



Revista Educação Especial

ISSN: 1808-270X

revistaeducacaoespecial.ufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria
Brasil

Muñoz Martínez, Yolanda

Algunas lecciones aprendidas sobre las variables que afectan al desarrollo profesional de los docentes para la educación inclusiva

Revista Educação Especial, vol. 30, núm. 59, septiembre-diciembre, 2017, pp. 575-587

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313153445003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Algunas lecciones aprendidas sobre las variables que afectan al desarrollo profesional de los docentes para la educación inclusiva

*Yolanda Muñoz Martínez**

Resumo

El artículo presenta algunas reflexiones sobre las variables a tener en cuenta en el desarrollo profesional del profesorado para la educación inclusiva, a partir del proyecto de investigación financiado por la Universidad de Alcalá titulado “Aprendizaje cooperativo: un enfoque inclusivo”. El estudio de casos se llevó a cabo durante el curso escolar 2014-2015 en un colegio español público de Educación Infantil y Primaria, los resultados arrojan luz sobre las características que un profesor inclusivo debe tener, a partir de la percepción que los propios alumnos tienen y del proceso de acompañamiento en el cambio metodológico, hacia metodologías más inclusivas en un contexto de aula ordinaria. A través de observación participante, entrevistas en profundidad y cuestionario a los alumnos, encontramos algunos factores que influyen en el éxito de este proceso y que pueden ayudar a entender las variables a tener en cuenta en el desarrollo profesional docente desde una perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Aprendizaje cooperativo; Desarrollo profesional docente; Participación.

* Professora doutora em Educação pela Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares, Madrid, Espanha.

Some lessons learned about the variables affecting the continuing professional development of teachers for inclusive education

Abstract

The article presents some reflections on the variables to be taken into account in the continuing professional development (CPD) of teachers for inclusive education, based on the research project funded by the University of Alcalá 124/2014 entitled "Cooperative learning: an inclusive approach". The case study was carried out during the 2014-2015 school year in a Spanish Public School for Early Childhood and Primary Education, the results shed light on the characteristics that an inclusive teacher should have, based on the perception that the students themselves have and a process of accompaniment in the methodological change, towards more inclusive methodologies in an ordinary classroom context. Through participant observation, in-depth interviews and questionnaires to students, we find some key factors that influence the success of this process and that can help to understand the variables to take into account in the professional development of teachers from an inclusive perspective.

Keywords: Cooperative learning; Continuing professional development; Participation.

Introducción

La escuela inclusiva tiene que contar con profesores que faciliten el aprendizaje, como apunta Santos Guerra "la función del profesor/a no puede ser rígida, inamovible. Ha de ser, más bien, una función cambiante, porque cambiantes son los tiempos, las necesidades, las estructuras y las personas" (1997, p. 2). En tal contexto no podemos más que reafirmar la idea de que la diversidad es un valor positivo fundamental como bien afirman Stainback y Stainback (2001: 23) "en las comunidades inclusivas, los dones y talentos de cada cual (incluyendo a aquellos alumnos tradicionalmente definidos por sus discapacidades profundas o por su comportamiento crónicamente molesto) se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible".

En la misma línea encontramos el argumento de López Melero, para quien la escuela que esté dispuesta a dar una respuesta a todos los niños y niñas no lo puede hacer desde concepciones, ni desde prejuicios patológicos y perversos sobre la diversidad, sino desde la consideración desde una concepción de la diversidad como valor positivo y enriquecedor para cambiar la escuela, desde la idea de ser humano como ser único diferente pero no desigual.

Los valores centrales en los que se apoya la visión de una educación inclusiva son, entre otros, la equidad, la participación, el desarrollo y la sostenibilidad de las comunidades, y el respeto por la diversidad. Por esta razón, el punto de partida para explorar las competencias del profesorado para el desarrollo de una educación más inclusiva no podía ser otro que el análisis de tales valores esenciales y el fundamento

sobre el que anclar los conocimientos, las actitudes y las formas de hacer necesarias para desarrollar prácticas inclusivas. En definitiva, los valores que el profesorado manifiesta y mantiene son determinantes esenciales de sus acciones y éstas el mejor correlato de sus 'valores en la acción'. (BOOTH, 2006; BOOTH; AINSCOW, 2011; ECHEITA, 2012; SANTOS GUERRA, 2004). En nuestro caso, a lo largo de la investigación y de acuerdo con McArdle, Hurrell y Muñoz (2013, p. 86) “Nos encontramos a nosotras mismas en lugar de buscando valores [en el profesorado], buscando virtudes. Defendemos que las virtudes son “buenos valores” en acción”. Estamos de acuerdo con Martín y Muñoz cuando afirman que “los valores deben formar parte del quehacer diario del profesor, los modelos de resolución pacífica de conflictos deben estar inmersos en las dinámicas del Aula y del Centro, y no abandonar nunca la esencia del trabajo que se realiza en las distintas asignaturas” (2010, p. 263).

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales establece el perfil profesional del docente en la educación inclusiva. El perfil está estructurado a partir de cuatro valores esenciales relativos a la enseñanza y al aprendizaje como la base del trabajo en la educación inclusiva de todos los docentes. Estos valores están asociados con las áreas de competencia del profesorado. Las áreas de competencia se componen de tres elementos: actitudes, conocimientos y habilidades. Los cuatro valores que establecen, como base del trabajo de todos los docentes en la educación inclusiva, son (2012, p. 13):

1. Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo.
2. Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos.
3. Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los docentes.
4. Desarrollo profesional permanente del profesorado: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida.

Según Durán y Giné “la formación del profesorado para la diversidad será útil para desarrollar una educación de mayor calidad para todos si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al cambio de la cultura profesional docente (reconstrucción de sus procesos de identidad y desarrollo profesional), en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos” (2011, p. 157). Es fundamental que no basemos todo el proceso de cambio hacia una educación inclusiva en la formación inicial del profesorado, sino que tengamos en cuenta que existen factores y variables, como vamos a ver a lo largo de este artículo, que facilitan y en muchos casos determinan el éxito y permanencia de estos cambios.

En ese caso presentamos los resultados de un proyecto que pretende el cambio metodológico en un centro educativo para crear una escuela que ofrezca mejores res-

puestas a todos sus estudiantes, teniendo en cuentas sus necesidades. El aprendizaje cooperativo constituye como una eficaz herramienta de ayuda a los alumnos, independientemente de sus necesidades o capacidades, dentro de una escuela inclusiva. De ahí que se proponga a los profesores como una metodología para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos. Si se educa clasificando y separando alumnos, se generarán sociedades segregadas en compartimentos y sociedades segregadoras. Por ello el modelo de intervención propuesto en este proyecto de investigación, para los alumnos se basa en un modelo de educación inclusiva.

Metodología de la investigación

Se presenta un estudio de casos, que se llevó a cabo durante el curso 2014-2015. Durante este periodo los investigadores asistían entre dos y tres días a la semana a la escuela en el horario escolar, un total de 15 horas a la semana de septiembre a junio.

Los objetivos que se establecieron fueron: conocer qué aspectos son fundamentales para el desarrollo de una buena práctica docente basada en el aprendizaje cooperativo en el aula como metodología para dar una buena respuesta a todos los alumnos. A partir de ahí conocemos las variables que afectan a este proceso y, sobre todo, qué características tiene que tener un profesor inclusivo.

Participantes

Durante el proceso, participaron todos los miembros del equipo. Incluidos el equipo directivo y el equipo de orientación y profesores de apoyo. En total han sido alrededor de 40 docentes. Además de los alumnos que participaron a través del cuestionario. En la actualidad el centro cuenta con aproximadamente 702 alumnos/as repartidos en 27 unidades, 9 de infantil y 18 de Primaria.

Estrategias para la recogida y análisis de los datos

Observación participante:

A lo largo de la investigación se ha llevado a cabo una observación participante en las aulas entre 2 y 3 días a la semana, estando tres de los investigadores inmersos en la cultura investigada. La implicación del investigador supone participar en la vida social y compartir actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o una institución (compartir la hora del recreo tomando café, comentar sobre los acontecimientos más importantes del colegio, participar en reuniones, etc). Supone además aprender los modos de expresión de un determinado grupo, comprender sus reglas y normas de funcionamiento y entender sus modos de comportamiento. De ahí que implique el dominio de una serie de habilidades sociales a las que deben sumarse las propias de cualquier observador.

Como señala Woods (1987), el motivo para participar es que de este modo se puede penetrar en las experiencias de los otros en un grupo o institución. En el caso de esta investigación, los investigadores formaban parte de la dinámica del aula, contribuyendo a la implantación del aprendizaje cooperativo como metodología fundamental para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos.

Entrevistas con los actores clave:

La entrevista, estrategia fundamental en los estudios etnográficos, porque, como reconoce Wolcott (1993), ésta técnica profundiza en los significados y constructos de los sujetos, lo que dicen, piensan o creen que debiera acontecer, permitiendo contrastar de un modo exhaustivo con la acción y el comportamiento de los sujetos, procedimiento básico de la etnografía para la concreción su única intención: la interpretación cultural. Las principales características de que el etnógrafo debe tener para realizar entrevistas, según Woods, son que estas siempre deben girar "en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad" (1987, p. 77).

Una de las ventajas de esta técnica es que estimula el flujo de los datos y que ofrece una información personal, que de otro modo sería imposible conocer. En las entrevistas en profundidad hemos utilizado un cuestionario de preguntas abiertas.

Se realizaron entrevistas en profundidad con las tres tutoras de segundo de Educación Primaria, que están participando en todo el proceso de investigación, el motivo para elegir las fue por la diversidad que había entre las tres en cuanto a implicación y participación en el proyecto. Las entrevistas tuvieron lugar en noviembre y en marzo (para poder seguir el progreso y las mejoras) con una duración de 1 hora cada entrevista.

El contenido de las entrevistas tenía que ver con datos personales y profesionales, años de dedicación en el centro escolar, etc. Y luego se les hacía las siguientes preguntas abiertas:

- ¿Podrías describir tu clase, a tus alumnos y familias?
- ¿Qué cosas crees que facilitan el cambio de metodología de un profesor?
- ¿Qué dificultades principales encuentras para el cambio metodológico?

Sobre cada uno de los aspectos teóricos de la implantación del aprendizaje cooperativo (cohesión de equipo, interdependencia positiva, roles, técnicas cooperativas, estrategias de autoevaluación, coevaluación, etc) se les preguntó:

- ¿Cómo se había llevado a cabo?
- ¿Cómo juzgarías los resultados obtenidos?
- ¿Qué dificultades has encontrado en este ámbito?
- ¿Cómo crees que se podría mejorar?

Cuestionario a los alumnos sobre las características de un profesor inclusivo

La escuela constituye un marco privilegiado para educar a los alumnos en la democracia participativa y proporcionarles las herramientas adecuadas para aprender a elegir y tomar decisiones, así como para ser responsables, respetuosos, autónomos, solidarios y tomar parte en su propio proceso de aprendizaje (HART; DIXON;

DRUMMOND; MCLNTYRE, 2004, p. 8). Pretendíamos dar voz a los alumnos y ver hasta qué punto eran capaces de percibir las características de una educación inclusiva, donde todos tienen su sitio, donde trabajan conjuntamente por un fin común y sobre su propia idea de un profesor inclusivo para conseguir tal fin.

Las siguientes preguntas fueron planteadas a los alumnos de Educación Primaria, en sus equipos cooperativos, formados por 4 o 5 miembros.

- ¿Te gusta trabajar en equipo? ¿Por qué?
- ¿Cómo te sientes cuando haces un rol en el equipo?
- ¿Cómo te sientes y qué te aporta trabajar en equipo?
- ¿Qué dificultades sientes trabajando en equipo?
- ¿Cómo crees que debe ser tu profesor para ayudarte a trabajar en equipo?

Discusión de los datos

Teniendo en cuenta lo que el análisis de los datos recogidos aporta, podríamos afirmar que la puesta en marcha con éxito de un cambio metodológico en el aula, no viene determinada únicamente por la formación del profesorado. Variables personales como las creencias, valores, comportamientos y el lenguaje, son determinantes en el desarrollo profesional docente.

Participación e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes

En un proceso de cambio metodológico hacia formas de aprendizaje cooperativas, es fundamental fomentar la autonomía, autogestión, participación y oportunidad a todos los alumnos para formar parte de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Ellos son los verdaderos protagonistas de ese proceso, no el docente. Éstos principalmente deben actuar como guías del aprendizaje de todos sus alumnos. Los estudiantes de aquellas clases en las que existía más autogestión y participación respondían positivamente ante el proceso de implantación del aprendizaje cooperativo, además respondían de una manera más directa y motivada ante el propio aprendizaje.

Una de las respuestas más relevantes al cuestionario a los alumnos de quinto de primaria, fue la de “¿Cómo crees que debe ser tu profesor para ayudarte a trabajar en equipo?” Las respuestas indican que los alumnos entienden que el conflicto es algo necesario y que sólo ellos trabajando en equipo son capaces de solventarlo. Sólo necesitan a alguien que confíe en esas capacidades, que les propongan soluciones y que les dejen “ser”.

Creo que debe entender que necesitamos pelearnos para llegar a un acuerdo y saber cómo nos sentimos cuando nos enfadamos.
(Alumno 1).

Que un profesor sea paciente, alegre y que ayude a sus estudiantes a resolver los conflictos, son algunas de las características que más se repiten en las respuestas de los alumnos. Estas “virtudes” del profesorado (MCARDLE; HURRELL; MUÑOZ, 2013) se constituyen para los alumnos como algo esencial, de ahí la importancia de trabajar con el profesorado, desde la formación inicial el desarrollo de las mismas:

“Que entienda que cuando nos enfadamos tenemos que arreglarlo nosotros” (Alumno 9).

“Que nos ayude” (Alumno 10).

“Paciente y que sepa enseñar bien” (Alumno 11).

“Que solucionen los problemas y nos ayuden” (Alumno 12).

“Paciente, alegre, bueno y trabajador” (Alumno 13).

“Cuando tengamos conflictos que nos ayude a resolverlos” (Alumno 14).

“Buena, amable, alegre, divertida, buena profe, que explique hasta que lo entendamos bien” (Alumno 15).

Mayor autonomía, autogestión y participación en la toma de decisiones de los alumnos

Estamos de acuerdo con Durán cuando dice que en las múltiples reformas que se están llevando a cabo a nivel internacional, el foco está puesto en el aprendizaje del estudiante, teniendo en cuenta el papel que los profesores desempeñan en este modelo y que se aleja radicalmente de la idea de profesor instructor, para dar paso a una figura que trata de “generar entornos ricos que promuevan el aprendizaje de los estudiantes, a través de procesos que estimulen la participación activa y el trabajo autónomo” (2014, p. 82). En el proceso hemos ido comprobando como los propios docentes iban haciéndose conscientes de las barreras para la puesta en marcha de la metodología que estaban tratando de implantar. Pedir opinión a los alumnos no debería entenderse como un riesgo, la mayor parte de las veces supone una verdadera revolución de buenas ideas. Existen numerosos ejemplos en los que el propio alumno pedía al profesor que la dinámica fuera distinta a la que ejercía en ese momento, o se quejaban de otros docentes a su tutor. En el cuestionario a los alumnos había una pregunta que decía “¿Cómo crees que debe ser tu profesor para ayudarte a trabajar en equipo?” además de muchas cualidades y atributos personales, también hablaban de estrategias y formas de trabajo del profesorado:

“Que sean dos profesores para ayudar en clase (Alumno 16).

Un momento que ilustra muy bien este aspecto se dio en una clase de segundo, donde la profesora que impartía clase no se sentía muy segura con el aprendizaje cooperativo y seguía aferrándose a métodos tradicionales. Lo relevante es la capacidad de los niños para determinar aquellas estrategias con las que aprenden mejor, con las que se sienten más motivados hacia el aprendizaje:

Durante la clase están corrigiendo un ejercicio de manera individual y la mayoría de ellos se está aburriendo y dejando de prestar atención. Hasta que un alumno levanta la mano y dice a la profesora:

Alumno: ¿podemos trabajar en parejas para corregir el ejercicio?”

La profesora reticente les explica que eso ralentizaría la clase y que se crearía demasiado alboroto. A pesar de ello, el niño insiste y propone votar que prefería el resto, curiosamente levantan todos la mano, incluso los que habían dejado de atender. Efectivamente, durante esos momentos, todos los niños comienzan a atender y responden en sintonía unos con otros cuando les tocaba, acabaron la corrección del ejercicio en unos minutos y todos corearon en voz alta un “¿ves?” a la profesora, que no tuvo más remedio que aceptar que se había equivocado y les dejó trabajar como ellos proponían el resto de la sesión. (Diario del Investigador 1)

Podríamos afirmar que probablemente para aquella profesora fuese ese el punto de inflexión necesario para llevar a cabo un cambio en sus prácticas, entender que sus alumnos pedían otra forma de enseñar y que quedaba en sus manos, una metodología que además era exitosa, en otras palabras, tiene que ver con dar voz a los alumnos, entender que el proceso educativo se construye conjuntamente.

El trabajo en equipo de los docentes

Si sabemos que los alumnos aprenden más y mejor cuando lo hacen de manera cooperativa, a través de la ayuda entre iguales, ¿por qué para los docentes y el resto de la comunidad educativa debería ser diferente? Buscar apoyo, opiniones y nuevas visiones enriquece la calidad de nuestra docencia y puede suponer un giro. Hay que apostar por la colaboración docente, más puertas abiertas en las aulas, se puede apostar por varios docentes en una misma aula para que queden cubiertas las necesidades de todos los alumnos. Sólo los profesores que de verdad trabajaban, se coordinaban y aprendían unos de otros, tenían éxito en el proceso, como bien dice López Melero sólo cuando la necesidad de perfeccionamiento y colaboración inunde el pensamiento del profesorado, entonces y no antes, es cuando las instituciones responsables, tendrán que crear estrategias para el perfeccionamiento del profesorado implicado en esta nueva cultura (2004, p. 268).

Intercambiar experiencias es la mejor forma de aprender y reflexionar sobre nuestra práctica docente. Podemos afirmar que los profesores de la escuela estudiada terminaron dándose cuenta de que solo compartiendo experiencias y buscando la ayuda y la opinión de sus iguales conseguían encontrar alguna solución a los conflictos que tenían en clase. Las evidencias muestran que hubo un cambio en las formas de trabajo entre los profesores del centro como muestran acciones como:

- Tanto docentes, como el equipo directivo y el equipo de orientación ampliaron en su horario horas dedicadas al intercambio de ideas y puestas en común del proceso de cambio metodológico.
- Añadieron una hora de coordinación entre los docentes con el tema monográfico “buenas prácticas en la implantación del aprendizaje cooperativo”, en estas sesiones

compartían sus experiencias, aquello que había funcionado y se podía llevar a cabo en otra clase, etc. Los profesores valoraron muy positivamente este cambio organizativo del centro.

El lenguaje de los docentes como generador de realidades

Es tarea importante el cambiar y mejorar el lenguaje que empleamos como docentes, puesto que somos el ejemplo de todos nuestros alumnos. Hemos podido observar muchos casos en los que a pesar de que el motivo principal era generar una clase cooperativa, el propio lenguaje desacertado del profesor creaba diferencias en cuanto a expectativas, relación con los alumnos, y eso generaba competitividad entre los alumnos o ante la resolución de algún conflicto de aula.

Esto se puede ver claramente en las clases de educación física del centro, donde el deporte, que probablemente sea la asignatura en la que el trabajo cooperativo y de equipo tenga más sentido, se convertía en algo competitivo, lo que generaba muchos conflictos, en muchos casos motivados por el propio lenguaje que la profesora empleaba para desarrollar los juegos. Si el fin de una actividad para un alumno es lanzar el más alto, correr el más rápido y ser el que mejor juega, directamente ocurre que los niños que necesitan más ayuda o que por sus condiciones y capacidades no pueden llegar con tanta rapidez a ese objetivo se ven excluidos, no solo por el desarrollo del juego, si no por los propios compañeros e incluso por el docente, que acaba por ver esas diferencias como un problema y un obstáculo para sus clases. Sin duda, la profesora no pretendía generar ese tipo de diferencias, pero inconscientemente las propiciaba a través su lenguaje. La reflexión y autoevaluación constante del propio profesor, en cuanto a su lenguaje y sus prácticas, es imprescindible.

Profesora 2: Roles mal definidos

La profesora ha creado un rol llamado “el líder”, un rol encaminado a que un alumno dirija las acciones del resto del equipo durante las actividades. Al sólo tener un rol uno de ellos genera muchos conflictos, hemos podido observar como en uno de los grupos ese rol le ha tocado a uno de los niños con problemas de baja autoestima y su rol lo acaba ejerciendo otro niño. Discuten mucho por tener que seguir a uno solo, a pesar de no estar de acuerdo con él. Genera muchos conflictos internos en los grupos cooperativos (Diario del Investigador 2).

También surgían muchos problemas con el rol del “moderador” cuya principal función era asegurar el nivel de voz bajito y actuar de mediador durante las clases. Los profesores, en lugar de ayudar a que esos niños ejercieran su rol, apoyándoles, realmente no dejaban la oportunidad de que esos niños que tenían ese rol lo llevaran a cabo, porque en cuanto había un ruido molesto el profesor o profesora era el primero en corregirlo. No confiaban en que fueran capaces de hacerlo.

Profesora 3: Moderador, ¿quién?

Les toca trabajar por equipos pero ninguno está con el ejercicio, están hablando de otras cosas. Oímos como una niña manda callar a sus compañeros pero éstos no le hacen caso. Sigue subiendo el

tono de la clase y la profesora acaba por mandar callar y da un toque de atención a los moderadores por no haber hecho su trabajo. La niña de antes le explica a la profesora que ella si lo dijo pero que ninguno de sus compañeros la hace caso. La profesora le propone insistir. Al mandar callar ella de manera radical, los niños asumen que solo tienen que hacerle caso a ella y no a sus compañeros moderadores. Sigue ejerciendo ese rol la profesora a pesar de no ser su intención. (Diario del Investigador 3)

Se evidencia la importancia de que el lenguaje que utilizamos como docentes sea coherente con los valores y acciones que pretendemos desarrollar en nuestra clase. La cooperación va más allá de poner en marcha unas técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula, tiene que ver con las relaciones entre los alumnos, entre los profesores y los alumnos, profesores con profesores y las familias. Crear relaciones basadas en la ayuda mutua y el respeto a las diferencias.

Motivación, formación y reflexión sobre la práctica para el cambio

El cambio y la mejora escolar hacia una educación inclusiva es un proceso complejo, que necesita de tiempo para “despertar” y descubrir nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, y una predisposición a la autoreflexión educativa. Como explican Ainscow; Hopkins; Southworth y West (2001, p. 55) el cambio, sobre todo cuando supone nuevas formas de pensar y de comportarse, es un proceso difícil y lento.

Durante la investigación se ha observado que los docentes que más han avanzado durante el proceso han sido los que realmente estaban comprometidos con ese cambio desde el principio. Sin embargo, muchos docentes (en especial de cursos elevados de primaria) han tenido más reticencias a abandonar modelos más tradicionales, teniendo como consecuencia un avance mucho más lento y complejo que el resto de compañeros. Lo importante es que, a pesar de que la implantación de la nueva metodología se ha llevado a cabo a distintas velocidades, se ha producido una implicación de todo el profesorado, incluso de aquel que en un primer momento rechazaba la idea de cambio.

¿Qué cosas crees que podrían facilitar el proceso de cambio a la nueva metodología?

“Fue básico para todos nosotros la formación previa que nos disteis. La mayoría no habíamos oído hablar antes del Aprendizaje Cooperativo, lo que entorpecía y sigue entorpeciendo a que el proceso vaya más fluido y se vean resultados en todas las clases. El poder reunirnos todos, aprender sobre la metodología, mostraros nuestras dudas y llegar a consensos entre todos fue y está siendo realmente enriquecedor”. “Ahora mismo nos estamos reuniendo las tres tutoras de segundo de primaria para poder coordinarnos y avanzar juntas, no estaría de más hacer lo mismo con el resto de profesores y poder compartir todo lo que nos está pasando, dudas incluidas”

(Entrevista Inicial tutora 2º de Primaria)

Es necesario una formación constante para dar respuesta a las necesidades que van apareciendo. Tener una base clara sobre lo que se va a conseguir y cómo, pero sobre todo tener claro qué se quiere conseguir; son dos puntos básicos a la hora de implantar nuevas metodologías y comprometerse con llevar a cabo cambios en las prácticas de aula. En palabras de Stenhouse (1984, p. 285) “lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica”.

Conclusiones

A lo largo del artículo hemos tratado de dar a conocer aquellas evidencias que muestran las cualidades que un profesor debe tener para tener éxito en la puesta en marcha de una metodología para dar una mejor respuesta a todos los alumnos. En este caso nos hemos centrado en el Aprendizaje Cooperativo, pero creemos que las características resultantes del propio proceso investigador pueden ser aplicables a cualquier proceso de innovación y cambio hacia modelos educativos más inclusivos.

Algunas de las cualidades de un profesor inclusivo, entiendo a este como un profesor que está en búsqueda constante de mejoras formas de dar respuesta a todos sus estudiantes, son:

- Fomenta la participación de todos sus estudiantes y cree en la igualdad de oportunidades. Un profesor que está convencido de que todos sus estudiantes tienen el mismo derecho a participar, aprender y desarrollarse al máximo de sus posibilidades, es aquel que lleva a cabo todo tipo de estrategias para fomentar la participación y el aprendizaje de todos sus estudiantes.
- Genera mayor autonomía de sus alumnos, potenciando la autogestión y la participación en la toma de decisiones sobre el propio aprendizaje de los estudiantes. Que los estudiantes tengan mayor autonomía pasa por que aumenten las responsabilidades que tienen, frente a sus propio aprendizaje, comportamiento y evaluación del mismo. Tiene que ver con llevar a cabo estrategias de planificación conjunta, en aprendizaje cooperativo esto pasa por tener planes de equipo (objetivos para la tarea, roles, compromisos) que se elaboran de manera conjunta y que una vez terminada la tarea se evalúan. En cuanto a la evaluación pasa por llevar a cabo procesos de autoevaluación y coevaluación de los propios estudiantes, a través de rúbricas u otras estrategias que puedan ayudar y guiar este proceso.
- Sabe trabajar en equipo. Las destrezas cooperativas (respetar turno de palabra, valorar y escuchar todas las opiniones, dar y pedir ayuda cuando es necesario, valorar positivamente el trabajo del otro, construir de manera conjunta materiales, etc) no es algo que solo los estudiantes tengan que desarrollar para aprender a trabajar en equipo, estas son habilidades que los profesores también tienen que desarrollar y que si no se tienen se deberían trabajar de manera concreta; en muchos casos a través de la propia práctica, como puede ser trabajando dos profesores en un aula, creando materiales de manera conjunta, planificando y evaluando de manera conjunta, etc.

- El profesor que utiliza un lenguaje inclusivo, coherente con los valores inclusivos. Cuando hablamos de valores inclusivos nos estamos refiriendo a valores como la igualdad, el respeto a la diversidad, la alegría, la no-violencia, el amor, la participación, la confianza, la esperanza y optimismo, la compasión, la honestidad, etc. (BOOTH; AINSLOW, 2015, p. 26). Como dicen los autores “Una de las formas más importantes de entender la inclusión es verla como el proceso sistemático de llevar determinados valores a la acción” (2015, p. 25). Desde nuestro punto de vista el lenguaje constituye una forma esencial de transmitir valores, de ahí la importancia de ser conscientes de nuestros propios valores y usar un lenguaje coherente con los mismos.
- El profesor que muestra una actitud abierta al cambio, motivado y que no se frena por las dificultades. Los procesos de cambio y mejora hacia una educación inclusiva son procesos complejos, que en muchos casos suponen rupturas con nuestras propias concepciones de lo que es la educación, de lo que se “debe hacer”, y por lo tanto procesos que nos pueden llevar a ser consciente de errores cometidos en el pasado; de ahí la importancia de estar abiertos a aceptar estas dificultades y entender el error como una forma de aprendizaje también. Un profesor que entiende que está en proceso continuo de aprendizaje, que él, al igual que la institución en la que trabaja debe estar en continua búsqueda de mejores formas de atender a los alumnos y sus familias, es un profesor que está en disposición de llevar a cabo esos cambios.
- El profesor que reflexiona sobre su propia práctica. Los procesos de reflexión sobre la propia práctica sobre todo, y como hemos visto en este caso, cuando son procesos compartidos generan aprendizaje y cambio en las propias concepciones y prácticas del profesorado. De ahí la importancia de crear espacios y momentos para que eso sea posible, ya que en la mayor parte de los casos los profesores en su rutina diaria no encuentran esos momentos ni espacios en los que compartir sus experiencias, sus miedos e incertidumbres, es decir, espacios para la construcción conjunta de mejores formas de dar respuesta a las necesidades de todos nuestros alumnos y sus familias. Sin olvidar que el profesor también necesita apoyo y comprensión por parte de su entorno para poder afrontar las dificultades que estos procesos de cambio conllevan.

Referências

AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. **Perfil profesional del docente en la educación inclusiva**. Odense, Dinamarca, 2012.

AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTHWORTH, G.; WEST, M. **Hacia escuelas eficaces para todos**: Manual de formación para equipos docentes. Madrid: Narcea, 2001.

BOOTH, T. Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. In: VERDUGO, M.A.; JORDÁN DE URRÍES, F.B. (Coord.). **Rompiendo inercias**: claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca: Amarú, 2006. p. 211-217.

BOOTH, T.; AINSLOW, M. **Index for Inclusion**: developing, learning and participation in schools. 3rd. edn. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

- BOOTH, T.; AINSWORTH, M. **Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares**. Madrid: FUEM, OEI, 2015.
- DURÁN, D. **Aprenseñar: evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando**. Madrid: Narcea, 2014.
- DURÁN, D.; GINÉ, C. La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. **Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa**, v.5, n.2, p. 153-170, 2011. Disponible en: <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>>. Acceso en: 22 mai. 2017.
- ECHEITA, G. Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. **Tendencias pedagógicas**, v.19, p.7-24, 2012.
- HART, S.; DIXON, A.; DRUMMOND, M.J.; MCLNTYRE, O. **Learning without limits**. Maidenhead: Open University Press, 2004.
- LÓPEZ MELERO, M. **Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación**. Archidona: Aljibe, 2004.
- MARTÍN, M.; MUÑOZ, Y. La participación del profesorado en un proceso de mejora en el marco de “una escuela para todos”. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v.8/3, p. 121-138, 2010.
- MCARDLE, K.; HURRELL, A.; MARTINEZ MUÑOZ, Y. What makes teachers good at what they do? The axiological model. In: MCNIFF, J. J. (ed.). **Value and virtue in practice-based research**. Poole: September Books, 2013. p. 79-92.
- SANTOS GUERRA, M.A. Invitación al optimismo. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 334, 2004.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo**. Madrid: Narcea, 2001.
- STAKE, R. E. **The Art of Case Study**. London: Sage, 1995.
- STENHOUSE, L. **Investigación y Desarrollo del Currículum**. Madrid: Morata, 1984.
- WOLCOTT, H. Sobre la intención etnográfica. In: H. VELASCO, E.; GARCÍA CASTAÑO, J.; DÍAZ DE RADA, A. (ed.). **Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar**. Madrid: Trotta, 1993. p. 127-144.
- WOODS, P. **La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Piados/MEC, 1987.

Correspondência

Yolanda Muñoz Martínez – Universidade de Alcalá, Departamento de Ciencias de la Educación. s/n 28801. Alcalá de Henares, Madrid, Espanha.

E-mail: yolanda.munozm@uah.es

Recebido em 05 de julho de 2017

Aprovado em 11 de agosto de 2017