

Desarrollo profesional docente para la inclusión En las escuelas primarias

YADAROLA, María Eugenia; LAMBERTUCCI, Vanesa; SESTO, Carolina
Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Educación

Esta presentación conforma un Sub-tema de la Línea de Investigación “Inclusión Educativa de personas con discapacidad: políticas y prácticas” (UCC-CONICET). El objetivo es Identificar políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias cordobesas de gestión estatal, comparando las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares y estudiantes. El objetivo específico de esta presentación es analizar si las políticas, culturas y prácticas en escuelas primarias cordobesas de gestión estatal, favorecen una formación y una tarea docente inclusiva, según las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares y estudiantes. Se implementa un diseño metodológico exploratorio-descriptivo, según un estudio transversal, con elementos cuantitativo y algunos cualitativos. Se realiza un muestreo intencional de, por una parte, los directivos, docentes, familias y profesionales de apoyo a la inclusión (total 183) de 20 escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba y de la Provincia de Córdoba; por otra parte, se encuestaron los estudiantes de 6to grado de dichas escuelas (total 490). Se aplicaron los cuestionarios semi-estructurados del Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2002). La recolección de datos se llevó a cabo entre el 2015 y 2016. Se concluyó que, si bien una gran mayoría de estudiantes y de adultos de la comunidad educativa consideran que se desarrollan políticas, culturas y prácticas inclusivas relacionadas con la tarea y formación docente, encontramos que existen algunos actores institucionales que observaron lo contrario, lo que estaría indicando la necesidad de intensificar una formación inclusiva en los docentes para atender a la diversidad de estudiantes.

Inclusión educativa - Escuela primaria - Desarrollo docente

Introducción

Este trabajo de investigación forma parte del sub-tema “Políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias comunes cordobesas de gestión estatal” enmarcado en la línea de investigación “Inclusión Educativa de personas con discapacidad: políticas y prácticas” de la Universidad Católica de Córdoba -UCC- como unidad asociada al Consejo Nacional de Investigación Científicas y Técnicas -CONICET-. El objetivo principal del equipo de investigación es “Identificar políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias cordobesas de gestión estatal, comparando las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares y estudiantes”.

El estudio que presentamos en esta ocasión se vincula con el Trabajo Final Integrador - TIF- de los 24 estudiantes de la Carrera de Especialización en Inclusión Educativa de personas con discapacidad de la UCC y colaboradores. Los estudiantes, dirigidos por el Comité Académico de la carrera, realizaron un estudio de caso en diferentes escuelas primarias de gestión estatal de la ciudad capital y de ciudades del interior de la provincia de Córdoba.

Seleccionamos para este artículo los indicadores vinculados a la temática propuesta por este congreso: “Demandas de la Educación Inclusiva al docente y su formación”. Entendemos que uno de los mayores desafíos actuales de la formación docente es el de crear oportunidades de aprendizaje y participación para todos los estudiantes. Los docentes dentro del sistema

educativo han pasado por diversos modelos tradicionales de enseñanza, cambios curriculares, reformas educativas leyes y normativas, que no responden a los contextos y los estudiantes actuales. Hoy la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la cual tiene estatus constitucional para Argentina (Ley 27.044/14), obliga al Estado a garantizar una inclusión educativa para las personas con discapacidad, brindando igualdad de oportunidades y condiciones para participar y aprender en la escuela y el aula común, sin discriminarlos en razón de la discapacidad. Por ello, es fundamental indagar sobre la actual formación y práctica docente desde un marco inclusivo desde un enfoque de derechos.

Nos propusimos como objetivo específico analizar si las políticas, culturas y prácticas en escuelas primarias cordobesas de gestión estatal, favorecen una formación y una tarea docente inclusiva, atendiendo a las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares y estudiantes. Los datos analizados fueron obtenidos mediante la aplicación del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2002) con el propósito de identificar las barreras al aprendizaje y la participación de los estudiantes que limitan el desarrollo de escuelas inclusivas.

Referentes teórico-conceptuales

La UNESCO (2017) define a la inclusión educativa como un proceso que permite superar las barreras que limitan la presencia, la participación y los logros de todos y cada uno de los estudiantes. Para ello, la sociedad debe desarrollar una cultura que valore la diversidad humana, un Estado que promulgue políticas para garantizar el derecho a aprender con otros en un aula común, en una escuela común y un sistema educativo que proponga prácticas inclusivas; entendiendo que éstas no implican trasponer los lineamientos de la educación especial a la escuela común sino diseñar un currículum universal que aloje a todos, reconociendo y valorando las diferencias.

Wehmeyer (2009) conceptualiza las prácticas de inclusión educativa en diferentes generaciones: las de primera generación propician el pasaje de una educación gregaria a clases de inclusión; las de segunda generación favorecen el desarrollo y la validación de estrategias para apoyar a estudiantes con discapacidad en clases de inclusión, mientras que en las de tercera generación fomentan la autodeterminación de todos y cada uno de los estudiantes, con y sin discapacidad, a través del diseño de un currículum universal y una instrucción flexible.

En nuestro país el modelo médico que describe la discapacidad en términos de salud o enfermedad basado en diagnósticos estigmatizantes está cediendo paso, aún con resistencias, a un modelo superador que considera al contexto social como determinante para favorecer o limitar el aprendizaje y la participación de los sujetos. Por eso observamos en las escuelas el pasaje de un sistema educativo gregario a un diseño que comenzó a orquestar políticas de inclusión. Podríamos inferir que estamos entre lo que Wehmeyer (2009) llama la primera y segunda generación de prácticas inclusivas.

En este sentido, Blanco Guijarro y Duk Homad (2011) realizan el análisis de la educación inclusiva en América Latina y El Caribe y afirman que “en la mayoría de los países, los estudiantes con discapacidad son los más excluidos de la educación y cuando acceden a ella enfrentan numerosas barreras físicas, sociales y pedagógicas que limitan su plena participación y aprendizaje” (p.47). Uno de los aspectos remarcado por las autoras es la necesidad de desarrollar políticas que articulen el desarrollo profesional del profesorado, los procesos pedagógico-didácticos y el fortalecimiento de las escuelas para asegurar una educación de calidad para todos. Para ello, las instituciones de formación docente deben ser inclusivas y revisar sus planes de formación para preparar en la atención a la diversidad como eje transversal de la formación pedagógica.

Es imprescindible comprender que para atender a la diversidad no basta con actos filantrópicos aislados, sino que es necesario elaborar un proyecto educativo común destinado a garantizar el derecho a una educación sin discriminación y con igualdad de oportunidades.

Este proceso requiere que las políticas y culturas inclusivas se reflejen en el aula a través de la práctica docente. Resulta difícil pensar que el sistema educativo logre la inclusión plena si la formación docente continúa propiciando criterios normalizadores y homogeneizantes. Entendemos que las escuelas deben brindar una propuesta curricular flexible, abierta y diversificada pensada para la diversidad del aprendizaje humano.

Booth y Ainscow (2002) aseguran que en las prácticas inclusivas tanto las tareas en el aula como las extraescolares deben promover la participación de todo el alumnado, valorar el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela, apoyar a los estudiantes para que logren superar las barreras al aprendizaje y la participación, movilizándolo los recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad.

López Melero (2012) destaca que la clave en el proceso de inclusión es el docente con sus creencias, sus actitudes y sus acciones. Esto implica cambiar la mentalidad del profesorado en relación con las competencias cognitivas y culturales de las personas, cambiar los sistemas de enseñanza y aprendizaje, el currículum, la organización escolar y los sistemas de evaluación para fomentar el aprender a aprender. Para ello propone, mediante un enfoque estratégico, reducir las barreras pedagógicas tales como la competitividad en las aulas, el currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas; la rígida organización espacio-temporal. Resulta así fundamental la profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad, como así también la valoración de la convivencia democrática y el trabajo cooperativo entre los actores institucionales. El docente debe ser competente para planificar e implementar la enseñanza para la diversidad de alumnos, haciendo las clases accesibles para todos, apoyando el desarrollo de un aprendizaje relevante para cada uno de sus estudiantes y generando recursos para hacer esto posible. Una herramienta es el Diseño Universal, para estructurar una planificación, desarrollo y evaluación atendiendo a la diversidad del aula. Esta tarea es una tarea en colaboración con los otros miembros de la escuela.

Las competencias fundamentales que los docentes inclusivos deben desarrollar, para evitar la exclusión, según Echeita Sarrionandia (2007) son las siguientes: manifestar una actitud reflexiva y crítica; tener curiosidad e iniciativa para indagar y resolver sus dudas e incertidumbres; buscar y recopilar información relevante sobre las dificultades o problemas con los que se encuentre; ser estratégico; trabajar colaborativamente o cooperativamente con otros; .mantener buenas pautas de comunicación, de diálogo y de escucha; pedir y ofrecer ayuda; mostrar empatía ante las necesidades y las emociones de los otros; entablar relaciones de reciprocidad y confianza con todos los actores institucionales; asumir riesgos y estar abiertos al cambio; fijarse metas de superación y seguir aprendiendo.

Son muchos los factores que pueden apoyar o limitar la inclusión educativa. Por lo tanto, los procesos permanentes de autoevaluación institucional, que incorporen la voz de los diferentes actores de la comunidad educativa, son necesarios para identificar las barreras al aprendizaje y la participación y proyectar planes de mejora. Cabe especificar que las barreras deben ser consideradas como:

creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos - en el marco de las políticas y los recursos

educativos existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación o fracaso escolar (Echeita, Ainscow, 2010, p 4).

El docente, a su vez, debe identificar las barreras al aprendizaje y a la participación que pueden estar obstaculizando la inclusión en el aula, para poder así generar estrategias y recursos inclusivos que posibiliten a todos un aprendizaje relevante:

El docente común es el gestor del aula común y diversa, que debe comprometerse éticamente con la educación inclusiva. Necesita interpretar la situación áulica concreta, diversa, compleja, dinámica e imprevisible, para poder comprender a sus estudiantes en contexto. Entender qué necesita cada alumno para aprender, con el convencimiento que todos son educables y que el aula común es *el aula de todos, con todos y en todo momento* (Yadarola, 2013, p. 2).

Algunos antecedentes de investigación

Los trabajos presentados por Yadarola, Lozano y Galli (2016) como por Yadarola, Lambertucci y Sesto (2017), anteceden al presente informe y conforman la Línea de Investigación "Inclusión Educativa de personas con discapacidad: políticas y prácticas" de la UCC (Unidad asociada al CONICET). Se encuestaron los 490 estudiantes y 183 adultos (directivos, docentes, profesionales de apoyo, familiares) de 20 escuelas primarias de gestión pública en ciudad de Córdoba y de otras localidades. Primeramente, se identificó la problemática del Bullying a través de las percepciones de los estudiantes, constituyéndose en una importante barrera en la construcción de culturas inclusivas (Yadarola, Lozano y Galli, 2016). Posteriormente, se cotejaron las opiniones de los estudiantes con las percepciones de los adultos de la comunidad educativa encuestados (Yadarola, Lambertucci y Sesto, 2017): mientras los estudiantes expresan situaciones de bullying en sus escuelas, los adultos que los rodean parecen no visualizarlo de igual manera, dejando en evidencia que las percepciones de los estudiantes y los adultos difieren. Si no se identifica esta importante barrera a la inclusión, difícilmente se puedan llevar las acciones necesarias, tanto desde la escuela como desde el rol docente, para morigerar dichas situaciones de bullying.

Como otros antecedentes en la temática, en la Universidad de Murcia, durante el año 2017, Arnaiz Sánchez, Escarbajal Frutos y Caballero García realizaron un trabajo de investigación con 65 maestros de tres centros de Educación Infantil y Educación Primaria del Municipio de Murcia (España), con el objeto de analizar los elementos del contexto escolar que podrían obstaculizar o facilitar el proceso de inclusión educativa. Para ello, utilizaron un método cuantitativo no experimental de corte descriptivo, recogiendo información a través del cuestionario "Contexto Escolar" perteneciente al instrumento ACADI (Arnaiz y Guirao, 2015). Los resultados obtenidos muestran que estas instituciones tienen mayores fortalezas que debilidades; se encuentra una actitud positiva y favorable hacia las prácticas inclusivas, en la adecuada coordinación entre familia y escuela, como así también en el liderazgo pedagógico de los equipos directivos. Las debilidades corresponden a la política institucional de formación del profesorado y las dificultades para adaptar la estructura horaria y el espacio a las necesidades y características de cada grupo.

En el año 2014, Francisca González-Gil y Elena Martín-Pastor, realizaron en la Universidad de Salamanca (España) un estudio con 402 profesionales de la educación del ámbito público y privado para evaluar las necesidades de formación docente para la inclusión educativa. Elaboraron un cuestionario tipo Likert con 10 factores: 1) concepción de la diversidad y la educación, 2) política educativa, 3) organización y funcionamiento de la escuela y del aula, 4) liderazgo, 5) currículum, 6) metodología, 7) recursos y apoyos, 8) formación del profesorado, 9) trabajo colaborativo, 10) participación de la comunidad. Concluyeron, por un lado, que las

principales necesidades de la formación docente residen en los elementos metodológicos y curriculares. Por otro lado, sostienen que gran parte de los docentes no disponen de una formación para atender a la diversidad de la clase, puesto que asocian inclusión con atención hacia los alumnos desfavorecidos, no como un modelo educativo dirigido a todos los estudiantes. Por último, destacan que las prácticas educativas no están avanzando hacia una verdadera inclusión por causa de las debilidades que manifiesta la formación docente para eliminar las barreras necesarias para hacer efectiva la educación inclusiva.

Aspectos metodológicos

Cómo ya se mencionó, esta investigación es parte del sub-tema “Políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias comunes cordobesas de gestión estatal” de la línea de investigación “Inclusión Educativa de personas con discapacidad: políticas y prácticas” de la Universidad Católica de Córdoba -UCC- como unidad asociada al Consejo Nacional de Investigación Científicas y Técnicas -CONICET-.

El objetivo principal de esta investigación es “Identificar políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias cordobesas de gestión estatal, comparando las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares y estudiantes”.

En esta presentación se abordará como objetivo específico el analizar si las políticas, culturas y prácticas en escuelas primarias cordobesas de gestión estatal favorecen una formación y una tarea docente inclusiva, según las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares y estudiantes.

Se partió del siguiente problema de investigación: ¿Las políticas, culturas y prácticas escolares en el nivel primario favorecen una formación y una tarea docente inclusiva?

El diseño metodológico es exploratorio-descriptivo, con énfasis en lo descriptivo. Se trata de un estudio de corte transversal y cuantitativo, con algunos elementos cualitativos.

Las unidades de observación principales son: por una parte, los directivos, docentes, familias y profesionales de apoyo a la inclusión de las escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba y de la Provincia de Córdoba. Por otra parte, los estudiantes de 6to grado de dichas escuelas.

El muestreo es intencional. Los instrumentos de recolección de datos implementados fueron los cuestionarios semi-estructurado del Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2002). La recolección de datos fue realizada durante los años 2015 y 2016 por los colaboradores de la línea de investigación, en el marco de la realización del Trabajo Integrador Final de la Carrera de Posgrado de “Especialización en Inclusión Educativa de personas con discapacidad” de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba.

Se prevé continuar con este trabajo, profundizando en nuevas instancias de recolección y análisis de datos de la línea de investigación.

Cabe aclarar que para esta presentación se seleccionaron algunos de los indicadores de cada cuestionario, según están más referidos a las prácticas y formación del profesorado desde un enfoque inclusivo.

Descripción de la muestra

La muestra considerada en esta presentación es: 20 escuelas primarias de gestión estatal, 10 pertenecientes a la Ciudad de Córdoba y 10 a otras localidades del interior de la Provincia de Córdoba.

Los datos responden, por una parte, a un total de 183 adultos de la comunidad educativa, entre ellos, directivos, docentes, profesionales de apoyo, familiares de los alumnos de 6to grado de las escuelas; el 45% pertenecientes a instituciones de la Ciudad de Córdoba y el otro 55% a las de otras localidades de la provincia (Ver Gráfico N°1).

Por otra parte, se obtuvieron datos a un total de 490 alumnos/as de 6to grado de dichas instituciones educativas, un 55% pertenecientes a las escuelas de Córdoba Capital, y el 45% restante a otras localidades de la provincia (Ver Gráfico N°2).

Gráfico N°1: Cantidad y porcentaje de adultos de la comunidad educativa encuestados, según su rol en las escuelas.

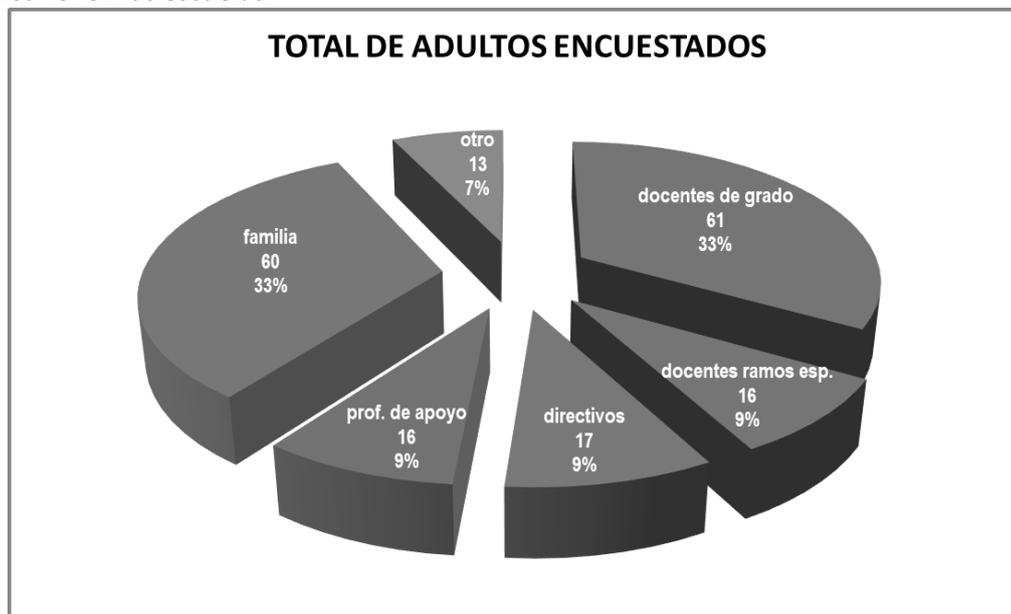
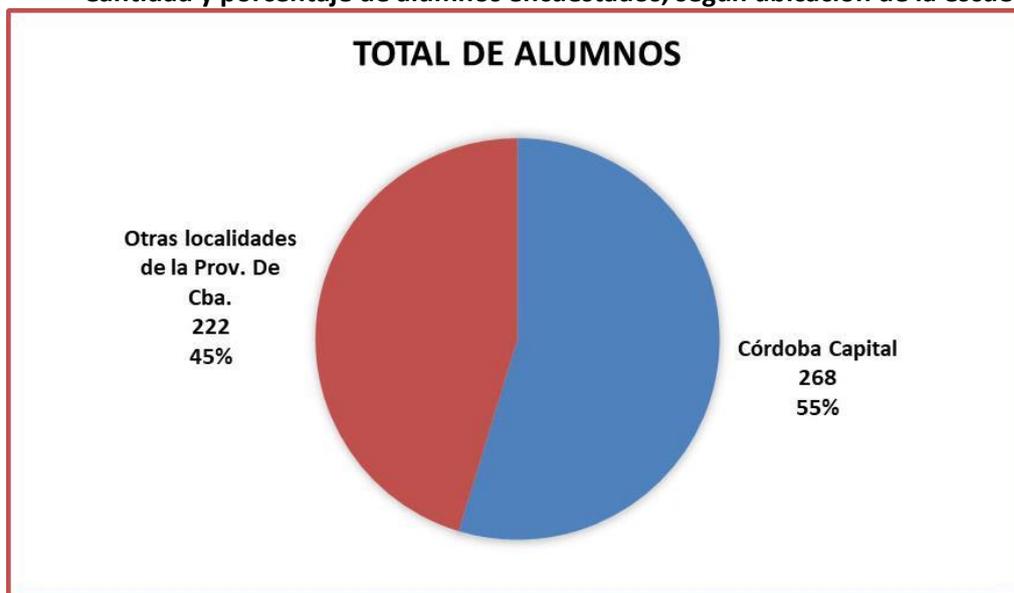


Gráfico N°2:

Cantidad y porcentaje de alumnos encuestados, según ubicación de la escuela.



Opiniones de los estudiantes sobre las prácticas de sus docentes

Interesó en este punto analizar las prácticas docentes en la percepción de los estudiantes. Se seleccionaron algunos de los indicadores que especialmente reflejan las actitudes docentes de escucha y de ayuda, como así también de valoración de las producciones de los estudiantes, según la opinión de los propios alumnos encuestados (Ver Gráfico N°3).

Coll y Solé (2002) señalan que el análisis de la práctica educativa debe comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa, por ejemplo, *cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor*.

El concepto de *interactividad* constituye una de las ideas clave de Coll y Solé (2002). Alude al despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, y enfatiza el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase. El concepto de interactividad incluye lo sucedido en el contexto del salón de clase, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido, actividad a la que los autores se refieren como el *triángulo interactivo*.

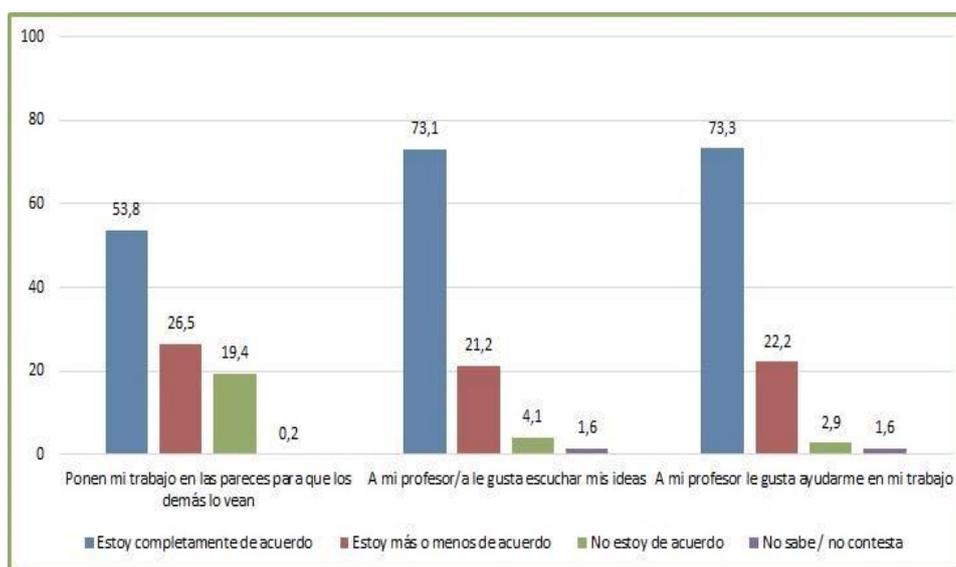
Se observa que, por un lado, poco más de un 73% de los alumnos de 6to grado afirma que está *completamente de acuerdo* que el profesor/a le gusta escuchar sus ideas, como así también le gusta ayudarlo en sus trabajos. Por otro lado, entre un 21,2% y 22,2% manifiesta estar *más o menos de acuerdo* con estas afirmaciones, siendo escaso el porcentaje de quienes dicen no estar de acuerdo (4,1% y 2,9%, respectivamente). Por tanto, si bien se infiere una positiva interactividad en relación al docente y la mayoría de los alumnos, habría algunos estudiantes que no la percibirán de este modo, afectando la equidad en lo vivenciado por ellos.

Al consultarle a los estudiantes por el indicador: "Ponen mi trabajo en las paredes para que los demás lo vean", aunque la mayoría menciona estar *completamente de acuerdo* (52,8%), son considerables los porcentajes de quienes dicen estar *más o menos de acuerdo* y en desacuerdo (26,5% y 19,4%, respectivamente). Por tanto, esto podría estar incidiendo en la

vivencia de los niños/as sobre la valoración sobre sus producciones que sus docentes exhiben, que aparece como desapareja.

En relación a la práctica docente es importante destacar que aún se necesita continuar trabajando en la formación y en las prácticas concretas la equidad en la valoración de los trabajos y producciones de los estudiantes, teniendo en cuenta que cada uno de los aportes es una mirada diversa para construir una comunidad educativa donde todos y cada uno de los estudiantes puedan participar.

Gráfico N°3: Percepción de los alumnos sobre prácticas de sus profesores.



Opiniones de los adultos de la comunidad educativa sobre la tarea y formación docente.

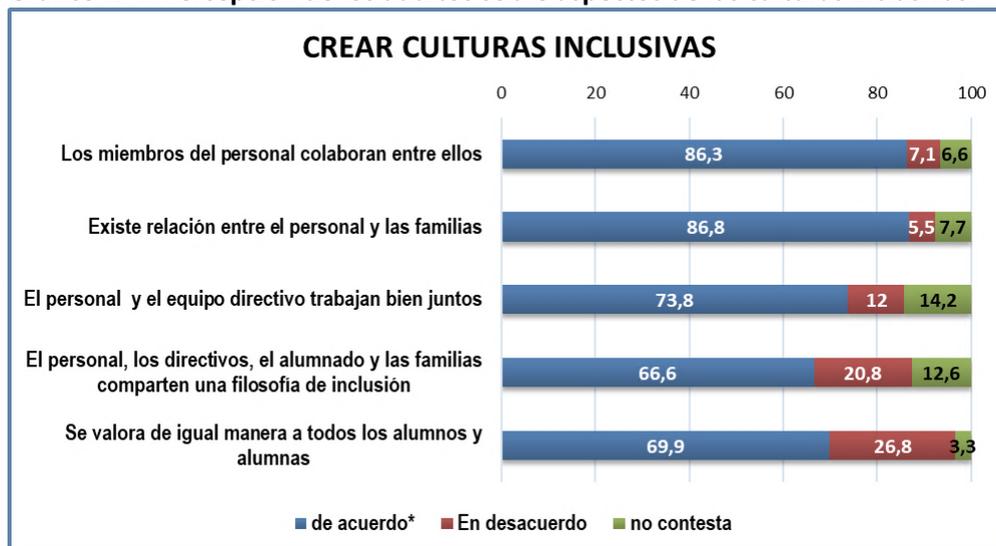
Se seleccionaron para esta presentación algunos indicadores que reflejan las opiniones de los adultos de la comunidad educativa sobre las culturas, políticas y prácticas escolares y que refieren mayormente a la tarea y formación del profesorado buscando, a su vez, retomar un mínimo de indicadores ya considerados en otras presentaciones anteriores.

En cuanto a los aspectos seleccionados que hacen a la creación de culturas inclusivas (Ver Gráfico N°4) se observa que la gran mayoría opina que existe un trabajo colaborativo entre los adultos de la comunidad, ya que afirman estar de acuerdo que existe relación entre el personal y las familias (86,8%), y que los miembros del personal colaboran entre ellos (86,3%), reduciéndose el porcentaje de quienes están de acuerdo que el personal y el equipo directivo trabajan bien juntos (73,8%), habiendo en este último indicador un 12% de quienes manifiestan estar en desacuerdo.

Ahora bien, resulta relevante destacar los resultados respecto a si el personal, los directivos, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión y si se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas: la mayoría afirma estar de acuerdo (66,6% y 69,9%, respectivamente), pero hay un porcentaje importante de quienes se muestran en desacuerdo con estos indicadores (20,8% y 26,8%, respectivamente).

A través de estos indicadores observamos dos barreras para el desarrollo de comunidades inclusivas: el déficit en el trabajo colaborativo y las diferencias que tienen sobre el valor de la diversidad humana percibido por algunos de los actores institucionales. Para reducir esas barreras es necesario, según López Melero (2012), coordinar dos factores imprescindibles para una convivencia democrática: “la libertad, que genera la virtud del respeto y de la tolerancia, y la igualdad/equidad, que produce la solidaridad” (p 48).

Gráfico N°4: Percepción de los adultos sobre aspectos de las culturas inclusivas.



De acuerdo*: en esta categoría se unifican: completamente de acuerdo / de acuerdo.

Cabe aquí relacionar las afirmaciones de los adultos de la comunidad con lo que expresan los estudiantes ya que habría un relevante porcentaje, tanto en los niños como en los adultos de la comunidad educativa, que estarían mostrando que no perciben que se valoran a todos en sus producciones, opiniones o ideas.

Una comunidad inclusiva, se basa en valores como la solidaridad, la cooperación, el respeto por la subjetividad de todos y cada uno de sus miembros. Sustentándose en esos valores, desarrolla de manera conjunta un proyecto educativo institucional con una visión, una misión y objetivos que se concretarán en políticas y prácticas cotidianas. Para ello, la gestión debe escuchar todas las voces, la de los docentes, los padres, la comunidad y, principalmente, la de los estudiantes. De este modo, ningún niño será excluido en la construcción del conocimiento y compartirá situaciones de aprendizaje equitativas. Parafraseando a López Melero (2012) “Esa debe ser la orientación de la práctica educativa del profesorado. Esto que digo no es una utopía irrealizable, sino un proyecto moral al que debemos dedicarnos en educación” (p 40).

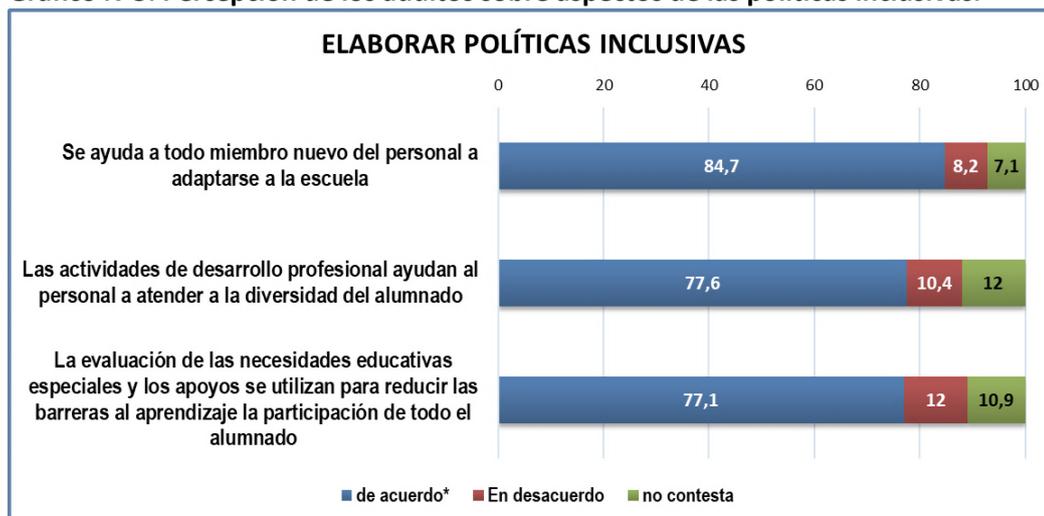
Con relación a las políticas inclusivas de la escuela relacionadas con la formación y apoyos a los docentes (Ver Gráfico N°5), se observa que un 84,7% dice estar de acuerdo que se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela.

Asimismo, se advierte que la gran mayoría de los adultos de la comunidad consideran estar de acuerdo que las actividades de desarrollo profesional ayudan al personal a atender a la diversidad del alumnado y que la evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado (77,6% y 77,1%, respectivamente). Sin embargo, hay quienes mencionan estar en desacuerdo

con estas dos afirmaciones (10,4% y 12 %, respectivamente), incluso quienes no responden (12% y 10,9 %, respectivamente), aspectos estos a marcar.

Podemos inferir, a partir de los indicadores analizados, que los apoyos utilizados por los docentes para atender a la diversidad del alumnado son facilitadores para la participación de muchos, pero barreras para otros. Para desarrollar prácticas más inclusivas, Echeita y Ainscow destacan dos puntos de apoyo que se potencian cuando se coordinan: “la *claridad de la definición* en relación con la idea de inclusión, y las *formas de evidencia* que se utilizan para medir el rendimiento educativo, en un sentido amplio del término rendimiento” (2011, p. 4).

Gráfico N°5: Percepción de los adultos sobre aspectos de las políticas inclusivas.



De acuerdo*: en esta categoría se unifican: completamente de acuerdo / de acuerdo

Por último, al tomar los indicadores que hacen a las prácticas inclusivas llevadas adelante por los docentes de las escuelas (Gráfico N° 6) son la gran mayoría quienes afirman estar de acuerdo con todos los indicadores aquí seleccionados (entre un 87,9% a un 72,7%). Pero cabe aquí hacer algunas consideraciones. En los indicadores referidos a que la planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado, y si las clases se hacen accesible a todos el alumnado, como también a si el profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración existe un porcentaje relevante de adultos de la comunidad que se manifiestan en desacuerdo (13,7%, 14,8% y 13,1%, respectivamente). Asimismo, hay un 13,1% de adultos que se muestran en desacuerdo que los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, aspecto este que podría estar indicando que su tarea se recorta al apoyo individual de ciertos alumnos/as.

La práctica docente inclusiva debe ser una tarea colegiada y en colaboración con otro docente, directivos y personal de la escuela, como con las familias. Asimismo, es un trabajo que debe ser colaborativo con los profesionales de apoyo, quienes pueden asesorar, orientar, desde una mirada pedagógica, contextual y compleja. “Esos profesionales tendrán que estar apoyando al aula y al docente, sin reemplazarlo en su función de enseñante, abandonando el trabajo unidireccional (sólo para el alumno con discapacidad) para enfocar la colaboración en la comprensión y orientación de la vida del aula para que sea inclusiva” (Yadarola, 2013, p. 2).

Gráfico N°6: Percepción de los adultos sobre aspectos de las prácticas docentes inclusivas.



De acuerdo*: en esta categoría se unifican: completamente de acuerdo / de acuerdo

Las prácticas segregadoras son una barrera didáctica que obturan el desarrollo de una escuela inclusiva. Es fundamental comprender que aprender junto a otros, en un aula común, en una escuela común, en todo momento es un derecho fundamental para todos y cada uno de los estudiantes. En una escuela para todos no se cuestiona la habilidad del estudiante sino el currículum. López Melero (2012) expresa que es necesario desarrollar un currículum que ahondando en las diferencias humanas erradique la desigualdad y ofrezca prácticas educativas simultáneas y divergentes para que todos los estudiantes puedan aprender lo mismo, pero con experiencias diferentes.

Por ello, resulta primordial que las clases sean accesibles para todos, que el docente planifique y desarrolle sus clases atendiendo a la diversidad, para lo cual es importante una tarea colaborativa, desde una responsabilidad ética con cada uno de sus alumnos.

Resultados alcanzados y/o esperados

Los datos recolectados nos muestran que, si bien una gran mayoría de estudiantes y de adultos de la comunidad educativa consideran que se desarrollan políticas, culturas y prácticas inclusivas relacionadas con la tarea y formación docente, encontramos que existen algunos actores institucionales que observaron lo contrario. Especialmente, se destaca que tanto en algunos estudiantes como adultos perciben que no se valora de igual manera a todos los alumnos, que podría estar relacionado con una filosofía de inclusión que no aparece compartida por todos, o en todas las escuelas.

Observamos que las escuelas presentan barreras vinculadas con la formación y práctica docente que limitan el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes.

López Melero (2012) establece que las prácticas de integración, que difieren de las inclusivas, brindan una supuesta igualdad de oportunidades para los estudiantes, sin embargo, no reducen la desigualdad porque los alumnos están juntos en las aulas, pero separados por el currículum, provocándose de este modo, procesos de exclusión interna.

Algunos adultos de la comunidad educativa expresan la falta de trabajo colaborativo entre docentes, entre docentes y directivos, entre docentes y las familias; a su vez, algunos se manifestaron en desacuerdo en que el profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración. Asimismo, observaron algunos que los profesionales de apoyo no trabajan en apoyo de la diversidad en el aula, lo cual también podría estar indicando una falta de colaboración con la tarea docente o la presencia de un trabajo más individualizado en algunas escuelas. Resulta así fundamental que la formación docente esté también enfocada a un trabajo en equipos, un trabajo colegiado para asumir la enseñanza de la diversidad como una tarea compartida. Esto, a su vez, favorecerá pasar de un enfoque integracionista y limitante, a un enfoque inclusivo en beneficio de todos los niños de una clase, de la escuela.

Además, un porcentaje de adultos de la comunidad no consideran que las actividades de desarrollo profesional ayudan al personal a atender a la diversidad del alumnado, ni que la evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Esto podría estar relacionado con otras afirmaciones de unos adultos que no conciben que las clases se hacen accesible a todo el alumnado.

Los docentes deben planificar y desarrollar sus clases de modo accesible y generando recursos para que participen y aprendan todos los alumnos, en un trabajo en colaboración y éticamente comprometido.

Aunque las experiencias de inclusión educativa demuestran que los procesos de inclusión benefician, no sólo a las personas con discapacidad, sino también a toda la sociedad, algunos docentes aún no lograrían desestructurar el patrón normalizador que rige sus prácticas:

Por experiencia, sabemos que es posible incluir a todos los alumnos en las aulas siempre que los educadores hagan el esfuerzo de acogerlos, fomentar las amistades, adaptar el currículum y graduar las prácticas. No obstante, la inclusión plena no siempre se desarrolla con suavidad. En consecuencia, es vital que los adultos no opten por la vía fácil de excluir al niño, sino que busquen soluciones para lograr la inclusión social satisfactoria (Stainback y Stainback, 2007, p.29)

Finalmente, consideramos que el planteo actual debería centrarse en evaluar qué limita el pasaje de una cultura de la integración a una cultura de la inclusión. Echeita y Simón (2007) en relación al proceso de inclusión educativa inclusiva manifiestan:

Tenemos los valores que nos impulsan a hacerlo (igualdad y no-discriminación), también sabemos qué podemos hacer (identificar y remover las barreras que puedan limitar el aprendizaje y la participación de cualquier alumno) y nos acompañan, además, las emociones necesarias para el cambio (esperanza, rabia, confianza...). De faltarnos algo sería, seguramente, determinación y voluntad para intentarlo. (p 29)

Bibliografía

Arnaiz Sánchez, P., Escarabajal Frutos, A., & Caballero García, C. M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210. Recuperado el 09/08/18 en: revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334

Blanco Guijarro, M.R. Y Duk Homad, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y El Caribe. *Revista Aula*, 17. Ediciones Universidad de Salamanca, 2011. pp. 37-55.

Booth, T., Ainscow, M. & Booth, T. (2002) Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO. Recuperado el 10/8/2018 en:<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

Coll, C. & Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesii (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp.357–386). Madrid: Alianza.

González-Gil, F. & Martín-Pastor, E. (2014), Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. Recuperado el 05/18/18 en: revpubli.unileon.es/index.php/cuestionesdegenero/article/view/1151

Echeita, G Y Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Down España, Granada, mayo de 2010.

Echeita, G & Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En: De Lorenzo, R. & Pérez Bueno, L.C. (2007). *Tratado sobre Discapacidad*. Madrid: Thomson & Aranzadi. pp 1103-1134.

Echeita Sarrionandia, G. (2007) Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Ed. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid, España.

López Melero, M. (2012) La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 26, núm. 2, pp. 131-160, Universidad de Zaragoza Zaragoza, España. Recuperado el 10/08/18 en: www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf

Organización De Las Naciones Unidas (2006) Convención de los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado el día 10/08/18 en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Stainback, W. Y Stainback, S. (2007). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Nancea, Madrid.

Unesco. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la Educación. Recuperado el día 10/08/18 en: unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf.

Wehmeyer, M. L. (2009) Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de Inclusión *Revista de Educación* N° 349. Madrid, mayo-agosto 2009, Pp. 45-67.

Yadarola, M. E. (2013) Capacitación del docente común y el profesional de apoyo para una tarea coordinada en el aula común, diversa e inclusiva. Congreso Argentino y Regional de Educación Inclusiva. Ciudad de Tigre, agosto de 2013.

Yadarola, M.E. Lozano, D. Y Galli, M. (2016). Educación inclusiva en las escuelas primarias públicas. Libro de Actas en CD del XVII Encuentro Del Estado De La Investigación. Infancias:

Nuevos Escenarios. Tendencias y propuestas en el ámbito de la Educación. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, 20 y 21 de octubre de 2016.

Yadarola, M.E., Lambertucci, V. Y Sesto, C. (2017). El bullying como barrera a la inclusión en la escuela primaria de gestión estatal. Libro de Actas en CD del XXVIII Encuentro Del Estado De La Investigación. La escuela de hoy. Tensiones, posibilidades y Desafíos. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, 5 y 6 de octubre de 2017.