

I CONGRESO IBEROAMERICANO DE DOCENTES

CONGRESO VIRTUAL DEL 26 NOVIEMBRE AL 08 DICIEMBRE DE 2018

ALGECIRAS (CÁDIZ) DEL 06 AL 08 DICIEMBRE DE 2018

Actas del Congreso Iberoamericano de Docentes

Práctica reflexiva y acompañamiento formativo docente en las dimensiones culturales, políticas y prácticas a través del itinerario formativo “La educación inclusiva una forma de vivir”. El caso del CEIP Torreomar.

Carmen del Rosario López López

Antonio Orellana Ríos

ISBN: 978-84-948417-0-5

Edita **Asociación Formación IB.**

Coordinación editorial: **Joaquín Asenjo Pérez, Óscar Macías Álvarez, Patricia Ávalo Ortega y Yoel Yucra Beisaga**

Año de edición: **2018**

Presidente del Comité Científico: **César Bernal.**

El I Congreso Iberoamericano de Docentes se ha celebrado organizado conjuntamente por la Universidad de Cádiz y la Asociación Formación IB con el apoyo del Ayuntamiento de Algeciras y la Asociación Diverciencia entre otras instituciones.

<http://congreso.formacionib.org>



red
iberoamericana
de docentes



formaciónib))

Práctica reflexiva y acompañamiento formativo docente en las dimensiones culturales, políticas y prácticas a través del itinerario formativo “La educación inclusiva una forma de vivir”. El caso del CEIP Torremar.

López López, Carmen del Rosario (CEP de Almería)
carmenr.lopez.edu@juntadeandalucia.es
Orellana Ríos, Antonio (CEP de Almería)
antonioj.orellana.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN:

Durante el curso 2014/2015, el Centro de Profesorado de Almería se cuestiona en qué medida la formación ofertada estaba influyendo en la dimensión cultura, política y práctica del profesorado y, por tanto, qué formación era la necesaria para la transformación hacia escuelas más inclusivas. De modo que creó y puso en marcha el itinerario formativo “La educación inclusiva: Enseñar una forma vivir”, un proceso de investigación-acción participativa.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Culpar al alumnado, a sus familias y al contexto de las dificultades que presentan los centros educativos es una creencia latente y presente en nuestras escuelas. Aún sabedores de la existencia de actuaciones educativas de éxito acordes con los procesos de inclusión, se observa que gran parte del profesorado del ámbito de actuación del CEP de Almería no llega a transformar su sistema de creencias, (Ainscow, 2011) que le permita responsabilizarse de las barreras para la participación y para el aprendizaje que originan sus centros educativos. Por tanto, es preciso diseñar escenarios de formación profesional docente cuyo objetivo sea provocar cambios en los esquemas de representación social (Moscovici 1979), que permitan explorar el espacio de la Zona de Desarrollo Potencial (Vigotsky, 1997) para generar la posibilidad de transformar la cultura institucional (Deal, Kennedy, Córdova, & Peregrina, 1985). Esta fue la razón por la que se creó y se puso en marcha el itinerario formativo “La educación inclusiva: Enseñar una forma vivir”. Para conseguirlo resultaba imprescindible identificar y

fomentar “cuáles serían los esfuerzos más sutiles, menos obvios, y que den “mayor impulso” para lograr cambios en las escuelas” (Ainscow, 2004).

1.1. EL ITINERARIO FORMATIVO “LA EDUCACIÓN INCLUSIVA UNA FORMA DE VIVIR”. UNA PRÁCTICA REFLEXIVA A TRAVÉS DEL INDEX FOR INCLUSION: UNA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA.

Este itinerario formativo, actualmente en pilotaje en varios centros de la provincia de Almería, tiene como documento central la “*Guía para la Educación Inclusiva*” (Booth & Ainscow, 2011) cuya finalidad se centra en iniciar procesos de reflexión participativos y dialógicos (Antolí, Imbernón Muñoz, & Félez Rodríguez, 2001; Aubert et al., 2008; Perrenoud, 2004) en las dimensiones cultura, política y práctica que originen la elaboración de un plan de mejora para el centro en pro de la inclusión con el consiguiente acompañamiento formativo a través de un plan de formación para el centro y para el profesorado.

Por lo que se necesitaba replicar una “*técnica procesual y colaborativa que consta de tres fases que se usa cíclicamente para la detección de necesidades de la formación: **identificación y análisis de necesidades, categorización y priorización.** Su objeto es involucrar al profesorado*” (Antolí, Imbernón Muñoz, & Félez Rodríguez, 2001).

Este proceso de investigación ha tenido en cuenta los cuatro aspectos básicos del proceso de transformación en una Comunidad que aprende: Primero, la formación del profesorado está vinculada con las prioridades del centro; segundo, se establece vínculos entre las necesidades del profesorado y las del centro; tercero, el objetivo principal es la mejora de la calidad de aprendizaje del alumnado; centradas en el aula; cuarto, la organización del centro como posibilitadora de que el profesorado pueda introducir nuevas prácticas. Entendiendo que todo esto supone que dicho proceso de transformación tiene inherente un periodo de turbulencia interna. Esta desestabilización es necesaria para convertirse en “*comunidad que aprende*” (Ainscow, M. Hopkins, D. Soutworth, G. West, M 2001). Situación que ha estado presente en el desarrollo del itinerario que se presenta.

En la siguiente tabla se presenta la secuencia de momentos del itinerario en relación con el proceso de Práctica de Reflexión Participativa:

<i>Tabla 1. Comparativa</i>	
Proceso del Itinerario formativo – Práctica de Reflexión Participativa	
Itinerario Inclusión CEP Almería (Fases)	Práctica de Reflexión Participativa (Niveles)
Fase 1: Sensibilización a Equipos Directivos y a la comunidad educativa de los centros: Significados compartidos en las Culturas, políticas y prácticas educativa.	Nivel 0: Identificación de necesidades del centro - comunidad - Identificación de necesidades formativas”
Fase 2 (año 1): Se constituyen dos estructuras organizativas y de funcionamiento: Trabajo en gran grupo dialógico y Comisión del Index del Centro para el análisis de las necesidades.	Nivel 1: Análisis de Necesidades educativas, comunitarias y formativas
Fase 2 (año 1): Se realiza la comparativa de los cuestionarios de percepción del Index for Inclusión (familias - profesorado - alumnado).	Nivel 1: Seguimos con la parte de análisis e identificación de situaciones susceptibles de transformación
Fase 2 (año 2): Se presentan las percepciones de la comunidad educativa	Nivel 2: Categorización según los indicadores “Index for Inclusión”

(reflejadas en los cuestionarios y en las dinámicas realizadas).	
Fase 2 (año 2): Reflexión participativa dialógica en los indicadores priorizados: - Acercamiento teórico sobre dicho indicador. - Realización de informes: <u>Informe individual:</u> el profesorado y las familias valoran dicho itinerario según la guía “Index for Inclusión” <u>Informe de las comisiones mixtas.</u> <u>Informe de la Comisión Index del centro.</u> - Elaboración del plan de mejora.	Nivel 2: Priorización de las propuestas de mejora
Fase 3 (año 3 y 4): Acompañamiento formativo en el centro y en las aulas (profesorado/familia) a partir del plan de mejora.	Nivel 3: Actuaciones educativas para la transformación de la cultura, política y práctica educativa.

2. ANTECEDENTES. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

2.1. Antecedentes

Existen evidencias contrastadas del incumplimiento de los principios básicos de los **procesos de inclusión** de nuestro sistema educativo público. Como así lo muestra el informe de la ONU CRPD/C/20/3. Coherentemente a esto, se ha podido observar que la cultura institucional de los centros, sus políticas y prácticas educativas no son coherentes con estos principios básicos, véanse estas dos proposiciones extraídas de alguna de las dinámicas: “*La existencia de Aulas TEA*” “*Dos Aulas específicas*” (1:235). Como consecuencia las barreras a la participación y el aprendizaje forman parte de la vida cotidiana de los centros estudiados; Existe toda una cultura de los problemas basados en el individuo, en su déficit y en la culpabilización al mismo, como se infiere en estas aseveración: “*los apoyos no flexibles: tratan de ser igualitaria pero no siempre se puede responder a las necesidades de apoyo que se requiere*”, “*Apoyos fuera del aula*” (Profesor/a CEIP Torremar. Informes indicador A2. 5).

2.2. Problema de investigación

¿Es posible un clima más igualitario, donde el análisis y transformación de las barreras a la participación y el aprendizaje sea uno de los ejes fundamentales del proceso educativo, desde las dimensiones cultura, política y práctica; es decir, un centro donde el eje vertebrador de la organización del centro sea vivir la inclusión como un proceso que genere la necesaria transformación?

3. OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

Conocer en qué medida el Itinerario formativo “La educación inclusiva: enseñar una forma de vivir” produce transformación en la cultura, política y prácticas de los centros educativos que lo desarrollan. Utilizando para ello el Index for Inclusión como instrumento para la reflexión participativa y a través dinámicas dialógicas.

4. MÉTODO

En primer lugar, se trata de una **investigación acción** porque se realiza un diagnóstico inicial entre todos los sectores, donde se utilizan técnicas dialécticas y participativas, que permite diseñar y desarrollar un plan de acción cíclico. Igualmente, se puede considerar, participativa porque tiene como fin el trabajo contra desigualdades sociales y termina con una fase de aplicación de conocimiento adquirido (Hurtado, 2006).

En segundo lugar, es un **proceso investigativo dialógico** porque se siguen los principios de la “La metodología comunicativa crítica” que es una aproximación que ofrece una posible respuesta a una situación de cambio social. Y además, incorpora las voces de todas las personas involucradas en la investigación (Gómez et al., 2007).

Otro fundamento transcendental, en el rigor de la investigación es la **triangulación metodológica** (Rodríguez Sabiote, Sabiote, Llorente, & Pérez, 2014) que tiene su deriva lógica en la recogida de datos, en el análisis y en el plan de acción que cruza de forma transversal todo el proceso.

4.1. Muestreo

El tipo de muestreo podría considerarse que es por conveniencia ya que el acceso al itinerario se realizó de forma voluntaria por el centro en el que basamos los hallazgos. Se trata del CEIP Torremar, localizado en Retamar, barrio del extrarradio de Almería, con unos 1000 estudiantes desde infantil hasta sexto de primaria. Su índice Socio cultural es alto.

4.2. Recogida de datos

Se han utilizado cuestionarios de corte **cuantitativo** surgidos del proceso de reflexión de entre los ítems de las distintas dimensiones recogidas en la guía Index; Y de corte **cualitativo**: producciones generadas en los distintos **grupos de discusión**, tertulias pedagógicas dialógicas, grupos interactivos en la comisión Index del CEIP Torremar; **Entrevistas grupales** con familias y profesorado; **producciones escritas y orales** del alumnado, profesorado y familias; grabaciones; desarrollo del pilotaje de actuaciones educativas de forma voluntaria; y el **diario de campo** de las asesorías involucradas

4.3. Análisis de los datos

El procesamiento de los datos ha sido paralelo a la evolución de las acciones didácticas que van a ser objeto de estudio ya que se trata de una investigación - acción. Para ello, se han seleccionado de los diferentes grupos de discusión, del diario de campo y la observación participante los datos más relevantes para su procesamiento, análisis y conclusiones que modificarán la acción o la reforzarán. En cuanto a los datos de corte cualitativo, será la <<**teoría fundamentada**>> (Gibbs, 2012) la que nos apoyará para poder desarrollar interpretaciones lo más exhaustivas posibles. El procesamiento de los datos se ha realizado con el paquete estadístico de licencia libre **pspp y el calc de libreoffice** (software de código libre).

5. RESULTADOS

El proceso de reflexión en la práctica con el eje vertebrador de la Guía “Index for Inclusión” ha originado un cambio en las percepciones sobre las dimensiones estudiadas.

Tras 16 sesiones en gran grupo en comisiones mixtas (donde el alumnado estuvo presente en 8 de ellas durante el primer año del itinerario), 13 sesiones de la comisión del Index del centro, 4 sesiones de sensibilización al alumnado, 2 sesiones de sensibilización al profesorado y a la familia; se puede constatar la evidencia de que se ha originado una respuesta de cambios en los significados y contenidos culturales en la mayoría de los participantes como se muestra en la siguiente proposición: “Aumentar

los momentos de reflexión que tanto están ayudando a mejorar algunas cosas". (Profesor/a CEIP Torremar. propuestas de mejora B1.1 y B1.2).

Consecuentemente, ha habido diez miembros del claustro (5,4%) que se han presentado como voluntarios para el pilotaje de acompañamiento formativo (Kraft, Blazar, & Hogan, 2016). Este hecho implica que se ha sido consciente de que la organización de las aulas y las actuaciones son susceptibles de un cambio que suponga la disolución a las barreras para la participación y para el aprendizaje; como lo muestra este comentario representativo: "*Métodos de enseñanza en ocasiones contrarios a la identificación y supresión de barreras de aprendizaje.*" (Profesor/a CEIP Torremar. Informes indicador A2.1).

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Según los antecedentes descritos y la pregunta del problema de investigación realizada se puede afirmar que es posible crear escenarios de aprendizaje igualitario y dialógico de forma estructurada para la comunidad, independientemente de su índice socio cultural. Donde se puedan establecer procesos de aprendizaje comunitario para trabajar la propia cultura, la política y la práctica del centro.

Se puede considerar que existe una co-ocurrencia entre el desarrollo del itinerario formativo propuesto y cierto cambio en la cultura, política y práctica del centro investigado.

7. BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, Mel; Hopkins, David; Southworth, Geoff; West, Mel (2001). Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes. Narcea.

Ainscow, Mel (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1–20

Aubert, Adriana; Flecha, Ainhoa & Garcia, Carme (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Hipatia Editorial.

Booth, Tony; Ainscow, Mel (2011). Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación. Madrid: FUHEM - OEA.

Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. [archivo PDF]. Recuperado de <https://asociacionsolcom.org/wp-content/uploads/2018/06/informe-SOLCOM-CRPD-2018.pdf>.

Gibbs, Graham (2012). El análisis de datos en investigación cualitativa. Morata.

Imbernon, Francesc; Medina, José & Jarauta, Beatriz (2008). La enseñanza reflexiva en la educación superior. Cuadernos de docencia universitaria (Vol. 17). Barcelona: Octaedro.

Joyce, Bruce; Weil, Marsha & Calhoun, Emily (2002). Modelos de enseñanza. Barcelona: Gedisa.

Kraft, Mathew; Blazar, David & Hogan, Dylan (2016). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. Brown University Working Paper.

Rodríguez-Sabiote, Clemente, Pozo-Llorente, Teresa, & Gutiérrez-Pérez, José (2006).

La triangulación análística como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *Relieve- Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2).

Terréense, Deal & Kennedy, Allan (1985). *Culturas Corporativas. Ritos y Rituales de la Vida Organizacional*. Mexico: Fondo Educativo Interamericano.

Tojar Hurtado, Juan Carlos (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.