



Teaching in Focus #40

Apoyar al alumnado con
necesidades educativas
especiales: una prioridad política
para la educación primaria



Enseñanza y aprendizaje

Apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales: una prioridad política para la educación primaria

- El 57 % de los docentes de todos los países participantes, de media, consideran que apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales en primaria es una gran prioridad política en lo que respecta a los recursos adicionales disponibles. Esto es aún más significativo que en los docentes del primer ciclo de secundaria.
- Aunque el 52 % de los docentes de educación primaria ha participado en cursos de desarrollo profesional sobre la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales, se trata de un área en la que un gran porcentaje de docentes informa necesitar formación (28 %).
- La falta de formación y preparación para gestionar una clase inclusiva es uno de los motivos que preocupan al bienestar general de los docentes. Los resultados muestran que el 38 % de los docentes de educación primaria, de media, consideran que modificar las clases para el alumnado con necesidades educativas especiales supone un gran estrés en su trabajo. En la mayoría de países y economías, este porcentaje de docentes es mayor en los centros educativos de primaria que en los del primer ciclo de secundaria.

En los sistemas educativos a nivel internacional se está trabajando para que la clase sea más inclusiva para todo el alumnado, independientemente de su origen y sus capacidades, para así tener las mismas oportunidades de obtener un aprendizaje de calidad. Se ha convertido en algo esencial integrar al alumnado con necesidades educativas especiales en la educación oficial ordinaria. Además, cada vez es más el alumnado que se matricula en centros y clases de primaria ordinarias.

Sin embargo, las clases inclusivas suponen una mayor implicación de los docentes. Los datos del estudio TALIS 2018 nos informan sobre la gran necesidad de apoyar a los docentes con estudiantes con necesidades educativas especiales en los centros educativos de primaria. Apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales es una prioridad política para las direcciones y docentes de los centros educativos de primaria. Modificar las clases para prestar este apoyo es una de las causas que provocan estrés en los docentes. Además, un porcentaje significativo de docentes solicita mayor formación en la enseñanza de este alumnado.

Algunas de las peticiones de los docentes de los centros educativos de primaria en relación al alumnado con necesidades educativas especiales que tienen que ver con su capacidad para poder detectar a dichos estudiantes, se detallarán a continuación. Desde la perspectiva de las políticas, una identificación temprana y precisa del alumnado con necesidades educativas especiales en la educación primaria garantiza un apoyo continuo y adecuado para su desarrollo. Los sistemas educativos deberían desarrollar acciones políticas estratégicas para mejorar la calidad y el número de docentes capacitados para enseñar al alumnado con necesidades educativas especiales, ya que cada vez son más los que se matriculan en centros educativos y clases de primaria ordinarias.

¿Qué es TALIS?

El Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), iniciado en 2008, es la primera gran evaluación internacional de docentes y direcciones de los centros educativos en relación a los diferentes aspectos que afectan al aprendizaje del alumnado. Permite a los docentes y direcciones de los centros educativos, aportar información para el análisis y el desarrollo de políticas educativas sobre áreas clave.

La población internacional a la que se dirige el programa TALIS 2018 son los docentes del primer ciclo de secundaria y las direcciones de los centros educativos públicos y privados. En la evaluación de 2018, se seleccionó para el estudio una muestra representativa de 4000 docentes y direcciones de 200 centros educativos al azar. Respondieron a la encuesta unos 260 000 docentes, lo que representa más de 8 millones de docentes en 48 países y economías participantes.

Los participantes del estudio TALIS tuvieron la oportunidad de optar por realizar una evaluación en los centros educativos de primaria. De los quince países y economías que decidieron participar en la evaluación TALIS para la educación primaria, se dispone de datos de 12: Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante CABA [Argentina]), Dinamarca, Inglaterra (Reino Unido), Bélgica (Comunidad Flamenca), Francia, Japón, Corea, España, Suecia, Turquía, Emiratos Árabes Unidos y Vietnam.

La recogida de los datos se realizó entre septiembre y diciembre de 2017 para los participantes del hemisferio sur, y entre marzo y mayo de 2018 para los del hemisferio norte. Como los datos se recopilaban antes de la crisis por COVID-19, hay que tener en cuenta que algunas de las frecuencias y relaciones entre las variables podrían haber cambiado. Más información disponible en www.oecd.org/education/talis.

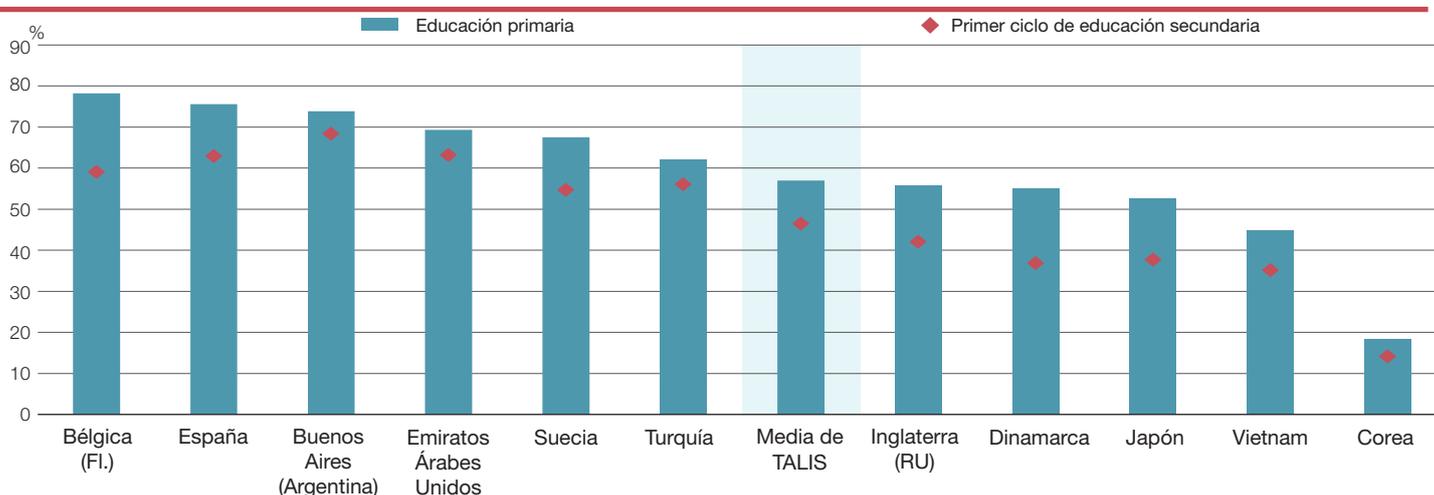
Apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales como una prioridad política

En el estudio TALIS, el alumnado con necesidades educativas especiales es identificado por la dirección y los docentes del centro educativo y está definido como «aquél para quien se ha detectado oficialmente una necesidad educativa especial porque tiene una discapacidad mental, física o emocional». De media en los países participantes, el 27 % de los docentes de educación primaria trabaja en centros educativos con al menos un 10 % de estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas cifras reflejan la información proporcionada por la dirección y los docentes a partir de sus propias valoraciones. Sin embargo, podrían estar muy por debajo porque hay un gran porcentaje de estudiantes que no se diagnostica en los primeros años.

Apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales es una prioridad política en los centros educativos de primaria. Al menos un tercio de las direcciones de los centros educativos de primaria, de media, considera que la escasez de docentes con competencias para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales dificulta «bastante» o «mucho» la capacidad de los centros para ofrecer una enseñanza de calidad.

El 57 % de los docentes de los centros educativos de primaria considera que disponer de recursos adicionales para el alumnado con necesidades educativas especiales es una gran prioridad. Es importante destacar que, en comparación con el primer ciclo de educación secundaria, hay un mayor porcentaje de docentes en los centros educativos de primaria que consideran que apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales debería ser una prioridad de gasto (Figura 1).

Figura 1: Apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales como una prioridad presupuestaria
Porcentaje de docentes que indicaron que apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales es una importante prioridad de gasto



Nota: Todas las diferencias son estadísticamente significativas.

Los datos están clasificados en orden descendente según el porcentaje de docentes de educación primaria que indicaron que apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales es una importante prioridad presupuestaria.

Fuente: OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS. OECD Publishing: París. <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. Cuadros I.3.66 y I.3.67.

Entre los participantes del estudio TALIS de educación primaria, «apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales» se coloca en cuarto lugar de prioridad según un gran porcentaje de docentes (de gran importancia para el 57 % de los docentes). Esto se encuentra por detrás de «reducir el número de estudiantes por aula contratando a más plantilla» (66 %), «mejorar el sueldo de los docentes» (59 %) y «reducir la carga administrativa de los docentes contratando más plantilla de apoyo» (58 %). Los docentes del primer ciclo de educación secundaria colocan «apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales» en el sexto lugar entre las otras opciones.

Los docentes en los centros educativos de primaria son especialmente importantes para el alumnado con necesidades educativas especiales

Apoyar en el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales puede ser una cuestión especialmente preocupante en la educación primaria porque los docentes de dichos centros educativos de primaria tienen más oportunidades para identificar a este alumnado. Estos docentes suelen tener más tiempo de contacto (p.ej. tiempo lectivo) con el mismo grupo de estudiantes. Además, en general les enseñan un mayor número de asignaturas por lo que tienen una comprensión más amplia de las capacidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Por tanto, los docentes de los centros educativos de primaria pueden diagnosticar e identificar al alumnado que necesite un apoyo adicional para su aprendizaje desde una fase temprana. Los sistemas educativos deberían invertir en la detección y el diagnóstico de estudiantes con necesidades educativas especiales fomentando la formación de los docentes para que identifiquen al alumnado que necesita visitar a especialistas para un diagnóstico adecuado. Lo que los docentes perciben

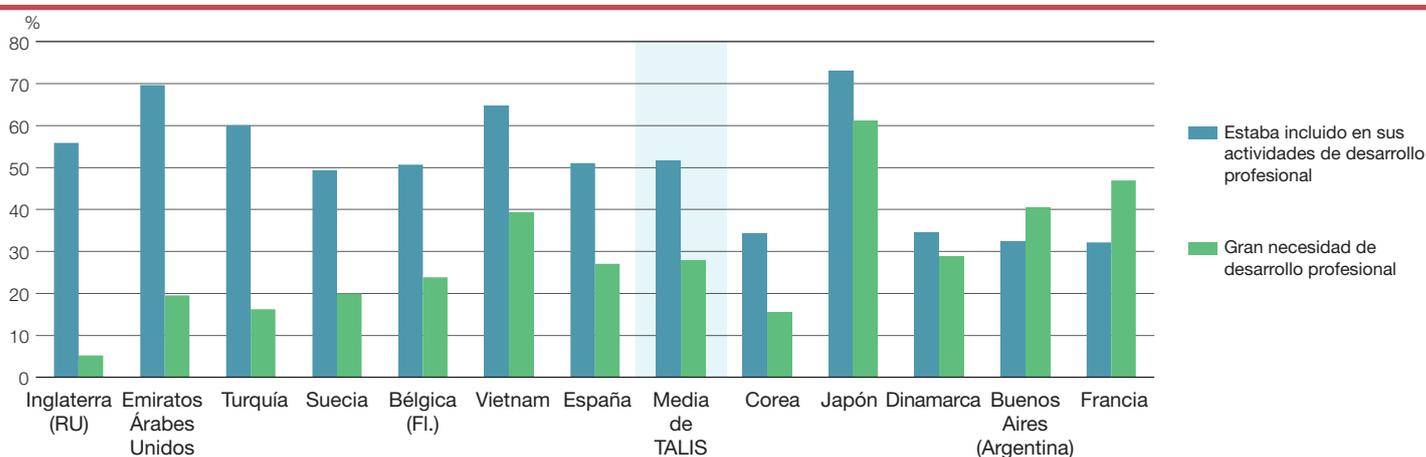
como problemas de comportamiento (p.ej. mal comportamiento, bajo rendimiento) podría tener otras explicaciones (p.ej. necesidades educativas especiales no diagnosticadas). Un mal diagnóstico supone un alto coste para el alumnado, los docentes y los sistemas educativos en su conjunto.

La formación de los docentes para apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales

La formación de los docentes es esencial para diagnosticar al alumnado con necesidades educativas especiales y proporcionarle el apoyo adecuado para su aprendizaje en clase. El estudio TALIS muestra que, aunque el 52 % de los docentes de educación primaria participaron en actividades de desarrollo profesional para estudiantes con necesidades educativas especiales en los 12 meses previos a la evaluación, un alto porcentaje de docentes indicó una gran necesidad al respecto (28 %) (Figura 2).

El análisis de la relación entre las actividades de desarrollo profesional del profesorado y las necesidades manifestadas por los participantes revela un interesante patrón. Hay casos, como en Inglaterra (Reino Unido), donde hay un gran porcentaje de docentes que ha recibido desarrollo profesional para la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales y un porcentaje muy bajo que indica necesitar esta formación. Sin embargo, en Buenos Aires (Argentina), Dinamarca, Francia y Japón hay un alto porcentaje de docentes que han tenido acceso a esta formación, pero aún indican necesitarla.

Figura 2: Participación de los docentes y necesidad de desarrollo profesional en la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación primaria
Porcentaje de docentes en educación primaria que indican lo siguiente sobre la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales



Los datos están clasificados en orden descendente según la diferencia entre los docentes de educación primaria que indicaron que enseñar al alumnado con necesidades educativas especiales estaba incluido en su desarrollo profesional y los docentes que indicaron un alto nivel de necesidad de esta formación.

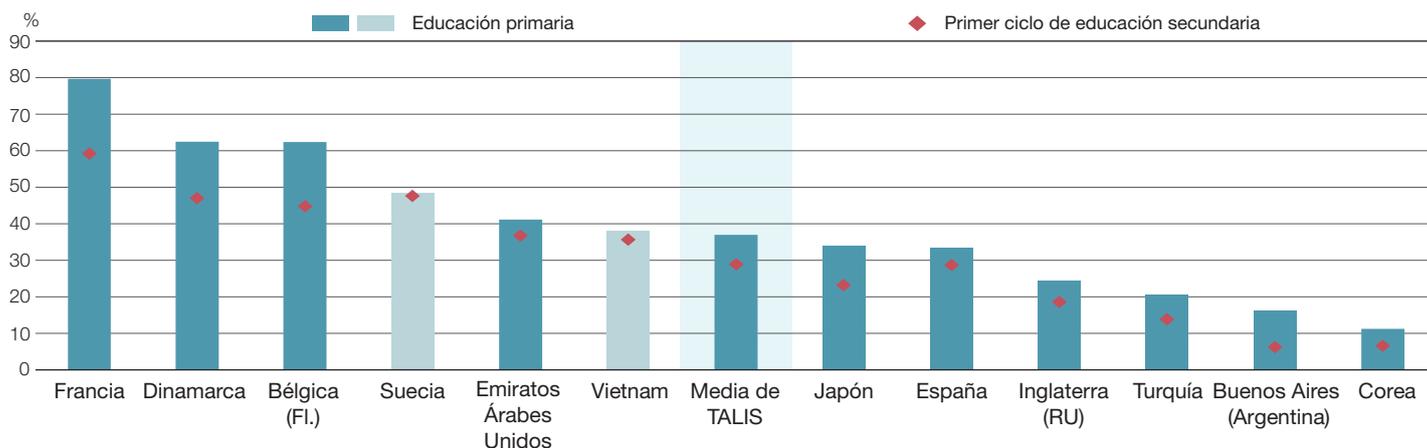
Fuente: OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS. OECD Publishing: Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. Cuadros I.5.19 y I.5.22.

Los resultados muestran que la mayoría de los docentes necesitan formación para la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales, independientemente de haber participado o no en sesiones previas de formación. La necesidad de formación puede surgir de un centro educativo y de una clase en concreto, y/o de requisitos normativos (p.ej. reformas nacionales que exijan a todos los «centros educativos ordinarios» matricular a estudiantes con necesidades educativas especiales). Otra explicación posible es que el diseño y la realización de actividades de desarrollo profesional del profesorado para la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales genere en los docentes el deseo de recibir más formación. Para animar a los docentes a participar, deberían incluirse competencias específicas relacionadas con la enseñanza en aulas inclusivas en los marcos normativos nacionales.

La influencia de las clases para estudiantes con necesidades educativas especiales en el bienestar de los docentes

Los esfuerzos y las exigencias de preparar clases para estudiantes con necesidades educativas especiales pueden ser abrumadores para los docentes. El estudio TALIS 2018 muestra que el 38 % de los docentes de centros educativos de primaria indica que modificar las clases para el alumnado con necesidades educativas especiales es una fuente de «bastante» o «mucho» estrés en su trabajo. Una vez más, es posible observar un fuerte contraste entre el porcentaje de docentes de primaria y los del primer ciclo de educación secundaria que indicaron este problema como una fuente de estrés. En general, hay un mayor porcentaje de docentes en la educación primaria que en la educación secundaria que afirma que modificar las clases para el alumnado con necesidades educativas especiales es una fuente de «bastante» o «mucho» estrés en su trabajo. Esta afirmación coincide en todos los países participantes salvo en Suecia y Vietnam (Figura 3).

Figura 3: Modificar las clases para estudiantes con necesidades educativas especiales como fuente de estrés
 Porcentaje de docentes de educación primaria para quienes modificar las clases para el alumnado con necesidades educativas especiales es una fuente de «bastante» o «mucho» estrés en su trabajo.



Nota: Los datos estadísticamente significativos están en un tono más oscuro.

Los datos están clasificados en orden descendente según el porcentaje de docentes de educación primaria que indicaron que modificar las clases para el alumnado con necesidades educativas especiales es una fuente de «bastante» o «mucho» estrés en su trabajo.

Fuente: OCDE. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Learners*. TALIS. OECD Publishing: Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/19cf08df-en>. Cuadros II.2.43 y II.2.44.

Estos resultados dejan ver que la falta de formación y de preparación para dirigir clases inclusivas puede crear presión y ansiedad en docentes no preparados. Además, hablan directamente sobre el desafío de mantener a los docentes en los centros educativos de primaria porque los altos niveles de estrés tienen una relación directa con el abandono. El estrés que indicaron los docentes también podría ser una señal de que estos centros educativos no tienen los recursos necesarios en cuanto a infraestructuras o recursos didácticos para apoyar a los docentes a la hora de atender a este alumnado. Una subvención financiera específica para los centros educativos ordinarios con estudiantes con necesidades educativas especiales (p.ej. para contratar auxiliares docentes) podría mejorar la situación tanto de los recursos humanos como didácticos.

En conclusión

Apoyar en la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales es una prioridad política urgente en la educación primaria. La evidencia muestra que muchos docentes de la educación primaria se sienten estresados al enfrentarse a los retos que plantean las clases inclusivas y agradecen oportunidades de formación en sus programas de desarrollo profesional.

Visite

www.oecd.org/education/talis/

Contacte con:

Pablo Fraser (pablo.fraser@oecd.org) y talis@oecd.org

Más información:

OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS. OECD Publishing: Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

OCDE. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS. OECD Publishing: Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/19cf08df-en>.

Este documento se publica bajo la responsabilidad del Secretario General de la OCDE. Las opiniones expresadas y los argumentos utilizados en el mismo no reflejan necesariamente las opiniones oficiales de los países miembros de la OCDE.

Este documento, así como cualquier dato y mapa incluidos en el mismo no conllevan perjuicio alguno respecto al estatus o soberanía de ningún territorio, a la delimitación de las fronteras y límites internacionales, ni al nombre de ningún territorio, ciudad o zona.

Puede copiar, descargar o imprimir el contenido de la OCDE para su propio uso, así como incluir extractos de las publicaciones, bases de datos y productos multimedia de la OCDE en sus propios documentos, presentaciones, blogs, sitios web y materiales de enseñanza, a condición de que cite y reconozca debidamente a la OCDE como fuente y titular de los derechos de autor. Las solicitudes de uso comercial y derechos de traducción deben enviarse a: rights@oecd.org.

Esta traducción no ha sido realizada por la OCDE y, por lo tanto, no se considera una traducción oficial de la OCDE. La calidad de la traducción y su coherencia con el texto original de la obra son responsabilidad exclusiva del autor o autores de la traducción. En caso de discrepancia entre la obra original y la traducción, solo se considerará válido el texto de la obra original.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

inee

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

