

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación	9
<i>Eje Temático 1.</i>	
<hr/>	
Políticas socioeducativas inclusivas y formación del profesorado	13
<i>Eje Temático 2.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en Educación Infantil y Primaria	503
<i>Eje Temático 3.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y otras enseñanzas	1399
<i>Eje Temático 4.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad	1807
<i>Eje Temático 5</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social	2325
<i>Eje Temático 6.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral	2611

LA REFLEXIÓN DOCENTE COMO PRÁCTICA FORMATIVA PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN: UN ESTUDIO DE CASO COMO MARCO DE ACCIÓN.

Franco Sánchez, Ana M^a

Universidad de las Islas Baleares, España
¹ e-mail: anafrancosanchez@gmail.com, España

Resumen. Avanzar hacia una educación inclusiva supone, tal y como sostienen Echeita y Ainscow (2010), cambios educativos y reformas sistémicas urgentes en asuntos clave como el currículo o la formación, los roles y los propósitos del profesorado y del resto de los profesionales que trabajan en el sistema educativo. Para que estos cambios se den de manera consistente, es necesario la puesta en marcha de dos factores fundamentales, a los que Ainscow (2005) se refiere como palancas y puntos de apoyo fuertes: el primer factor haría referencia a la claridad de la definición en relación a la idea de inclusión y el segundo haría referencia a las formas de evidencia que se utilizan para medir el rendimiento educativo. Es en el marco de este segundo factor, en el que se gestó la tesis doctoral¹⁴ defendida por la autora de esta comunicación, en la que a través del estudio de caso, la evaluación del aprendizaje del alumnado, y la participación de un grupo de 6 docentes de la ESO, se indagó en sus actitudes y planteamientos educativos y curriculares, mediante el grupo de discusión, la entrevista semiestructurada y el análisis documental. La discusión final se centró en las barreras que se interponen entre prácticas educativas tradicionales y prácticas inclusivas que favorezcan la participación y el progreso de todos.

Palabras clave: inclusión, formación, reflexión, barreras, evaluación.

¹⁴ Franco, Ana M^a (2016). La evaluación del aprendizaje del alumnado en la ESO. Estudio de caso. UIB, España.



MARCO TEÓRICO

La educación inclusiva es esencialmente un enfoque basado en principios y en derechos, estructurado por una serie de valores centrales: igualdad, participación, apoyo de la comunidad educativa y respeto a la diversidad. Por ello, los valores que un profesor hace suyos son factores determinantes de sus acciones y de sus prácticas docentes en el aula.

Es por ello que caminar hacia la aplicación de una educación nos conduce a tratar la cuestión de la formación y de las actitudes docentes hacia la diversidad, ya que aumentar la calidad del profesorado es la iniciativa que probablemente mejore más los resultados de los centros educativos (OECD, 2005). Así lo pone de manifiesto el *Informe Mundial sobre la Discapacidad* (OMS, 2011): “La formación adecuada de los profesores de la escuela ordinaria es crucial si quieren trabajar con seguridad y ser efectivos a la hora de enseñar a niños con diferentes necesidades” (p. 222). También se hace hincapié en que esta formación requiere focalizarse sobre todo en comportamientos y valores, no solo en conocimientos y destrezas, tal y como se puede constatar en el perfil profesional del docente en la educación inclusiva propuesto por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales¹⁵ (AEDNEE, 2012). El *Perfil* se centró en las cuatro áreas de competencia consideradas como las precisas para que el profesorado logre los mejores resultados en todos sus alumnos, las que a su vez se dividieron en sub-competencias integradas a su vez por: actitudes, conocimientos y habilidades. Las áreas de competencia quedaron así definidas (p. 13):

1. Valorar en positivo la diversidad del alumnado, bajo la convicción de que las diferencias entre los estudiantes son un recurso y un valor dentro de la educación.
2. Apoyar a todo el alumnado, en cuanto a que los docentes deben esperar lo mejor de todos sus alumnos.
3. Trabajar en equipo, ya que la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los profesores.
4. Desarrollo profesional y personal: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes tienen la responsabilidad de aprender a lo largo de sus vidas.

Asimismo, cabe destacar que la formación docente para atender a la diversidad en la etapa de la ESO es una cuestión urgente, ya que tal y como plantea Colmenero (2006) se trata de una etapa compleja y difícil, en la que el profesorado debe estar capacitado para responder con estrategias adecuadas a la diversidad del alumnado.

¹⁵ https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf

Esta comunicación pretende poner de manifiesto el proceso de reflexión que compartió el profesorado que participó en el estudio, así como poner de manifiesto las barreras que se detectaron y que obstaculizan la aplicación de prácticas inclusivas. Su participación revirtió en un proceso de formación ya que se cumplieron las siguientes condiciones que Moraña y Parrilla (2006) consideran imprescindibles a la hora de diseñar una propuesta formativa para mejorar la respuesta a la diversidad desde el modelo de educación inclusiva:

- La necesidad de darle una orientación práctica a la formación: los proyectos de formación deben de contar en algún momento con un espacio y un tiempo para analizar la práctica docente y reflexionar de manera colaborativa acerca de qué mejoras planificar en el centro y en el aula y cómo llevarlas a cabo.
- Las propuestas de formación deben ser bastante estructuradas en los centros que atraviesan por dificultades o que no cuentan con una marcada trayectoria en el desarrollo de proyectos de mejora o de formación colaborativa.
- La necesidad de partir de un concepto de diversidad amplio.
- La mejora de la respuesta a la diversidad debe plantearse como meta última, con el objetivo de mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos.
- La necesidad de incorporar diversidad de contenidos formativos, tanto teóricos como prácticos, que se adapten a diferentes grupos de profesores e introducir contenidos referidos a la planificación didáctica y organizativa del aula.
- Las estrategias basadas en la colaboración deben guiar la formación permanente del profesorado, abordando contenidos, entre otros, como la comunicación (sobre todo la escucha activa); la resolución colaborativa de problemas; la reflexión grupal y además experimentar ésta mediante estrategias como el análisis de casos, las estructuras organizativas basadas en diversos agrupamientos, etc.
- La formación debe ser negociada entre todos los participantes, por lo que en cualquier proceso de formación debería tener lugar una negociación entre todos los participantes y en el caso de que colabore algún asesor externo también con él. Se deben dejar claros desde un principio cuáles son los intereses del grupo que les lleva a iniciar la formación, cuáles son las necesidades que se detectan, cómo se va a desarrollar este proceso, etc.
- Cuando los docentes aprenden en grupo los resultados son evidentes. Dichos grupos, en la medida de lo posible, deben ser grupos naturales en los que se incorporan voluntariamente aquellos docentes que lo deseen.



Para que tenga un mayor calado en la organización educativa en su conjunto, son más efectivos los grupos heterogéneos e interdisciplinarios, en los que hay representantes de los diferentes ciclos, figuras profesionales, docentes con diferentes edades y experiencia.

- El tiempo dedicado a la formación debe ser planificado contando con el consenso de todos los participantes, de tal manera que sea gestionado con flexibilidad y de acuerdo al ritmo de trabajo de los grupos. Es importante que se respete el tiempo dedicado a la formación, evitándose las interrupciones y en la medida de lo posible respetándose las fechas y horarios fijadas por los grupos. En cuanto a la prolongación temporal de proyectos de mejora parece que lo ideal es que éstos se prolonguen en el tiempo, al menos durante dos años, y que no sólo constituyan experiencias aisladas y puntuales.
- Siempre y cuando sea posible se debe perseguir que el impacto de los proyectos de formación alcance a múltiples ámbitos: participantes, aulas, alumnos, centro, etc. Se debe hacer mayor hincapié en la respuesta institucional a la diversidad.

OBJETIVOS

El proceso de reflexión del grupo de 6 docentes se desarrolló en el marco de la tesis doctoral que tuvo como objeto de estudio la evaluación del aprendizaje en la ESO, tomando como referencia teórica y práctica la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Las ideas iniciales que incitaron a la inmersión en esta temática tuvieron su origen en el hecho de que la evaluación, junto con la metodología, eran objeto de preocupación en la mayoría de reuniones de coordinación y en las sesiones de evaluación, sobre todo por lo que hacía referencia al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ANEAE en adelante), dado el elevado número de alumnos que no superaban las materias a lo largo de las diferentes evaluaciones, así como el bajo nivel de motivación e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje.

El objetivo general que rigió la investigación fue analizar las prácticas de evaluación de un grupo de docentes para identificar las barreras que dificultan el aprendizaje de todos los alumnos, así como los facilitadores para promover cambios en el aula. A partir de este objetivo se trazaron otros específicos:

- Describir y contextualizar la realidad del centro y del profesorado que participa en el estudio.
- Indagar en el enfoque que sobre la evaluación tiene el profesorado implicado en la investigación.
- Profundizar en su perspectiva sobre la atención a la diversidad del alumnado.

- Identificar y hacer visibles las barreras que se interponen entre un modelo de evaluación tradicional y un modelo de evaluación que respete la diversidad del alumnado en el contexto educativo.
- Propiciar un debate interno sobre la cultura de centro, las prácticas docentes y la política educativa, que sirva de motor para iniciar un proceso de reflexión y de cambio hacia planteamientos educativos y curriculares que favorezcan la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Las fases de la investigación se organizaron siguiendo la clasificación propuesta por Pérez (1994), para quien en el estudio de caso se pueden distinguir tres fases: la pre-activa, la interactiva y la pos-activa.

Fase pre-activa

Esta fase, previa a la investigación propiamente dicha, comenzó en el curso 2012-13, cuando a nivel tanto personal como profesional nació la inquietud de indagar en la evaluación del aprendizaje del alumnado y en la atención a la diversidad desde el modelo inclusivo de la educación. Se inició en este punto una aproximación teórica al estado de la cuestión que ha continuado a lo largo de todo el proceso de la tesis. Fruto de ello se determinaron unos objetivos y unos interrogantes que guiaron posteriormente el estudio, la redacción del informe, la discusión y las conclusiones.

Fase interactiva

Abarcó el trabajo de campo, desde la negociación, la recogida de información hasta su análisis y posterior proceso de categorización. Se situó, de manera más intensa, entre el curso 2013-14 y parte del 14-15. Para llevar a cabo la recogida de información de carácter cualitativo, las técnicas que se utilizaron fueron la entrevista semiestructurada a los 6 participantes y los grupos de discusión (organizados en 7 sesiones), con el objetivo de reunir evidencias narradas por el profesorado, tanto a nivel individual como resultado del diálogo. Se organizaron las sesiones de discusión cuidadosamente y se utilizó como técnica de análisis el DAFO. Por otro lado, el análisis de documentos de centro, como técnica complementaria, contribuyó a dibujar el panorama pedagógico y curricular para interpretar y comprender con más profundidad las prácticas docentes. Una entrevista grupal con un grupo de 7 alumnos de la ESO con NEAE y repetidores contribuyó, de manera casi anecdótica, a mirar el caso desde otra perspectiva, la de los verdaderos protagonistas.

Fase pos-activa

Una vez decididas y concretadas las categorías de análisis, en esta fase se redactaron el informe (la construcción del texto), la discusión y las conclusiones del estudio. La discusión y las conclusiones fueron el resultado de un casamiento entre la



teoría y los resultados del estudio y de un gran esfuerzo por aportar pinceladas de color a una realidad pintada con matices de complejidad y de diversidad, la evaluación del alumnado de la ESO, que requiere y reclama respuestas para todos desde un enfoque inclusivo que potencie la evaluación formativa por su poder para favorecer el aprendizaje.

EVIDENCIAS

El proceso iniciado gracias a la investigación promovió entre el profesorado una reflexión tanto individual como grupal, que revirtió en un proceso de formación en el que no sólo se analizaron sus propios planteamientos curriculares y pedagógicos, sino cuestiones asociadas al rendimiento del alumnado como la cultura del centro, la política educativa y las evaluaciones externas. Como fruto de su participación en el estudio, se familiarizaron con la inclusión educativa como alternativa a la integración, tomaron conciencia de la necesidad de un cambio y adquirieron un compromiso individual y colectivo de ser un motor para la innovación en esta etapa y en el centro de estudio, conscientes de las barreras a las que debían enfrentarse. Fruto de la discusión y de la reflexión conjunta que supuso su participación en el estudio consideraron necesario:

- Replantarse el papel del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje; darle más protagonismo.
- Replantarse la metodología: innovar para mejorar.
- Replantarse qué ha de aprender el alumnado y qué competencias ha de adquirir, así como analizar cuál ha de ser la función del profesorado y de la escuela dadas las características de la sociedad actual.
- Valorar la diversidad como una cualidad inherente a todo el alumnado, por lo que la atención a la diversidad debe ser un principio y un derecho que ha de guiar cualquier decisión curricular y cualquier propuesta organizativa.
- Trabajar en equipo y de manera coordinada, para dotar de coherencia a todas las decisiones pedagógicas y curriculares y favorecer así el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. La reflexión docente se valoró como una necesidad urgente para promover el cambio hacia un modelo inclusivo.
- Mejorar la relación entre la familia y la escuela, dando importancia no sólo a los resultados académicos, sino al proceso de aprendizaje, centrando la atención en información cualitativa y personalizada.
- En relación a la evaluación, dar más importancia a la evaluación inicial del alumnado y a la evaluación del proceso (formativa), para mejorar la

planificación y organizar respuestas educativas respetuosas con la diversidad.

- Actuar contra la desmotivación y la apatía del alumnado de la ESO, ya que se consideró que ésta realidad era la consecuencia de prácticas educativas, incluida la evaluación, homogéneas y tradicionales.

Para hacer un análisis más profundo, se centró la discusión en torno a las barreras que se identificaron para iniciar un proceso de cambio hacia planteamientos curriculares y organizativos que garanticen la presencia, la participación y el progreso (en términos de aprendizaje) de todo el alumnado y así llevar a cabo prácticas evaluativas acordes con un modelo de atención a la diversidad inclusivo. Dichas barreras se clasificaron tomando como referencia las tres áreas en las que la AEDNEE (Meijer, 2005) centró el análisis de las condiciones necesarias para la aplicación de la Inclusión en la etapa de la ESO y que se ajusta a la propuesta del *Índice para la Inclusión* (Booth y Aisncow, 2002) para analizar los procesos de Inclusión y de exclusión a través de la exploración de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de los centros, la cultura (dimensión A), las prácticas (dimensión C) y la política (dimensión B):

- En relación al *centro*: las barreras que se constataron para plantear el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación para que contribuyeran a la inclusión del alumnado fueron la ausencia de un proyecto educativo que pusiera de manifiesto su compromiso por garantizar la inclusión educativa como meta y filosofía que impregnara cualquier propuesta o toma de decisión ya fuera curricular u organizativa, por lo que se constató la inexistencia de una comunidad educativa comprometida con tal fin; la segunda barrera en relación al centro fue el peso de la metodología tradicional así como de la hegemonía de la evaluación sumativa; las adaptaciones curriculares individualizadas y la repetición de curso como medidas de atención a la diversidad se constataron como tercera barrera; la falta de espacios y tiempos para la reflexión conjunta y el trabajo en equipo como la cuarta; la falta de implicación de las familias la quinta; la ratio del alumnado la sexta y la hegemonía de los exámenes como principales instrumentos para evaluar al alumnado la séptima.
- En relación al profesorado: en esta dimensión, se constataron como principales barreras la formación docente (inicial y permanente) y el factor actitudinal.
- En relación a las condiciones externas: la política educativa, las pruebas de diagnóstico y el Proyecto Internacional para la Evaluación del Alumnado (Informes PISA) se presentaron ante los participantes en el estudio como las principales barreras para replantearse un cambio en su manera de implementar su práctica educativa, manifestando explícitamente sentirse condicionados y presionados de cara a evaluar al



alumnado desde un modelo más respetuoso con la diversidad más allá de la integración. Consideraron que había contradicciones entre lo que se les pedía a nivel pedagógico, atender y dar respuesta a todo el alumnado a la vez que prepararlos para ser competentes al acabar la ESO y poder superar etapas post-obligatorias.

CONCLUSIONES

Los resultados muestran que los espacios de reflexión compartida entre docentes son un camino a recorrer y un potente motor de cambio, dado que pueden servir para promover procesos de formación continua de los docentes y contribuir a repensar las prácticas evaluadoras. Dichos espacios pueden contribuir a hacer tambalear resistencias individuales y colectivas para superar maneras de hacer que distan de ser inclusivas. Así lo ponen de manifiesto Duran, Giné y Marchesi (2010) cuando afirman que la mejor manera de progresar hacia la inclusión es pensar, diseñar e implementar los cambios necesarios de forma compartida en el marco de un proceso continuo de innovación educativa, así como asumir un compromiso con la formación, la reflexión y el desarrollo personal, adoptando una actitud investigadora y una capacidad para trabajar en equipo, todo ello competencias docentes necesarias tal y como ha puesto de manifiesto Arnaiz (2003) y Oliver, Urbina y Forteza (2015) entre otros. Asimismo, destacar que es necesario un replanteamiento de la evaluación del alumnado desde una perspectiva global, inclusiva, considerando en primer lugar la cultura del centro como un factor crucial de cara a implementar prácticas que garanticen, en la medida de lo posible, el éxito de todo el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEDNEE (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Dinamarca: Odense.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*, 349, 78-83.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Colmenero, M^a. J. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 2, 1-15.
- Duran, D., Giné, C., y Marchesi, A. (2010). *Guia per a l'anàlisi i la valoració de pràctiques inclusives*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.

Meijer, C. J. W. (2005). *Educación Inclusiva y Prácticas en el Aula*. Middelfart: AEDNEE.

Moriña, A., y Parrilla, Á. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 339, 517-539.

OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París: OECD.

Oliver, M. F., Urbina, S., y Forteza, D. (2015). Análisis del perfil competencial del profesorado europeo. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2, 281-301.

Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra: OMS.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.