

### **5.1. Análisis de los datos obtenidos de la observación directa**

La clase está distribuida en grupos de cuatro y cinco alumnos. El número total de alumnos es 21. El alumno objeto de estudio se sienta en un grupo de cuatro alumnos situado cerca de la mesa de la profesora.

En la Tabla 3 se muestran los puntos principales del registro de observación de las conductas del alumno y su interacción con la profesora y sus compañeros en una sesión de clase (12 de abril de 2021), y que constituyen una muestra representativa que se podría extrapolar a una gran parte del resto de las sesiones.

Tabla 3. Resultados obtenidos del registro observacional

MINUTO	QUÉ SE HACE EN EL AULA	INTERRUPCIÓN	CÓMO REACCIONA LA PROFESORA	CÓMO REACCIONAN LOS COMPAÑEROS
1	La profesora saluda al alumnado.	El alumno está distraído jugando con unos juguetes que había traído de casa.	No le presta atención	No le prestan atención.
2	La profesora les pide que saquen el material de clase.	Está distraído jugando solo con los juguetes y no le hace caso a la profesora	No le presta atención	No le prestan atención.
3	La profesora les da tiempo para que se organicen.	Continúa distraído jugando solo con los juguetes	No le presta atención	No le prestan atención.
4	La profesora comienza a anotar en la pizarra lo que se va a estudiar.	Está distraído jugando solo con los juguetes y hace ruido con ellos.	No le presta atención	No le prestan atención.
5	La profesora comienza a impartir los contenidos.	Continúa distraído jugando solo con los juguetes y haciendo ruido con ellos.	No le presta atención y sigue explicando.	No le prestan atención.
6	La profesora para de explicar y mira malhumorada al alumno.	Se queja a la profesora diciendo que no quiere guardar los juguetes.	Le regaña y le dice que guarde los juguetes en la mochila.	Le regañan también y le dicen que pare de hacer ruido.
7	La profesora se dirige a donde está el alumno.	Se pone a gritar y a insultar a la profesora y a sus compañeros.	Se enfada con él y le dice que si no los guarda llama a su madre.	Se quejan de él diciéndole que pare de insultar y gritar.
8	La profesora se pone a regañar al alumno.	Se pone a gritar y a insultar a la profesora.	Se enfada aún más y le dice que guarde los juguetes inmediatamente.	Se quedan en silencio presenciando la escena.
9	La profesora vuelve malhumorada a la pizarra y continúa explicando.	Guarda los juguetes y se queda callado de manera malhumorada.	Se queda mirando malhumorada al niño mientras explica.	No le prestan atención y siguen atendiendo a la profesora.
10	La profesora imparte los contenidos.	Se pone a hablar solo en voz baja quejándose de la situación.	No le presta atención y sigue explicando.	No le prestan atención.



11	La profesora imparte los contenidos.	Se distrae jugando con un colgante que se saca del cuello y haciendo ruido con este.	No le presta atención y sigue explicando.	No le prestan atención.
12	La profesora imparte los contenidos.	Hace ruido con el colgante.	No le presta atención y sigue explicando.	No le prestan atención.
13	La profesora imparte los contenidos.	Hace ruido con el colgante.	No le presta atención y sigue explicando.	No le prestan atención.
14	La profesora imparte los contenidos.	Hace ruido con el colgante.	No le presta atención y sigue explicando.	No le prestan atención.
15	La profesora imparte los contenidos.	Hace ruido con el colgante.	No le presta atención y sigue explicando.	No le prestan atención.
16	La profesora imparte los contenidos.	Hace ruido con el colgante.	No le presta atención y sigue explicando.	Se distraen con él y le regañan diciéndole que pare.
17	La profesora le mira nuevamente malhumorada y se acerca a su mesa.	Se enfada y se pone a gritar y a insultar a sus compañeros.	Le vuelve a regañar y le dice que le dé el colgante.	Le vuelven a regañar diciéndole que se calle.
18	La profesora habla al alumno con un tono amenazante.	Se pone a gritar y a insultar a la profesora.	Le advierte que a la próxima que haga ruido o insulte le quita el colgante y le echa fuera de clase.	Se quedan en silencio presenciando la escena.
19	La profesora vuelve bastante enfadada a su mesa y continúa explicando.	Se pone a hablar solo en voz baja quejándose de la situación.	Se queda mirando malhumorada al niño mientras explica.	No le prestan atención y siguen atendiendo a la profesora.
20	La profesora imparte los contenidos.	Saca el colgante de nuevo y continúa jugando.	No le presta atención y sigue explicando.	No le prestan atención.
21	La profesora imparte los contenidos.	Hace ruido con el colgante.	No le presta atención y sigue explicando.	No le prestan atención.
22	La profesora imparte los contenidos.	Hace ruido con el colgante.	No le presta atención y sigue explicando.	No le prestan atención.
23	La profesora imparte los contenidos.	Hace ruido con el colgante.	No le presta atención y sigue explicando.	No le prestan atención.
24	La profesora imparte los contenidos.	Hace ruido con el colgante.	No le presta atención y sigue explicando.	No le prestan atención.

25	La profesora imparte los contenidos.	Hace ruido con el colgante.	No le presta atención y sigue explicando.	No le prestan atención.
26	La profesora imparte los contenidos.	Hace ruido con el colgante.	No le presta atención y sigue explicando.	Se distraen nuevamente con él y lo regañan diciéndole que pare y que guarde el colgante.
27	La profesora le mira nuevamente malhumorada y se acerca a su mesa.	Se pone a gritar y a insultar a sus compañeros.	Le vuelve a regañar gritándole y quitándole el colgante.	Se quedan en silencio presenciando la escena.
28	La profesora vuelve a su mesa con el colgante malhumorada, lo guarda y continúa explicando en la pizarra.	Se pone a quejarse en voz alta a la profesora.	Le dice que esté callado y que atienda.	Le dicen que pare de hablar y esté callado.
29	La profesora para de explicar y vuelve a mirar enfadada al alumno.	Se pone a gritar y se enfada con la profesora.	Se vuelve a enfadar aún más y le dice que se calle.	Se quedan en silencio presenciando la escena.
30	La profesora se queda mirando enfadada al alumno.	Empuja bruscamente su mesa malhumorado.	Le dice que pare de mover la mesa y la deje como estaba.	Se quedan en silencio presenciando la escena.
31	La profesora imparte los contenidos.	Vuelve a rodar la mesa enfadado.	No le presta atención y vuelve a explicar.	No le prestan atención y siguen atendiendo a la profesora.
32	La profesora imparte los contenidos.	Se pone a quejarse solo, malhumorado y enfadado.	No le presta atención y sigue explicando.	No le prestan atención.
33	La profesora imparte los contenidos.	Continúa quejándose y sin centrarse en las explicaciones	No le presta atención y sigue explicando.	No le prestan atención.
34	La profesora imparte los contenidos.	Continúa con la misma conducta	No le presta atención y sigue explicando.	No le prestan atención.
35	La profesora imparte los contenidos.	Continúa con la misma conducta	No le presta atención y sigue explicando.	No le prestan atención.
36	La profesora imparte los contenidos.	Continúa con la misma conducta	No le presta atención y sigue explicando.	No le prestan atención.

37	La profesora imparte los contenidos.	Hace ruido jugando con el estuche.	No le presta atención y sigue explicando.	No le prestan atención.
38	La profesora imparte los contenidos.	Sigue haciendo ruido jugando con el estuche.	No le presta atención y sigue explicando.	No le prestan atención.
39	La profesora imparte los contenidos.	Sigue haciendo ruido jugando con el estuche.	No le presta atención y sigue explicando.	No le prestan atención.
40	La profesora imparte los contenidos.	Sigue haciendo ruido jugando con el estuche.	No le presta atención y sigue explicando.	No le prestan atención.
41	La profesora imparte los contenidos.	Sigue haciendo ruido jugando con el estuche.	No le presta atención y sigue explicando.	Le regañan diciéndole que pare con el estuche.
42	La profesora vuelve a mirar malhumorada y enfadada al alumno.	Se pone a hacer ruido gritando e interrumpiendo a la profesora.	Le vuelve a regañar y a gritar quitándole el estuche y diciéndole que va a llamar a su madre cuando termine la clase.	Se quedan en silencio presenciando la escena.
43	La profesora se acerca a la mesa del alumno.	Se pone a armar escándalo, gritando e insultando.	Le dice que como no se calle le saca de clase.	Se quedan en silencio presenciando la escena.
44	La profesora sigue discutiendo con el alumno.	Sigue armando escándalo, gritando e insultando a la profesora.	Se enfada hasta tal punto que lo echa de clase.	Se quedan en silencio presenciando la escena.
45	La profesora vuelve a retomar la clase tras haber echado fuera al alumno.	Distrae a algunos de sus compañeros al oírle silbar cerca de la puerta.	No le presta atención al silbido y sigue explicando.	Algunos se distraen al oír el silbido cerca de la puerta.
46	La profesora imparte los contenidos.	Sigue distrayendo a sus compañeros con sus silbidos.	No le presta atención al silbido y sigue explicando.	Se empiezan a quejar diciendo que escuchan un silbido y preguntan quién lo está haciendo.
47	La profesora imparte los contenidos.	Sigue distrayendo a sus compañeros con sus silbidos.	La profesora escucha también el silbido y pregunta quién lo está haciendo.	Los compañeros le acusan diciendo que es él quien lo está haciendo al oírse de afuera.
48	La profesora imparte los contenidos.	Sigue distrayendo a sus compañeros y también a la profesora.	La profesora sale del aula para regañarle.	Se quedan en silencio presenciando la escena.

49	La profesora sale a regañar al alumno fuera del aula, mientras los compañeros esperan.	Se enfada y se pone a quejarse en alto, haciendo que oigan ruidos por fuera del aula.	Se pone a regañar al alumno fuera del aula.	Se ponen a quejarse entre ellos de su comportamiento, diciendo que es un pesado y que no para.
50	Tanto la profesora como el alumno vuelven a entrar en el aula.	Vuelve al aula y se sienta enfadado en su mesa, quejándose solo de lo que le dijo la profesora.	Vuelve al aula bastante malhumorada y cansada y termina la clase marcando la tarea para el siguiente día.	Se quedan en silencio presenciando la escena y se ponen a copiar la tarea marcada.

En la Tabla 3 se puede observar que, aunque la profesora comienza creando un clima estructurado en la clase anotando en la pizarra las actividades que se van a realizar, esta organización no parece suficiente para captar la atención del alumno objeto de estudio. Cabe señalar que, en sus explicaciones para la clase, la profesora suele hablar de forma clara y utiliza en ocasiones material audiovisual para intentar motivar y captar la atención del alumnado.

El niño es muy inquieto, se suele levantar a menudo de su sitio con la excusa de querer ir a sonarse o ir al baño. Cuando está en su sitio, como se describe en la Tabla 3, suele estar distraído jugando con juguetes que trae de su casa o con el propio material escolar (estuche, lápices), haciendo ruido constantemente, lo que suele molestar a la profesora cuando está impartiendo la clase y a sus compañeros.

No obstante, la relación del alumno con sus demás compañeros de grupo es normalmente buena debido a la actitud de tolerancia de los miembros del grupo, aunque en ocasiones, como la que se describe en la Tabla 3, se genera una situación de conflicto debido a que no sólo no colabora activamente en las actividades grupales, sino que tiende a intervenir de forma inapropiada interrumpiendo la clase o con comentarios que no están relacionados con las actividades que se están realizando.

En los pocos momentos que está atento a las explicaciones, suele interrumpir a la profesora hablando cuando no le corresponde, sin respetar el turno de palabra, pues tampoco levanta la mano y espera a su turno, interrumpiendo así mismo a los demás compañeros. En la Tabla 3, se muestra como con frecuencia hace intervenciones

inadecuadas en clase, incluyendo el uso de palabras mal sonantes, llegando en ocasiones a insultar a sus compañeros y a enfadarse con ellos si no le hacen caso o le llevan la contraria.

La profesora suele mostrar una actitud de indiferencia hacia él cuando está explicando y de cansancio e intolerancia al dirigirse a él, ya que el niño la desgasta anímicamente con sus recurrentes interrupciones durante las clases, lo cual ha llevado en varias ocasiones a que tome medidas severas con él como gritarle, amenazarlo con decirle que llamará a su madre si no para con el comportamiento que tiene, así como llegar a echarlo de clase.

Como se puede deducir de los datos obtenidos de la observación directa, el alumno presenta características compatibles con las de un alumno con trastorno de Déficit de Atención, tal como se describe en el apartado 2.4. Estas características se podrían resumir en una incapacidad para fijar la atención, dificultades de concentración, dificultad para mantener la atención en las tareas escolares y en seguir instrucciones, falta de motivación y de interés por el estudio, muestra un sentimiento de frustración que le lleva a tener estallidos de cólera y hostilidad hacia la profesora y sus compañeros y una falta de respeto que se traduce en respuestas agresivas y malas contestaciones. Como consecuencia de los aspectos mencionados, el alumno presenta problemas académicos y su rendimiento escolar está por muy debajo del promedio.

Por otra parte, la profesora se siente bastante impotente y frustrada con tener que tratar con un alumno de estas características sin ningún tipo de apoyo como sería un profesor de refuerzo, que se encargue de atender las necesidades individuales y específicas de este alumno, ni la aparente formación para tratar la diversidad con las estrategias metodológicas adecuadas.

## **5.2. Análisis de las respuestas de la profesora a la entrevista**

Con la finalidad de recoger datos con los que poder contrastar y complementar los datos obtenidos de mis observaciones hechas en clase, la encuesta realizada a la tutora del grupo ha ofrecido respuestas muy valiosas sobre su percepción de la conducta del alumno en clase, las dificultades que ella tiene para poder facilitar al alumno la adquisición adecuada

de conocimientos, y sobre el grado de implicación de los padres del alumno con el centro y la evolución del progreso del alumno (ver Anexo).

Las respuestas a la encuesta confirman el tipo de conducta observado y descrito en el apartado anterior en lo que se refiere al comportamiento y actitud del alumno en la clase: falta de atención y motivación, sentimiento de frustración que conduce en ocasiones a una falta de respeto hacia la profesora y sus compañeros.

En cuanto a las medidas de apoyo educativo, la profesora afirma que para apoyar a los alumnos con más dificultades dentro del aula, el centro aplica medidas generales organizativas y metodológicas en la clase ordinaria tales como: favorecer diferentes tipos de agrupamientos, tener en cuenta la ubicación de estos alumnos en el aula (asiento cerca de la mesa de los profesores, lejos de ventanas y distractores), facilitar los aprendizajes compartidos, donde un alumno tutele a otro en tareas o actividades concretas, realizar un seguimiento más continuo de su trabajo y orientarlos en su ejecución, dedicándoles algo más de tiempo y atención que al resto de sus compañeros.

Por otra parte, las respuestas de la profesora revelan que el equipo de orientación no ha diseñado un programa educativo específico para este alumno y que no se le proporciona material adaptado a sus necesidades. También se confirma que el alumno no dispone de un profesor de apoyo en el aula ni recibe refuerzo fuera del aula.

En cuanto a la relación de la familia con el alumno y el centro, las respuestas revelan la escasa implicación por parte de la familia del niño, de un nivel socioeconómico bajo, para que progrese en el aprendizaje, por lo que la responsabilidad recae fundamentalmente en la profesora. En este punto, llama la atención que al preguntarle por las medidas que cree que se podrían aplicar para mejorar el progreso académico del alumno mencione la mejora de aspectos motivacionales, afectivos y actitudinales, pero no incluye la necesidad de tener un profesor de apoyo en la clase que contribuya a facilitar el aprendizaje del alumno y la alivie de la responsabilidad de tratar con otros 20 alumnos, habiendo otros tres que también muestran dificultades de aprendizaje.

En definitiva, la profesora parece que ha interiorizado como algo natural que es suya la responsabilidad principal de que el alumno no se sienta motivado ni muestre interés por

las clases, y no menciona otros factores determinantes como la carencia de cursos formación en educación inclusiva o la necesidad de recursos humanos y educativos.

## **6. Discusión**

Aunque los datos de mis observaciones relacionados con la conducta y actitud del alumno en clase coinciden con los datos aportados por la profesora, en lo referente a las medidas de apoyo educativo que afirma que le proporciona el centro, no coinciden con mi percepción del contexto analizado que apunta a que la atención individualizada no es la suficiente como para facilitarle al alumno el aprendizaje de forma adecuada, como también demuestran los deficientes resultados académicos del alumno.

Por otra parte, las estrategias educativas que utiliza la profesora en clase no parecen las adecuadas para tratar con este tipo de alumnado, ya que se limita a obviar el comportamiento del alumno, a llamarle la atención o a expulsarlo de clase cuando la situación se hace insostenible. Esto indica que la profesora necesita recibir cursos específicos de atención a la diversidad e inclusión educativa que le proporcione recursos y la ayude a mejorar su metodología para poder desempeñar su labor docente de una forma más efectiva.

Asimismo, la interacción de los compañeros de clase con el alumno tampoco contribuye a facilitarle su integración en el contexto escolar y a mejorar su desarrollo personal, ya que estos lo consideran un incordio y tienden a ignorarlo, mostrando una falta de empatía hacia un alumno con características diferentes a las “normalizadas”. Como resultado, el alumno se siente marginado y frustrado, tendiendo al aislamiento y a reaccionar con conductas agresivas. Es por esto que se necesitaría implementar en clase un tipo de metodología inclusiva y cooperativa que fomente la interacción entre iguales, y que propicie que el alumno se sienta más integrado como parte del grupo de clase.

Cabría también mencionar que, dadas las características del alumno, resulta sorprendente que no haya sido diagnosticado con trastorno de Déficit de Atención por el equipo de orientación educativa basándose en que el alumno no tiene un desfase curricular de dos o más años. Como defienden los expertos en el tema (por ej. Arnaiz, 2003; Escudero y

Martínez, 2011; Balbuena Rivera, 2016) y las propias leyes educativas mencionadas en el apartado 2.2, una detección temprana de las necesidades educativas específicas del alumno posibilita que se intervenga de manera adecuada lo antes posible para evitar que la situación del alumno empeore. Esto implicaría la preparación de un plan individual del alumno que debería incluir la provisión de un profesor de apoyo en clase.

Tras la descripción del contexto de clase mediante la observación directa y el análisis de las respuestas del cuestionario suministrado a la profesora, siguiendo las recomendaciones de Chocomeli, M., Falcones, A. y Sánchez, J. (2011), se podrían proponer una serie de medidas para mejorar el rendimiento académico del alumno, tales como intentar motivarlo fomentando en mayor medida la adquisición de aprendizajes funcionales que le permitan entender la relevancia de los aprendizajes para la vida; hacer un uso más frecuente de material audio-visual para facilitar el procesamiento del pensamiento abstracto y para captar la atención, y potenciar en mayor medida el trabajo grupal.

Para evitar la monotonía o desinterés, sería recomendable que la profesora cambie el formato de las actividades, introduzca novedades o combine actividades de mayor interés con aquellas de menor interés. Salmerón Pérez (2009) propone aplicar técnicas de modificación de conducta para aumentar las conductas deseadas y reducir las no deseadas: refuerzo positivo, retirar los reforzadores positivos tras la realización de la conducta que queremos eliminar, recompensar conductas deseables. La intervención psicopedagógica, tal como señala Martínez (2005), también resulta fundamental para mejorar las habilidades académicas del alumno, mejorar la conducta ante las tareas académicas, mejorar la motivación ante el estudio, la imagen que tiene de sí mismo como estudiante e instaurar un hábito de estudio adecuado.

También consideramos que se debería informar al servicio de orientación educativa del centro sobre la necesidad de que se realice una evaluación psicopedagógica exhaustiva al alumno, aunque no presente desfase curricular de dos cursos, con el fin de determinar si cabría diagnosticarlo con trastorno de Déficit de Atención, teniendo en cuenta las características conductuales del alumno.

En cualquier caso, sería fundamental implementar medidas personalizadas dentro del aula, incluyendo un profesor de apoyo que responda a las necesidades específicas del



alumno y le facilite esquemas, guías, técnicas para estructurar el estudio y material adaptado a sus necesidades. También se le debe de proporcionar a la profesora cursos de formación en educación inclusiva.

Alba Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río (2014) también mencionan la importancia de dotar de mayor flexibilidad al currículo, a los medios y a los materiales, de modo que todo el alumnado pueda acceder al aprendizaje. Hacer esto es más posible ahora que hace unos años si se utilizan las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a las características de flexibilidad y versatilidad que poseen los medios digitales.

Por otra parte, se debe intentar implicar en mayor medida a la familia para que impulsen al alumno a organizar y manejar su agenda: entrega de trabajos, fechas de exámenes, tareas para casa, libros que leer.

En relación con la realización de exámenes, Sales (2001) recomienda respetar el tiempo que el alumno necesita para responder, adaptar los exámenes para paliar el déficit de atención (cambiar el formato, destacar palabras clave...), utilizar los instrumentos evaluativos más adecuados (ej. oral) y adoptar medidas compensatorias (flexibilización) a la hora de corregir, si se estima conveniente. Si consideramos que el aprendizaje de este tipo de alumnado es diferente, la forma de evaluarlo también debería serlo, de manera que habría que tener en cuenta las peculiaridades de cada alumno. En este sentido, sería interesante considerar la aplicación de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2005) que sostiene que no existe un único tipo de inteligencia, sino que hay ocho tipos diferentes y todas tienen la misma relevancia, por lo que en el aula sería necesario valorar cada una de esas inteligencias para potenciar las capacidades individuales de cada alumno.

## **7. Conclusiones**

En esta investigación de un contexto educativo de educación Primaria se han analizado los factores que pueden determinar el rendimiento académico de un alumno con dificultades de aprendizaje. De todo lo expuesto anteriormente, podemos concluir

diciendo que, en el caso que nos ocupa, para que la educación inclusiva se pueda poner en práctica de forma efectiva se debe facilitar al alumno que presenta necesidades específicas de apoyo educativo los medios necesarios para que pueda progresar adecuadamente, es decir, el centro educativo debería adoptar las medidas necesarias para atender de forma individualizada a este tipo de alumnos. Sin embargo, como hemos visto en el presente estudio, la responsabilidad principal se sitúa a nivel de la docente que con frecuencia se siente desamparada, sin formación en educación inclusiva e impotente, cuando existen otros actores que representan valiosos recursos de apoyo a la inclusión como son los padres, miembros de la comunidad educativa y las autoridades administrativas como el Ministerio de Educación y la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, que deberían dotar el centro con los recursos suficientes para poder llevar a cabo una verdadera educación inclusiva.

En el contexto educativo descrito en este estudio, nos encontramos con una clase numerosa, con diferentes niveles, en el que la docente no dispone de personal de apoyo para que pueda dar un trato individualizado a los alumnos con necesidades de refuerzo educativo. Además, la docente no tiene una formación que la prepare para comprender las expectativas y las necesidades reales de los alumnos ni las herramientas metodológicas que le permitan tener en cuenta esas necesidades, elaborar estrategias pedagógicas y abordar así la diversidad de forma adecuada.

En definitiva, sin el apoyo de recursos humanos y una formación permanente que prepare al docente a tratar con la diversidad, la educación inclusiva real no podrá nunca llevarse a la práctica en el aula. Corresponde, por lo tanto, a los responsables políticos la gestión adecuada de los recursos educativos que permitan garantizar la igualdad de oportunidades al alumnado que presenta diversos tipos de necesidades educativas.

Que la educación sea cada vez más inclusiva depende de todas y todos. Fomentar un enfoque inclusivo cuando se trata de educar contribuye a asentar las bases de una sociedad más solidaria, colaborativa y respetuosa hacia la diferencia.

## REFERENCIAS

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva*. DG de Educación y Cultura de la Comisión Europea.

Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. [http://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.  
Boletín Oficial de Canarias, nº 124 del 21 de junio de 2007, pp. 15503-15407.  
<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2007/124/001.html>

Balbuena Rivera, F. (2016). La elevada prevalencia del TDAH: posibles causas y repercusiones socioeducativas. *Psicología Educativa* 22, 81–85.

Chocomeli, M., Falcones, A. y Sánchez, J. (2011). *Atención al alumno con necesidades educativas especiales*. Universidad Miguel Hernández. <http://ocw.umh.es/ciencias-de-la-salud/Atencion-al-alumnado-con-necesidades-educativas-especiales-459/materiales-de-aprendizaje/temario-completo.pdf>

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación* 327: 31-48.

Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* 55: 85-105.

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.  
[http://www.materialestatic.es/transicion/apuntes/Gardner,Howard-inteligencias.multiples,la.teoria.en.la.practica\(intro\).pdf](http://www.materialestatic.es/transicion/apuntes/Gardner,Howard-inteligencias.multiples,la.teoria.en.la.practica(intro).pdf)

González Méndez, R. y Rodríguez, M. (2009). Programas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 13(3): 79-104.

Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-9901-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión social y la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 29 (1): 34-56.

Sales, A. (2001). Educación intercultural y la atención a la diversidad: programas y estrategias. *Revista de Educación Especial* 30: 49-66.

Salmerón Pérez, H. (2009). La formación por competencias en la atención a la diversidad. *Revista Internacional de Educación Inclusiva* 2 (1): 91-102.

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

UNESCO (2009). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Oficina Internacional de Educación. Ginebra.

## **ANEXO - Entrevista a la profesora-tutora de Educación Primaria**

### **1. ¿Hay alumnos que presenten dificultades de aprendizaje dentro del aula?**

Sí, hay cuatro alumnos que presentan más dificultades que el resto del grupo, aunque hay un alumno en particular que presenta más dificultades que los demás.

### **2. Si es así, ¿se encuentran diagnosticados como alumnos con NEE?**

No, porque no tienen desfase curricular de dos cursos o más.

### **3. ¿Aplica el centro pautas de supervisión y apoyo a los alumnos con más dificultades dentro del aula?**

Sí, se aplican medidas organizativas y metodológicas en la clase ordinaria como, por ejemplo:

- Favorecer diferentes tipos de agrupamientos.
- Tener en cuenta la ubicación de estos alumnos en el aula: asiento cerca de la mesa de los profesores, lejos de ventanas y distractores.
- Facilitar los aprendizajes compartidos, donde un alumno tutele a otro en tareas o actividades concretas.
- Realizar un seguimiento más continuo de su trabajo y orientarlos en su ejecución, dedicándoles algo más de tiempo y atención que al resto de sus compañeros.
- Analizar e informar al alumno de las causas del éxito o fracaso de una tarea.

### **4. ¿Se le ha proporcionado material adaptado para trabajar con los alumnos con más dificultades?**

En general no, el material es el mismo que el del resto de los alumnos de la clase.

### **5. Centrándonos en el alumno X, el que presenta más dificultades, ¿cuánta implicación tiene su familia con el centro? ¿Asisten a las sesiones de tutorías? ¿Se preocupan por llevar un seguimiento del progreso del alumno? ¿Tienen contacto con usted a través del correo electrónico o vía telefónica? ¿Suelen supervisar las tareas del alumno en la casa (que las traigan realizadas) ¿Cuál es el nivel socioeconómico de su familia?**

En el caso del alumno X, con mayores dificultades de aprendizaje, existe implicación por parte de la familia en mayor o menor grado y asisten a las tutorías cuando se les pide una cita, ya sea por teléfono, correo electrónico o video llamada. En cuanto a la supervisión de tareas en casa y seguimiento de recomendaciones específicas para este alumno en concreto, no se realizan de manera regular, sobre todo por la falta

de esfuerzo y motivación hacia el estudio que presenta el alumno. El ambiente familiar no es favorable. En cuanto al nivel socioeconómico, es bajo.

**6. ¿Cómo describiría el comportamiento/actitud del alumno en la clase en relación con la profesora y el resto de sus compañeros? ¿Ha detectado algún tipo de conflicto por parte de este alumno hacia los demás compañeros?**

El alumno X con mayores dificultades de aprendizaje, muestra en ocasiones faltas de respeto y respuestas agresivas con malas contestaciones, tanto a sus compañeros como al profesorado, por lo que a menudo surgen conflictos y como consecuencia redonda en las relaciones que tiene con sus compañeros.

**7. ¿Hay diseñado un programa educativo específico para este alumno? ¿Se dispone de un profesor de apoyo en el aula? ¿Recibe refuerzo fuera del aula?**

No, se usan las medidas organizativas y metodológicas que se aplican dentro del aula mencionadas en la respuesta a la pregunta número 3. No dispone de un profesor de apoyo dentro del aula y fuera del aula no recibe refuerzo.

**8. ¿Cuáles son las dificultades principales que encuentra a la hora de intentar que el alumno adquiera los conocimientos de manera adecuada?**

La falta de atención en clase y el poco esfuerzo e interés por mejorar, además de la carencia de hábitos de trabajo en casa. Además de esto, su propio comportamiento disruptivo añade más dificultades.

**9. ¿Suele hacer tareas y/o proyectos grupales en clase para fomentar la cooperación del alumno y sus compañeros?**

Sí, pero este alumno muestra poca implicación en los proyectos grupales, sobre todo cuando toca la aportación individual que cada alumno debe realizar.

**10. ¿Cuáles cree que son los factores principales que influyen en el bajo rendimiento académico del alumno?**

Sobre todo, la falta de esfuerzo y la carencia de motivación hacia las tareas escolares.

**11. ¿Qué medidas cree que se podrían aplicar para mejorar el progreso académico del alumno?**

Además de las mencionadas en la pregunta número tres, podríamos añadir:

- Propiciar en mayor medida la adquisición de aprendizajes funcionales, hacer ver al alumno la utilidad (para la vida o para nuevos aprendizajes) de lo que estén aprendiendo.
- Tener en cuenta los aspectos afectivos, actitudinales y socio-interrelacionales.