



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Bris, Mario Martín; Muñoz Martínez, Yolanda
LA PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN UN PROCESO DE MEJORA EN EL MARCO DE
"UNA ESCUELA PARA TODOS"
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 8, núm. 3, 2010,
pp. 120-138
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115052008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



LA PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN UN PROCESO DE MEJORA EN EL MARCO DE “UNA ESCUELA PARA TODOS”

Mario Martín Bris y Yolanda Muñoz Martínez

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art7.pdf>

Fecha de recepción: 21 de febrero de 2010
Fecha de dictaminación: 11 de marzo de 2010
Fecha de segundo envío: 15 de marzo de 2010
Fecha de aceptación: 30 de marzo de 2010

Hablar de cambio educativo es hablar de los docentes, las propuestas de cambio educativo, llevan por lo general a los docentes a situación de ansiedad y incertidumbre, por la posibilidad de perder una “segura monotonía”, que aunque a veces incide negativamente sobre la motivación de los mismos, sigue siendo segura, y es difícil querer cambiar algo que al menos nos da la sensación de seguridad. Cuando hablamos de cambio educativo debemos tener en mente las circunstancias que motivan dicho cambio, no se debería plantear un cambio antes de que los propios agentes del mismo; como dice Santos Guerra (2000), el deseo y la responsabilidad de aprender serán eficaces si nacen de la propia escuela. Serán menos eficaces cuando las tareas del aprendizaje de la escuela sean impuestas desde fuera. Por ellos consideramos que el primer paso, al plantearnos un proyecto de cambio educativo, es crear un contexto adecuado en el que los docentes puedan reflexionar sobre la conveniencia o no de proponer dicho cambio, y sean ellos mismos los que establezcan las cuestiones sobre las que es necesario plantearse un cambio. Estamos de acuerdo, por tanto, con Bolívar (2000: 53), cuando afirma que “son los propios centros los que han de determinar su propia transformación organizativa, los agentes de cambio externo deben apoyar el aprendizaje colectivo de los implicados”.

Teniendo en cuenta lo anterior, y contextualizándolo en un Centro de Educación Infantil y Primaria, estaríamos hablando de un proceso de cambio educativo en relación a las demandas de la sociedad actual, cuyas características hacen necesaria una búsqueda de mejores formas de atender al alumnado. Cuando nos referimos a las características del alumnado, estamos hablando de la diversidad del mismo; diversidad de intereses y capacidades, pero también diversidad cultural, lingüística, etc. Esta diversidad del alumnado supone una preocupación en nuestras escuelas en la actualidad, que expresan, a través de diferentes vías¹ (Sindicatos, Encuestas, Memorias finales, etc.) las dificultades e impotencia para hacer frente a un nuevo contexto marcado por la inmigración, los diferentes tipos de familias, el cambio en el papel de la mujer trabajadora y el derecho de todos/as los niños/as a recibir una educación en las mismas condiciones que el resto. Dar una respuesta adecuada al contexto al que nos referimos requiere de un cambio de modelo educativo, en la actualidad basado en la homogeneidad del alumnado y su idealización, de manera que es el alumno “diferente” el que requiere medidas educativas diferenciadas, y en muchos casos excluyentes, hacia modelos que se ajusten a la individualidad de cada alumno/a, basados en la heterogeneidad y la valoración positiva de la misma, en el marco de una escuela ordinaria para Todos.

El cambio de modelo, por tanto, vendría motivado por la incapacidad del modelo de Escuela actual de dar una respuesta a todo el alumnado, de manera que se consiga que cada uno sea capaz de desarrollarse integralmente en el marco de un aula ordinaria y con el resto de compañeros de su edad.

Como respuesta a lo expuesto anteriormente, las administraciones educativas, cada una de una forma diferente, están poniendo en marcha distintas iniciativas que pretenden dotar a las Escuelas de estrategias para dar respuesta a la diversidad del alumnado. En el caso que nos ocupa, nos vamos a

¹ Sistema Estatal de Indicadores de la Educación.

http://www.institutodeevaluacion.mec.es/sistema_estatal_de_indicadores_de_la_educacion/2007/introduccion/

Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores correspondiente al Curso 2007-2008.

<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3131&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/cee/2010/cee-2010.html>

Informes sobre el estado y situación del sistema educativo. Consejo Escolar del Estado. <http://www.educacion.es/cesces/texto-informes.htm>

Estudio: La integración del alumnado extranjero en la escuela 2008. Fete-Ugt.
<http://www.feteugtclm.es/sindinews/informe%20final%20Foro%20Inmigrantes.pdf>

referir a las iniciativas lanzadas por la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha. La Administración Educativa de esta Comunidad propone poner en marcha un modelo educativo que permita superar algunas de las barreras que los modelos educativos tradicionales, pensados para un alumno medio y un contexto homogéneo. El modelo educativo se propone a través de un Plan conocido como “Modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social”, que se lanza en el año 2006. El modelo parte de la idea de Escuela Inclusiva, entendiendo la inclusión como la forma adecuada de atender a las necesidades de la sociedad actual y a la diversidad del alumnado. La práctica educativa inclusiva permite experimentar la heterogeneidad como algo constructivo, enseña a resolver conflictos y desarrollar la tolerancia y la capacidad de comunicación y cooperación entre el alumnado, profesorado y familias.

El modelo educativo propuesto parte del derecho de todos los alumnos/as a la educación en condiciones de igualdad, asumiendo el compromiso de compensar las diferencias sociales y de promover la práctica de la educación intercultural y democrática. Apuesta, por tanto, por la escuela inclusiva, por transformar las prácticas docentes y la cultura y organización escolar.

Como consecuencia de la puesta en marcha de este modelo se plantea un dilema en los centros educativos “¿Cómo ponerlo en marcha?, ¿Qué medidas educativas son necesarias?, ¿Qué cambios teóricos, organizativos y metodológicos hay que realizar?”. En este contexto de cambio es necesario dotar al profesorado de una base teórica y práctica para poder poner en marcha diferentes con mayores garantías de éxito, y de ahí nace la idea del proyecto de investigación-innovación titulado “El clima de trabajo, participación y convivencia en el centro escolar y aulas: análisis, proyecto y propuestas colaborativas de acción”, y que nos ocupa.

Lo que se pretende a través de este proyecto es el aprendizaje desde dentro de la escuela, “aprender para crecer”, crear una escuela participativa que busca su propia mejora a través de un proceso de autorreflexión y puesta en práctica de medidas de mejora para, de este modo, crear las bases de una escuela sana, una “organización que aprende” y que busca la mejora continuamente.

Para facilitar la comprensión del nuevo modelo inclusivo y estimular la formación del profesorado, necesaria para la puesta en marcha de dicho modelo, proponemos a partir de este proyecto una serie de estrategias que permitan alcanzar una mejora profesional de los docentes y de ahí, la tan necesaria búsqueda de la calidad educativa.

1. MARCO TEÓRICO: DE LA ESCUELA SELECTIVA A LA ESCUELA PARA TODOS

Hablar de igualdad de oportunidades y de equidad, es hablar de la necesidad de una educación para todos los niños, una educación sin “peros”, una educación de calidad que lleve a todo el alumnado a alcanzar su máximo potencial y que evite que no tengan acceso a una vida digna, es decir que sean víctimas de una exclusión social. De ahí que haya destacado en este trabajo, y como base de tal idea, el Movimiento de Educación para Todos² (EPT). Dicho movimiento es un compromiso mundial de dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. Tiene seis objetivos fundamentales dirigidos a conseguir un propósito fundamental, que es llegar a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos antes del año 2015. Los objetivos son ampliar la protección y

² Para conocer más acerca del Movimiento de Educación para Todos (EPT), liderado por la UNESCO, se puede consultar: http://portal.unesco.org/education/es/ev.php?URL_ID=46881&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

educación integrales de la primera infancia, dar a todos los niños una enseñanza primaria gratuita y obligatoria, fomentar el acceso de jóvenes y adultos al aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa, aumentar en un 50% el número de adultos alfabetizados, suprimir las disparidades entre los sexos en la enseñanza y lograr antes del año 2015 la igualdad de género en relación con la educación, y por último, mejorar la calidad de la educación.

La UNESCO³ recibió la misión de coordinar los esfuerzos internacionales encaminados a lograr la Educación para Todos. Los gobiernos, los organismos de ayuda, la sociedad civil, las organizaciones no gubernamentales y los medios de comunicación representan algunos de los asociados que obran para la consecución de esos objetivos.

La idea de asegurar una educación básica para todos aparece durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien⁴, Tailandia, en 1990 y culmina con la Declaración Mundial de Educación para Todos; pero el mayor esfuerzo hacia el enfoque de educación inclusiva fue dado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, que se celebró en España, concretamente en Salamanca en 1994, con el fin de promover el objetivo de la Educación para Todos. En dicha Conferencia Mundial se reunieron más de trescientos participantes en representación de noventa y dos gobiernos y veinticinco organizaciones internacionales.

De dichas Declaraciones se extrae la idea de que extender las oportunidades básicas para todos los alumnos es una cuestión de derecho que requiere, más que un nuevo compromiso, una visión ampliada que afecte tanto a las estructuras institucionales, currículo, prácticas y políticas educativas. La educación básica no significa simplemente que haya escuelas disponibles para aquellos que ya tienen acceso a ella. Implica identificar las barreras que algunos grupos encuentran cuando intentan acceder a las oportunidades educativas, además de identificar los recursos disponibles, tanto a nivel nacional como de la comunidad, y usarlos para superar dichas barreras.

Desde entonces se han venido realizando distintas Conferencias y Encuentros con el mismo objetivo: Foro sobre Educación para Todos (2000), Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales⁵ (2004); a partir de dichos encuentros se va configurando un marco teórico en cuanto a lo que hoy llamamos “atención a la diversidad” y el enfoque de respuesta a las necesidades del alumnado, sea cual sea el origen de dichas necesidades.

Y es en la Conferencia de Salamanca, cuando el enfoque inclusivo comienza a surgir como idea de escuela; entendiendo que las escuelas con una orientación inclusiva, son aquellas que “deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas.” (Declaración de Salamanca, punto 3 del Marco de Acción).

³ La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) nació el 16 de noviembre de 1945. Lo más importante para este organismo de las Naciones Unidas no es construir escuelas en países devastados o publicar hallazgos científicos. El objetivo de la Organización es mucho más amplio y ambicioso: construir la paz en la mente de los hombres mediante la educación, la cultura, las ciencias naturales y sociales y la comunicación. Se puede consultar toda su actividad en:

http://portal.unesco.org/esa/ev.php?URL_ID=29011&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁴ Se puede consultar la Declaración completa en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

⁵ Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales. Salamanca, 2004. Se puede consultar el Informe Final en: <http://sid.usal.es/idocs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>

Es muy importante tener en cuenta que la educación inclusiva no es simplemente una reforma de la educación especial, y que una escuela inclusiva no es simplemente una escuela que educa a algunos niños con discapacidad. La educación inclusiva significa reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje, implica desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos. Es, en verdad, parte de un movimiento más amplio por una sociedad más justa para todos sus ciudadanos. Siguiendo a Echeita (2008), entendemos la inclusión como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes, incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión. De este modo se enseña y se aprende a vivir con la diferencia, a considerarla como algo que enriquece y que nos aporta otras opciones de vida.

Este enfoque, por tanto, implica desarrollar sistemas educativos inclusivos, que sólo pueden darse si las escuelas ordinarias se transforman en más inclusivas, es decir, si son más capaces de educar a todos los niños de su comunidad, independientemente de las características de partida de los mismos. Para nosotros, y atendiendo a las palabras de Moliner (2008: 29) “La educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa”. De ahí que las escuelas deban acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. (UNESCO, 1994, Marco de Acción, p.6).

La clasificación que Pujolás (2004: 30) hace sobre las características de una escuela que se pueda considerar inclusiva, para explicar el significado e implicaciones de la misma, nos sirve de base para establecer los objetivos del cambio educativo necesario para alcanzar una escuela para todos. Según el autor, la escuela inclusiva tiene que celebrar la diversidad, por tanto, es necesario que la diversidad sea considerada una cualidad, como bien afirma Stainback y Stainback (2001:23), cuando dice que “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 (2004), 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. Planteamientos que consideramos son la esencia de una escuela inclusiva, que representan un horizonte, una invitación para “mirar” de otro modo más abierto y crítico la escuela de la diversidad.

De este modo la Inclusión Educativa se funde con la idea de Escuela de y para Todos, “La escuela de la diversidad, que es la escuela pública, es aquella donde los niños y niñas aprender a ser ciudadanas y ciudadanos y a comprender las diferencias de las personas como elemento de valor y no como segregación” (López Melero, 2004:71).

Volviendo a la clasificación que Pujolás hace, debemos tener en cuenta que en la escuela Todo el mundo tiene que sentirse bien y seguro, tradicionalmente los niños con necesidades educativas especiales han experimentado exclusión, discriminación y segregación de la educación general, así como de iguales, y de

la sociedad en general. Con frecuencia han sido ubicados en clases o escuelas separadas e incluso se les ha negado el acceso a cualquier tipo de educación, y aún hoy en día hay voces que se alzan a favor de potenciar, de nuevo, centros de Educación Especial para todo aquel alumnado que no se ajuste a la “norma”. Por ello, el enfoque de educación inclusiva es particularmente importante para estos grupos, y para luchar contra la injusticia y el hecho de que a estos colectivos no se les respeten sus derechos fundamentales, como el de asistir a clase con sus compañeros y vecinos.

Además, para que una escuela pueda considerarse en la línea de la inclusión, tiene que estar basada en una política de igualdad, al respecto Arnáiz (2004: 12), apunta que “tenemos que escuchar y dar participación a las voces de los grupos silenciados y excluidos que nos recuerdan nuestra incapacidad para materializar un proyecto democrático y desarrollar una convivencia pacífica”.

La escuela inclusiva tiene que contar con profesores que faciliten el aprendizaje, como apunta Santos Guerra (1997: 2), “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”. Por todo ello, podemos afirmar que el cambio en la escuela pasa, inevitablemente, por el cambio en el profesorado, como dice Bolívar (2000: 53) el cambio educativo no puede consistir en cómo implementar mejor los buenos diseños externos, sino que debe pasar a ser un nuevo modo de ejercer el oficio/profesión de enseñar y de funcionar los propios centros, como organizaciones y lugares de trabajo. Así mismo esta escuela, que es la que buscamos, tiene que preparar para la cooperación y no para la competición, esta idea es la base del Aprendizaje Cooperativo, que es fundamental en este proyecto, y en la que se basan muchos de los aspectos metodológicos y organizativos expuestos más adelante, y que se sustentan en lo que Booth (1998), dice sobre el concepto de inclusión, cuando afirma que comprende dos conceptos básicos: comunidad y participación. Y ambos configuran el marco de acción de este proyecto, que propone fomentar la participación de todos los alumnos en la escuela y la reducción de la exclusión escolar y social, pero también la participación de toda la comunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo se sustenta en dos pilares fundamentales según Pujolás (2004). En primer lugar, en el hecho de que el aprendizaje requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Nadie puede aprender por otro. Como máximo puede ayudarle, pero no podrá aprender por el otro. Sólo aprendemos de verdad lo que queremos aprender y siempre que participemos activamente en el proceso de aprendizaje, de ahí la importancia de la motivación y del aprendizaje participante. En segundo lugar, hay que considerar la ayuda mutua y la cooperación, como estrategias que posibilitan aprender más y mejor, entendiendo que aprender no sólo implica aprender cosas nuevas de los demás, sino también rectificar, consolidar o reafirmar los aprendizajes ya logrados.

Estamos de acuerdo con Santos Guerra (2000), en que la escuela tiene que aprender para saber y para saber enseñar, para saber a quién enseña y dónde lo hace. Para que la Escuela sea capaz de lo anterior, no sólo es importante que cada uno de sus miembros quiera y tenga la intención, sino que exige unas estructuras organizativas y pedagógicas que lo hagan posible, una dinámica que haga posible la transferencia de la teoría a la práctica, en definitiva el encuentro fundamental entre Universidad y Escuela.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos generales que nos proponíamos parten de la creación y puesta en marcha de un foro de intercambio de opiniones, sentimientos y creencias sobre la educación y, más concretamente, sobre lo que significa “atención a la diversidad” y los factores que favorecen la inclusión en educación.

Se trata de analizar, junto al profesorado, sus creencias sobre la inclusión educativa y de este modo comprender las barreras que impiden, a un Centro Escolar, embarcarse en un proceso profundo de cambio hacia un modelo inclusivo de educación.

A partir de la conclusiones de dicho análisis, se tratará de establecer, entre todo el profesorado participante, un proyecto de actuación y mejora de la escuela.

Finalmente lo que se pretende es poner en marcha una serie de estrategias (didácticas, organizativas y metodológicas) a nivel de Centro y Aula, que permitan alcanzar una mejora profesional de los docentes, y de ahí una mejora del proceso de Enseñanza y Aprendizaje, tan dependiente de los docentes.

3. EL ACERCAMIENTO A LA REALIDAD Y SU DISCUSIÓN COMO MEDIO DE AUTOAPRENDIZAJE

Durante una primera fase del Proyecto, nos planteamos la creación y puesta en marcha de grupos de discusión con los docentes del Centro Educativo, como medio fundamental para acceder al contexto y la realidad del mismo. En este caso, hemos entendido el grupo de discusión como una estrategia de intercambio de ideas y generadora de Conocimiento, no como un grupo de trabajo y que, por tanto, su objetivo no es producir, sino intercambiar opiniones entre los participantes, de manera que se obtenga una información acerca de las percepciones, actitudes o motivaciones de un colectivo determinado, en este caso los docentes de un Centro de Educación Infantil y Primaria, y que ello favorezca la reflexión y el aprendizaje de los participantes sobre sus percepciones, creencias y cómo las mismas influyen en sus prácticas.

En la utilización de la técnica del “grupo de discusión” el discurso es un fin y ese discurso constituirá, precisamente, el material sobre el que se trabajará, el discurso hablado será el objeto privilegiado de la investigación.

Lo que se pretende es que los participantes del grupo de discusión expresen sus opiniones sobre un tema de interés común, en este caso sobre el modelo educativo que se está en vías de instaurar, y que se corresponde con un modelo inclusivo. No se trata de un intento de imponer unas ideas, sino de crear un foro de discusión en el que la confrontación de ideas haga crecer al colectivo, que en este caso conformarán una serie de propuestas de futuro, de mejora de la escuela, de su propia escuela.

Durante el primer año del Proyecto, al que nos referimos como fase I, se planteó la creación de un grupo de discusión con el profesorado. Dicha propuesta se trasladó en una reunión con todos los docentes del Claustro, en la que se explica la intención de poner en marcha un proyecto de innovación e investigación, a través del profesorado voluntario, que en una primera fase consistiría en participar en una serie de sesiones de intercambio de ideas. En dicha reunión trece profesores se presentaron como voluntarios, de un total de veintinueve, y de ahí que se decida crear dos grupos de discusión, en lugar de uno, con la intención de poder triangular los datos. El criterio de selección de los participantes, como hemos comentado, fue, en primer lugar que fueran profesores del Centro Educativo y, en segundo, que quisieran participar de manera voluntaria.

El criterio que se ha seguido para la adscripción de los integrantes a cada uno de los grupos, es el de “etapa educativa” en la que imparten clase, y de ahí que encontremos un grupo de profesores de Educación Infantil y otro de Educación Primaria. El tamaño de los grupos es de cinco a siete participantes, cada grupo, ya que en ocasiones faltaba algún profesor, y se han tratado cada uno de los temas con ambos grupos.

Los grupos de discusión en este caso presentan algunas circunstancias especiales, como que en este entorno los participantes se conocen entre sí, incluso pueden tener una relación o un contacto diario, de manera que el grupo es un grupo preexistente y puede llegar a una total familiaridad; sin embargo, aunque en principio esto pueda parecer un hándicap, trabajar en la misma empresa tiene sus ventajas ya que el hecho de conocerse hace que exista una mayor cohesión de grupo y permite entrar más directamente en la discusión.

Para que los grupos de discusión fueran realmente productivos, y a fin de favorecer la participación, se cuidó de manera especial el ambiente en las reuniones, de tal forma que no fuera intimidatorio y se sintiera como un espacio libre de intercambio; con la intención de desarrollar la reunión en un entorno neutral, dejando muy claro que el objeto de la misma es recoger información sobre distintos puntos de vista, y no señalar a nadie.

3.1. Plan de Desarrollo

Los grupos de discusión se llevaron a cabo usando como base unos Cuestionarios-Guía extraídos del material editado: “Índice de Inclusión”⁶ (Booth y Ainscow, 2002), este instrumento responde, precisamente, a la tarea de analizar de forma sistemática los contenidos y las formas de las culturas, políticas y las prácticas escolares que pueden ayudar a trasladar los valores inclusivos a la vida cotidiana de los centros escolares.

Tras la selección del material que se va a utilizar en los grupos de discusión, ya que no se han utilizado todos los cuestionarios del material mencionado, sólo aquellos que respondían más concretamente a los objetivos que nos planteábamos.

El uso de este material en los grupos de discusión, nos ha ofrecido la posibilidad de analizar en profundidad la situación actual del centro educativo, para poder así determinar las posibilidades de avanzar hacia un modelo educativo más inclusivo, y por tanto más respetuoso con la diversidad del alumnado.

El material se organiza en tres dimensiones, en primer lugar la dimensión que se refiere a las culturas inclusivas y su creación, en segundo lugar la elaboración de políticas inclusivas y, por último, el desarrollo de prácticas inclusivas. Para el correcto desarrollo de las sesiones de los grupos de discusión, se han nombrado 2 moderadoras de los mismos, su elección viene motivada por el adecuado perfil que ambas tienen, por un lado una es la psicopedagoga del Centro Educativo, y la otra la profesora de Pedagogía Terapéutica. A través de diversas reuniones que las dos moderadoras del grupo y la coordinadora del proyecto han mantenido, se han adaptado los cuestionarios, seleccionado las preguntas y adaptando alguna de ellas al nivel educativo al que pertenecían los docentes implicados, ya que en muchos casos las

⁶ Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools (2^aed). Manchester: CSIE [trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva]. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva

preguntas se referían a perfiles y cuestiones organizativas de Educación Secundaria, que no se dan en Educación Infantil y Primaria.

Durante este proceso se creó un cuestionario destinado a las familias que nos ayudó a conocer mejor las perspectivas de las mismas sobre los aspectos que se están trabajando a través de los grupos de discusión, cuestionario que también se obtiene y adapta del mencionado material.

Uno de los objetivos es obtener la información de las familias sobre la temática de la inclusión; para ello se entregó un cuestionario por familia compuesto por 27 preguntas de respuesta múltiple, y una pregunta abierta en la que se daba la opción de plantear cambios deseables en el centro escolar. Se recogieron 116 cuestionarios completados, que junto a las propuestas derivadas de los resultados de los grupos de discusión, sirvieron para establecer una serie de propuestas de mejora para el centro escolar y que han sido objeto de aplicación en la Fase II del proyecto durante el curso escolar 2008/2009.

La cumplimentación del cuestionario fue voluntaria. Las preguntas que se formulan tienen que ver con variables que inciden directamente en las relaciones escuela-familia, y nos acercan a las perspectivas de las familias sobre aspectos tan importantes como la acogida del alumnado y familias por parte del centro, la igualdad de oportunidades y de trato hacia todo el alumnado y familias, factores que configuran el modelo de escuela que los padres demandan.

Durante el segundo año del proyecto, segunda fase, se ponen en marcha, como hemos venido explicando, las acciones concretas que se han establecido para la mejora escolar, durante la puesta en marcha de las mismas se realizará el seguimiento para analizar, reflexionar y evaluar el proceso. Por último, se lleva a cabo una evaluación final en la que se reflejarán las conclusiones finales y las propuestas futuras en la línea que se ha trabajado.

Finalmente durante el curso escolar 2007/2008 se han llevado a cabo diecisésis sesiones de dos horas cada una, por lo tanto 8 sesiones con cada grupo de discusión. Los temas que se han tratado en las sesiones han sido: acogida del alumnado y familias, ayuda entre iguales, colaboración entre el profesorado, respeto entre profesores y alumnos, relación profesorado y familias, participación de las instituciones en el Centro, expectativas sobre el alumnado, importancia del alumnado según características, rol del profesorado y alumnado, barreras en el aprendizaje y participación, prácticas discriminatorias, nombramiento y promociones del profesorado, accesibilidad y adaptación, metodologías de trabajo, coordinación, formación del profesorado, políticas de atención a la diversidad, convivencia, absentismo escolar, programación didáctica, TIC e innovación.

El enfoque de la investigación, de corte etnográfico, se caracteriza por la circularidad, obligando al investigador a reflexionar permanentemente sobre el proceso entero de la investigación y sobre los pasos particulares a la luz de los demás. Existe un estrecho vínculo, tanto espacial como temporal, entre la recogida de datos y la interpretación de los de los mismos (Flick, 2004: 58). De ahí que las propias categorías de investigación tengan que ver con los temas tratados, y las conclusiones que se extraen giren en torno a los temas mencionados. En la utilización de la técnica del "grupo de discusión", el discurso es un fin y ese discurso constituirá, precisamente, el material sobre el que se trabajará, el discurso hablado será el objeto privilegiado de la investigación.

Los instrumentos utilizados para la recogida y análisis de los datos, que se generan en los propios grupos de discusión, son los videos y transcripciones de dichas "reuniones", entrevistas en profundidad con los profesores, y los Documentos de Centro como la Memoria Final y la Programación General Anual.

La segunda fase del proyecto, respondería a la idea de que "la inclusión no se puede reducir al campo de los grandes principios, sino que ha de hacerse operativa a través de decisiones que afecten a la práctica educativa de cada día" (Pujolás, 2003:40), y esas decisiones comienzan, en este caso, con la puesta en marcha de una serie de medidas, tanto organizativas (Centro), como metodológicas (Aula).

Vamos a comenzar con la propuesta que tiene que ver con el Aula, surgida de un grupo de profesoras, y que responde a la necesidad de encontrar nuevas metodologías de Aula que ayuden a responder a la diversidad del alumnado; está metodología se basa fundamentalmente en la idea de Aprendizaje Cooperativo. Coincidimos con diversos autores (Díaz-Aguado, 2003; Johnson y Johnson, 1997; Monereo y Durán, 2002; Pujolás, 2001, 2004) en que el aprendizaje cooperativo aporta las condiciones más idóneas para favorecer al máximo el aprendizaje de todos los alumnos.

En un equipo cooperativo, a cada miembro no sólo se le valora por lo que aporta sino por lo que es, es decir, se considera a cada uno de los miembros del equipo como alguien digno de ser aceptado, respetado y querido. De este modo cada miembro del equipo se siente valorado y respetado, al margen de su capacidad o de su rendimiento escolar. Esta es una condición indispensable para poder aprender; insuficiente por sí sola, pero muy necesaria para poder aprender, ya que difícilmente aprenderán si no se sienten psicológicamente acogidos y valorados; lo que representa una ruptura con el modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje ya que, a cada alumno se le valora por sus propios logros y contraposición a los logros del resto de compañeros.

4. CONCLUSIONES E INDICADORES DE ÉXITO

A continuación vamos a explicar lo que, según la investigación, cada una de las acciones concretas ha aportado a la mejora de la calidad del Centro Educativo, y como el proceso de participación del profesorado en el mismo, ha influido en el éxito del mismo.

4.1. De los grupos de discusión

Las conclusiones que a continuación se presentan, se extraen del análisis de las transcripciones de los Grupos de Discusión.

En primer lugar, y analizando la participación del profesorado en los Grupos, podemos decir que el nivel de implicación del profesorado se puede considerar alto, tanto en número (trece profesores voluntarios de 29) como en implicación, ya que todos han asistido a al menos siete sesiones de las ocho llevadas a cabo. Creemos que la implicación del profesorado, entendida, en buena parte, como el reflejo en la práctica, de las conclusiones y estrategias propuestas a partir de las conclusiones de los grupos de discusión, se debe fundamentalmente, a que el profesorado ha participado voluntariamente en el proyecto, los resultados dibujan la escuela que tenemos y nos sirven para poner de manifiesto cuáles son y dónde se concentran algunas de las barreras más importantes que limitan la puesta en marcha de un modelo educativo, basado en el respeto a las diferencias y en el derecho de todos a aprender en su aula, como es el modelo Inclusivo.

No cabe duda que la búsqueda de una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado es un proceso que no sólo favorece el desarrollo de este sino también el de los docentes, las familias y los centros educativos mismos. Hemos constatado la "evolución profesional" de varios de los profesores implicados

en el proyecto, de manera que, a raíz de los temas tratados en los grupos de discusión, se han propuesto prácticas de aula y centro para favorecer la inclusión educativa.

En general, según se extrae de los grupos de discusión, entre el profesorado no se conoce el significado de inclusión educativa, de ahí que se derive la necesidad de formación específica sobre la temática, para superar la visión de que la inclusión es la educación especial cambiando el nombre. Es fundamental que el profesorado comprenda que la atención a la diversidad es competencia de todo el profesorado, una tarea inherente a nuestra profesión y de la que no debemos desvincularnos, solicitando la intervención de "especialistas" que se encarguen de la educación de los niños que no se ajustan a lo que, erróneamente, se denomina alumno medio o "normal".

Se podría plantear un cambio en el papel del profesorado de "apoyo" o especialista en Educación Especial (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Educación Compensatoria, Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, etc.). El nuevo enfoque debe comprender prácticas de aula cooperativas en las que dos profesores puedan trabajar de manera conjunta para ayudar a todo el alumnado dentro del aula. De este modo los papeles se confunden y no existe profesor tutor y especialista o apoyo. Existen dos profesores con el mismo papel, el de mediadores del aprendizaje de los alumnos. Para ello debe existir flexibilidad y autonomía organizativa y pedagógica de los centros. Es fundamental que los papeles de los profesores puedan adaptarse a las circunstancias de los centros educativos, de manera que la especialidad del profesor no determine la labor que éste pueda desempeñar.

La comunidad educativa debería considerarse como un recurso más, de todos los que dispone un centro educativo para dar una respuesta adecuada a todo el alumnado. Las familias son fundamentales en el proceso de desarrollo de los alumnos y de la propia escuela. Contar con su ayuda representa, en buena parte, la garantía de que se va a obtener éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Hemos podido constatar que el movimiento genera movimiento, este puede ser en muchos casos negativo, pero sólo el hecho de que exista una reacción del profesorado puede, en muchos casos, "remover conciencias" que faciliten el despertar de la profesión docente anclada en prácticas tradicionales demostradas ineficaces en los contextos actuales. El modelo selectivo sigue teniendo un peso fundamental en nuestras escuelas, en este tipo de escuelas tradicionalmente segregadoras consideran los saberes de carácter fundamentalmente académico y enciclopédico como los más importantes. El concepto de saber se define todavía como el conjunto de conocimientos codificados y debidamente clasificados que se van acumulando a lo largo de la escolaridad. La importancia del currículum se lleva al extremo al tiempo que se olvidan las competencias que un alumno debe adquirir para poder enfrentarse a la sociedad a la que pertenece, el quehacer diario viene marcado por el uso del libro de texto como material fundamental, y con el aprendizaje memorístico como el medio de mostrar y de demostrar el conocimiento; un indicador de éxito que se enfrenta a la anterior conclusión que se extrae de los grupos de discusión con el profesorado, es la propuesta de Aula en la que más adelante nos centramos, y que constituye una comienzo del movimiento hacia mejores y más adecuadas prácticas en Educación.

4.2. Del cuestionario a las familias

Esta técnica de recogida de datos, tuvo como finalidad contrastar las creencias de las familias en relación, a la participación e implicación de las familias en la tarea de educar a sus hijos. Se decidió usar esta técnica para conocer sus particulares puntos de vista sobre estas dos cuestiones principalmente "participación e implicación de las familias", ya que a medida que fueron desarrollándose los grupos de

discusión, eran estas dos grandes dimensiones a las que los profesores aludían para justificar determinados fracasos de la escuela. El cuestionario constaba de diecisiete preguntas, con opción de respuesta múltiple (completamente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, necesito más información). De los cuestionarios entregados a las familias (uno a cada familia) se recogieron contestados ciento diecisésis de trescientas cuarenta familias.

El análisis de los datos del Cuestionario se hizo a través de procedimientos de análisis cuantitativos (SPSS), diferenciando los resultados de los padres de alumnos de Educación Infantil y Primaria, del mismo modo que se han realizado dos Grupos de Discusión con el mismo criterio. Del análisis de dichos datos se extrae la siguiente información relevante sobre las cuestiones planteadas:

Los aspectos más relevantes, en cuanto a las respuestas de las familias nos acercan a las creencias de las familias con respecto a aspectos tan importantes como la acogida de padres/madres y alumnos/as, en la que los padres muestran un alto grado de satisfacción con la información que se les proporcionó por parte del centro educativo cuando su hijo/a llegó por primera vez, así como la información sobre el progreso del mismo/a. Así un 55% de padres de Educación Infantil, y un 52% de Educación Primaria consideran que el centro les mantiene bien informado sobre el progreso de mi hijo/a.

Se muestra además un alto grado de confianza en la labor del profesorado, en cuanto a su implicación en que todo el alumnado aprenda y en cuanto a la valoración del alumnado por parte del profesorado independientemente de sus características. Así frente a la afirmación “El profesorado intenta que el alumnado haga las cosas lo mejor que sepa”, un 60% de los padres de alumnos de Educación Primaria contesta afirmativamente; y en cuanto a las diferencias individuales cuando se afirma que “El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante” un 57% de los padres de Educación Primaria contesta afirmativamente.

Las familias muestran un alto grado de acuerdo con prácticas como la expulsión por indisciplina, frente a la afirmación “Si un alumno se comporta mal está bien que lo envíen a casa”, el 48% de los padres de alumnos de Educación Primaria consideran que están de acuerdo.

En cuanto a la visión que las familias tienen sobre la participación en la Escuela, se deriva de los datos obtenidos que los padres consideran que el participar en el Centro es motivo de “mejor consideración” por parte del profesorado, de este modo un 44% de los padres de Educación Primaria, y un 43% de Educación Infantil considera que “la familia que se involucra ayudando en el centro es más valorada por el profesorado que aquélla que no se involucra”.

La importancia, que desde el entorno familiar, se otorga a los “deberes para casa”, muestra una alta incidencia del modelo de escuela tradicional en el mismo, así un 59% de los padres de alumnos de Educación Primaria están de acuerdo con que “los deberes para casa contribuyen al aprendizaje”, y lo más llamativo un 57% de padres de alumnos de Educación Infantil está de acuerdo también con esta afirmación, teniendo en cuenta que estamos hablando de alumnos de tres a cinco años.

Algunos de los aspectos a los que es necesario hacer alusión, en cuanto a las discrepancias o las similitudes sobre la visión de las familias y la de los profesores tienen que ver, sobre todo, con la implicación de las familias y la valoración que de las mismas se hace en el centro educativo, la acogida de las familias y alumnos cuando acceden al centro por primera vez; pero, sin duda, lo que más llama la atención es el gran desconocimiento que ambos sectores muestran sobre el funcionamiento del Consejo

escolar, lo que muestra el gran trabajo que todavía queda por hacer sobre la participación de la comunidad educativa en el funcionamiento de los centros educativos.

Algunas de las perspectivas de acción derivadas de la puesta en marcha de la primera fase de este proyecto son, en primer lugar, la necesidad del cambio del papel tradicional del profesor, centrado fundamentalmente en la transmisión de conocimientos, por el de alguien disponible para facilitar-mediар en el proceso de construcción de conocimientos y de valores que los propios alumnos, en colaboración con sus compañeros, llevan a cabo; uno los principales requisitos para dicho cambio parece ser desarrollar programas de formación de profesores, una formación que facilite la adquisición de recursos eficaces para adaptar la educación a la diversidad de los alumnos y la cooperación entre profesores y la participación e implicación de la comunidad educativa. Es fundamental que el profesorado comprenda que la atención a la diversidad es competencia de todos, una tarea inherente a la propia profesión.

En el proceso de cambio del papel del docente, es necesario el paso por un cambio metodológico en el aula; sobre todo hacia modelos de aprendizaje cooperativo, en los que la participación del alumnado es el principal requisito para lograrlo, dejando su papel de mero espectador receptor de saberes, convirtiéndose en el verdadero protagonista del proceso.

Fundamental es también el fomento de la comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, como principio de mejora en la participación de las familias en los centros educativos, además se debería definir un modelo de participación para que sea compartido y aceptado por todos los miembros de la comunidad educativa, todo ello como requisito para la creación de una escuela democrática e inclusiva, fundamental para dar una respuesta a todo el alumnado y fundamental para alcanzar el éxito escolar de todos los alumnos.

4.3. De las medidas concretas de centro y aula

Existen evidencias, en el caso estudiado, del inicio de un proceso de mejora, que en un principio, constituyen pequeñas (o no tan pequeñas) iniciativas de innovación encaminadas todas a un mismo fin, la mejora de la atención a la diversidad del alumnado, para conseguir unos mejores resultados educativos (en el sentido más amplio de educación como formación integral de la persona). Como dice Echeita (2008) tenemos que pensar en la inclusión educativa con nombres y apellidos, aquí y ahora, en lo que ocurre en nuestras aulas, o centros educativos concretos. Empezar por cambiar ese contexto cercano es la mejor estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos “Que tu aula y tu centro sea un microcosmos de ese otro mundo posible que algunos deseamos”.

Algunas de las medidas organizativas de Centro que se han puesto en marcha a partir de las conclusiones de los Grupos de Discusión, y cuyos resultados arrojan esperanza y optimismo son:

MEDIDAS ORGANIZATIVAS:

- Desdoblados heterogéneos para reducir la ratio, en las áreas que han decidido los profesores, en su mayor parte Lengua Castellana y Matemáticas. Consiste en dividir la clase en dos grupos teniendo en cuenta el criterio de heterogeneidad, de manera que cada profesor se encarga de un grupo.
- 2 profesores en el aula para el área de Conocimiento del Medio, con metodología de Grupos Cooperativos, en 3º y 4º, de manera que se fomenta y apoya el uso de nuevas metodologías, ofreciendo una ayuda complementaria al profesorado

- Español como Lengua Vehicular; en lugar de que la tarea de enseñar español al alumnado extranjero se destine a una sola persona, será cada tutor el que se encargue de esta tarea, contando con 2 horas en su horario.
- Aula de Ordenadores con 2 profesores; para fomentar el uso de las TIC en la Escuela, cada tutoría cuenta con una hora semanal en la que dos profesores preparan y supervisan las tareas en la sala de ordenadores.
- Aprendizaje Cooperativo en todas las áreas, como forma de trabajo básica en el 3º Ciclo de Educación Primaria.

La puesta en marcha de la metodología de aprendizaje a través de grupos de aprendizaje cooperativo, constituyó el comienzo de lo que más tarde se convertiría en una nota de identidad del Centro Escolar. Durante el primer curso escolar de este Proyecto, y a la vez que se realizaban los Grupos de Discusión con el profesorado, se puso en marcha en una pequeña parcela del Centro Escolar estudiado, en el aula de 6º de Educación Primaria, y en el área de Conocimiento del Medio, una propuesta de trabajo cooperativo.

Los objetivos que se planteaban las profesoras encargadas tenían que ver con obtener el mejor resultado en el aprendizaje de todos los alumnos, fomentando la ayuda entre iguales y el compañerismo a través de la mejora de las habilidades sociales de los alumnos y alumnas. Estos objetivos responden a lo que Echeita y Martín (1990) establecen sobre el aprendizaje cooperativo, cuando afirman que fomenta y apoya la motivación, los afectos, las emociones y las relaciones en sentido amplio, que juntamente con los procesos cognitivos, mediatizan la posibilidad y el alcance de los aprendizajes de los alumnos.

La Clase a la que nos referimos, contaba con 24 alumnos y era del nivel 6º de Educación Primaria. La organización de los grupos se realizó por parte de las profesoras implicadas, que decidieron organizar la clase en 6 grupos con 4 alumnos en cada uno, aunque estos grupos se fueron modificando debido a las bajas y a las incorporaciones de nuevos alumnos a lo largo del curso, por lo que al final de curso contaban con 6 grupos, cinco de ellos con 4 alumnos y uno con 6. El criterio principal para la asignación de los alumnos a cada grupo, fue la heterogeneidad, entendida como diversidad del alumnado en cuanto a rendimiento académico, nivel de solidaridad, de tolerancia ante las desigualdades, de rechazo o aceptación entre los compañeros/as y el sexo.

Una vez que los equipos quedaron establecidos, se mantuvieron estables durante todo el curso escolar, salvo en los casos de baja o nueva incorporación como se ha explicado anteriormente. A la hora de diseñar las tareas de aprendizaje del alumnado a lo largo del curso, las profesoras tuvieron en cuenta una serie de criterios que debían cumplir, y que según las mismas, eran que las tareas debían ser suficientemente atractivas, con una recompensa al esfuerzo y que se resolvieran siempre mediante la intervención de cada uno de sus miembros. Tareas como fichas colectivas, realización de murales, trabajos de investigación a través del uso de Internet, webquests, elaboración de preguntas en grupo, juego-concurso con las preguntas que los alumnos/as han elaborado anteriormente, exposiciones orales de los trabajos realizados, tanto a la clase como a niveles inferiores.

Las “innovaciones” que se pusieron en marcha, que rompían con el modelo “tradicional” de enseñanza, fueron el tipo de actividades, el enfoque de la enseñanza y la configuración del aula; además de lo anterior, se introdujo una medida organizativa para facilitar la puesta en marcha de la propuesta, y que es el desarrollo de las clases con dos profesoras en el aula, por un lado la tutora del 6º de Primaria y, por otro, la profesora de Pedagogía terapéutica (ya que en el aula se encontraba un alumno con necesidades

educativas específicas asociadas a retraso mental). La presencia de dos profesores en el aula garantizó, según las implicadas, la correcta interacción entre los miembros del grupo, además de permitir que todo el alumnado pueda estar atendido en el aula. Dicha medida, facilita también, la realización de actividades nuevas, además de las que habitualmente se llevan a cabo (explicar, preguntar y evaluar) como, por ejemplo, el uso de internet en el aula, uso del aula de ordenadores, enseñar a cooperar y resolver conflictos de forma positiva, observar lo que sucede en los grupos para introducir mejoras, distribuir las oportunidades de protagonismo del alumnado dentro del mismo, etc.

Las funciones de las profesoras durante la realización de las actividades han sido de supervisión y orientación, comprobando el proceso de ejecución de la tarea, las interacciones entre los miembros del equipo, el reparto de funciones que han hecho en el mismo pudiendo ayudarles a cambiar alguna función según el rendimiento de los alumnos. Las funciones del profesor, en el modelo de enseñanza cooperativo, se alejen sustancialmente del perfil de profesor que el modelo tradicional de enseñanza defiende. En el aprendizaje cooperativo el profesor se considera un facilitador del aprendizaje, gestionando y coordinando el trabajo de los equipos, alguien que orienta a la hora de encontrar la respuesta a los problemas, que da pistas para que los alumnos investiguen, etc; un mediador del aprendizaje, no un transmisor de conceptos.

Además del hecho de contar con dos profesoras en el aula, desde el Equipo Directivo, se ha facilitado que las mismas contaran con una hora semanal en su horario lectivo, para coordinarse y planificar el trabajo, lo que muestra otra de las cuestiones fundamentales para lograr un cambio educativo con éxito, y es la flexibilidad horaria, cuestión fundamental para poner en marcha este tipo de experiencias, y sobre todo para generalizarlas en la institución.

La organización del aula estaba configurada en grupos, con mesas individuales formando grupos. Al no ser una configuración de aula fija, es decir, que en el resto de áreas los alumnos seguían estando distribuidos linealmente por parejas, mirando hacia la pizarra y la mesa del profesor, entonces es necesario que cuando comienza la clase de Conocimiento del Medio (área en la que se aprende a través de grupos cooperativos), los alumnos organicen sus mesas de manera que queden dispuestas en grupos, y son ellos mismos los que se cambian de sitio. Este hecho hacía que al principio, y según expresan las propias profesoras, tardaban mucho en colocar la clase, pero poco a poco fueron mejorando, de manera que ya en el segundo trimestre, no sólo lo hacían de manera ordenada si no que el tiempo invertido en la organización de la clase se ve reducido de manera notable.

Otra de las estrategias llevadas a cabo, con la intención de motivar e incentivar el carácter del grupo, ha sido el animar a los alumnos a que cada grupo eligiera su propio nombre, con la única condición de que los nombres tuvieran relación con alguna parte del temario (libro de texto) de Conocimiento del Medio, y de este modo los alumnos eligieron nombres como Teide, Constelación de Leo, Tajo, Lince, etc.

A lo largo del curso que se utilizaron distintos tipos de actividades para mejorar la cooperación y la competencia de los alumnos. Los alumnos y alumnas presentaban sus trabajos al resto de compañeros y profesores del área. De este modo se comparte con el resto de compañeros, tanto el trabajo realizado como los conocimientos adquiridos, lo que difiere sustancialmente de la visión tradicional individualista en la que un alumno entrega al profesor su trabajo y éste se lo devuelve corregido, normalmente con una calificación, y sus aprendizajes son sólo para él, en ningún momento se comparte con el resto, por lo tanto se fomenta la idea de “mi trabajo debe ser el mejor” y de ahí que la idea de compartir con los demás el trabajo sea impensable.

En este enfoque educativo, es importante, además del uso del aula ordinaria, el acceso a otros espacios distintos al aula, como la sala de usos múltiples, en las que además de disponer de mayor espacio que el aula ordinaria, se tiene acceso a medios multimedia, como es un proyector con pantalla conectado a un ordenador con conexión a internet a través de la red WIFI que el Centro educativo tiene instalada en todo el recinto, además de altavoces y micrófonos para facilitar el acceso de todos los alumnos a la explicación de sus compañeros.

La importancia del uso de las TIC en cuanto a los objetivos de las Escuela Inclusiva, tienen que ver con la manera en la que las Nuevas Tecnologías puede ayudar a dar una respuesta individualizada al alumnado, de manera que los programas educativos que se pueden usar en el ordenador, permiten que se adapten a los distintos niveles curriculares del alumnado, de manera que no todos tienen que estar usando el mismo programa o actividad al mismo tiempo; esto ayuda a dar una respuesta más adecuada al alumnado con dificultades de aprendizaje, ya que se pueden buscar actividades adecuadas a sus necesidades de aprendizaje; al mismo tiempo esto facilita que los alumnos mejor competencia curricular puedan avanzar a un ritmo más rápido, y que puedan, además realizar tareas distintas a las que plantea el libro de texto, y por tanto adquirir una visión más rica y variada de los contenidos curriculares. No es necesario resaltar las posibilidades que las TIC nos brindan en cuanto a dificultades derivadas de discapacidad sensorial y motórica, permitiendo el acceso del alumnado a la información por diferentes vías; del uso de las nuevas tecnologías en el aula, se deriva, también, un aumento de la motivación del alumnado, y una vez que se domina la técnica, también del profesorado. A través de numerosos estudios se está demostrando que el uso de nuevas tecnologías en el aula ayuda a la transformación de la escuela ya que fomenta el entusiasmo por aprender en todos los niños. A pesar de que en principio parece una dificultad para los docentes, ya que en muchos casos se desconoce el uso de estas tecnologías, lo cierto es que configuran una forma de responder a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

5. MIRANDO AL FUTURO

A final de curso, y en la Memoria Final (2007-2008) se puede observar, que las profesoras hacen una valoración muy positiva de la experiencia de la enseñanza a través de grupos cooperativos, así se aprecia en el siguiente extracto de la misma “Se valora muy positivamente ya que dicha metodología ha ayudado a que todos los alumnos del aula pudiesen participar, incluso aquellos con un gran desfase curricular. Debido al trabajo en grupo han mejorado las relaciones interpersonales, también han disminuido los conflictos dentro del aula y los alumnos han adquirido una mayor autonomía a la hora de resolverlos”.

Podemos tener esperanza, a partir de estos datos, de que la cultura escolar anclada en viejas prácticas, hoy día no suficiente, pueda ser superada, incluso cuando un profesor ha estado y ha sido parte de esa cultura escolar, puede ser capaz de comenzar un proceso de cambio profundo en sus prácticas, y así lo evidencian los resultados obtenidos en este trabajo.

Se podría afirmar, pues, que de la puesta en marcha con éxito de una experiencia innovadora, se derivan propuestas más ambiciosas y que implican a más personas. Se ha comprobado que se ha propuesto, para el curso 2008/2009, la puesta en marcha de la metodología de enseñanza y aprendizaje a través de grupos cooperativos en todas las áreas (Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Música) de los cursos 5º y 6º de Educación Primaria. Además van a participar dos profesores más en la propuesta, tras conocer el resultado positivo mostrado y enfatizado. De ahí la importancia de dar a conocer los éxitos, compartir con el resto de compañeros las estrategias que pueden funcionar en el aula,

y contagiar el entusiasmo, así lo expresan en la Memoria Final del Curso, cuando afirman que “la valoración ha sido tan positiva que para el próximo curso nos hemos propuesto ampliar la metodología a todas las áreas en 3º Ciclo de Educación Primaria”.

El éxito de dichas propuesta hace que se generalice y, a través de la Programación General Anual de Centro, se establezca como metodología de trabajo del Tercer Ciclo de Educación Primaria el Aprendizaje a través de Grupos Cooperativos, y que en la actualidad sigue siendo una nota de identidad del Centro Escolar.

De todo lo anterior se extrae una de las conclusiones principales de este proyecto, sin la participación del profesorado en el proceso de cambio educativo no existen posibilidades de que el mismo tenga éxito, de este modo, es fundamental que la necesidad de cambio surja del propio profesorado, que la búsqueda y puesta en marcha de estrategias metodológicas y organizativas de mejora de la calidad, sean consideradas y, en buena parte, propuestas por el propio cuerpo docente; generar una cultura de reflexión entre el profesorado nace de la necesidad de cambiar algo, para ello se tienen que hacer evidentes los problemas del sistema, en un clima de trabajo adecuado, que se puede conseguir a través de estrategias como la presentada aquí “grupos de discusión”, que nos ayuda a crear un ambiente en el que todos los miembros, a pesar de sus diferencias, comparten un mismo objetivo “buscar soluciones”.

Hemos de ser conscientes de que si se sigue culpando del fracaso escolar a los propios alumnos, o las familias, como únicos causantes del mismo, estaremos perdiendo la oportunidad de encontrar todas las causas, de conocer nuestro contexto escolar en profundidad, y todas las razones que pueden estar influyendo en la escasa capacidad del sistema para responder a las características del alumnado, que es un reflejo del modelo social y sus limitaciones, y por lo tanto, estaremos dejando escapar, una vez más, la posibilidad de que exista una reconciliación definitiva entre la teoría y las prácticas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Manual para la formación de equipos docentes. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y West, M. (2006). *Improving Urban school. Leadership and collaboration*. Berkshire: Open University Press.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnáiz, P. y De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio*, 22.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). Nuestra propuesta de educación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 53-56.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998) (Eds.). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. Routledge.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Johnson, D.W and Johnson, R.T. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Revista catalana d'Educació especial i atenció a la diversitat*, 1, 54-64.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona: Aljibe.
- Martín, M.; González, A.; Torrego, J.C. y Armengol, C. (2003). *Clima de trabajo y eficacia de centros docentes: Percepciones y resultados*. Ensayos y documentos. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Martín, M. y equipo (2005). *Participación de los padres y madres de alumnos en ámbito municipal y de los Centros escolares*. Toledo: Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.
- Martín, M. y Muñoz, Y. (2006). La participación de los padres en educación. En Martín, M., Gairín Sallán, J. *La Participación en Educación: Los Consejos Escolares, una Vía de Participación* (Pág. 183-202). Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro
- Martín, M. y Muñoz, Y. (2007). *Clima y cultura escolar: base de un nuevo paradigma educativo*. II Encuentro Iberoamericano de Educación. Unesp. Campus Araraquara. Brasil: Fundunesp.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, Procesos y Circunstancias que Permiten Avanzar Hacia la Inclusión Educativa: Retomando las Aportaciones de la Experiencia Canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44.
- Monereo, C; Durán, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación Obligatoria*. Archidona: Aljibe.
- Pujolás, P. (2003). *Enseñar Juntos a Alumnos Diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación. Documento de Trabajo*. Universidad de Vic. Zaragoza.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos, alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.
- Santos, M.A. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Argentina: HomoSapiens.
- Santos, M.A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Stainback, s. y Stainback, w. (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.

UNESCO (1985). *Helping Handicapped Pupils in Ordinary Schools: Strategies for Teacher Training*. París: UNESCO.

UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. International Consultative Forum on Education for All. Paris: UNESCO.

UNESCO (1996). *Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2000). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Paris: UNESCO.