

DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

José M^a Fernández Batanero

Miguel M^a Reyes Rebollo

Rocio Piñero Virué

Diego Japón Ruiz

Universidad de Sevilla

Resumen

En la presente comunicación se presentan aquellas competencias docentes que propician buenas prácticas educativas en relación a la inclusión, desde la perspectiva del profesorado. La metodología que se utilizó es la propia de un estudio descriptivo/compreensivo, de carácter exploratorio, donde mediante cuatro estudios de casos se analizan las percepciones de los profesionales de la educación de dos centros de educación secundaria, catalogados por la Administración Educativa Española como de “buenas prácticas”.

Palabras clave: educación inclusiva, competencias docentes, educación secundaria, capacidades docentes, formación del profesorado.

1. Introducción

Hoy día, a pesar del extenso discurso por la inclusión en el discurso educacional, la pregunta de cómo se pueden cubrir mejor las necesidades divergentes de los niños dentro de los sistemas educacionales sigue siendo un tema muy debatido y controvertido. Para poner en perspectiva ésta controversia, un gran número de autores están de acuerdo en considerar al profesorado como una pieza fundamental a la hora de satisfacer las necesidades del alumnado al objeto de propiciar una enseñanza de calidad para “todos” los estudiantes (Salend & Duhaney, 1999, Low, 2007 y otros). En esta línea, han sido muchos los trabajos que se han realizado en relación con las competencias docentes, aunque todavía hoy desconocemos qué capacidades o competencias específicas relacionadas con la atención a la diversidad, puedan ser utilizadas como una herramienta poderosa para favorecer la inclusión. En este sentido, nuestro estudio de casos gira en torno a la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), hacia las competencias docentes necesarias para el desarrollo de buenas prácticas educativas en el marco de una escuela inclusiva.

Son muchos los autores que han expresado las diferentes competencias que debería tener el profesor como consecuencia de los cambios que está sufriendo la educación (Villar, 2008; Zabala y Arnau, 2007; Messiou, 2008; O'Rourke y Houghton, 2008; Timperley y Alton-Lee, 2008; Díez et al., 2009, Alegre, 2010). Alegre (2010) realiza una nueva aportación al describir diez capacidades docentes fundamentales para la atención a la diversidad del alumnado: capacidad reflexiva, mediadora, la de gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, la de ser tutor y mentor, la de promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, la capacidad de comunicarse e interactuar, la capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, la de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, la de motivar e implicar con metodologías activas al alumnado y la de planificar.

Estamos hablando de docentes cuya competencia de acción profesional para atender la diversidad, en el marco de la educación secundaria, se caracterice por sus capacidades, entre otras, para:

- Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben atender estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales.
- Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos.
- Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular, o de los planteamientos comunes.
- Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional.

Enseñar teniendo en cuenta a la diversidad del alumnado, requiere además de cambios metodológicos, definir un modelo de profesor, con al menos, cuatro competencias básicas: compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr los objetivos y evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (Arteaga y García García, 2008).

Nosotros partimos de la idea de que el rendimiento del alumno y su motivación, las actitudes socio-familiares y las competencias docentes relacionadas con la atención a la diversidad, constituyen factores determinantes en la mejora de la calidad educativa del centro escolar como comunidad acogedora. Así mismo, somos conscientes que el factor más crítico para el desarrollo de la educación inclusiva es el profesorado. Todavía son muchos los docentes de educación secundaria que no se encuentran

suficientemente cualificados para afrontar la profunda transformación que requiere el sistema educativo bajo el reto que supone dicho modelo. Los esfuerzos por mejorar las competencias docentes de los profesionales vinculados con ella tienen que estar presididos por una comprensión de los factores que facilitan el desarrollo de buenas prácticas educativas.

2. Metodología

El objetivo general de la investigación ha sido indagar sobre las percepciones que tienen los propios profesores acerca de las competencias docentes, que propician el desarrollo de buenas prácticas educativas, en relación a la inclusión del alumnado de educación secundaria.

Respecto del tipo de diseño, se trata de un estudio de casos múltiple, concretamente de cuatro centros educativos, de titularidad pública, de educación secundaria de las ciudades de Sevilla y Granada (España). La selección de los casos se hizo teniendo en cuenta el criterio de ser centros educativos catalogados por la Administración Educativa como de “buenas prácticas”. Para la selección de la muestra se utilizaron criterios de *significatividad*, o, lo que es lo mismo, la relevancia de las personas por su relación con los objetivos de la investigación y a la población a la que esta se refiere. En este sentido, nuestros informantes claves han sido profesores, miembros de los equipos directivos, coordinadores de área y profesores especialistas en apoyo a la integración (13 miembros de los equipos directivos, 4 orientadores, 18 coordinadores de área, 8 profesores especialistas en pedagogía terapéutica).

Con respecto a los grupos de discusión se constituyeron cuatro grupos de profesores, uno en cada centro educativo, siguiendo las premisas de Krueger (1991), con una duración de una hora y media a dos horas, conducidos por un dinamizador. En los grupos de discusión participaron un total de 35 docentes tutores y no tutores de los respectivos centros educativos.

El objeto de estudio han sido cuatro centros educativos de titularidad pública de Educación Secundaria, ubicados en la ciudad de Granada y Sevilla (España).

3. Resultados

Análisis documental

Del análisis de los propios documentos de los respectivos centros educativos (proyecto educativo de centro, proyecto curricular, proyecto de aula, programación general anual, proyectos institucionales, etc.) destacamos las políticas inclusivas, por su carácter innovador, ya que constituyen el eje vertebrador de toda la actuación educativa acorde con la diversidad del alumnado y que se construyen

sobre cinco pilares básicos: a) La defensa de los agrupamientos heterogéneos interactivos y rechazo a una organización basada en los grupos homogéneos; b) la incorporación del mayor número posible de recursos al aula; c) currículo adaptado y diversificado; d) Búsqueda de un nuevo modelo de convivencia basado en el diálogo, resolución pacífica de conflictos y contratos de compromiso con las familias; y e) formación del profesorado.

La mejora de la calidad de la práctica docente constituye uno de los objetivos básicos del proyecto educativo. Existe una preocupación constante por identificar aquellos aspectos de las tareas que deben llevar a cabo y definir lo que deberían saber y ser capaz de hacer en el ejercicio de la profesión docente.

Entrevistas en profundidad

Todo el profesorado entrevistado comparte la filosofía de la inclusión y piensan que sus respectivos centros educativos conforman una comunidad acogedora, colaboradora y estimulante, donde cada uno de los/as alumnos/as es valorado y donde se persigue que obtenga el mayor logro posible. Así mismo, consideran un gran avance la implementación de políticas y prácticas inclusivas.

Desde el análisis de las manifestaciones expresadas, ordenamos la información referida a las competencias en: tutorización, comunicación, enseñanza de las estrategias, adaptación y adecuación de materiales, y atención a las familias.

Todos los informantes enfatizaron entre las competencias docentes la de *Tutorización*, que vinieron a conceptualizar como una ayuda continua y dinámica de acompañamiento en la formación y educación del estudiante. Los docentes enfatizan en esa intervención de apoyo su carácter emocional, en cuanto que favorece la recuperación de la seguridad perdida ante el escenario nuevo que supone la inclusión educativa, con nuevos retos didácticos, organizativos y técnicos.

La competencia de comunicación se presenta como básica e imprescindible. Un profesor que conozca el uso de la comunicación verbal es un favorecedor de la inclusión del alumnado diverso. El profesorado entrevistado manifiesta que es importante consignar, que comunicar no se reduce simplemente a “dar instrucciones a los alumnos” sino que supone un intercambio de información con ellos, para interiorizarse de aquellos aspectos que han sido entendidos y los que no, en un marco de diálogo y negociación.

Son sobre todo los coordinadores de área y profesores especialistas los que hacen más referencias a su intervención directa con el alumno para *la gestión de metodologías activas*, y de forma concreta sobre aquellas que son consideradas más

específicas y que capacitan al individuo ante el currículo y desarrollan su autonomía general. Un aspecto importante es la importancia que se le da al trabajo colaborativo bajo diferentes formas, siendo ello, uno de los referentes en la preparación del profesor para la atención a la heterogeneidad de su población.

Acomodar y ajustar cuanto sea necesario la enseñanza y aprendizaje a todos los alumnos es un requerimiento para una educación de calidad. La *adaptación de materiales* demanda la dedicación de una parte del tiempo de los profesionales. Se otorga un gran valor a la tarea del profesor en esta adecuación de los recursos, con el fin de proveer de medios que permita a todo el alumnado el acceso al currículo, a la elaboración de sus producciones y a la construcción del conocimiento. Y al docente, disponer de los medios necesarios para el aprendizaje significativo. Todos los entrevistados enfatizan la importancia de adecuar los materiales y recursos a las características de los alumnos en el marco de una educación inclusiva.

Los entrevistados defienden la perspectiva de la utilización didáctica de los recursos, por proporcionar experiencias educativas tanto o más interesantes que la de la utilización de los recursos didácticos. La inclusión requiere dinámicas de trabajo en las que algunos alumnos podrán hacer un uso parcial de los medios, a cambio de compartir junto a los demás el trabajo de los contenidos para la consecución de un objetivo en la elaboración de un “producto” común.

Los entrevistados son conscientes que trabajar en el marco de la inclusión educativa implica conocimiento, formación y capacitación para desarrollar determinadas estrategias que favorezcan el “éxito escolar” para todos los alumnos. Esta necesidad de formación se ve mitigada con la experiencia y el tiempo en los diferentes programas que se desarrollan en el centro educativo. Así, cuando se les pregunta por la necesidad de formación durante el desarrollo de su actividad, prácticamente todos coinciden en manifestar que están bastante de acuerdo con ella. Solamente destacar que esta formación ocurre, fundamentalmente, por iniciativa personal de los docentes. De forma general, presentamos una matriz de competencias del docente de educación secundaria en relación con la inclusión educativa.

<i>Competencias</i>	<i>Indicadores de ejecución</i>
<i>Pedagógico-didácticas</i>	Fija metas, planifica y evalúa a corto, mediano y largo plazo. Establece prioridades.

	<p>Organiza recursos en función de resultados.</p> <p>Evalúa de forma continua para reorientar y cambiar estrategias.</p> <p>Establece prioridades con los objetivos a evaluar.</p> <p>Tiene capacidad para instrumentar cambios.</p> <p>Posee espíritu dinámico e innovador.</p> <p>Manifiesta interés por las actividades.</p> <p>Planifica proyectos innovadores.</p> <p>Identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales.</p> <p>Acomoda la enseñanza y adecua los materiales.</p> <p>Planifica y organiza día a día su actividad pedagógica.</p> <p>Refuerza las competencias difíciles de lograr.</p> <p>Utiliza estrategias novedosas (creatividad).</p> <p>Ofrece un enfoque disciplinar y globalizador.</p> <p>Crea situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre las diferentes culturas de sus alumnos.</p> <p>Induce la expresión de puntos de vista personales.</p> <p>Recurre a fuentes y recursos diversos para desarrollar nuevas hipótesis de trabajo.</p>
<i>De liderazgo</i>	<p>Posee habilidades interpersonales.</p> <p>Sabe liderar.</p> <p>Toma decisiones oportunas.</p> <p>Crea un clima de confianza y comunicación.</p> <p>Maneja conflictos.</p>

	<p>Actúa de nexo entre las diferentes diversidades del centro educativo.</p> <p>Fomenta la toma de decisiones en un marco de comunicación y negociación.</p>
<p><i>De gestión de grupo y aprendizaje cooperativo</i></p>	<p>Discute sobre el logro de objetivos.</p> <p>Evalúa las relaciones de trabajo.</p> <p>Evalúa constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo.</p> <p>Gestiona las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.</p> <p>Usa diversas estrategias de comunicación y de negociación que facilitan una relación grata y eficaz.</p> <p>Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre la práctica, sus competencias, etc.</p>
<p><i>De investigación</i></p>	<p>Manifiesta actitud de esmero y dedicación para la investigación.</p> <p>Manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo y la innovación.</p> <p>Pone en práctica el proceso de investigación-acción.</p> <p>Aplica las modalidades de investigación.</p> <p>Usa documentos bibliográficos.</p> <p>Maneja las herramientas tecnológicas de aprendizaje.</p>
<p><i>Interactivas</i></p>	<p>Empatía con el alumno.</p> <p>Promueve la tolerancia, la convivencia, la cooperación, la solidaridad entre las personas diferentes.</p>
<p><i>Éticas</i></p>	<p><i>Valores</i></p> <p>Es amigo de los alumnos.</p>

	<p>Paciente y tolerante con el proceso de aprendizaje del alumno.</p> <p>Se preocupa y motiva a los niños.</p> <p>Flexible con los alumnos. Orienta a los niños.</p> <p>Conoce las características del niño y sus dificultades, aspiraciones, su entorno social, económico, sus condiciones de vida.</p> <p>Es coherente y fiel con sus principios y valores.</p> <p><i>Actitudes</i></p> <p>Puntual y responsable.</p> <p>Respeto reglas y normas.</p> <p>Asume compromisos y tareas.</p> <p>Es honesto, ético.</p> <p>Posee virtudes.</p> <p>Es modelo.</p>
<i>Competencias sociales</i>	<p>Establece una relación de confianza con las familias y favorece la comunicación.</p> <p>Distingue las situaciones que requieren colaboración.</p> <p>Informa sobre la evolución del alumnado.</p> <p>Colaborar con los otros agentes educativos.</p>

4. Conclusiones e implicaciones para la práctica educativa

Al culminar la presente investigación se originaron las siguientes conclusiones:

- El grado de compromiso con la política de inclusión que se desarrolla en los centros educativos contribuye a la motivación docente y al éxito escolar, pues ayuda a afianzar en el profesorado la aplicación de métodos, técnicas y estrategias variadas para lograr un aprendizaje significativo en todos los alumnos. Con lo cual desarrolla competencias estratégicas, en combinación con la innovación y la creatividad.

- El desarrollo de la inclusión requiere un profesorado coherente, es decir, fiel a sus principios y sus creencias. Un profesor que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer. Un profesor transmisor de valores. En este sentido, se apuesta por el desarrollo de competencias éticas para desarrollar valores, como aspecto esencial que debe tener todo docente en su formación.
- La reflexión y la autocrítica se manifiestan como capacidades docentes imprescindibles para atender las necesidades de todo el alumnado, además de las competencias pedagógico-didácticas.
- Se demanda un cambio de actitud, mentalidad y adaptación del profesorado para el desarrollo de la inclusión. Ello exige un refuerzo constante de las competencias para: investigar, actualizarse, dinamizar, emplear la creatividad, liderar, abrirse al cambio, pues ello contribuirá a mejorar la calidad de la educación, con equidad para responder oportunamente a las exigencias de la sociedad actual y del sistema educativo español.
- Se requiere un profesorado con un buen sentido del autoconcepto.

Referencias bibliográficas

Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá de Guadaíra: Eduforma

Arteaga, B. y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 253-274.

Díez, E., y Otros (2009). Estándares de actuación para programas y servicios de atención a estudiantes universitarios con discapacidad. En M. A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urríes y M. Crespo, *Mejorando resultados personales para una vida de calidad* (413-426). Salamanca: Ediciones Amarú.

Low, C. (2007). *A defense of moderate inclusion and the end of ideology*. In, R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded?* (3-15). London: Routledge.

Messiou, K. (2008). Encouraging Children to Think in more Inclusive Ways. *British Journal of Special Education*, 35 (1), 26-32.

O'rourke, J. y Houghton, S. (2008). Perceptions of Secondary School Students with Mild Disabilities to the Academic and Social Support Mechanisms Implemented in Regular Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55 (3), 227-237.

Salend, S. J. & Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.

Timperley, H. y Alton-Lee, A. (2008). Reframing Teacher Professional Learning: An Alternative Policy Approach to Strengthening Valued Outcomes for Diverse Learners. *Review of Research in Education*, 32, 328-369

Villar, L. M. (2008). Competencias básicas para uso y dominio de los nuevos medios e instrumentos. En Sevillano, M. L. (Coord.). *Nuevas tecnologías en educación social*. Madrid: McGraw Hill, 53-84.

Walberg, H. y Paik, S (2007). Prácticas educativas eficaces, en A. Bolívar y J. Domingo (Eds). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC. (81-103)

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó

Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.