



Análisis de programas dirigidos a promover la educación inclusiva mediante estrategias creativas


María del Pino Díaz-Pereira

Universidade de Vigo (España) ✉ 

Joseba Delgado-Parada

Universidade de Vigo (España) ✉ 

María-Carmen Ricoy

Universidade de Vigo (España) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.82449>

Recibido: Septiembre 2022 • Revisado: Diciembre 2022 • Aceptado: Febrero 2023

ES Resumen. INTRODUCCIÓN. Las posibilidades que ofrece el contexto escolar son esenciales para hacer efectiva la inclusión. En este sentido, las estrategias creativas suponen una oportunidad valiosa, ya que creatividad y tolerancia social comparten mecanismos dirigidos a revalorizar lo original y diverso. Este trabajo tiene como objetivo el análisis sistemático de programas educativos dirigidos a promover la educación inclusiva apoyados en estrategias creativas. MÉTODO. Este estudio documental se ha abordado desde un enfoque mixto, respaldado esencialmente en la metodología cualitativa con un análisis de contenido. Inicialmente se detectaron 352 documentos, de los que se pudieron seleccionar para la muestra un total de 21 programas de intervención escolar que cumplieron los criterios establecidos. RESULTADOS. Cabe destacar que los indicadores de inclusión presentes en los objetivos de los programas varían en función de la etapa educativa a la que están dirigidos, predominando los relativos a mejorar la interacción social y la incentivación de opiniones. La sensibilización y la comunicación son los indicadores de creatividad más frecuentes para promover la inclusión escolar. Las actividades de aprendizaje se relacionan principalmente con la composición y el dibujo, mientras los recursos tecnológicos y artísticos son los más propuestos. DISCUSIÓN. La premisa sobre la educación inclusiva apoyada desde el enfoque creativo está presente en los programas escolares, aunque su enriquecimiento es mejorable. Los resultados de este trabajo aportan al profesorado conocimiento sobre el tipo de indicadores creativos, actividades y recursos que pueden ser de utilidad para promover la inclusión escolar.

Palabras clave: actividades escolares; creatividad; educación inclusiva; integración escolar; programa de enseñanza.

EN Analysis of programmes aimed at promoting inclusive education through creative strategies

Abstract. INTRODUCTION. The possibilities offered by the school context are essential to make inclusion effective. In this sense, creative strategies represent a valuable opportunity, since creativity and social tolerance share mechanisms aimed at revaluing original and diverse situations. The aim of this paper is to develop the systematic analysis of educational programmes aimed at promoting inclusive education and supported by creative strategies. METHOD. This documentary study has been addressed from a mixed approach, essentially supported by qualitative methodology with a content analysis. Initially, 352 documents were detected, from which a total of 21 school intervention programmes that met the established criteria were selected. RESULTS. It should be noted that the indicators of inclusion included within the objectives of the programmes vary according to the educational stage at which they are aimed, with those relating to improving social interaction and encouraging opinions predominating. Awareness raising and communication are the most frequent creative indicators for promoting school inclusion. Learning activities are mainly related to composition and drawing, while technological and artistic resources are the most frequently proposed. DISCUSSION. The premise of inclusive education supported by the creative approach is included in certain school programmes, although there is room for improvement. The results of this work provide teachers with knowledge about the type of creative indicators, activities and resources that can be useful to promote school inclusion.

Keywords: school activities; creativity; inclusive education; pupil integration; teaching programme.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Procedimiento de recogida de datos. 2.2. Contextualización y muestra. 2.3. Análisis de datos. 3. Resultados. 3.1. Indicadores de inclusión y de creatividad presentes en los objetivos de los programas (P1). 3.2. Actividades y recursos presentes en los programas (P2 y P3). 4. Discusión y conclusiones. 4.1. Indicadores de inclusión y creatividad en los objetivos de los programas (P1). 4.2. Tipo de actividades y recursos recogidos en los programas (P2 y P3). 5. Limitaciones del estudio e implicaciones prácticas. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Díaz-Pereira, M. P.; Delgado-Parada, J.; Ricoy, M.-C. (2024). Análisis de programas dirigidos a promover la educación inclusiva mediante estrategias creativas. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 45-56

1. Introducción

El reto de la educación inclusiva constituye un cometido relevante, ya que contribuiría a una sociedad más justa. Resulta fundamental “hacer efectivo para todos el derecho a la educación, contemplando la igualdad de oportunidades, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto físico y social” (Dussan, 2010, p. 81). Para la UNESCO (2020), uno de los objetivos de la escuela es prevenir la estigmatización, los estereotipos y la discriminación entre los estudiantes. En consonancia, en España, la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, pone énfasis en garantizar la educación inclusiva, la atención personalizada y la prevención de las dificultades de aprendizaje.

Ante los desafíos existentes para una efectiva inclusión y como consecuencia de la creciente diversidad que caracteriza las aulas actuales, en la última década son necesarias propuestas educativas e intervenciones de calidad en la escuela. Por ello, la praxis educativa ha de favorecer las relaciones intergrupales, siendo el docente un facilitador del aprendizaje que, a partir del uso de estrategias inclusivas, fomente el acceso equitativo del alumnado a los recursos (Juvonen et al., 2019).

Algunos de los diseños didácticos de los que se han obtenido resultados valiosos se vinculan con las actividades de gamificación (Hanghøj et al., 2018), prácticas deportivas (Morgan et al., 2019) o de expresión corporal (Crespo et al., 2013). Además, en el amplio panorama de propuestas educativas enfocadas a favorecer la educación inclusiva, las metodologías creativas se presentan como una alternativa valiosa al caracterizarse por ser participativas, flexibles, promotoras de la autonomía del alumnado desde la exploración y generación de ideas de forma lúdica (Cremin y Chappell, 2021). Estas metodologías deben de desarrollar en el alumnado indicadores propios de la creatividad, tales como la apertura mental, la resolución de problemas, la originalidad o la flexibilidad (Marín y De la Torre, 1991); siendo aplicadas en ambientes que cuentan con un amplio bagaje de recursos y herramientas para estimular la creatividad mediante la utilización de actividades lúdicas y la flexibilización en su tiempo de realización (Davies et al., 2013).

Distintos estudios han aportado evidencias de la estrecha relación entre las aulas inclusivas y los niveles superiores de creatividad en el alumnado (Bultseva y Lebedeva, 2021; Groyecka et al., 2020), que ponen de manifiesto una interrelación positiva entre creatividad e inclusión en la escuela.

Los mecanismos que parecen explicar por qué las aulas creativas facilitan la inclusión del alumnado se sustentan en tres pilares: flexibilidad cognitiva, apertura a nuevas experiencias y cambio de perspectiva (Groyecka, 2018). Un estilo de pensamiento flexible implica una forma activa de procesar la información, la tendencia a abordar los problemas desde diferentes ángulos y la aceptación de puntos de vista diferentes a los convencionales. Como apuntan Hall y Crisp (2005), este pensamiento revertiría en la reducción de estereotipos, propiciando una mejora de las relaciones intergrupales. En esta línea, alguna investigación señala una influencia positiva de la creatividad en el desarrollo social del alumnado (Fanchini et al., 2019). El segundo mecanismo que vincularía inclusión y creatividad se centra en la mejora de la “apertura a la experiencia”, esencial en cualquier entrenamiento de creatividad; que conduce a un menor prejuicio, a la disminución de actitudes discriminatorias y a un mayor disfrute del contacto intergrupal (Jackson y Poulsen, 2005); mientras que un tercer punto de encuentro tiene que ver con la “toma de perspectiva”, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona.

A la vista de diversas experiencias educativas (Silvia et al., 2009; Winnicott, 2012) la aplicación de metodologías creativas podría favorecer el respeto y la revalorización de lo original, único y diverso, generando actitudes valiosas para la eliminación o mitigación de estereotipos y prejuicios, formando personas más tolerantes; así como la existencia de una relación directa entre la cultura y la creatividad. Según Glaveanu (2010, p. 151): “La “revolución” más reciente en el estudio de la creatividad está asociada a la revelación del hecho de que ninguna explicación de la creatividad puede ser satisfactoria a menos que incluya la cultura”.

Cabe señalar la escasa aplicación de diseños didácticos que contemplan metodologías creativas en la escuela (Kathiusca y Alarcón, 2021). Una razón que podría justificarlo es la escasez de formación del profesorado en cuanto al empleo de este tipo de estrategias en el aula (Borodina et al., 2019). Por ello, indagar sobre este tópico es relevante para poder avanzar desde la escuela en la transformación social, así como para aproximarse a un mundo más inclusivo y justo.

Este trabajo tiene por objetivo general proporcionar un análisis de los programas que se dirigen a promover la educación inclusiva en la escuela, apoyándolos en estrategias creativas. Para ello, se ha partido de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué indicadores de inclusión y creatividad están presentes en los objetivos de los programas? (P1).
- ¿Qué tipología de actividades se diseñan en los programas? (P2).
- ¿Qué recursos se proponen en los programas? (P3).

El interés de este estudio radica en dar visibilidad y significado al contenido de los componentes vertebradores del diseño de programas que pretenden desarrollar una educación inclusiva apoyándose en estrategias creativas. Además, es un punto de partida para mejorarlos, ya que documenta a los/as educadores/as sobre los objetivos que persiguen estos programas, el tipo de indicadores de inclusión y creatividad que son utilizados y su relación, así como la tipología de actividades y recursos propuestos.

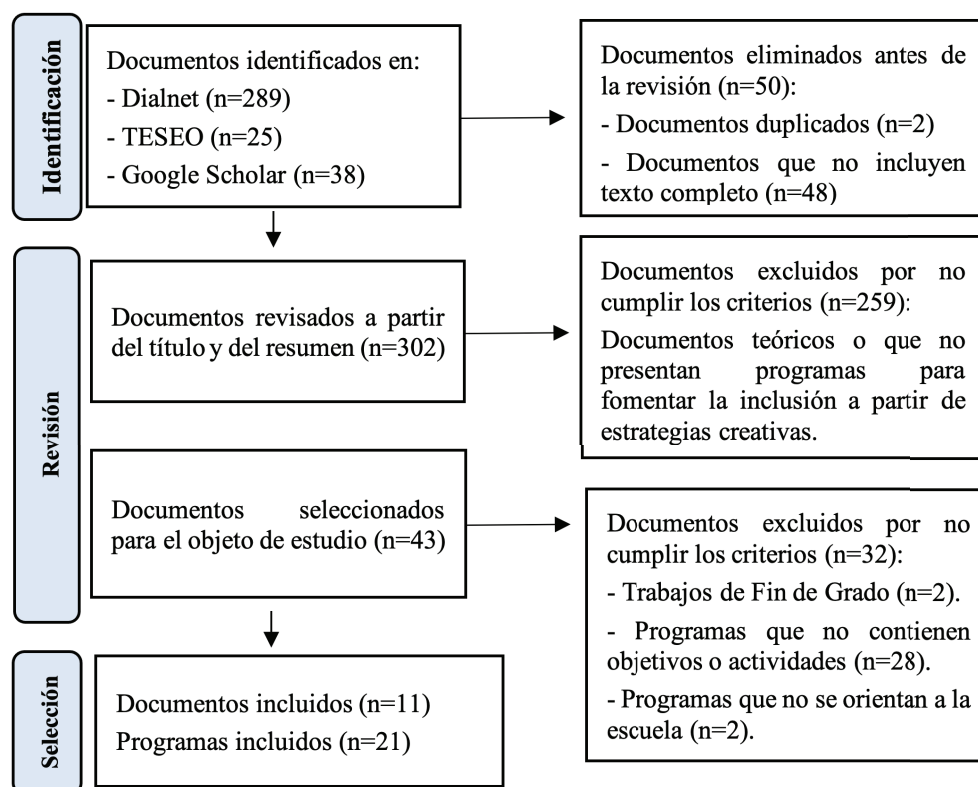
2. Método

La investigación realizada fue abordada con una metodología mixta (cualitativo-cuantitativa) a partir de un estudio documental, en el que prima la cualitativa. Se trata de un diseño que utiliza estrategias múltiples o mixtas a partir de un análisis cualitativo y cuantitativo, empleado una estrategia secuencial (Leech y Onwuegbuzie, 2009). El abordaje cualitativo proporciona un análisis sobre la detección y preponderancia de los indicadores de inclusión y creatividad en los objetivos de los programas (P1), así como la tipología de actividades y recursos propuestos (P2 y P3). El estudio cuantitativo sirve para completar distintos aspectos del cualitativo, mediante el análisis de relación y correlación entre los indicadores de inclusión y creatividad presentes en los objetivos de los programas (P1), así como respecto a la tipología de actividades y recursos localizados en los mismos (P2 y P3).

2.1. Procedimiento de recogida de datos

Inicialmente, la búsqueda de los documentos objeto de estudio se llevó a cabo a través de las bases de datos Web of Science y Scopus. Con todo, no se pudo contar con una muestra representativa al no encontrar programas dentro de la educación reglada enmarcados en el contexto español. Por ello, para centrar el análisis en programas del contexto español, se acudió a los portales Dialnet Plus, TESEO y Google Scholar para realizar la búsqueda (Figura 1).

Figura 1. Diagrama de flujo del procedimiento de selección de documentos



En la primera fase, la estrategia de búsqueda utilizada en Dialnet Plus se focalizó en los siguientes términos o expresiones: (creatividad) AND (programa OR intervención OR "unidad didáctica" OR metodología OR "proyecto educativo" OR "proyecto curricular" OR actividad OR recurso OR estrategia) AND (inclusión OR "diversidad educativa" OR "diversidad funcional") AND (educación OR aula OR alumno* OR escuela OR niño*). Esta pesquisa posibilitó la detección de 289 documentos, de los que se seleccionaron 246 que

incluían el texto completo (abarcando artículos de revista, tesis doctorales, capítulos de libro y libros). El siguiente cribado se realizó manualmente a partir de la lectura del título y resumen de los documentos, para seleccionar aquellos que presentaban programas sobre el fomento de la educación inclusiva apoyándose en la creatividad. Se excluyeron los trabajos teóricos, revisiones sistemáticas y otros documentos que no presentaban propuestas o programas de intervención educativa. Además, se excluyeron los programas destinados al colectivo de docentes y aquellos dirigidos a ámbitos no educativos. A partir de este filtrado, se obtuvieron 34 documentos y su lectura completa permitió seleccionar los que contenían al menos el diseño de actividades curriculares. De esta búsqueda se obtuvieron 9 documentos con 19 programas, siendo éstos los primeros extraídos para el estudio.

En la segunda fase, se accedió a la base de datos TESEO con una búsqueda avanzada. Sin embargo, no se obtuvo de este Tesauro ninguna pesquisa nueva. Por ello, se utilizó una nueva estrategia en TESEO combinando la expresión “creatividad e inclusión” con cada una de las siguientes palabras: programa, intervención, unidad didáctica, metodología, proyecto educativo, proyecto curricular, actividad, recurso, estrategia, diversidad educativa, diversidad funcional, educación, aula, alumn*, escuela, niñ*. A partir de esta búsqueda se obtuvieron 25 tesis doctorales, de las cuales se seleccionaron por su título y resumen aquellas que presentaban programas que hacían referencia al fomento de la educación inclusiva con intervenciones asociadas a la creatividad. Finalmente, se redujo a 6 tesis doctorales, teniendo que excluir 5, bien porque no contaban con acceso libre en internet (2), coincidían con las tesis obtenidas en Dialnet Plus (2) o no contenían el diseño de programas curriculares (1). Por tanto, con esta búsqueda se obtuvo 1 documento con un único programa, que se suma como objeto de estudio.

En la tercera fase, se realizó una búsqueda avanzada en Google Scholar con los términos “creatividad” e “inclusión” en su título, obteniendo 38 documentos. Se seleccionaron aquellos que hacían referencia al fomento de la educación inclusiva en programas asociados con la creatividad (9 documentos). Por último, se excluyeron los trabajos teóricos (3) y duplicados en los documentos que se obtuvieron a partir de Dialnet Plus (3), en consecuencia se ha dispuesto únicamente de 3 documentos; de los cuales 2 fueron excluidos por tratarse de Trabajos Fin de Grado. Esta búsqueda permitió seleccionar solamente 1 documento, que contiene 1 programa.

2.2. Contextualización y muestra

La muestra obtenida para analizar los programas que pretenden fomentar la educación inclusiva apoyándose en estrategias creativas, como se ha adelantado, se supedita al contexto español. A partir de la pesquisa realizada en Dialnet Plus, TESEO y Google Scholar, se obtuvieron un total de 11 documentos que contenían 21 programas escolares, que configuraron la muestra final. Estos diseños se han publicado entre los años 2010 y 2020, aunque la búsqueda se extendió hasta 2021, sin incluir filtro inferior al 2010. La mayoría de los programas se sitúa en el año 2010 y 2015 (Tabla 1).

Tabla 1. Número de autores, año y NEAE a la que se dirigen los programas

Programa	Nº autores	Año	NEAE	Grado concreción	Duración	
1	2	2019	●Discapacidad visual	Parcial	Corto plazo	
2	1	2017	●Discapacidad visual		Completa	Largo plazo
3	1	2014	●Trastornos graves de conducta y trastorno del desarrollo del lenguaje y la comunicación.	Medio plazo		
4	4	2020	●Trastornos graves de conducta y Síndrome de Asperger.			Desconocido
5	2	2020	●Grupo normativo	Parcial		
6		2017	●Sin especificar			
7	4	2018	●Grupo normativo			
8	5					
9						
10	1	2010	●Trastornos graves de conducta y desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje.		Completa	
11						
12						
13						
14						

15	1	2015	•Grupo normativo	Parcial	Medio plazo
16					Corto plazo
17					Medio plazo
18					Corto plazo
19					
20	1	2020			Medio plazo
21	3	2017	•Sin especificar		Desconocido

Las comunidades autónomas en las que se ha identificado el mayor número de diseños son Castilla y León y Madrid (5 programas respectivamente). En las comunidades autónomas de Andalucía y Galicia se ubican 2 programas, en cada caso; mientras que en la de Castilla la Mancha, Aragón, Valenciana y Cantabria 1 programa respectivamente. Cabe señalar que en 3 de los programas no se especifica el lugar geográfico en el que se ubican.

Atendiendo al tipo de documento en el que se enmarcan los programas escolares objeto de análisis, más de la mitad proceden de tesis doctorales; mientras que los recogidos en artículos de revistas y capítulos de libros suponen un número menor. Teniendo en cuenta la autoría, aproximadamente las tres cuartas partes de los programas han sido elaborados por una o dos autorías, mientras que el resto son responsabilidad de tres o cuatro.

Respecto a la finalidad a la que se destinan los programas, aquellos en los que no se menciona explícitamente una Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE) se designan “sin especificar”; y en caso de no destinarse a una NEAE precisa se denominan “grupo normativo”. Cabe señalar la presencia de programas que buscan la inclusión mediante la sensibilización del alumnado, así como otros que se dirigen a apoyar Necesidades Educativas Especiales (NEE), especialmente trastornos graves de conducta.

Según el grado de concreción, se han clasificado los programas como completos o parciales. En el primer grupo se han incluido aquellos que concretan, de forma directa o indirecta, los siguientes componentes curriculares: objetivos didácticos/ competencias, contenidos, actividades, estrategias metodológicas, recursos, tipo de agrupamiento, organización espacial y evaluación. Aquellos que no cuentan con alguno de estos elementos se señalaron como parciales. En cuanto a la temporalización de los programas, predominan las propuestas a corto plazo (1-9 sesiones); y con una menor representación los programas que incluyen una duración de entre 10-18 sesiones. Son escasos los programas que cuentan con una duración a largo plazo (más de 18 sesiones) o en los que no se especifica su duración.

El mayor número de propuestas (8; 38.1%) se dirigen a la etapa de Educación Secundaria (incluyendo programas destinados a Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato); le siguen los programas multietapa (5; 23.8%), que fundamentalmente engloban la colaboración entre grupos de las etapas de Educación Infantil y Primaria; en tercer lugar, se sitúan los diseños propuestos para Educación Primaria (4; 19%); y por último, con escasa presencia, los programas para Educación Infantil (2; 9.5%) y aquellos en los que no se especifica la etapa (2; 9.5%).

Las áreas de conocimiento en las que se enmarcan estos diseños se clasifican teniendo en cuenta las recogidas en la legislación educativa española vigente. Cabe destacar el área de Educación Artística (comprende Educación Plástica y Educación Musical) como aquella que presenta un mayor número de programas (7; 33.3%), seguida de la de Lengua Castellana (6; 28.5%). En menor medida se sitúan los programas dirigidos al área de Educación en Valores Cívicos y Éticos (2; 9.5%) y Educación Física, Conocimiento del Medio, Tecnología y Matemáticas, en los que se contó respectivamente con 1 programa (4,8%, en cada caso). Además, se incluyeron las actividades extracurriculares de teatro, presentes en un número ínfimo de programas (2; 9.5%).

2.3. Análisis de datos

En este estudio se ha profundizado en el análisis de datos con diferentes estrategias, apoyadas en el programa AQUAD (versión 6), Microsoft Excel (2021) y SPSS Statistics (versión 24). Primeramente se ha aplicado un análisis de contenido, que permite la delimitación rigurosa de la categorización de análisis (Noguero, 2002). Considerando las preguntas de investigación, el análisis de contenido se ha desarrollado mediante un proceso deductivo (1º y 2º nivel de categorización) apoyado en la literatura científica para identificar los ejes centrales de estudio; mientras que para la codificación de 3º nivel se ha utilizado un proceso inductivo (categorización inédita) a partir de la información bruta objeto de análisis (Tabla 2). En esta codificación se ha considerado la frecuencia relativa, como es habitual cuando se desarrolla el análisis de contenido (Krippendorff, 2018).

Tabla 2. Categorización de análisis

Definición categorial	Niveles de categorización		
	1 ^{er} nivel	2 ^o nivel	3 ^{er} nivel
Categorías definidas a partir de los indicadores del INDEX for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002). Atendiendo a las preguntas de investigación, se seleccionaron principalmente de la dimensión C (dirigidas a “desarrollar prácticas inclusivas”).	Indicadores de inclusión	<ul style="list-style-type: none"> •Incentivación de opiniones •Interacción social •Estereotipos y prejuicios •Atención a la empatía •Promoción de la autonomía •Atención a las necesidades individuales •Consideración de los intereses •Establecimiento de normas •Potenciación de la responsabilidad •Clima de respeto •Comprensión de la diferencia •Autoconocimiento o autoestima •Participación activa o iniciativa 	Ø
Las categorías se corresponden con la clasificación de Marín y De la Torre (1991), diferenciando los indicadores generales de creatividad de los específicos. Además, se añadió el de “motivación” (Agnoli et al., 2018).	Indicadores de creatividad	<ul style="list-style-type: none"> •Indicadores generales (transformación del medio, resolución de problemas, ideación, búsqueda y toma de decisiones y sin especificaciones concretas). •Indicadores específicos: 	Ø <ul style="list-style-type: none"> •Originalidad •Flexibilidad •Fluidez •Elaboración •Análisis •Síntesis •Apertura mental •Comunicación •Sensibilidad •Inventiva •Motivación
La categorización se corresponde esencialmente con la tipología presentada por Ricoy y Rivero (2004).	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> •Naturales •Simbólicos (representación de la realidad). •Reales: •Específicos de enseñanza-aprendizaje: •Otros: 	Ø <ul style="list-style-type: none"> •Cotidianos •Artísticos •Juguetes •Literarios •Fichas •Instrumentos Musicales •Tecnológicos
Categorización adaptada de la clasificación propuesta por Sánchez-Martínez et al. (2018).	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> •Lectura/Redacción •Descubrimiento/Exploración •Composición/Dibujo •Identificación/Relación/Relleno •Numéricas •Lúdicas •Otras: 	Ø <ul style="list-style-type: none"> •Canción/ Imitación •Expresión corporal/danza •Debate

Para dar respuesta a la primera pregunta de investigación se analizaron los objetivos generales y específicos de los programas; mientras que, para revelar la presencia de indicadores de inclusión, partiendo de la literatura científica, se utilizó el INDEX for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002), fundamentalmente la información incluida en su dimensión C. Para delimitar los indicadores de creatividad se empleó la clasificación de Marín y De la Torre (1991). La categorización relativa a los recursos propuestos en los programas analizados se ha adaptado de Ricoy y Rivero (2004); y, del mismo modo, la de las actividades se ha ajustado a partir de la tipología propuesta por Sánchez-Martínez et al. (2018).

En la categorización de la información se ha implicado un investigador con el asesoramiento de dos expertas, acordando inicialmente el tipo de procedimiento utilizado y la codificación de partida. Una vez desarrollados los análisis, los/as investigadores/as (investigador y expertas), conjuntamente, revisaron y discutieron las discrepancias resultantes en la codificación. De esta forma, se ha reforzado la credibilidad/ fiabilidad de los resultados (Franklin y Ballau, 2005).

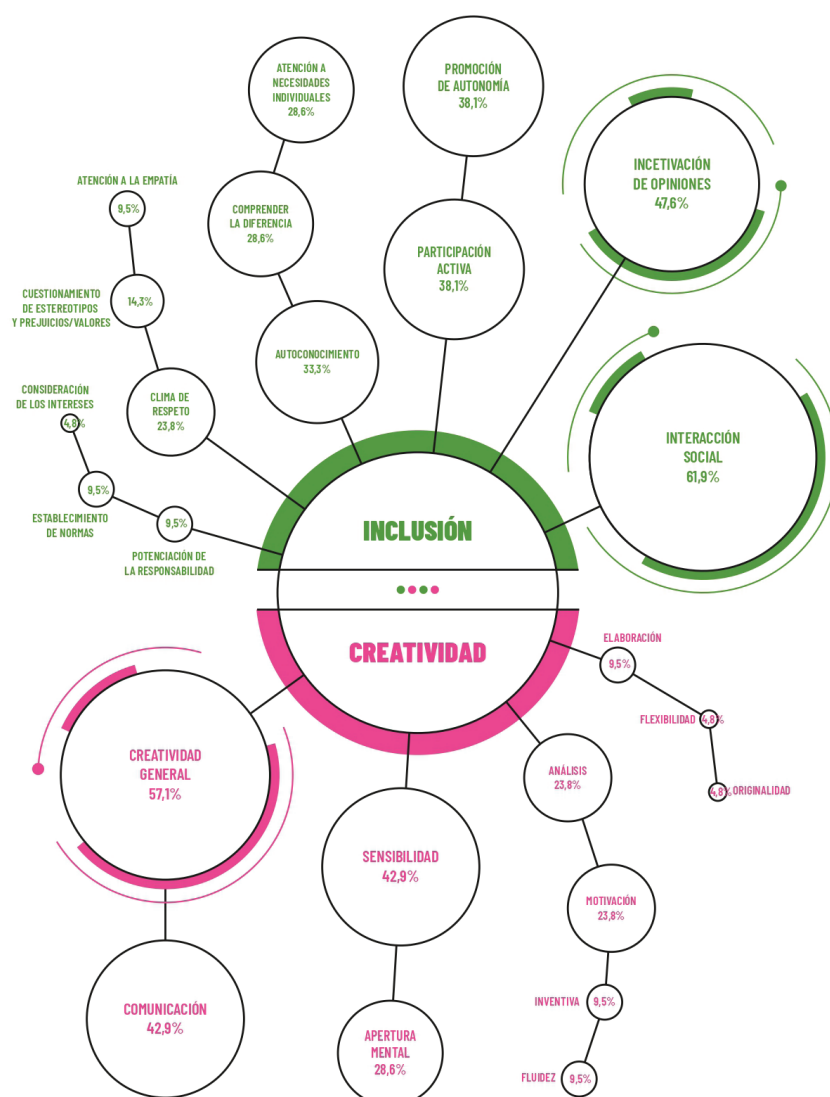
Para detectar en qué medida la presencia de cada tipo de indicador de inclusión se asociaba con la aparición de los de creatividad, se calculó del Índice de concordancia de Kappa; así como para determinar la relación entre los recursos y las actividades. Para interpretar el significado del valor del coeficiente obtenido, se ha seguido la clasificación de Landis y Koch (1977): menor a 0 (sin acuerdo), entre 0 y 0.2 (insignificante), entre 0.2 y 0.4 (bajo), entre 0.4 y 0.6 (moderado), entre 0.6 y 0.8 (bueno) y entre 0.8 y 1 (muy bueno).

3. Resultados

3.1. Indicadores de inclusión y creatividad presentes en los objetivos de los programas (P1)

En primer lugar, se presenta una panorámica sobre los indicadores de inclusión y de creatividad detectados en los objetivos de los programas, respecto al total de la muestra y en función de la etapa educativa. Algunos indicadores reflejan una elevada oscilación y ponen de manifiesto una preponderancia notoria de unos sobre otros (Figura 2).

Figura 2. Indicadores de inclusión y creatividad en los objetivos de los programas



Los programas escolares, en la propuesta de los objetivos, recogen principalmente indicadores de inclusión dirigidos a la mejora de la interacción social y la incentivación de opiniones en el alumnado. Véanse los siguientes extractos relativos a algunos de los objetivos didácticos en los que se integran los referidos indicadores: “Interaccionar entre iguales” (Programa 2, p.17, líneas 6); “Generar un vínculo entre educador/a y educando” (Programa 21, p.28, línea 5); “Realizar una valoración del conocimiento sobre el tema de inclusión educativa que tienen los estudiantes” (Programa 4, p. 244, líneas 5-6).

Un pequeño número de programas propone objetivos que reflejan indicadores dirigidos a potenciar la autonomía y participación. Otros indicadores con escasa presencia son los encaminados a fomentar la comprensión por la diferencia y la generación de un clima de respeto en el aula. Asimismo, los orientados a fomentar la responsabilidad del alumnado cuentan con una pequeña aparición. Por otra parte, se han detectado diferencias en la presencia de indicadores de inclusión y creatividad en los objetivos de los programas en función de la etapa educativa (Tabla 3).

Tabla 3. Indicadores de inclusión y creatividad en función de la etapa educativa

Indicadores		Etapa educativa a la que se dirigen los programas (%)							
Inclusión (II)	Creatividad (IC)	Infantil		Primaria		Secundaria		Multietapa	
		II	IC	II	IC	II	IC	II	IC
Incentivación de opiniones	General	0	0	75	0	62.5	75	40	100
Interacción social	Originalidad	50	0	75	0	25	0	100	20
Cuestionamiento de estereotipos y prejuicios/Valores	Flexibilidad	0	0	25	0	12.5	0	20	20
Atención a la empatía	Fluidez	0	0	0	0	12.5	12.5	20	20
Promoción de la autonomía	Elaboración	0	0	50	0	75	25	0	0
Atención a las necesidades individuales	Análisis	50	0	25	50	12.5	37.5	40	0
Consideración de los intereses	Síntesis	0	0	25	0	0	12.5	0	0
Establecimiento de normas	Apertura mental	50	50	0	0	0	25	20	60
Potenciación de la responsabilidad	Comunicación	0	0	0	50	12.5	62.5	20	40
Clima de respeto	Sensibilidad	0	50	0	50	37.5	25	40	60
Comprensión de la diferencia	Inventiva	50	0	75	50	12.5	0	20	0
Autoconocimiento, autoconfianza o autoestima	Motivación	0	0	50	50	12.5	12.5	60	40
Participación activa o iniciativa	-	50	-	0	-	62.5	-	40	-

Por lo que respecta a Educación Infantil, los indicadores de interacción social o la atención a las necesidades individuales figuran en la mitad de los objetivos de los programas. En Educación Primaria, tres de cada cuatro diseños hacen referencia a la incentivación de opiniones o a la comprensión de la diferencia. En Educación Secundaria, los indicadores con mayor presencia en los objetivos de los programas son los dirigidos a la promoción de la autonomía del alumnado o a la incentivación de opiniones. Cabe mencionar en esta etapa el bajo nivel de aparición del indicador interacción social. Por lo que respecta a los programas multietapa, destaca el indicador de interacción social.

Respecto a los indicadores creativos presentes en los objetivos, hay que señalar la presencia relevante de habilidades enfocadas a la resolución de problemas, la transformación personal del medio, así como procesos de ideación, búsqueda y toma de decisiones. También es frecuente la aparición de indicadores en los que se figura la creatividad como una competencia genérica, sin especificaciones. Este indicador (denominado creatividad general) se encuentra en los objetivos de más de la mitad de los programas analizados. Los indicadores vinculados con la sensibilidad o con la comunicación se encuentran en cerca de la mitad de los objetivos de los programas analizados. Con una menor presencia, se recogen los dirigidos a potenciar la apertura mental, la motivación y el análisis. Como indicadores residuales figuran, entre otros, el de elaboración (capacidad de proporcionar diversidad de detalles al realizar una tarea).

La mitad de los programas destinados a la etapa de Educación Infantil contemplan, entre sus objetivos, los indicadores de apertura mental y sensibilidad e ignoran la flexibilidad. En contraposición, en Educación Primaria destacan los de análisis, comunicación o sensibilidad. En Educación Secundaria predominan (en más de la mitad de los diseños) los objetivos que plantean la creatividad como un indicador general, así como la comunicación. Los programas multietapa presentan en el total de los casos la mejora de la creatividad como un indicador general.

Atendiendo a la relación entre indicadores de creatividad e inclusión, se han obtenido relaciones significativas. Lo que pone de manifiesto la presencia de determinados indicadores de inclusión asociados a la presencia de algunos de creatividad (Tabla 4). En concreto, se relaciona significativamente: la motivación con la necesidad de autoconocimiento, autoconfianza o autoestima del alumnado; la originalidad con la atención a la empatía y con el establecimiento de normas; y la flexibilidad con la potenciación de la responsabilidad. Además, se asocian positivamente los indicadores de análisis con la incentivación de opiniones y la flexibilidad con el cuestionamiento de estereotipos.

Tabla 4. Relación entre los indicadores de inclusión y creatividad detectados en los objetivos

Inclusión	Creatividad											
	Orig.	Flex.	Flui.	Elab.	An.	Sín.	Ap.	Com.	Sen.	Inv.	Mot.	Gen.
I1	-.21	.24	-.31	.02	.59**	.24	-.18	.33	-.06	.34	.14	-.14
I2	.18	.18	-.08	-.08	-.25	-.29	.50*	.09	.28	.26	.44*	-.09
I3	-.09	.55*	-.13	-.13	.09	-.09	.04	-.08	.20	-.13	.09	.08
I4	.69**	-.07	.45*	-.11	.20	-.07	-.21	-.28	.38	-.11	-.18	.28
I5	-.18	-.18	.08	-.26	.48*	-.18	-.28	.51*	.11	.41	.02	.09
I6	-.14	.35	-.21	.15	-.35	-.14	.53*	.09	.09	-.21	.39	.12
I7	-.05	-.05	-.07	-.07	-.13	-.05	-.14	-.19	-.19	-.07	-.13	-.26
I8	.69**	-.07	.45*	-.11	-.18	-.07	.15	-.28	.38	-.11	-.18	-.05
I9	-.07	.69**	-.11	-.11	.20	-.07	.15	.38	.05	-.11	.20	.28
I10	-.13	.40	-.18	-.18	-.05	-.13	.39	.65**	-.03	-.18	.21	.26
I11	-.14	.35	-.21	-.21	.14	-.14	.07	.30	.09	.51*	.39	-.52*
I12	.32	.32	.12	.12	.08	-.16	.22	.41	.41	.46*	.79**	.20
I13	.29	-.18	.41	-.26	.02	-.18	-.06	.11	.31	-.26	-.21	.48*

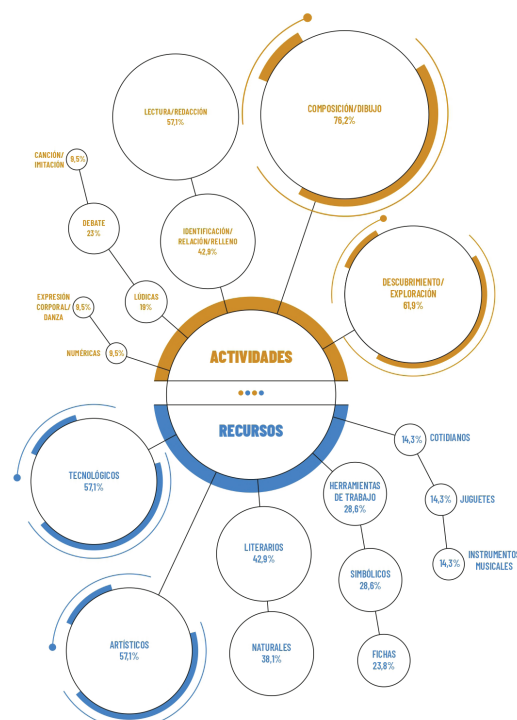
Notas. **. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral); *. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Leyenda: I1= Incentivación de opiniones; I2= Interacción social; I3= Cuestionamiento de estereotipos y prejuicios/Valores; I4=Atención a la empatía; I5=Promoción de la autonomía; I6= Atención a las necesidades individuales; I7=Consideración de los intereses; I8=Establecimiento de normas; I9=Potenciación de la responsabilidad; I10=Clima de respeto; I11=Comprensión de la diferencia; I12= Autoconocimiento, autoconfianza o autoestima; I13=Participación activa o iniciativa. Orig=Originalidad; Flex.=Flexibilidad; Flui.=Fluidez; Elab.= Elaboración; An.= Análisis; Sín.=Síntesis; Ap.=Apertura mental; Com.=Comunicación; Sen.=Sensibilidad; Inv.= Inventiva; Mot.=Motivación; Gen.=Creatividad en general.

3.2. Actividades y recursos presentes en los programas (P2 y P3)

A partir de una panorámica general, se ha realizado una primera aproximación al análisis de las actividades y recursos expuestos en los programas objeto de estudio, observándose una gran variabilidad, tanto en la tipología de actividades como de los recursos propuestos (Figura 3).

Figura 3. Actividades y recursos que recogen los programas



El diseño de actividades en los diferentes programas muestra que aquellas que se destinan a la composición o el dibujo están presentes en más de sus tres cuartas partes. Las actividades de aprendizaje dirigidas a fomentar el descubrimiento o exploración del alumnado se recogen en más de la mitad de los programas analizados; por ejemplo, plantean el conocimiento o la aproximación a otras culturas. El diseño de actividades relacionadas con la lectura o redacción, principalmente de textos literarios, así como la elaboración de cuentos, tienen una presencia importante. Con un menor nivel de aparición se encuentran otras actividades de aprendizaje (debates o las vinculadas con números).

El diseño de las actividades, para Educación Infantil, se asocia (en la totalidad de programas) con la lectura o redacción, el descubrimiento o exploración y composición o dibujo. La etapa de Educación Primaria presenta una mayor variedad de actividades, recogiendo en todos los programas las de composición o dibujo. Cabe señalar la presencia de las actividades de descubrimiento o exploración e identificación, así como las de relación o relleno.

En la etapa de Educación Secundaria las actividades que se diseñan mayoritariamente son las de lectura o redacción e identificación, relación o relleno. En menor medida, se ha detectado el diseño de actividades asociadas con el descubrimiento o exploración. Por último, los diseños multietapa recogen todas actividades de composición o dibujo.

Entre los recursos didácticos que contemplan los programas analizados se encuentran principalmente los artísticos (brochas, aerosoles, etc.) y tecnológicos (ordenador, proyector, etc.). Además, tienen una presencia relevante los recursos literarios (poemas o cuentos). Otros con un grado inferior de aparición son los naturales (piedras o madera). Con una escasa presencia se alude a los recursos didácticos relacionados con herramientas de trabajo (limas o escayola) o a los recursos simbólicos.

Los recursos didácticos contemplados en los programas (en su totalidad) en función de la etapa, para la de Educación Infantil, son los tecnológicos y artísticos. Además, en la mitad de los programas se proponen recursos cotidianos o de instrumentos musicales. En Educación Primaria los recursos artísticos figuran en la totalidad de los programas y en menor número se propone el uso de juguetes. En la de Educación Secundaria es en la que se expone una mayor variedad de recursos, proponiendo principalmente los tecnológicos, fichas o recursos literarios. También, los diseños multietapa presentan un elevado número de recursos artísticos y naturales.

Cabe destacar una relación significativa positiva entre las actividades de dibujo y los recursos artísticos (.65) y entre las de identificación, relación o relleno con la elaboración de fichas (.65). Además, se observan relaciones positivas moderadas entre las actividades de expresión corporal o danza y los recursos simbólicos (.51); así como entre las actividades de composición o dibujo con los medios naturales (.44).

4. Discusión y conclusiones

El derecho a una educación inclusiva es un reto internacional (UNESCO, 2020). La escuela actual pretende caracterizarse por ser un espacio con una amplia diversidad, teniendo en cuenta múltiples factores, como la atención a distintas necesidades específicas (Ley Orgánica 3/2020) o culturas (Verdeja, 2020); que realmente aportarían riqueza en el contexto escolar. Es importante hacer hincapié en garantizar la educación inclusiva para poder superar las innumerables barreras presentes en el ámbito escolar, así como en la sociedad en general.

El análisis realizado permite aproximar una panorámica sobre cómo se favorece la educación inclusiva a través de estrategias creativas. Por otra parte, aunque las estrategias creativas se encuentran en auge (Hernández-Torrano e Ibrayeva, 2020), su aplicación para mejorar la inclusión continúa siendo un reto, ya que no existe un consolidado sustento académico y empírico. Por ello, es necesario enriquecer los diseños con una educación inclusiva apoyada en estrategias creativas.

4.1. Indicadores de inclusión y creatividad en los objetivos de los programas (P1)

Los indicadores de inclusión que figuran en mayor medida en los objetivos de los programas escolares, apoyados en estrategias creativas, son los que pretenden la mejora de la interacción social y la incentivación de opiniones. Se enfocan esencialmente a potenciar escenarios escolares que favorezcan el desarrollo de oportunidades y la pluralidad de opiniones. A medida que ascienden las etapas educativas, la variedad de indicadores incluidos en los objetivos de los programas se incrementa. En los programas destinados a la Educación Secundaria aparece un mayor número de indicadores de inclusión, ya que es una etapa vital en la que las relaciones sociales son fundamentales (López et al., 2009).

Sobre los indicadores de creatividad, los objetivos de los programas muestran preponderancia por abordarla desde una perspectiva global. En este caso se presenta la creatividad como la capacidad de transformación personal del medio, adquisición de habilidades, resolución de problemas, procesos de ideación, toma de decisiones, etc. Esta tendencia podría reflejar una falta de operatividad a la hora de aplicar indicadores específicos (de originalidad, flexibilidad o fluidez). A medida que se asciende en las etapas educativas, aparece un mayor número de estos indicadores en los objetivos de los programas, al igual que sucedía en los de inclusión. Para la etapa de Educación Infantil se plantean en los objetivos de los programas indicadores como la sensibilidad o la comunicación, que representan aspectos más emocionales; mientras que para la de Educación Primaria o en la de Secundaria se expone un mayor número enfocado al aspecto cognitivo, como el análisis.

Atendiendo a la asociación que se establece entre los indicadores de inclusión y creatividad, cabe destacar la relación significativa entre el autoconocimiento, autoconcepto y autoestima del alumnado con

la motivación, que tiende a ser intrínseca (Agnoli et al., 2018). Según el modelo humanista, la mayor fuente de creatividad es la autorrealización, lo que también provoca la autoaceptación (Marín y De la Torre, 1991). Otras asociaciones presentes en los objetivos de los programas son el cuestionamiento de estereotipos/prejuicios con la flexibilidad y la empatía con la originalidad; coherente con los mecanismos que parecen explicar la relación entre creatividad e inclusión. Según Groyecka (2018), el rol de la creatividad puede favorecer las relaciones intergrupales, así como la apertura a nuevas opiniones. Además, las estrategias creativas estimulan la flexibilidad cognitiva, la apertura mental y la ruptura de estereotipos, lo que permitirá avanzar hacia la inclusión.

4.2. Tipo de actividades y recursos recogidos en los programas (P2 y P3)

Las actividades de aprendizaje propuestas en los programas se centran en la composición y el dibujo, así como en el descubrimiento, exploración o lectura. Siendo de interés este tipo de actividades, es deseable que se impregnen en mayor medida de indicadores de inclusión y que se apoyen en estrategias de creatividad. Por otra parte, los recursos con mayor presencia en los programas son los tecnológicos (posiblemente condicionados por la afluencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la sociedad) y los artísticos, suponiendo las artes un ámbito asociado al desarrollo de la creatividad (Praun y De la Torre, 2006).

En los últimos años ha comenzado a ampliarse el espectro de aplicación de la creatividad al ámbito científico (Luria et al., 2017), aunque no se materializa con contundencia en la praxis para reforzar la educación inclusiva. Los programas analizados destinados a los ámbitos de las ciencias son escasos; sin embargo, destaca la propuesta de recursos literarios en los diseños. Siendo de nuevo en la Educación Secundaria donde presentan una mayor diversidad; aunque es en la que se utilizan un menor número de recursos artísticos.

En cuanto a la asociación entre el diseño de las actividades y los recursos propuestos, cabe destacar un nexo directo en los de tipo artístico con las prácticas de composición o dibujo; así como los recursos simbólicos con actividades de expresión corporal y danza. Una tendencia interesante es la que refleja la relación que se establece entre el empleo de recursos naturales y las actividades de composición o dibujo.

5. Limitaciones del estudio e implicaciones prácticas

Atendiendo a las limitaciones de este estudio, cabe destacar su restricción al contexto español (en consonancia con el empleo de las bases de datos seleccionadas), que ha permitido una primera aproximación al tópico de estudio. La escasez y diversidad de programas detectados para abordar el presente estudio dificultó un análisis más homogéneo. Por lo que, en el futuro, para ampliar la muestra sería oportuno contactar con las consejerías de educación y otras administraciones educativas de las respectivas comunidades autónomas.

Este estudio permitirá aproximar al profesorado de diferentes áreas y etapas educativas al conocimiento de programas que persiguen la inclusión basándose en estrategias creativas, contribuyendo al mismo tiempo a mejorar la sensibilización acerca de este tópico. En concreto, facilitando el conocimiento del tipo de indicadores de inclusión y creatividad que son utilizados en los objetivos de los programas y su relación. Además, se ofrecen ideas sobre diferentes tipologías de actividades y recursos que puedan servir de guía para fomentar la inclusión en el aula apoyándose en estrategias creativas. El conocimiento de estos elementos y de sus características constituye una aportación valiosa para la planificación de nuevas intervenciones, que impulsarían la implementación de una educación inclusiva.

6. Referencias bibliográficas

- Agnoli, S., Runco, M. A., Kirsch, C. y Corazza, G. E. (2018). The role of motivation in the prediction of creative achievement inside and outside of school environment. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 167-176. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.05.005>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Borodina, T., Sibgatullina, A. y Gizatullina, A. (2019). Developing creative thinking in future teachers as a topical issue of higher education. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 226-245.
- Bultseva, M. A. y Lebedeva, N. M. (2021). The role of intercultural competence, in the relationship between intercultural experiences and creativity among students. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 256-264. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.010>
- Cremin, T. y Chappell, K. (2021). Creative pedagogies: A systematic review. *Research Papers in Education*, 36(3), 299-331. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>
- Crespo, J. M. A., López, I. G. y Martín, M. M. (2013). La expresión corporal: Un proyecto para la inclusión. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 107-112.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R. Hay, P. y Howe, A. (2013). Creative learning environments in education-A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84.
- Fanchini, A., Jongbloed, J. y Dirani, A. (2019). Examining the well-being and creativity of schoolchildren in France. *Cambridge Journal of Education*, 49(4), 391-416. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1536197>

- Franklin, C. y Ballau, M. (2005). Reliability and validity in qualitative research. En R. M. Grinnell y Y. Unrau (Eds.), *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (438-449). Oxford University Press.
- Glaveanu, V. P. (2010). Principles for a cultural psychology of creativity. *Culture and Psychology*, 16(2), 147-163. <https://doi.org/10.1177/1354067X10361394>
- Groyecka, A. (2018). Will becoming more creative make us more tolerant? *Creativity. Theories-Research-Applications*, 5(2), 170-176. <https://doi.org/10.1515/ctra-2018-0015>
- Groyecka, A., Gajda, A., Jankowska, D. M., Sorokowski, P. y Karwowski, M. (2020). On the benefits of thinking creatively: Why does creativity training strengthen intercultural sensitivity among children. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100693>
- Hall, N. R. y Crisp, R. J. (2005). Considering multiple criteria for social categorization can reduce intergroup bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(10), 1435-1444. <https://doi.org/10.1177/0146167205276084>
- Hanghøj, T., Lieberoth, A. y Misfeldt, M. (2018). Can cooperative video games encourage social and motivational inclusion of at risk students? *British Journal of Educational Technology*, 49(4), 775-799. <https://doi.org/10.1111/bjet.12642>
- Hernández-Torrano, D. y Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975-2019). *Thinking Skills and Creativity*, 35, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100625>
- Jackson, J. W. y Poulsen, J. R. (2005). Contact experiences mediate the relationship between five factor model personality traits and ethnic prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(4), 667-685. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2005.tb02140.x>
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L. y Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250-270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Kathiusca, K. y Alarcón, L. A. (2021). Creative methodological strategies to enhance learning styles. *Revista San Gregorio*, 1(48), 1-14.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. SAGE Publications.
- Landis, J. R. y Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 33(2), 363-374.
- Leech, N. L. y Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265-275. <https://doi.org/10.1007/s1135-007-9105-3>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020, Boletín Oficial del Estado, 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López, E. E., Ferrer, B. M. y Gutiérrez, T. I. J. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 15(1), 45-60.
- Luria, S. R., Sriraman, B. y Kaufman, J. C. (2017). Enhancing equity in the classroom by teaching for mathematical creativity. *ZDM-Mathematics Education*, 49(2), 1033-1039. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0892-2>
- Marín, R. y De la Torre, S. (Coords.) (1991). *Manual de creatividad: Aplicaciones educativas*. Vicens Vives.
- Morgan, H., Parker, A. y Roberts, W. (2019). Community sport programmes and social inclusion: What role for positive psychological capital? *Sport in Society*, 22(6), 1100-1114. <https://doi.org/10.1080/17430437.2019.1565397>
- Noguero, F. L. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *En-Clave Pedagógica*, 4, 167-180.
- Praun, A. G. y De la Torre, S. (2006). Creatividad y arte. Un nuevo camino para la inclusión social. *Creatividad y Sociedad: Revista de la Asociación para la Creatividad*, 9, 19-31.
- Ricoy, M. C. y Rivero, R. (2004). Aproximación al contexto y al marco teórico para el estudio del uso de los recursos didácticos en la formación de personas adultas. En J. Cardona (Dir.), *La calidad territorial como estrategia: La formación clave en el desarrollo* (pp. 144-162). UNED, C.A.
- Sánchez-Martínez, C., Ricoy, M. C. y Feliz-Murias, T. (2018). Actividades y dinámicas implementadas con la tableta en un centro de educación básica de España. *Educação e Pesquisa*, 44, e183309. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844183309>
- Silvia, P. J., Nusbaum, E. C., Berg, C., Martin, C. y O'Connor, A. (2009). Openness to experience, plasticity, and creativity: Exploring lower-order, high-order, and interactive effects. *Journal of Research in Personality*, 43(6), 1087-1090. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.04.015>
- UNESCO (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- Verdeja, M. (2020). Diversidad cultural en la escuela: Un espacio idóneo para la construcción de una ciudadanía crítica e inclusiva. En E. J. Díez y J. R. Rodríguez (Dir.), *Educación para el Bien Común: Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 544-556). Octaedro.
- Winnicott, D. W. (2012). *Playing and reality*. Routledge.