

PRÁCTICAS INCLUSIVAS, ¿QUÉ MEJORAS SON NECESARIAS? UN ESTUDIO DE CASO EN LA ESCUELA JOHN FITZGERALD KENNEDY DE HONDURAS

INCLUSIVE PRACTICES, WHAT IMPROVEMENTS ARE NEEDED? A CASE STUDY IN THE JOHN FITZGERALD KENNEDY SCHOOL IN HONDURAS

Martha Luz Lanza Elvir

Delfín Montero Centeno

Resumen

Se presentan los hallazgos de una investigación realizada en la escuela pública John Fitzgerald Kennedy, de la cual se analizan las prácticas inclusivas, desde la perspectiva del profesorado, así como las barreras que persisten en el camino hacia la inclusión, mediante el uso del cuestionarios y otras técnicas inspiradas en el *Index for Inclusión*, herramienta diseñada para promover la mejora del aprendizaje y la participación a través de procesos de innovación y reflexión. Entre los resultados positivos, destacamos que, de acuerdo con la opinión del profesorado, el alumnado aprende de manera colaborativa, el profesorado está implicado en la enseñanza y genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación del alumnado. Las barreras más relevantes fueron la

distribución justa de los recursos de la escuela y la comunidad y la falta de aprovechamiento de la experiencia del profesorado.

Palabras Clave

Inclusión. Aprendizaje. Participación. Prácticas inclusivas. Barreras.

Abstract

This paper presents the findings of a study on inclusion carried out at the John Fitzgerald Kennedy public school. The inclusive practices are analysed from the teachers' point of view, as well as the barriers that persist on the path towards inclusion. The instruments used were questionnaires and other techniques inspired by the *Index for Inclusion*, a tool designed to promote the improvement of learning and students participation. Among the positive results, we emphasise that the students learn in a collaborative way, the teachers are involved in teaching and generate resources to support student learning and participation. The most important barriers were the fair distribution of school and community resources and the underuse of teachers' experience.

Key Words

Inclusion. Learning. Participation. Inclusive practices. Barriers.

1. Introducción

El Estado de Honduras, a través de su Secretaría de Educación y otras instituciones no gubernamentales, ha desarrollado proyectos como el “Aula Recurso”, cuyo propósito es atender a la población escolar que presenta necesidades educativas especiales. Dichos proyectos y estrategias fueron creados con el objetivo de integrar al alumnado en las escuelas regulares. Sin embargo, y pese a los beneficios y cambios que ha propiciado, hay todavía aspectos que mejorar dentro del sistema educativo hondureño. Con frecuencia, la integración de alumnado con alumnado con necesidades

educativas especiales (nees, de ahora en adelante) ha implicado un enfoque educativo individualizado y rehabilitador, de forma que en muchos casos no se ha modificado la práctica educativa de las escuelas (Blanco, 1999; Blanco et al., 2009).

El *Index for Inclusión* (Booth y Ainscow, 2005) puede ser una herramienta útil para describir y valorar las fortalezas de las políticas de inclusión en el contexto de Honduras, así como las barreras todavía existentes. Adicionalmente, permite a los centros educativos realizar procesos de auto-evaluación sobre la inclusión educativa y avanzar hacia los cambios necesarios a través del diseño de planes de mejora.

El propósito general de este estudio es la descripción y análisis de la oferta educativa la Escuela John Fitzgerald Kennedy en el camino hacia una educación más inclusiva. Más en concreto, nos centramos en sus prácticas inclusivas, tal y como las describen y valoran sobre todo los profesores, puesto que el profesorado es un agente central en la atención de la diversidad en el aula, en la implicación del resto de la comunidad educativa, y en la superación de las barreras que impiden la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado. Para ello las escuelas suelen necesitar apoyo. Como afirma Arnaiz (2012), las escuelas necesitan ser apoyadas para reflexionar sobre aspectos específicos de la práctica, y sus propósitos de mejora deberán ser incluidos en la planificación escolar junto a la previsión de futuras revisiones y evaluaciones de su puesta en marcha.

2. Marco teórico

En el sistema educativo aún persisten desigualdades educativas debidas a las condiciones socioeconómicas, la cultura y las características individuales del alumnado, por lo que se hace necesario avanzar hacia la construcción de escuelas más inclusivas, que eduquen en la diversidad y que entiendan la diferencia como una fuente de enriquecimiento. Por tanto, la oferta curricular, la gestión, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas del profesorado, son factores que, entre otros, pueden favorecer o dificultar la participación y el aprendizaje del alumnado (Sandoval et al., 2002).

Ahora bien, la inclusión no tiene que ver sólo con el acceso a la escuela regular del alumnado con discapacidad o NEES, sino, sobre todo, con eliminar o minimizar las

barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Son muchos, entre ellos Echeita (2013), quienes enfatizan la utilidad de la polaridad facilitadores/barreras para referirse, entre otras muchas cosas, tanto a los recursos, los servicios y las ayudas que la Administración presta para la inclusión, como a los valores de la cultura escolar, las políticas y las formas de concretar el currículo en el centro y en cada aula. Las interacciones de estas dimensiones condicionan, de manera positiva (facilitadores) o negativa (barreras), la presencia, el aprendizaje o la participación de todo el alumnado en la vida escolar.

La mayoría de las investigaciones sobre inclusión concluyen que se debe proporcionar un contexto más fértil y divergente en la construcción del conocimiento (Susinos y Parrilla, 2013), abordando la inclusión desde un prisma que contemple la organización escolar en toda su complejidad. Es decir, analizar la cultura, su despliegue mediante las diferentes políticas que pone en marcha el centro y, en último lugar, la forma en que las prácticas cotidianas reflejan la misión, visión y los valores del centro respecto a la inclusión (Ainscow, 2012). En esta tarea es indispensable que los procesos de investigación incentiven la reflexión para transformar el pensamiento y la práctica (López Vélez, 2008), ya que el desarrollo de la inclusión educativa exige un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar a través de revisiones continuas y mejoras progresivas (Verdugo y Parrilla, 2009).

En la realidad de las aulas, los grupos de alumnos son heterogéneos, ya sea en cuanto a sus intereses, capacidades, recursos o apoyos familiares, entre otros. En este sentido, las medidas educativas para responder a las necesidades de este alumnado deben diseñarse mediante un amplio conjunto de estrategias, como por ejemplo: programas de refuerzo, programas de compensación educativa y de diversificación curricular, medidas de acogida, programas de atención a la diversidad lingüística y cultural, recursos de atención a las familias y formación del profesorado, entre otros (Ausín y Lezcano, 2014).

Por todo ello, es decisivo conocer las concepciones sobre la forma en que perciben o viven la práctica educativa los agentes educativos, ya que no sólo ayudan a comprender mejor las dificultades de los sistemas educativos para responder a las demandas de la sociedad del conocimiento, sino también a dirigir los cambios en la

dirección adecuada (Pozo et al., 2006). En este marco se encuadran los propósitos de esta investigación.

3. Metodología

Se ha utilizado como referente metodológico el diseño de estudio de caso (Stake, 1999), por entender que éste es uno de los enfoques que mejor permiten entender la naturaleza holística del proceso inclusivo en cualquier escuela. Esta investigación integra los métodos cualitativos y cuantitativos con el fin de realizar una aproximación a la realidad de las prácticas inclusivas de la escuela John Fitzgerald Kennedy de Honduras. Más adelante retomamos esta cuestión con más detalle.

3.1. Breve descripción del centro educativo

El colegio contaba con una población escolar de 679 alumnos en el momento de la realización del muestreo (curso académico 2015-16). Dos datos significativos del centro son: la variada extracción socioeconómica de su alumnado (estratos sociales bajos, medios y altos) y su ubicación en una zona céntrica de la capital del país, muy activa en cuanto a vida comercial. Destacamos también su amplia trayectoria en procesos de innovación educativa y su colaboración con todas las universidades de la capital para la formación de estudiantes, entre ellos, los de la carrera de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM).

3.2. Participantes en el estudio

Los cuestionarios y entrevistas se realizaron con todo el profesorado de Educación Primaria, es decir, 24 profesores y 2 directivos. En el grupo focal participaron 8 alumnos pertenecientes a los cursos de tercero a sexto de primaria, entre ellos 3 alumnos con nees. Todos los participantes lo hicieron de manera voluntaria, y con el compromiso expreso por parte de los investigadores de mantener la confidencialidad de los datos, de manera que no se puedan identificar a personas concretas en función de sus respuestas a cuestionarios entrevistas u observaciones realizadas.

3.3. Descripción de los participantes

Subrayamos a continuación algunos datos que pueden ayudar a contextualizar los hallazgos de este estudio. El 80% del profesorado tiene más de diez años de servicio; el 17% no posee grado universitario; un 25% cuenta con una licenciatura en educación básica; un 25% con una licenciatura en administración educativa; y un 33% posee un grado en otras especialidades o se encuentra realizando estudios de grado.

3.4. Técnicas e instrumentos

Se aplicaron cuestionarios constituidos por indicadores del *Index* (Booth y Ainscow, 2005), estructurados en preguntas previamente establecidas: 27 preguntas cerradas con 4 opciones de respuesta cada una. Los indicadores representan una formalización de las aspiraciones con las que se compara la situación existente en el centro para poder llegar a establecer determinadas prioridades de mejora (Sandoval et al., 2002).

Aunque los indicadores de este instrumento podemos considerarlos un apoyo más dentro de una metodología cualitativo-colaborativa, los autores de este trabajo llevaron a cabo un análisis cuantitativo de los mismos (análisis de frecuencias) empleando el sistema SPSS (Sistema Estadístico para las Ciencias Sociales). El análisis se desarrolló en base a los indicadores de las secciones de las tres dimensiones del *Index*: cultura, política y prácticas inclusivas.

Las técnicas cualitativas que se emplearon fueron:

1. La observación participante de los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación a las actividades del inicio, desarrollo y cierre de una hora clase, así como la atención al alumnado con nees,
2. Entrevistas semi-estructuradas a profesorado.
3. Entrevistas semi-estructuradas a familias.
4. Análisis documental a través de los proyectos educativo y curricular del centro, el plan operativo anual, los oficios y la correspondencia enviada y recibida, las actas de sesiones con padres y madres de familia, las boletas de traslado de alumnos, los cuadernos u hojas de trabajo del alumnado.

5. Grupos focales de alumnado. Como mencionan Gordo y Serrano (2008), cuando se recurre a técnicas cualitativas de investigación social, como grupos focales, el propósito es identificar conjuntos de significados y las relaciones que establecen, enmarcando el discurso en el contexto.

A continuación se describen los aspectos considerados en las entrevistas al profesorado:

Aspectos referidos a la práctica, considerados en la entrevista
Aspectos generales: grado o curso que atiende; formación profesional y años de servicio en la docencia; antigüedad en el centro educativo.
Planificación docente: cómo planifica el profesorado sus clases de manera que el alumnado pueda aprender, considerando las dificultades del alumnado en general y de algunos alumnos en particular, así como el formato de plan que utiliza.
Clima del aula, adecuado para que todos y todas puedan aprender y participar en su clase.
Mecanismos de comunicación con las familias; participación de las familias; relación profesorado-familias.
Conceptualización de la diversidad y la inclusión.
Apoyos que se han organizado en el aula para atender la diversidad del alumnado: recursos, ayuda profesional, apoyo de la escuela.
Participación del profesorado en procesos de formación.

Tabla 1

A continuación se describen de manera resumida las fases y el procedimiento del proceso realizado:

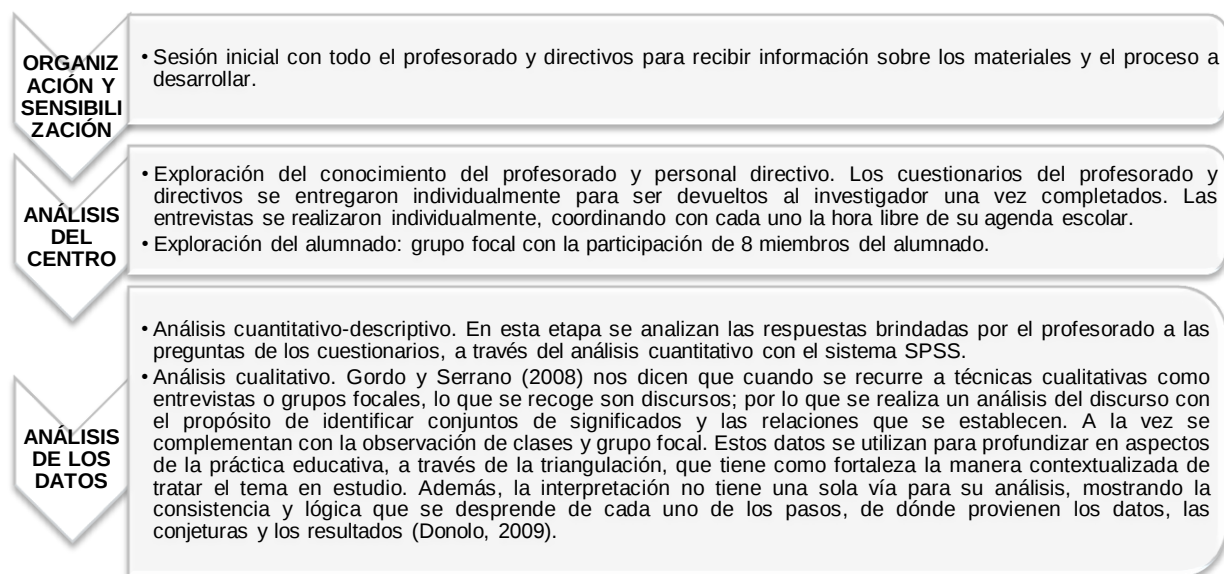


Figura 1. Se presentan de manera global las fases del proceso de investigación.

En el análisis de los resultados, se codificaron y analizaron separadamente los datos recogidos con las distintas técnicas utilizadas (análisis documental, grupo focal, observaciones participante y entrevistas semiestructuradas) y posteriormente, se compararon para validar los hallazgos más destacados. Se combinaron las distintas fuentes de información cualitativa y cuantitativa (cuestionario de indicadores) para indagar sobre el objeto de este estudio, algunos de cuyos resultados pueden examinarse a continuación.

4. Resultados y discusión

Los resultados que aquí se presentan tienen que ver con el desarrollo de prácticas inclusivas, según quedaron reflejadas en los cuestionarios empleados, directamente inspirados por los del *Index for Inclusion* (Both y Ainscow, 2005) en sus secciones de Orquestrar el proceso de aprendizaje y Movilizar recursos.

Indicadores de prácticas inclusivas
Las clases responden a la diversidad del alumnado.
Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.
Las clases promueven la comprensión de las diferencias.
Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.
El alumnado aprende de manera colaborativa.
La evaluación motiva los logros de todo el alumnado.
La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.
El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.
El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos.
Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.
Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.
Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.
La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.

Tabla 2. Fuente: Adaptado del *Index for Inclusion* (Both y Ainscow, 2005).

Entre los resultados sobre cuáles de las prácticas desarrolladas contribuyen a la inclusión del alumnado, destacamos los cuatro indicadores que obtuvieron un mayor porcentaje de coincidencia entre el profesorado. Dicho porcentaje se obtuvo de las respuestas obtenidas en los cuestionarios a través de una guía de preguntas preestablecidas (Gordo & Serrano, 2008), aunque las técnicas cualitativas antes aludidas sirvieron para afinar y triangular la información, todo ello orientado a profundizar en el sentido de las situaciones y el significado que las personas les atribuyen. Estas técnicas se caracterizan a su vez porque se adaptan al contexto objeto de estudio, por su carácter continuo y por la interactividad entre el investigador y los participantes (Bisquerra, 2012).

Dichos resultados pueden verse en el siguiente gráfico:

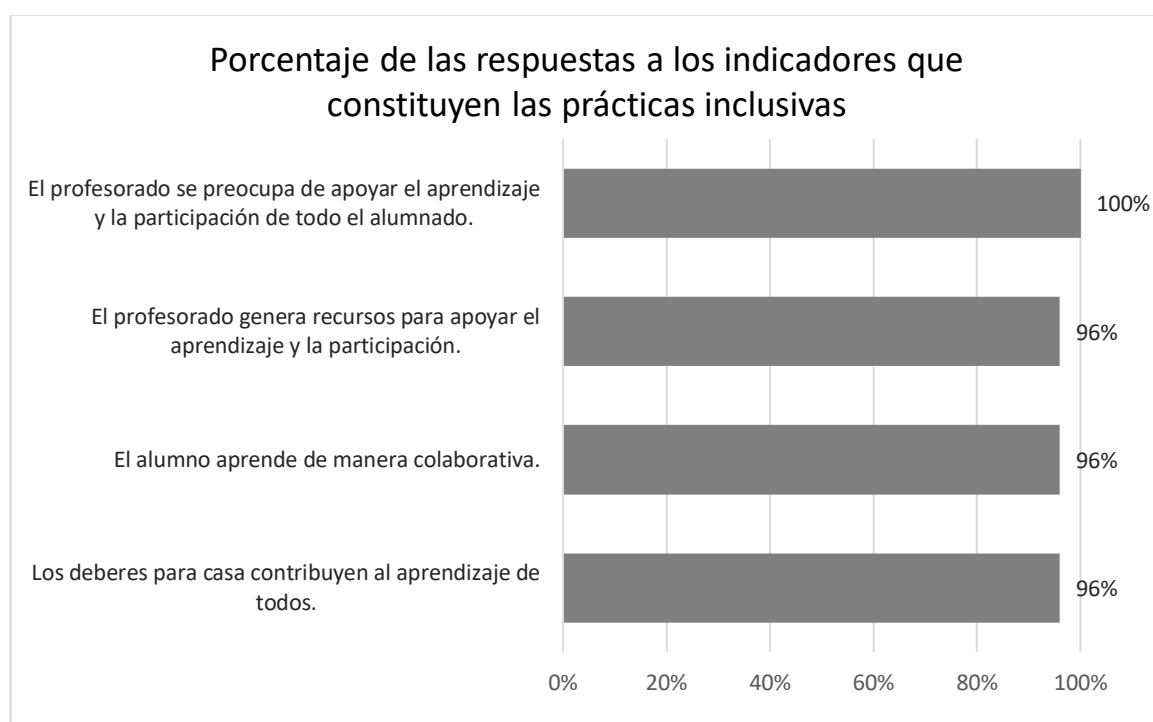


Figura 2. Fuente: Elaboración propia.

En el primer indicador, “El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”, con un porcentaje del 100%, en función de lo explicitado en las entrevistas, el profesorado menciona que indaga acerca de las estrategias que puedan funcionar en el aula:

“Mi actitud es positiva porque a diario estoy pensando qué hacer [...]” (profesorado 26).

Aunque también existen dudas acerca de si las estrategias serán las más acertadas:

“Tenemos esa forma de ayudar, pero si nos falta, nosotros hacemos lo que podemos y lo que creemos que es lo correcto” (profesorado 9).

En cuanto a la atención al alumnado con nees, gran parte de los profesores comenta que desarrolla estrategias de acuerdo con sus propios conocimientos, pero que lo consideran un reto para el que no están del todo preparados:

“Es que preparados no estamos ninguno, viene de nuestra decisión, del reto que tomamos [...]” (profesorado 17).

“Basándome en mi propia experiencia, no todos estamos capacitados por una persona que sepa lo que hemos hecho, ha sido de una forma empírica” (profesorado 22).

Por lo anteriormente descrito se observa que la actitud del profesorado en cuanto a su compromiso con la inclusión y la aceptación real de todo el alumnado, evidencia preocupación, motivación y capacidad para organizar la enseñanza con el propósito de facilitar que el alumnado pueda entender y aprender (Muntaner, 2014), ya que la preocupación de qué hacer para que el alumnado aprenda es evidente. Dicha pregunta, centrada en la acción, es decir, en función de la competencia pedagógica del profesorado ante las nuevas condiciones de la educación actual, muestra la intencionalidad, reflexividad y causalidad del profesorado para guiar diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje, movilizándolo para ello tanto los recursos internos cognitivos, afectivos y procedimentales, como los externos que le permitan activar el aprendizaje del alumnado (Romero, 2012).

El segundo indicador, “El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación”, con un 96%, está relacionado con lo manifestado en las entrevistas, ya que en las situaciones en que el profesorado requiere apoyo para atender la diversidad en el aula, se gestiona la ayuda de profesionales e instituciones:

“[...] A través de una amiga, con psicólogos y psiquiatras hicimos citas, entonces a esta niña se le llevó a esta clínica y se le ha ayudado [...]” (profesorado 15).

“[...] Se envió una nota para que den apoyo, pero en este momento no se cuenta con apoyo de otros profesionales” (profesorado 6).

En cuanto a los recursos materiales, en muchas ocasiones es el profesorado quien gestiona los recursos o los proporciona:

“[...] Los recursos son propios, de mi dinero [...]” (profesorado 4).

En vista de las consideraciones anteriores, se pone de manifiesto la necesidad de colaboración entre todos los agentes que participan en la escuela y de un liderazgo colaborativo del que surja una solución colectiva a los problemas, en respuesta al desafío de la diversidad del alumnado (Gómez-Hurtado, 2013). Como se puede apreciar, el profesorado requiere mayor apoyo tanto de la Dirección del centro como del Estado, puesto que en el sistema educativo muchas situaciones fracasan por razones diversas. Una de ellas es la gestión de los recursos. Es importante formar al

profesorado para que participe en la gestión de la escuela, pero esta gestión debe ir más allá del aula de clase para favorecer a la comunidad educativa en su conjunto, a través de un proyecto institucional (Perrenoud, 2004).

El tercer indicador se refiere a “El alumnado aprende de manera colaborativa”, con un porcentaje del 96%. Este resultado se debe a que la mayoría del profesorado considera que realiza esfuerzos para que el alumnado aprenda en colaboración, aplicando algunas estrategias de apoyo en el aula, como son las tutorías entre iguales, según se manifiesta en las entrevistas:

“Cuando yo sé que un niño es hábil en aprender algo o que ha aprendido primero que los demás, entonces hago un grupo de trabajo y le digo que ayude a su compañero, para que le explique y lo vaya orientando [...]” (profesorado 17).

“Estoy empezando a utilizar lo que son los tutores, un varón y una niña; en las niñas tengo más apoyo, me ayudan con los niños especiales [...]” (profesorado 24).

Gran parte del profesorado destaca las tutorías entre iguales como metodología complementaria al trabajo cooperativo-colaborativo, ya que implica desarrollar habilidades para establecer relaciones constructivas con los demás y con el entorno, así como para el desarrollo de la creatividad en las condiciones habituales de una escuela típica, que intensifica la participación del alumnado en clases, permite atender las diferencias individuales, y a la cual, además de la atención del profesorado, se suma la atención tú a tú de los alumnos entre sí (Coloma, Jiménez, y Sáez, 2011; Ferreiro, 2012).

De lo anterior se evidencia la aplicación de algunas estrategias para favorecer la atención a la diversidad, aunque todavía persisten ciertas barreras, como el hecho de la ubicación del alumnado en las aulas, según se pudo constatar en la observación de trece aulas, en doce de las cuales el alumnado permanece en una ubicación lineal. Dado que las buenas prácticas educativas desarrolladas en el aula están determinadas por tres elementos clave: la organización del aula –que se manifiesta en la manera de agrupar al alumnado y el diseño del espacio–, el currículum a desarrollar y la metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Muntaner, 2014), la distribución del alumnado en grandes filas no es la mejor disposición espacial. Es una disposición tradicional en la cual está demostrado que la implicación del alumnado es menor, ya que es adecuada para cuando se trabajaba individualmente, pero en la clase

no siempre se debe hacer esto, ya que pasar mucho tiempo trabajando solos es perjudicial; las personas aprenden mejor cuando participan en actividades con otros (Ainscow, 1995; Marchena Gómez, 2011). Esto hace que muchas veces el profesorado actúe ante al grupo como si éste fuera homogéneo. El discurso es unidireccional, y consiste, generalmente, en un esquema de exposición, memorización de lo expuesto, verbalización de lo memorizado y sanción sobre el resultado (Zabala, 1993).

El cuarto indicador, “Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos”, muestra un porcentaje del 96% según lo manifestado en las entrevistas, en las que la mayoría del profesorado considera la importancia de la colaboración de las familias en el desarrollo de las tareas:

“Las familias colaboran ayudando a sus hijos con las tareas [...]” (profesorado13).

“[...] Mis padres son bien colaboradores en las actividades que se hacen a nivel escolar, a nivel de escuela, a nivel de aula y en la tarea y el estudio de los niños, [...]” (profesorado15).

Es importante considerar que las tareas para casa son una forma de reforzar las destrezas enseñadas y que su finalidad no es introducir nuevos conceptos. Se sugiere, asimismo, no otorgar calificaciones, y de hacerlo, valorar el esfuerzo realizado (Holzschuher, 2012).

Respecto a la opinión de las familias, éstas reconocen la importancia de los deberes, aunque consideran que algunos están asignados a un nivel que el alumnado no es capaz de realizar:

“Todo ha sido bastante útil, aunque considero que los trabajos son más para los padres que para los hijos porque a veces dejan cosas muy complicadas, que ellos no pueden resolver, por ejemplo, hacer carteles” (familia 6).

Entre las dificultades manifestadas por las familias en relación con los deberes escolares, se mencionan como principales argumentos, en primer lugar, que la manera en que se asignan conduce a la falta de participación del propio estudiante en su realización, puesto que en muchos casos se nota la intervención de padres, hermanos o terceras personas. En segundo lugar, que muchas veces no existe una conexión directa entre las tareas escolares y el rendimiento. En tercer lugar, que las tareas limitan la vida extraescolar del alumno, pues reducen el tiempo disponible para la práctica deportiva y para compartir con su familia y sus amigos (Posada, G. y Taborda, C., 2012).

Dado que las familias perciben como importante su implicación en los deberes escolares de los hijos, es primordial el estudio de las concepciones de dicha implicación, ya que puede contribuir a profundizar en nuestra comprensión de los comportamientos de apoyo a las familias que ayudan a sus hijos con las tareas escolares (Cunha et al., 2015). Asimismo, con el propósito de promover la colaboración entre las familias y el profesorado, se recomienda implementar talleres de formación de familias para mejorar la calidad de su implicación en los deberes.

A continuación se presenta un gráfico con los porcentajes de los indicadores de las prácticas que requieren mejora en el centro educativo:

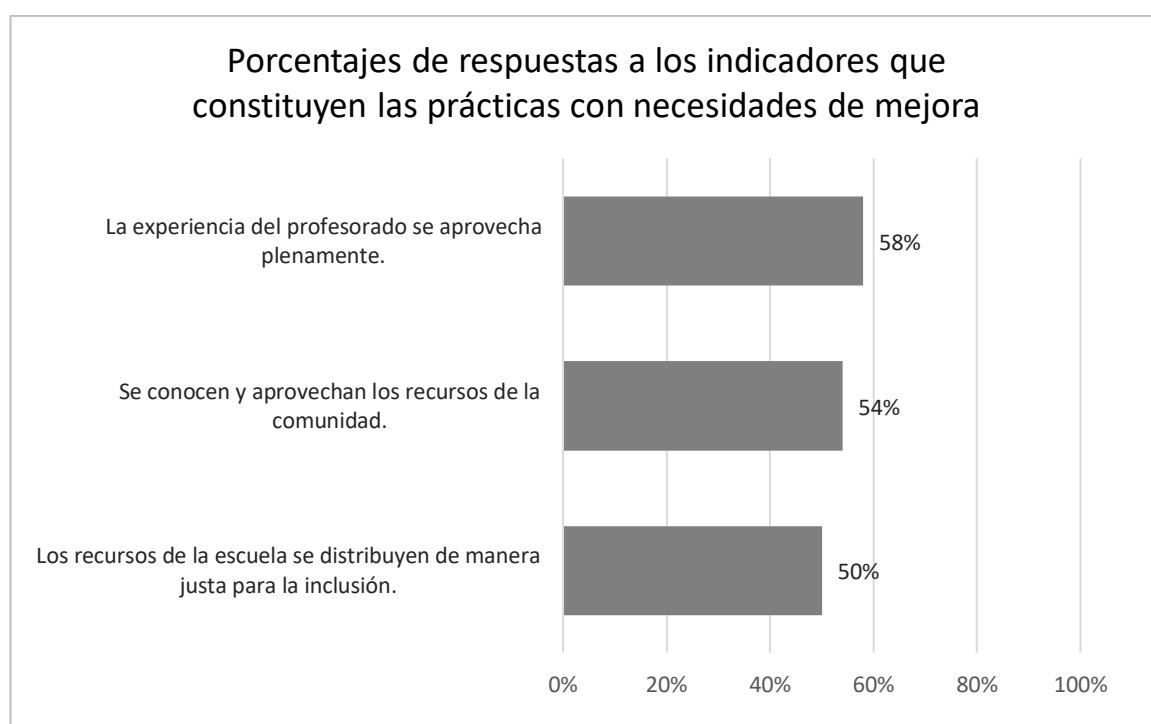


Figura 3. Fuente: Elaboración propia.

En el primer indicador, “La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente”, el porcentaje es de un 58%. Este resultado se ve reflejado en lo manifestado en las entrevistas: no existe un proceso para el aprovechamiento de la experiencia del profesorado, para el acompañamiento docente en el proceso de enseñanza o para ambientar al profesorado de reciente ingreso, sino que surge por iniciativa de ellos mismos:

“[...] El profesor con sus armas, [...] los maestros con alguna antigüedad somos los que ayudamos a ambientar” (profesorado 1).

También aluden a la falta de un proyecto de formación permanente:

“Los profesores tenemos que estar preparados, pero tenemos que seguir capacitándonos” (profesorado 6).

“No estamos preparados, nos hace falta mucho, esto se puede lograr a través de las capacitaciones” (profesorado 7).

“[...] Pues según los conocimientos de lo que uno ha aprendido en su formación en la carrera docente se tienen conocimientos generales, en eso nos apoyamos” (profesorado 3).

También se cuenta con profesorado preparado en áreas específicas, pero esta formación no es aprovechada por el centro educativo:

“Hay profesores preparados en esta área de educación especial, entonces se debería buscar cómo involucrarnos para que ayuden a estos alumnos con dificultades” (profesorado 9).

“Bueno, la mayoría de los compañeros tienen una preparación a nivel de licenciatura, pero nunca están de más los conocimientos más actualizados, que la escuela se preocupara más en este sentido, actualizarnos” (profesorado 10).

En función de lo anterior puede decirse que una institución educativa agrupa a un profesorado con distinta formación o nivel de cualificación, por lo que el papel de la dirección del centro es facilitar la cooperación entre estos profesionales, de modo que cada uno se sienta reconocido en su competencia específica (Perrenoud, 2004), ya que “la organización tradicional de los centros educativos hace difícil la creación de culturas y estructuras colaborativas y abiertas en la escuela” (Parrilla y Daniels, 1998, pág. 21).

El liderazgo juega un papel fundamental, pero no un liderazgo de control estableciendo jerarquías, sino un esfuerzo coordinado donde cada miembro de la comunidad sea consciente de las prioridades, facilitando la participación en el liderazgo de todos los niveles de la escuela (Ainscow, 1995).

En vista de que gran parte del profesorado siente que no tiene suficiente formación y apoyo para atender las nees que presenta el alumnado en el aula (Parrilla y Daniels, 1998), es importante una formación permanente del profesorado que mejore la eficacia de la escuela a través de una política de formación del personal, de acuerdo con las

necesidades del centro, y que se proyecte en la mejora del aprendizaje del alumnado, para convertirse en una comunidad que aprende. Dicha iniciativa debe surgir del personal administrativo, estableciendo los valores y propósitos de la comunidad escolar, ya que si el profesorado tiene oportunidades de formación y apoyo en proyectos de innovación del grupo, las probabilidades de que se sienta más satisfecho aumentan (Ainscow, 1995; Marchesi, 2007).

En el segundo indicador, “Se conocen y aprovechan los recursos de la comunidad”, con un porcentaje del 54%, el profesorado manifiesta el desconocimiento de las instituciones, de las autoridades educativas y el suyo propio, respecto a las necesidades del centro:

“En la escuela cada quien está con diferentes problemas y temas con los alumnos y a veces las autoridades lo desconocen y no están cerca apoyándonos en lo que nosotros hacemos, porque a veces nos envían notas para que vayamos a alguna capacitación y no nos dan permiso” (profesorado 9).

A su vez, no cuentan con el apoyo de profesionales de forma permanente:

“[...] De otros profesionales no he recibido apoyo” (profesorado 21).

Muchas veces son el profesorado y las familias quienes tienen que costear los gastos que suponen dichos recursos:

“En general, la escuela necesita recursos materiales, le toca al docente costearlos de su salario, también el apoyo de los padres” (profesorado 3).

También lo manifiestan las familias:

“El profesor no tiene todo los recursos en el aula, no están en las condiciones para atender al niño” (familia 9).

Por ello, hay que dar relevancia a esta barrera en el plan de mejora, ya que los docentes encuentran dificultades que no pueden resolver por sí mismos, sienten que les falta apoyo. Ante esta situación abandonan la resolución de problemas y adoptan un método seguro, y como consecuencia, se deja de atender a la diversidad en el aula (Parrilla y Daniels, 1998). En segundo lugar, las estrategias diseñadas sin aumentar los recursos, ni materiales ni personales, no sólo no se aplican sino que, además, al no contar con apoyo profesional se pierde la oportunidad de aprender en equipo y compartir buenas prácticas para cambiar la realidad de las aulas y ayudar al alumnado a aprender (Arteaga M. y García G., 2008).

El porcentaje del tercer indicador, “Los recursos de la escuela se distribuyen de manera justa para apoyar la inclusión”, es un 50%. En las entrevistas realizadas se muestra que, en general, la escuela no cuenta con recursos humanos y materiales para apoyar la atención a la diversidad en el aula:

“[...] Sé que no hay recursos suficientes como para crear un material que sea nuestro, de la escuela, [...] que nos permita a nosotros atender a los niños con dificultades que tenemos” (profesorado 26).

“No, no hay apoyo aquí en la escuela, [...] es la falta de interés de aquí, de la dirección” (profesorado 15).

También se reconoce la falta de un plan de atención a la diversidad a nivel de la Secretaría de Educación:

“La verdad es que estamos iniciando éstos procesos, nos hace falta un plan estratégico porque el ministerio dice la inclusión pero la realidad es otra y la sabemos” (profesorado 17).

Se pone en evidencia que la distribución de los recursos de forma justa y equitativa es una de las barreras que obstaculizan el avance hacia la inclusión, ya que la administración de los recursos de la escuela implica tomar decisiones de manera colectiva esforzándose por preservar una cierta igualdad en el reparto; pero esto sólo se puede lograr mediante un proyecto que proponga prioridades a través de una gestión descentralizada (Perrenoud, 2004).

5. Conclusiones

A continuación presentamos algunas consideraciones a modo de conclusiones.

5.1. En cuanto a la comunidad educativa

Para crear en la práctica auténticas comunidades: *“No es lo mismo lo que se dice que lo que se hace”* (Marchena Gómez, 2011, pág. 42). Debido a que las teorías implícitas que guían las acciones del profesorado son creencias culturales o formas de entender el aprendizaje, aunque haya estudiado los principios más innovadores, al llegar al aula y enfrentarse a ciertas situaciones actúa bajo sus teorías implícitas y no de

acuerdo a las reformas educativas. Esto se puede mejorar a la luz de la reflexión entre el profesorado, intentando averiguar qué es lo que impide que la enseñanza atienda a la diversidad (Marchena Gómez, 2011).

Se necesita favorecer la colaboración entre profesorado, alumnado y familias. Para ello se deben realizar diversas tareas como son: la cooperación entre el alumnado para el aprendizaje mediante agrupamientos flexibles y heterogéneos; la planificación de una enseñanza flexible con diferentes rutas de aprendizaje y metodologías de enseñanza basadas en altas expectativas para crear culturas inclusivas; establecer valores inclusivos y generar recursos para las prácticas inclusivas a través de sistemas de coordinación y organización (Escribano y Martínez, 2013).

5.2. En relación al profesorado

Hay que considerar la importancia de la experiencia docente, la cual genera confianza y seguridad en la propia competencia profesional para enfrentarse a nuevos retos. Todo esto influye en el carácter del profesorado, puesto que es a partir de los quince años de docencia cuando se alcanza la madurez profesional, por lo que es un tiempo de balance y reflexión en que el profesorado necesita el reconocimiento por parte de la Administración, el alumnado y las familias para mantener la motivación y la energía (Marchesi, 2007).

En definitiva, enseñar requiere definir un modelo de profesorado capaz de programar, tomar decisiones de cambio y mejorar su práctica educativa en función de las características del alumnado, el contexto del aula y el contenido del programa docente de acuerdo con los objetivos planteados. Para ello el profesorado requiere de competencias tales como: compromiso y actitud positiva hacia la diversidad; planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias; mediación educativa para lograr los objetivos; y evaluación formativa para mejorar el aprendizaje del alumnado y las estrategias adaptativas (Arteaga, M. y García, G., 2008).

Otra forma de aprovechar la formación inicial del profesorado así como su experiencia docente es saber organizar la formación continua del profesorado del propio centro educativo a través de explicitar sus prácticas, establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua, negociar un proyecto

común de formación continua propio, acoger y participar en la formación del profesorado (Perrenoud, 2004).

5.3. Con referencia al proceso enseñanza-aprendizaje

En un entorno inclusivo se tiene en cuenta que cada uno aprende de forma diferente y se enseña teniendo en cuenta las necesidades individuales de cada alumno. El profesorado está abierto a la utilización de diversos métodos de enseñanza, también se trabaja en equipo o co-enseñanza (Holzschuher, 2012).

Las estrategias de enseñanza, los tipos de agrupamientos, el rol del profesorado y la organización de los contenidos deben contribuir a un mayor desarrollo del alumnado. Ya que la diversidad es inherente a la naturaleza humana y cualquier actuación tiene que adaptarse a esta característica, es necesario dotarse de estructuras organizativas complejas que contemplen las potencialidades de las distintas formas de agrupamiento: en grupo, pequeños grupos fijos y móviles, así como el trabajo individual (Zabala, 1993).

Los referentes básicos utilizados para la valoración de las decisiones en la planificación y aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje están condicionados por las intenciones educativas y la concepción de cómo se aprende, e influyen también en la elección de la opción metodológica (Zabala, 1993). Por ello, cada profesor, desde su experiencia particular, le atribuirá un sentido y un significado, y podrá entonces, en ese grado concreto, hacerlo significativo y funcional en su desempeño profesional.

Proporcionar una enseñanza adaptada y rica en la escuela no es sólo responsabilidad del profesorado, también la escuela debe ofrecer un clima favorable, un lugar donde el profesorado trabaje en equipo, exista una dirección eficaz, oportunidades de formación permanente, las familias apoyen la tarea educativa del centro y se cuente con el apoyo activo de las autoridades educativas responsables (Solé y Coll, 1993). Para ello se necesita una escuela estructurada de forma cooperativa donde se aprovechen los conocimientos técnicos de todo el personal, lo que estimulará actitudes positivas hacia la introducción de nuevas estrategias de acción. Todo esto es posible a través de la indagación reflexiva y la colaboración. Para ello es necesario facilitar al profesorado tiempo y espacios en los que se puedan entablar momentos de diálogo y

discusión conjuntos que propicien aprendizajes compartidos (Ainscow, 1995; Fernández de la Iglesia, Fiuza, y Zabalza, 2013).

Las tareas escolares, más allá de servir de indicadores de los niveles de desarrollo, del dominio de los aprendizajes, de la transferencia de conocimientos alcanzados por los estudiantes, constituyen un referente para el profesorado puesto que le permiten visibilizar las dificultades o carencias en dichos aprendizajes y poder así revisar sus prácticas de enseñanza. Las tareas presentan la síntesis comprensiva y la calidad de los aprendizajes propuestos al estudiante por el docente, pero a la vez reflejan la calidad de su enseñanza (Posada, G. y Taborda, C., 2012).

6. Bibliografía

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arteaga Martínez, B. & García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Complutense de Educación*, 19 (2), 253-274.
- Ausín, V. & Lezcano, F. (2014). Programas para la inclusión educativa del alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 7(13), 30-43.
- Blanco, R. (1999). Hacia una Escuela para todos y con todos. *Boletín del proyecto principal de Educación para América latina y el Caribe*. UNESCO, 48, 55-72.
- Blanco, R., Blanco, R., Hirmas, C. & Eroles, D. (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

- Booth, T. & Ainscow, M. (2005). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Bilbao: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Coloma, A., Jiménez, M. A. & Sáez, A. (2011). *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad.* Madrid: PPC.
- Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A. R., Fuentes, S., Pinto, R. et al. (2015). Concepciones de los padres sobre su implicación en los deberes en la escuela primaria. *Psicotema*, 27(2), 159-165.
- Donolo, D. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista digital universitaria*, 10(8), 2-10.
- Echeita, G. (2013). Definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social* (26), 11-15.
- Escribano, A. & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo.* Madrid: Narcea.
- Fernández de la Iglesia, C., Fiuza, M. & Zabalza, M. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Investigación en Educación*, 3(11), 172-191.
- Ferreiro, R. (2012). La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: La escuela. *REICE*, 10(2), 7-22.
- Gómez-Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Fuentes*, 14, 61-84.
- Gordo, A. J. & Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social.* Madrid: Pearson Educación.
- Holzschuher, C. (2012). *Como organizar aulas inclusivas. Propuestas y estrategias para acoger las diferencias.* Madrid: Narcea.
- López Vélez, A. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. *REICE*, 6 (2), 172-190.
- Marchena Gómez, M. (2011). *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización.* España: Wolters Kluwer.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores.* Madrid: Alianza.

- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Parrilla, A. & Daniels, H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Posada Giraldo, D. & Taborda Caro, M. (2012). Reflexiones sobre la pertinencia de las tareas escolares: acercamientos para futuros estudios. *Uni-pluri/versidad*, 12(2), 22-33.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. & De la cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Romero, C. (2012). ¿Qué debo saber hacer para que aprendan? A propósito de la competencia pedagógica del profesorado. *Edetania* (42), 39-51.
- Sandoval, M., López, M., Miguel, E., Durán, D., Giné, C. & Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238.
- Solé, I. & Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, et al., *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona: Graó.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Susinos, T. & Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE*, 11(2), 87-98.
- Verdugo, M. & Parrilla, A. (2009). Aportaciones actuales a la Educación Inclusiva. *Educación* (349), 15-22.
- Zabala, A. (1993). Los enfoques didácticos. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé et al., *El constructivismo en el aula* (pp. 125-161). Barcelona: Graó.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Lanza Elvir, M.L. y Montero Centeno, D. (2017). Prácticas inclusivas, ¿qué mejoras son necesarias? Un estudio de caso en la escuela John Fitzgerald Kennedy de Honduras. *Aula de Encuentro*, nº 19 (1), pp. 5-46.

Martha Luz Lanza Elvir es

Doctoranda del Doctorado en Educación de la Universidad de Deusto

Docente de la Carrera de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional

Francisco Morazán. Tegucigalpa (Honduras)

Correo-e: mluzlanza@opendeusto.es

Delfín Montero Centeno es

Director del Máster Universitario en Necesidades Educativas Especiales

Facultad de Psicología y Educación

Correo-e: dmontero@opendeusto.es

Enviado: 9 de noviembre de 2016

Aceptado: 25 de marzo de 2017