



**ESCUELAS INCLUSIVAS**

# **COLABORACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN EL PROCESO HACIA UNA EDUCACIÓN MÁS INCLUSIVA**

**GUÍA PARA LA FORMACIÓN  
A TRAVÉS DE RECURSOS  
AUDIOVISUALES**

Gerardo Echeita y M<sup>a</sup> Luz Fernández-Blázquez  
Con la colaboración de Cecilia Simón,  
Marta Sandoval y Hector Monarca

**OEI**





© Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).  
Oficina en Chile  
Santiago, 2021  
ISBN: 978-956-8624-27-9

Secretario General OEI  
Mariano Jabonero

Directora OEI Chile  
Mónica Gomariz

Edición general  
Rosa Blanco G.  
Daniela Navarro O.

Autores/as  
Gerardo Echeita, M<sup>a</sup> Luz Fernández-Blázquez

Colaboradores/as  
Cecilia Simón, Marta Sandoval, Héctor Monarca



---

# Índice

|   |           |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN  | 09        |
| <b>PARTE I</b>  |           |
| <b>MARCOS DE REFERENCIA</b>   |           |
| <b>1. Significado de la serie audiovisual “Escuelas Inclusivas”</b>   | <b>10</b> |
| 1.1. Presentación   | 10        |
| 1.2. Contexto, propósito y finalidades de la Guía   | 15        |
| Referencias   | 17        |
| <b>2. Un marco de referencia para el desarrollo de una educación más inclusiva</b>  | <b>18</b> |
| 2.1. Definir la inclusión para llevarla a la práctica   | 18        |
| 2.1.1. Una breve mirada al significado y alcance de la educación inclusiva. Naturaleza, dimensiones y tareas  | 19        |
| 2.1.2. Tres dimensiones fundamentales e interrelacionadas: presencia, participación y aprendizaje. ¿A qué nos referimos?  | 20        |
| 2.1.3. Revisión de las barreras que limitan el ejercicio efectivo del derecho a una educación de calidad sin exclusiones  | 26        |
| 2.1.4. Iniciar y sostener procesos de innovación educativa  | 31        |
| 2.1.5. Preocupación por todos los estudiantes prestando especial atención a quienes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad o en riesgo de ser excluidos | 34        |
| 2.2. Una perspectiva inclusiva sobre el apoyo escolar   | 37        |
| 2.3. Condiciones que facilitan el proceso hacia centros más inclusivos  | 41        |
| Referencias   | 45        |
| <b>3. Un marco de referencia para el aprendizaje profesional</b>  | <b>49</b> |
| 3.1. ¿Cómo entendemos la formación? Las relaciones entre concepciones y prácticas. El docente como profesional reflexivo. Reflexionar, compartir, debatir, aprender | 49        |
| 3.1.1. Concepciones implícitas  | 49        |
| 3.1.2. ¿Qué es un profesional reflexivo?  | 52        |
| 3.1.3. ¿Para qué sirve la reflexión?  | 53        |
| 3.2. Reflexionar para cambiar las prácticas   | 55        |
| 3.3. Los otros, el contexto, las emociones y las resistencias al cambio   | 57        |
| Referencias   | 60        |

**PARTE II**  
**UNA “GUÍA PARA LA FORMACIÓN A TRAVÉS DE RECURSOS**  
**AUDIOVISUALES”**

|  |            |
|--|------------|
| <b>1. Colaboración y participación en el proceso hacia una educación más inclusiva</b>   | <b>62</b>  |
| 1.1. Objetivos específicos de <i>la Guía</i>   | 62         |
| 1.2. Lo que <i>no</i> es esta <i>Guía</i>  | 63         |
| 1.3. ¿Cómo usar la <i>Guía</i> ? Una <i>Guía</i> para la formación participativa y activa. Contextos apropiados y consideraciones necesarias | 64         |
| 1.4. Yendo a las raíces  | 72         |
| <b>2. Unidades para el trabajo con cada video</b>  | <b>79</b>  |
| <b>3. Glosario</b>   | <b>149</b> |
| <b>Referencias</b>   | <b>163</b> |

**PARTE III**  
**TEXTOS COMPLEMENTARIOS**

|   |            |
|---|------------|
| <b>1. Profesorado que se apoya</b>  | <b>168</b> |
| Hector Monarca y Marta Sandoval   |            |
| <b>2. Participación del alumnado</b>  | <b>185</b> |
| Marta Sandoval  |            |
| <b>3. Las familias: parte indispensable del proceso hacia una educación más inclusiva</b> | <b>197</b> |
| Cecilia Simón   |            |





# Introducción

Garantizar una educación que asegure la inclusión, la equidad, y promueva oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos y todas es el objetivo de desarrollo sostenible número 4, al que se adhirieron más de 190 países en el marco de la agenda 2030, para erradicar la pobreza, superar las desigualdades y solucionar el cambio climático.

La educación inclusiva, y el fortalecimiento de las competencias de los/as docentes para abordar las necesidades de aprendizaje de los/as estudiantes, sin duda tienen un papel fundamental en este compromiso, y responde a la labor que realizamos en la Organización de Estados Iberoamericanos, para la educación, la ciencia y la cultura (OEI), desde hace décadas.

Históricamente, la OEI ha desarrollado diversas iniciativas a lo largo de sus 71 años de historia, en los diferentes países de la región iberoamericana. Sus acciones, en conjunto con los Ministerios de Educación y demás actores, de manera transversal y específica, buscan apoyar en el desafío que presenta una escuela para todos y todas, a los que hoy, se añaden las dificultades que la pandemia de la COVID- 19 y el respectivo cierre de escuelas ha generado.

Este último año, más de 177 millones de estudiantes iberoamericanos quedaron confinados/as en sus hogares, profundizando aún más las brechas y necesidades de los/as más desfavorecidos/as.

El actual programa presupuesto de la OEI, que rige las líneas de acción para el bienio 2021/2022, aprobado por el 78 Consejo Directivo el pasado 1 de diciembre de 2020, incluye la educación inclusiva como una línea de acción principal -específica dentro del área de educación- que preste especial atención a la equidad de género, así como al acceso y la calidad de la educación de las personas con discapacidad, y reconozca y respete la cultura y el conocimiento de las poblaciones originarias y los pueblos indígenas.

En este contexto, hemos querido apoyar el esfuerzo de las escuelas, y en especial de los docentes, elaborando esta guía como una herramienta práctica con un formato digital y audiovisual que se adapte a las modalidades actuales y basada en la serie audiovisual “Escuelas inclusivas”, coproducción de la OEI y el Consejo Nacional de Televisión, a partir de las experiencias de los propios centros educativos, a los que agradecemos su disposición, colaboración y compromiso hacia una escuela más inclusiva para todos y todas.

Mónica Gomariz  
Directora Oficina Nacional en Chile  
Organización de Estados Iberoamericanos

---

# PARTE I

## Marcos de referencia

### 1. Significado de la serie audiovisual “Escuelas Inclusivas”

#### 1.1. PRESENTACIÓN

La educación inclusiva ha emergido con fuerza en la agenda internacional y en las políticas educativas, debido a la persistencia de las desigualdades y diferentes formas de exclusión y discriminación presentes en las sociedades y en los sistemas educativos de muchos países del mundo.

En el año 2015, los líderes de 191 países se comprometieron con una ambiciosa agenda hasta el 2030 para erradicar la pobreza, superar las desigualdades y solucionar el cambio climático. En la resolución aprobada por los Estados miembros de la Naciones Unidas se reconocen que el mayor desafío del mundo actual es la erradicación de la pobreza y afirman que sin lograrla no puede haber desarrollo sostenible. La Agenda plantea 17 objetivos y 169 metas de carácter integrado e indivisible que abarcan las esferas económica, social y ambiental.

La nueva estrategia regirá los programas de desarrollo mundiales hasta el 2030, y al adoptarla, los Estados se comprometieron a movilizar los medios necesarios para su implementación centrándose especialmente en las necesidades de los más pobres y vulnerables.



Estamos resueltos a poner fin a la pobreza y el hambre en todo el mundo de aquí a 2030, a combatir las desigualdades dentro de los países y entre ellos, a construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, a proteger los derechos humanos y promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas, y a garantizar una protección duradera del planeta y sus recursos naturales, señalaron los Estados en la resolución”.

El cuarto objetivo de la agenda 2030 relacionado con la edu-







cación, y esencial para el éxito del conjunto de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), es “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

La nueva agenda de educación 2030, tal como se expresa en el Objetivo 4 está inspirada por una visión humanista de la educación y el desarrollo, con base en los principios de la dignidad humana, los derechos igualitarios, la justicia social, la paz, la diversidad cultural y la responsabilidad compartida. En materia de inclusión y equidad se aspira a dar a todos/as <sup>(1)</sup> las mismas oportunidades realizando mayores esfuerzos para alcanzar a quienes están marginados/as por factores como inequidad de género, pobreza, conflictos y catástrofes, discapacidad, edad y lejanía (UNESCO 2016).

La educación inclusiva ha tenido un largo recorrido en la agenda internacional desde que en 1990 los países adoptaron el compromiso de los objetivos de Educación para Todos EpT (Jontiem 1990), promovidos por la UNESCO y ratificados 15 años después en el Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar 2015).

En dicho marco, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura ha desarrollado una serie de iniciativas dirigidas a favorecer la inclusión educativa, entre las que se encuentra la generación de la serie audiovisual “Escuelas inclusivas”, coproducción de la OEI y el Consejo Nacional de Televisión, dirigida a mostrar la

1.- Para agilizar la lectura, pero, al mismo tiempo, para ser sensible a la diversidad de género en el lenguaje, en el texto se han intercalado expresiones no marcadas (“profesorado”, “alumnado”) como en masculino, para referirnos, no obstante, tanto a hombres como a mujeres, junto con la estrategia de nombrar, en ocasiones a ambos grupos; por ejemplo, niños y niñas, profesores o profesoras, investigadores o investigadoras, etc.

experiencia de distintos centros educativos chilenos comprometidos con la inclusión, el aprendizaje y la participación de todos y todas sus estudiantes.

El objetivo de esta serie audiovisual es mostrar que la inclusión no es solo un “bonito discurso” o un “ideal difícil de alcanzar” sino una realidad en muchos centros. Las experiencias que se recogen en los videos muestran que no existe un único modelo de escuela inclusiva, sino por el contrario diferentes prácticas que apuntan al mismo objetivo y con énfasis distintos. No se trata tampoco de prácticas “ideales” o de un “laboratorio” sino de experiencias que están en el camino de la inclusión; algunas tienen fortalezas en unos aspectos y no en otros, porque la inclusión es un proceso siempre inconcluso que requiere de procesos constantes de revisión y reflexión para identificar y minimizar las barreras que limitan el acceso, la participación y aprendizaje de la diversidad del alumnado.

Los videos que conforman la serie audiovisual son los siguientes:

- a. **Un liceo para todos.** Muestra cómo el equipo directivo y de gestión del centro, junto con los/as docentes, reflexionan, en distintos momentos del año, acerca del proyecto de inclusión, y definen estrategias de forma colaborativa para asegurar que todos/as los/as estudiantes participen y aprendan. Invita a reflexionar cómo entendemos la educación, la labor de la escuela y de los diversos/as actores/as de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, profesionales, directivos y familia), y a valorar el aporte que hacen para lograr una escuela en la que todos y todas se desarrollen y crezcan.



- b. **Familia, escuela y comunidad.** Este capítulo muestra como toda la comunidad educativa del Liceo Juan Mackenna de Puente Alto se organiza para atender a dos estudiantes con necesidades educativas especiales. Se hace una invitación a reflexionar sobre cómo entienden la educación, la labor de la escuela y su comu-



nidad, y a valorar su aporte para lograr una escuela en la que todos y todas participen y aprendan.

- c. **Somos un equipo.** Se da a conocer la experiencia pedagógica desarrollada en el Liceo San Gerónimo consistente en un trabajo colaborativo en aula de dos docentes, uno encargado de un área del currículum, matemática y lenguaje, y otro del área de educación diferencial. Ambos docentes planifican, enseñan y revisan conjuntamente las intervenciones pedagógicas para enseñar a todo el grupo considerando las diferencias individuales de los y las estudiantes.
  
- d. **Trabajar para lograr objetivos.** Se da a conocer la experiencia pedagógica desarrollada en el Colegio José Antonio Lecaros consistente en la aplicación de una metodología de aprendizaje cooperativo en la asignatura de Artes Visuales.
  
- e. **Conocernos mejor y querernos más.** Se presenta la experiencia del Colegio Andino Antillanca, donde cotidianamente se desarrolla una serie de ritos y actividades para fortalecer los vínculos entre los/as integrantes de la comunidad educativa, y generar un clima positivo que favorezca el bienestar y el aprendizaje.
  
- f. **Barrio de Aprendizajes.** Expone la experiencia de la Escuela Casa Azul, fruto de una iniciativa comunitaria. Los directivos y docentes, autodefinidos/as como pobladores/as-docentes, desarrollan un proyecto educativo con una fuerte vinculación con el medio y contando con el protagonismo de los/as estudiantes en su proceso de aprendizaje.
  
- g. **Para crecer juntos.** Muestra el proceso de construcción de comunidad educativa del colegio Divina Providencia de El Monte, como estrategia para lograr la inclusión, mejorar la convivencia y los aprendizajes de alumnos y alumnas en una realidad escolar con más de un 60% de la matrícula escolar en condiciones de vulnerabilidad.

La *Guía* que aquí se presenta tiene como propósito sacar el máximo provecho de estas experiencias, utilizando los videos como un estímulo y un medio para el desarrollo de actividades de formación inicial o continua. Finalmente queremos reconocer que siendo los videos chilenos, el lenguaje, algunos ejemplos y muchas de las referencias utilizadas tienen un *sesgo eurocentrista* derivado, obviamente, de nuestra procedencia y experiencia profesional. No obstante, esperamos y confiamos en que, en todo caso, los y las lectoras de esta *Guía* sabrán ir a las raíces y fundamentos de lo que planteamos y con ello, como decíamos, sacarle el máximo provecho posible para su desarrollo profesional individual y grupal.

La estructura de la guía se divide en 3 partes principales. La primera de ellas, presenta los marcos conceptuales que la fundamentan con la educación inclusiva, la formación y el desarrollo profesional. Los autores presentan el marco de fundamenta el trabajo realizado, las principales dimensiones de la educación inclusiva, las condiciones que facilitan avanzar hacia escuelas más inclusivas, así como el enfoque de formación y de desarrollo profesional en el que se sustentan las actividades y propuestas de aprendizaje de la guía. En una segunda fase, se presentan un conjunto de unidades de aprendizaje en relación con los videos de la serie audiovisual “Escuelas Inclusivas”. Cada unidad, de acuerdo al video correspondiente, establece los objetivos que se persiguen, un texto relacionado con el tema que se aborda en el video, una serie de actividades de aprendizaje, de carácter individual y grupal, una actividad de auto-evaluación y un conjunto de referencias bibliográficas y enlaces para saber más sobre el tema. Esta sección finaliza con un glosario de los términos utilizados en la guía. En una tercera y última parte, la guía ofrece una serie de textos complementarios de diferentes autores sobre la colaboración y apoyo entre el profesorado, la participación de las y los estudiantes y la colaboración de las familias, como tres elementos clave para avanzar hacia escuelas inclusivas, finalizando con una bibliografía y referencias web relaciona-das con la educación inclusiva.



## 1.2. CONTEXTO, PROPÓSITO Y FINALIDADES DE LA GUÍA

Aunque internacional y localmente los *compromisos formales* con una educación inclusiva son evidentes, también es cierto que *la brecha* entre esa aspiración y la persistente realidad de inequidad y exclusión educativa es todavía muy grande, especialmente en América Latina (Blanco y Duk, 2011).

Detrás de ello hay múltiples factores que sería complejo analizar en este momento, pero también hay que señalar que junto a las resistencias que origina un proceso de transformación escolar de este calado, existe un creciente interés y un compromiso muy serio por parte de muchos educadores y educadoras para “saber cómo hacerlo”; esto es, para tratar de llevar los valores y principios de la equidad, la inclusión y el reconocimiento y valoración de la diversidad a las culturas y políticas escolares de sus centros y a las prácticas de sus aulas <sup>(2)</sup>. En este sentido es muy importante y estratégico apoyar al profesorado que quiere ponerse en marcha, dentro del contexto que le es propio, esto es, en el que tiene espacio y capacidad de acción – sus respectivos centros educativos –. La finalidad de esta Guía se inserta en este contexto, en tanto, aspira a ser un apoyo, una ayuda – sobre todo a equipos docentes y directivos comprometidos seriamente con la aspiración de una educación más inclusiva –, a la hora de favorecer la necesaria reflexión individual y colectiva que debe anteceder a la acción.

Con ello no se pretende, ¡ni mucho menos!, desviar la atención, ni restar valor o importancia a los análisis sobre los múltiples factores – “entre las escuelas y más allá de las puertas de la escuela, esto es, en el sistema social” – (Ainscow, Dyson, Goldrick, y West, M, 2013; Slee, 2014), que deben transformarse profundamente para que el derecho a una educación inclusiva tome cuerpo en los sistemas educativos de todo el mundo. Pero siendo fundamentales, esta *Guía* no entrará en esos análisis.

Se trata, más bien, de un texto que reconociendo la importancia que cobran hoy las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), quiere poner al alcance del profesorado y otros profesionales de la educación - sea a modo individual - ¡aunque ojalá que en el contexto de actividades formativas grupales con colegas de su propio centro educativo o de otros centros!-, contenidos para la reflexión y la motivación relativos a algunas de las múltiples facetas que conlleva el desarrollo de una educación más inclusiva.

En efecto, gracias a los *videos* que configuran esta serie de materiales, podemos observar distintas prácticas educativas, “*como si estuviéramos ahí*” y escuchar, “*de primera mano*” los análisis y reflexiones de sus protagonistas; sean estos/as docentes, directivos/as u otros/as profesionales que hoy encontramos en los centros escolares o colaborando con ellos. Esto permite a las y los observadores algo muy importante como es “pararse a pensar”, para *interrogar sus propias prácticas* a la luz de lo que otros/as han sido capaces de implementar. Protagonistas, por otra parte, cercanos y semejantes a otros/as muchos/as que, en distintos lugares de la comunidad iberoamericana, están comprometidos/as con esta ambición que llamamos *educación inclusiva*. Son además “reconocibles” por sus acentos y por las características de sus centros, que, seguramente,

---

2.– Véase, como ejemplo, el amplio interés que ha suscitado el curso MOOC, que recién se ha desarrollado en la UAM, desde la plataforma edX, “Educación de calidad para todos. Equidad, inclusión y atención a la diversidad” <https://www.edx.org/es/course/educacion-de-calidad-para-todos-equidad-inclusion> (Echeita, Martín, Sandoval y Simón, 2016), con más de veinte mil inscritos hasta el año 2020, de los cuales más del 50% proceden de países de Iberoamérica.



no se diferencian mucho en sus medios, edificios y recursos a los que se podría encontrar visitando las escuelas dispersas por el continente.

Hay que resaltar que los *núcleos temáticos* de los videos que se van a analizar en esta *Guía* tienen al profesorado como protagonista y destinatario principal. Pero ello no quita que sean de gran relevancia e interés para otros/as “profesionales” que trabajan en o para la escuela como supervisores/as, psicólogos/as, profesorado de apoyo o *diferencial*, orientadores/as, fonoaudiólogos/as, asesores/as técnicos, educadores/as culturales, o trabajadores/as sociales, entre otros.

Para todos ellos y ellas, tan importante como los propios videos y lo que en ellos se muestra – o incluso más importante, si se nos apura –, son las *dinámicas de reflexión, análisis y debate de lo observado*, para ponerlo en relación con las propias ideas, actitudes, formas de hacer o valores. De hecho, no todo lo que puede

observarse en los videos es “perfecto”, ni se muestra con la intención de ser “copiado”. Por eso esta *Guía* incluye también un pequeño grupo de documentos complementarios que podrían ser igualmente “inspiradores” para sus lectores. En todo caso los videos van acompañados de una serie de *unidades* de trabajo, con la finalidad de guiar, ordenar y sacar el máximo provecho a tales dinámicas de reflexión y discusión.

En último término, el soporte de las TIC permite facilitar enormemente el acceso a unos recursos en una región donde las desigualdades, precisamente en materia de acceso a la formación permanente, son enormes y con especial perjuicio de aquellas y aquellos docentes que se ubican en zonas de difícil acceso y comunicación <sup>(3)</sup>. En definitiva, esperemos que allí donde no siempre llega la formación presencial, al menos puedan llegar oportunidades de pensar y mejorar, en parte, por esta vía, lo que cobra mayor sentido en el actual contexto de pandemia, a raíz del COVID19.

Con lo referido hasta aquí, esta *Guía* aspira a conseguir los siguientes *propósitos*:

- Contribuir al cumplimiento de la Agenda 2030 en materia de equidad e inclusión educativa, mediante la formación permanente del profesorado de la comunidad iberoamericana.
- Ayudar a construir un marco de referencia y un lenguaje común que facilite el diálogo entre los distintos agentes educativos sobre el significado y alcance de la educación inclusiva.
- Fortalecer la competencia reflexiva en el profesorado (y en otros agentes educativos), como base para su

3.- <https://www.clacso.org/viejos-y-nuevos-clivajes-de-la-desigualdad-educativa-en-iberoamerica/>

desarrollo profesional.

- Reforzar la motivación y actitud del profesorado para el desarrollo de proyectos de mejora e innovación educativa con una orientación inclusiva.
- Apoyar, en último término, el desarrollo de culturas, políticas y prácticas educativas que contribuyan al reconocimiento y respeto de la diversidad humana en el marco común de los derechos humanos.

## Referencias

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de investigación en educación. Educación*, 11 (3), 44-56.

Disponible en: <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/issue/view/15>

Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en américa latina y el caribe. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 37-55

Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3770737>

Slee, R. (2014). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata. Ver una amplia reseña del libro, por parte de Amando Vega en *Enseñanza & Teaching*, 32, 2-2014, pp. 217-226

Disponible en: [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/12165/12530](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/12165/12530)



## 2. Un marco de referencia para el desarrollo de una educación más inclusiva

### 2.1. DEFINIR LA INCLUSIÓN PARA LLEVARLA A LA PRÁCTICA

Podemos afirmar que, tanto desde un contexto nacional como internacional, existe un acuerdo en torno a que la *educación inclusiva* es un derecho de todos/as los alumnos y alumnas, pero también hay consenso respecto a que uno de los principales retos a los que hoy se enfrentan los sistemas y comunidades educativas es el de *hacer efectivo ese derecho*, es decir, construir sistemas educativos que garanticen la calidad con equidad. Como hemos apuntado, esta *Guía* trata de ayudar a reducir un poco esa brecha en el ámbito de las acciones educativas que pueden llevar a cabo las y los docentes.

La *educación inclusiva* es una realidad poliédrica y un proceso vinculado, en último término, a la defensa de la dignidad e igualdad de las personas, como *derechos inalienables*, y a la meta de comprometer la acción educativa en la tarea de ayudar a superar las discriminaciones y reducir las desigualdades de distinto tipo que experimentan algunos estudiantes durante su vida escolar (Echeita, 2019).

Se trata de una tarea compleja en la que continuamente los centros y los/as docentes tratan de equilibrar una especie de balanza profesional muy inestable, en la que en un platillo se colocan valores y principios muy queridos por la mayoría, como la equidad, la justicia o el respeto a la diversidad de su alumnado (entre otros). En el otro platillo, sin embargo, pesan las rutinas, los limitados recursos de los que disponen, y la existencia de duras condiciones socioeconómicas que, por todo ello, hacen muy difícil mantenerla equilibrada.

A esta tarea y sus dilemas se enfrentan día a día



el profesorado y las familias y la tratan de resolver, de la mejor manera posible, con los conocimientos, las actitudes y los medios que tienen a su disposición. Con esta *Guía* esperamos contribuir a fortalecer, precisamente, algunos conocimientos, actitudes y prácticas necesarios para acometer este desafío.

En este apartado de la *Guía* vamos a ofrecer al lector, en primer lugar, una breve pero necesaria mirada sobre cómo se concibe la educación inclusiva desde el ámbito internacional, apoyándonos, para ello, en los trabajos de organizaciones y expertos muy solventes en esta materia. También queremos hacernos eco de lo que dice la investigación disponible sobre algunas claves y condiciones necesarias para que los centros avancen en esa dirección.

Posteriormente profundizaremos en uno



de estos ingredientes básicos, como es el de mejorar y ampliar *los apoyos* que necesita el profesorado y el alumnado en un contexto escolar inclusivo, habida cuenta de la dificultad de este empeño. Reflexionaremos en torno a qué entendemos por apoyo en el marco de la educación inclusiva y qué tipo de recursos componen este concepto multidimensional.

En todo caso, lo que hoy sabemos es que *el apoyo* más importante y útil que se necesita es el que se moviliza y se consigue cuando se despliegan amplias y variadas *estrategias de colaboración/cooperación al interior de los centros educativos*: entre el profesorado; entre el alumnado; entre el profesorado y las familias; y *entre centros escolares con su comunidad*.

Estos son los principales contenidos que podrán verse y analizarse en los videos, a los que esta *Guía* da soporte, así como en los documentos complementarios. Bien puede decirse, entonces, que estos *apoyos* resultan una medida imprescindible para acortar la distancia entre los valores inclusivos que nos movilizan y la realidad menos inclusiva de los centros y las aulas que todavía observamos en muchos lugares.

### 2.1.1. NATURALEZA, DIMENSIÓN Y TAREAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Antes de adentrarnos en el significado de lo que entendemos por educación inclusiva queremos resaltar el marco general desde el que hablaremos, porque con este término hacemos referencia a mucho más que a un compromiso general con la mejora de la educación que reciben ciertos estudiantes considerados “especiales”. Estamos hablando

de una cuestión cuya *naturaleza* hace referencia a algo que en esencia es un *derecho* fundamental como nos recuerda la UNESCO:

El pleno ejercicio del derecho a la educación exige que ésta sea de calidad y que asegure el desarrollo y aprendizaje de todos. Esto debe realizarse a través de una educación relevante y pertinente para personas de diferentes contextos y culturas, con diferentes capacidades e intereses. Para lograr este objetivo, la educación debe guiarse por los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades e inclusión, valorando las diferencias, fundamento de sociedades más justas y democráticas (UNESCO/OREALC 2007).

Esto es, en la medida en la que nuestros centros escolares sean más inclusivos, estaremos contribuyendo a reducir los procesos de *exclusión educativa* (en las diferentes facetas a las que más adelante aludiremos), que con tanta frecuencia se configuran como antesala de la *exclusión social* (pobreza, desigualdad, discriminación, ...). Si bien es cierto que la educación escolar es tan sólo uno de los frentes necesarios para reducirla, nuestra responsabilidad como educadores y educadoras es que lo que hagamos *puertas adentro de nuestras escuelas* sea parte de la solución, y no parte del problema global de exclusión social que amenaza a tantas personas en la región.

Pero ¿de qué hablamos cuando nos referimos a la idea de una *educación inclusiva*? Es cierto que no disponemos todavía de una definición plenamente consensuada a nivel internacional sobre qué es la *educación inclusiva* (y es posible que este hecho haga más difícil su progreso). Pero existen suficientes posicionamientos por parte de expertos/as de reconocido prestigio y de aquellos organismos internacionales en los que colectivamente depositamos esta tarea, como para establecer una serie de dimensiones nucleares que, de una u otra forma, se reconocen como definitorios de esta.

La “definición” que encontramos, por ejemplo, en BIE/UNESCO (2016), sobre educación inclusiva se concreta en *tres dimensiones* muy cercanas al trabajo cotidiano del profesorado y en *dos tareas* inherentes al *proceso* de cambio que es necesario iniciar y sostener en todos los centros escolares para hacer efectivo lo que hoy es un derecho internacionalmente reconocido. A este respecto, y antes de iniciar el análisis pormenorizado de estas dimensiones y tareas, es imprescindible resaltar que los destinatarios de esta ambición son *todas y todos los/as estudiantes, sin exclusiones*. No sólo un pequeño grupo de ellos/as, aunque, obviamente, hay algunos/as en particular que se encuentran en mayor riesgo de exclusión y, por ello, es de justicia que estén muy presentes en nuestros análisis.

### **2.1.2. TRES DIMENSIONES FUNDAMENTALES E INTERRELACIONADAS: PRESENCIA, PARTICIPACIÓN Y APRENDIZAJE. ¿A QUE NOS REFERIMOS?**

En primer lugar, la *presencia* se refiere al lugar dónde son escolarizados las y los estudiantes. Nos referimos a la necesaria *presencia* de todos los alumnos y



alumnas en los centros y espacios educativos comunes/regulares, y dentro de ellos desde las actividades del aula hasta las actividades extraescolares, pasando por los momentos de descanso, comida o recreación.

Obviamente no es cuestión solamente de *estar* en el centro educativo, sino también de qué forma las y los estudiantes están escolarizados en los mismos; si permanecen o no con sus compañeros en el aula, si para determinadas actividades acuden a otra aula diferente a la de sus iguales...). Por otro lado, difícilmente podemos aspirar a que todos/as nuestros/as alumnos y alumnas aprendan a sentirse parte de un grupo, a valorar la diversidad humana en todas sus facetas y a que la entiendan como algo valioso de la sociedad, si no aprenden a convivir positivamente con ella de forma cotidiana.

Desde este punto de vista *una educación inclusiva es contraria a la segregación* sistemática de determinados estudiantes en grupos, aulas o centros “diferenciados” por razón de su (*dis*)capacidad <sup>(4)</sup>, procedencia social o cultural, grupo étnico, o cualquier otra. Respecto al concepto de *participación* hay que decir, en primer lugar, que es en sí misma una dimensión compleja, pues tiene diferentes lecturas o planos. La participación en educación implica ir más allá del mero acceso o presencia supone aprender con otros/as y colaborar con ellos/as en el transcurso de las clases y las lecciones. Nos habla también de una necesaria implicación activa con lo que se está aprendiendo (y enseñando).

El concepto de participación se refiere también a la preocupación por el *bienestar personal y social del alumnado*, por el hecho de *sentirse parte* de un grupo social en el que se es reconocido y valorado/a, lo que lleva a preguntarnos por la calidad de sus experiencias educativas mientras se encuentran en la escuela. Esto es, la *participación* se usa como concepto aglutinador del papel que desempeñan *los afectos, las emociones y las relaciones sociales* en la vida escolar del alumnado; nos habla de

---

4.- Seguramente la “discapacidad” es una de las situaciones más difíciles sobre la que hablar y escribir. Lo es, porque tal y como hoy se concibe, no puede entenderse ni hablar de ella como si se tratara de un rasgo personal (al igual que el color de la piel) sino, propiamente dicho, como una función: es decir, como el producto, en este caso, de la interacción entre factores personales (en particular el estado de salud de una persona) y factores contextuales (en forma de barreras o facilitadores), propios - sobre todo - del entorno en la que esa misma persona se desenvuelve.

En estos momentos y por todas partes, el resultado de ese producto para algunas personas con déficits sensoriales, motores, cognitivos o de cualquier otro tipo, puede dar lugar a un funcionamiento limitado para la realización en ciertas actividades (desplazarse, entender ciertos mensajes, cuidar de su propio aseo personal, comunicarse, etc.) o restricciones en su capacidad para participar en la vida social, laboral, política, cultural, como la mayoría de sus conciudadanos. Pero tanto, las limitaciones en la actividad como las restricciones para la vida ciudadana, puede minimizarse e incluso desaparecer si las actitudes hacia la diversidad humana fueran más positivas y los factores contextuales (desde los entornos y los servicios llegando a los productos), fueran más accesibles y “usables” por todos/as.

Desde las consideraciones anteriores y con el refuerzo de un creciente énfasis en la dignidad intrínseca de todas las personas, independientemente de sus capacidades, en los últimos años y promovido por las propias personas de las que hablamos, se ha ido extendiendo el uso del término “hombres y mujeres con diversidad funcional” (Romanach y Lobato, 2005), para referirse en positivo a las personas que en el ideario colectivo y común llamamos “personas con discapacidad”. Pero hay que reconocer que no es un término generalizado y también que hay colectivos de “personas con discapacidad” que no se identifican con él. Por otra parte el referente legal más importante que apoya todas esta importante lucha es la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (UN, 2006).

No es este el lugar para entrar en profundidad en esta polémica cuestión, pero si para llamar la atención - de nuevo - sobre el hecho de que es una de las situaciones que hoy, en general, generan mayor discriminación y en particular, es un factor de enorme inequidad en la mayoría de los sistemas educativos del mundo.

Para tratar de salir al paso de este dilema - sin pretender que sea la solución - en esta *Guía* utilizaremos esta forma: (dis)capacidad. Es una solución de compromiso, primero para llamar la atención sobre la importancia de quitar ese prefijo negativo (dis), que tanto condiciona las expectativas y actitudes de todas las personas. Segundo, para tratar de resaltar lo importante: que son personas con capacidades y funcionamientos diversos, pero tan valiosas y dignas de consideración y reconocimiento como cualquier otra. En este sentido en alguna ocasión incluso hemos visto utilizada la fórmula “(di)capacidad”, buscando el énfasis (¡di!), precisamente, en lo mucho que son capaces de hacer. Finalmente buscamos mantener una expresión que nos permite conectar rápidamente con las ideas y concepciones que persisten en nuestras sociedades respecto a estas personas, con el objeto de poder dialogar y razonar sobre tan controvertido asunto.



tener amistades y grupos de referencia con los que compartir y *ser parte* en las actividades significativas de la vida escolar.

Este *bienestar* es, por otra parte, imprescindible para que el aprendizaje tenga *sentido*, pues las estrategias, actividades y el clima de aula deben apoyar y fortalecer la autoestima y el sentimiento de valía personal de cada estudiante *por lo que este/a es*, y no por lo que nos gustaría que fuese en comparación con alguna idea prototípica de lo que es un/a buen/a estudiante o un estudiante “normal” o “ideal”:



Participar ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo. Yo participo contigo, cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quién soy yo”.

Booth (2006, p 25)



Es importante resaltar que en las últimas décadas la “igualdad de reconocimiento” se ha añadido a las otras formas de igualdad defendidas, hasta el punto de que para algunos/as, como Honneth (1997; 2010):



El reconocimiento de la dignidad de personas o grupos constituye el elemento esencial de nuestro concepto de justicia... Hay formas de trato socialmente injustas en las que lo que está en juego no es la distribución de bienes o derechos, sino la ausencia de afectos y cuidado o de estima social, que hurtan la dignidad o el honor”.

Honneth (2010, pp.14-15)



La participación se vincula, entonces, al objetivo de “reconocimiento” de los/as educandos/as que debe cumplir toda institución educativa (Puig, et al 2012, p.102):



Entendemos que el reconocimiento es la condición básica para vencer la fragilidad humana y lograr la construcción como sujeto. Consiste en la aceptación de los demás de la singularidad y necesidades de cada individuo, junto con la invitación a que participe en las diversas formas de relación social. El reconocimiento como aceptación de las singularidades e invitación a participar se concreta en ámbitos como el encuentro interpersonal o relación afectiva, el diálogo o relación comunicativa y a través de la relación de ayuda que surge de la participación en proyectos de trabajo conjunto para la intervención sobre la realidad, con objetivo de optimizarla”.

Este reconocimiento tiñe de emoción y, por lo tanto, de calidad las experiencias de aprendizaje de todo el alumnado. El aislamiento, la falta de amigos o amigas, la exclusión de redes de relaciones sociales consistentes, el menosprecio u otras formas de maltrato entre iguales son señales inequívocas de falta de *reconocimiento* y por ello “de exclusión”, aunque frecuentemente invisible a los ojos de quienes no quieren verlo. Por otra parte, hay que resaltar – también – que la exclusión social es la forma más frecuente de maltrato entre iguales por abuso de poder (del Barrio, 2006) <sup>(5)</sup>, con los devastadores y en ocasiones trágicos efectos que esta práctica tiene en la autoestima de los/as estudiantes que la sufren.

Finalmente, la *participación* nos habla también de la necesidad de *tomar parte* en las decisiones que afectan a los/as estudiantes y de ahí la importancia de las políticas de participación de estos/as en la vida escolar. Indirectamente nos está hablando de la necesidad de tener en consideración y escuchar “sus voces”; esto es, lo que sienten y opinan sobre los procesos educativos que les afectan. No se trata de un capricho o algo graciable, sino de un derecho reconocido desde hace mucho tiempo en la Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 1989) y un asunto de creciente interés y trabajo para muchos investigadores y docentes (Susinos, Ceballos, Saiz y Ruiz, 2019).

Por su parte, *el aprendizaje* tiene que ver con la preocupación porque todo el alumnado de la escuela tenga el mejor rendimiento escolar posible en las diferentes áreas del currículo de cada etapa educativa. Es importante resaltar una idea de aprendizaje y rendimiento mucho más amplia y comprensiva que la vinculada a lograr buenos resultados en las pruebas estandarizadas que las administraciones educativas suelen usar para evaluar ciertos rendimientos escolares. Las ideas de aprendizaje y rendimiento deben de estar vinculadas, sobre todo, con una forma de evaluar que debe prestar más atención al *reconocimiento del progreso de cada estudiante respecto a sí mismo/a* con relación al desarrollo de las *competencias básicas e imprescindibles* que facilitarán su inclusión

5.- Maltrato entre iguales por abuso de poder. En inglés, “Bullying”.

<http://www.avpap.org/documentos/jornadas2006/bullying.htm>

en la vida social y laboral y no solo a una evaluación acreditativa que se traduce en una nota numérica.

Por otra parte, esta dimensión está estrechamente vinculada con la de participación que acabamos de explicar. Como dice el profesor Puig Rovira (2012 pág.101) “sin reconocimiento no hay conocimiento”. Esta fuerte interdependencia entre lo “emocional y lo racional”, entre los afectos, las relaciones y los saberes escolares es un dato irrefutable de la investigación *neuro psico pedagógica* disponible. (Aguado, R., 2014). Comprender mejor las emociones (por lo general negativas) del alumnado asociadas a lo que con demasiada simpleza llamamos “fracaso escolar” nos ayudaría muchísimo a disminuir esta terrible situación, si tenemos presentes las altas tasas de fracaso y abandono escolar que existen en muchos países iberoamericanos.

Por lo tanto, la educación inclusiva (pero podría hacerse extensible esta reflexión también al ámbito laboral y social) no es, ni mucho menos, una cuestión únicamente de lugares (presencia). Es un proceso que tiene que *articular de forma justa las tres dimensiones* referidas y que necesita saber de las tres (¿cómo es la presencia, la participación y el aprendizaje?) para emitir un juicio, en un momento determinado, sobre el grado de inclusión de un centro o de determinadas prácticas de aula. Cabría decir, entonces, que *la educación inclusiva es el proceso para articular, trenzar con equidad – de forma justa para todo el alumnado – estas tres dimensiones*.

Dichas dimensiones, nos sirven – también – para entender el *concepto de exclusión educativa* con mayor amplitud. Desde esta perspectiva los procesos de exclusión educativa harían alusión a las



situaciones y condiciones que, alternativamente, mantienen o generan *segregación escolar*, sea física o económica (como opuesta bien a la presencia de todo el alumnado en espacios comunes y con ello a la segregación de algunos en espacios “diferenciados”, o por la concentración de alumnado de contextos sociales desfavorecidos en un mismo centro <sup>(6)</sup>); *marginación o menosprecio* (y otras emociones negativas como opuestas al reconocimiento, la participación y el bienestar personal y social) y *fracaso y abandono escolar* (como opuesto al aprendizaje y rendimiento de todos los alumnos y alumnas y a sus posibilidades de promoción educativa).

La *exclusión educativa*, por lo tanto, no es un proceso simple sino igual de complejo e interdependiente que el relativo a la *inclusión educativa*, con la que, por otra parte, se mantiene en constante tensión dialéctica. Esto es, el proceso de mejora

6.- <http://www.catedraeducacionjusticiasocial.org/el-grave-desafio-de-la-segregacion-escolar-en-colombia-por-f-javier-murillo-en-ruta-maestra/>



de la educación inclusiva se produce en la medida que se reduce la exclusión (en alguna de sus tres facetas o en todas ellas), al igual que ésta aumenta cuando disminuyen las situaciones y dinámicas incluyentes (ver Figura 1).

Figura 1. Dimensiones y tensión dialéctica en la educación inclusiva.



(Fuente: basado en, Echeita, R. 2016 (7))

Aunque estamos poniendo el énfasis en los *procesos de inclusión o exclusión* que pueden darse en el centro escolar, es importante resaltar que en las políticas educativas de un país, en su sistema educativo global, también hay muchos aspectos que generan exclusión educativa. En este sentido disponemos de buenos documentos que fijan la atención tanto sobre factores políticos facilitadores de la inclusión (UNESCO, 2004; BIE/UNESCO, 2016) como sobre aquellos que pueden ser barreras generadoras de exclusión (UNESCO, 2012).

Señaladas las tres dimensiones que habremos de tener en cuenta para avanzar hacia

7.- Echeita, R. (2016). Análisis de la Accesibilidad de las Personas Sordas o con Discapacidad Auditiva en su etapa universitaria. Trabajo de Fin de Grado (Sociología), no publicado. Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. Universidad Carlos III de Madrid

culturas, políticas y prácticas más inclusivas, toca ahora el turno de señalar *dos tareas imprescindibles* para este proceso.

### 2.1.3. REVISIÓN DE LAS BARRERAS QUE LIMITAN EL EJERCICIO EFECTIVO DEL DERECHO A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD SIN EXCLUSIONES

La primera tarea tiene que ver con el concepto de *barreras*, que resulta clave en la perspectiva que estamos mostrando, puesto que con él hacemos referencia al conjunto de *factores* (actitudes, creencias, políticas, prácticas de aula, etc.), *que limitan o pueden llegar a limitar la presencia, el aprendizaje y la participación así como el reconocimiento y valoración de la diversidad del alumnado* de un centro educativo determinado.

¿Dónde se encuentran estas barreras? Las barreras se pueden encontrar en los diferentes *planos que conforman la vida de un centro educativo* que, al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados/as estudiantes o grupos de estudiantes, son las que generan o mantienen los procesos de fracaso escolar, marginación o segregación señalados.

A estos planos y desde el trabajo de Booth y Ainscow (2015), los denominamos: culturas, políticas y prácticas. Como acabamos de apuntar, no olvidemos que tales barreras existen también en el plano de las políticas generales de todo sistema educativo, así como en su estructura, organización y funcionamiento. (UNESCO, 2012)

- La *“cultura escolar”* hace referencia a los valores, creencias y principios compartidos por la comunidad de un centro educativo. En ocasiones, se habla de la cultura como “las gafas” a través de las cuales se ve la vida del centro en general. No hay una cultura monolítica, sino varias, que pueden competir o coexistir. Tampoco son fijas en el tiempo, sino que pueden modificarse y variar. Las culturas escolares también pueden ser más o menos consistentes y coherentes (o contradictorias). Las culturas escolares suelen reflejarse en los proyectos institucionales, como suelen ser los proyectos educativos o los documentos referidos a la *visión, la misión y los valores* del centro. (Ortiz y Lobato, 2003).

En este sentido, y a tenor de lo que hemos ido analizado hasta aquí, podría hablarse de una *cultura escolar inclusiva* cuando un centro considera la diversidad cultural como una riqueza algo que se percibe y se siente de muy diversas formas en el mismo; o cuando promueve y da la bienvenida a la participación de todos/as los/as agentes educativos de la comunidad. Una cultura escolar inclusiva necesariamente es la que está comprometida con la mejora y la innovación educativa, lejos de actitudes conservadoras o inmovilistas.

Las *“políticas”* de un centro hacen referencia a la planificación explícita y articulada de normas, procedimientos o acciones – por lo general en forma de planes o programas –, en relación a los principales vectores que articulan la vida escolar; por ejemplo, hablamos de la política de admisión de estudiantes; de la política de participación de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, personal de administración y familias); de la política

curricular (las directrices generales para orientar las formas de enseñar y evaluar); de la política de convivencia escolar (restaurativa o punitiva) o de la política referida a las principales decisiones de organización escolar (agrupamientos, horarios, actividades extraescolares, etc.). Las *políticas* tendrían su fundamento y apoyo, en la cultura escolar. Las políticas pueden ser más o menos coherentes entre si y con relación a los valores declarados por el centro. No es inusual encontrarse con centros que en sus documentos institucionales se definen como democráticos, participativos o inclusivos, y luego son autoritarios en sus procesos de toma de decisiones o establecen criterios de escolarización que excluyen a determinados alumnos o alumnas. Es importante resaltar, por lo tanto, que al hablar de *política escolar* en este texto y en este momento, no nos estamos refiriendo a las leyes, normas o reglamentos que tienen los sistemas educativos para ordenar su estructura y funcionamiento. Como ya hemos señalado varias veces, ese nivel de análisis (la política pública en materia de educación escolar), es muy importante y necesario, pero no es el foco de esta *Guía*.

- Las “*prácticas*” hacen referencia a las acciones que, finalmente, se ejecutan o desarrollan cotidianamente en el centro por parte de su profesorado (y otro personal), tanto en el ámbito del aula (formas de enseñar y evaluar, uso de materiales didácticos, organización del espacio y el tiempo, ...), como en otros espacios comunes o en las actividades complementarias y extraescolares. Determinadas prácticas necesitan que haya políticas que las sustenten y apoyen y, finalmente, son la forma de encarnar y concretar los valores y principios de la cultura escolar. En definitiva, lo que realmente importa son las prácticas que finalmente se implementan.

Pero, obviamente, también puede ocurrir (y ocurre con frecuencia) que lo que se





hace en el aula para atender a la *diversidad del alumnado* sea poco coherente con los principios de equidad que, con relativa frecuencia, se invocan en muchos proyectos educativos o en los documentos sobre *visión, misión y valores* de la institución pero que, en este sentido, vendrían a ser “papel mojado”. Dicho con un refrán, sería aquello de que “obras (prácticas inclusivas) son amores, y no solo las buenas razones (culturas y políticas)”.

Retomando la pregunta de ¿dónde pueden aparecer las barreras?, podemos decir ahora con mayor precisión que pueden encontrarse en torno a la *cultura* de una escuela en el momento en el que ésta, por ejemplo, no se percibe a sí misma ni se muestra como una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno de sus integrantes es, de algún modo, valorado y todo el alumnado y sus familias son bienvenidos y reconocidos.



Es fácil entender que cuando los/as integrantes de la comunidad educativa (profesorado, familias y alumnado), no comparte – cada uno a su nivel –, ciertos valores inclusivos, estamos frente a una realidad en la que difícilmente podrán florecer prácticas educativas que acojan, respeten y valoren la diversidad del alumnado.

Como apuntábamos, hablamos de *políticas del centro*, para referirnos a la actividad de planificación educativa mediante la cual un centro educativo, a través de sus órganos de dirección y coordinación docente, concreta y organiza su trabajo, distribuye y ordena sus recursos materiales y humanos para llevar a la práctica determinadas intenciones educativas. A este respecto podríamos encontrar *barreras* en los planes generales del centro o en sus medidas de organización y funcionamiento. Pensemos, por ejemplo, cuando las programaciones para un curso o de un área han sido elaboradas de forma parcial, apresurada o inconexa con otras afines, o cuando se hacen sin la mirada pues-



ta en toda la diversidad del alumnado. Por supuesto también, cuando no hay políticas explícitas que abarquen a todo el alumnado en asuntos tan importantes como la acción tutorial, la orientación personal, académica o profesional, o la convivencia escolar.

Además, podríamos hablar de *barreras* en este plano cuando las instancias de coordinación resultan ineficaces o cuando los recursos disponibles se desaprovechan. En este mismo plano una barrera habitual en muchos centros es que el *apoyo escolar* se conciba exclusivamente como el trabajo que realiza cierto profesorado especializado con determinados estudiantes (el profesorado diferencial, por ejemplo), designado a tal fin por la administración pertinente o por el propio centro.

Por último, lo que ocurre por los pasillos, en el recreo, en el comedor y sobre todo en el aula (el espacio final donde se concreta y desarrolla con mayor intencionalidad e intensidad el proceso de enseñanza y de aprendizaje), también debe ser revisado para analizar aquellas prác-

ticas que pueden estar actuando como *barreras para el aprendizaje y/o la participación y valoración* de ciertos/as estudiantes. Así, por ejemplo, hablaríamos de *barreras* cuando las actividades no se diseñan pensando en las habilidades o capacidades de todo el alumnado o cuando no se consideran diferentes formas de presentar la información, de motivar o de evaluar. Si no partimos de lo que saben las y los estudiantes, o no tenemos en cuenta las relaciones entre ellos/as o con sus docentes, o si en estas relaciones grupales se prima la competición frente a la colaboración y la cooperación, también estaríamos frente a *barreras* que limitan la inclusión educativa.

También, es necesario recordar que las *barreras* que debemos analizar no son sólo aquellas que puedan limitar el aprendizaje y la participación del alumnado, sino también las que afectan a la participación de las familias, del profesorado y a la del resto de las personas que trabajan y conviven en un centro escolar. Así, por ejemplo, en el ámbito de la cultura del centro, si los/as diferentes profesionales no son los/as primeros/as en sentirse acogidos/as (ausencia de política de acogida a los nuevos docentes), valorados/as y respetados/as por los/as demás, difícilmente podrán desarrollar su trabajo en condiciones favorables para promover el aprendizaje y la participación de su alumnado.

En el ámbito de la política de centro la descoordinación del trabajo, las relaciones de hostilidad o aislamiento o la falta de incentivos internos o externos son, entre otras, barreras que condicionan negativamente el trabajo docente y que impedirán cualquier iniciativa de innovación que se pueda plantear. Por otra parte, el personal no docente también tiene una influencia educativa significativa en la vida de



las y los estudiantes: los reciben por la mañana, les atienden en ciertas ocasiones, les dan de comer y les cuidan y, no pocas veces, tienen competencias personales muy valiosas. Ellos y ellas también tienen que sentir que forman parte de un proyecto que les acoge, les valora y cuida de su desarrollo personal y laboral.

Al igual que hablábamos que inclusión y exclusión son procesos interdependientes, dialécticos, lo mismo cabe decir de la relación entre las *barreras* y los *facilitadores o apoyos existentes* en un centro (ver Figura 1). Esto es, hablaríamos de facilitadores o apoyos para referirnos a todos los factores situados en las culturas, las políticas y las prácticas educativas que, en interacción con las características y necesidades de su alumnado, promoverían una articulación equitativa de la presencia, la participación y el aprendizaje.

Sin duda alguna, para profundizar sobre estos conceptos y disponer de una amplia y bien estructurada guía en este terreno, es de gran utilidad consultar la *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* <sup>(8)</sup>, de los profesores Tony Booth y Mel Ainscow (2015) que, por ese motivo, la OEI ha ayudado a editar y difundir. Por otra parte, en la pág. web del *Consortio para la Educación Inclusiva* <sup>(9)</sup>, en su apartado sobre *Guías y voces para el desarrollo de una educación más inclusiva*, pueden encontrarse un importante conjunto de documentos complementarios e igualmente útiles para acompañar o guiar a los equipos docentes en muchos de los aspectos que configuran el proceso hacia una educación más inclusiva.



8.- Ver más: <http://www.oei.es/IndexLibroAgosto.pdf>

9.- <https://www.consortio-educacion-inclusiva.es/gu%C3%ADas-para-la-mejora-inclusiva/>

#### 2.1.4. INICIAR Y SOSTENER PROCESOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Si hemos dicho que la *primera tarea* vendría a ser la de reconocer las *barreras* que limitan la articulación justa de la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, la *segunda tarea* no puede ser otra que la de *ponerse en marcha* y *sostener* un proceso continuo para transformar tales *barreras* en *facilitadores* o *apoyos* para la inclusión.

Esto es, la educación inclusiva no es una meta, o un rasgo puntual que se tiene o deja de tener. Es, en esencia, un *proceso de desarrollo o innovación*, específico de cada comunidad educativa comprometida con los valores que sostienen aquella y, en consecuencia, es *una tarea sin fin*, continua, interminable, que insta a una revisión y análisis constante de lo que ocurre en cada centro.

Este es, por cierto, el único sentido en el que cabe *calificar a un centro como inclusivo*. Las reflexiones de Booth y Ainscow (2015) a este respecto son muy elocuentes (el resaltado es nuestro):

En el vestíbulo de entrada a muchos centros escolares suele ser frecuente encontrar una declaración de la *misión, la visión y los valores* del centro, y en algunos casos los documentos, los escudos y las placas que certifican que el centro tiene *acreditado* determinados estándares de calidad por un organismo externo, en relación con asuntos como la promoción de los derechos, la salud, la buena organización, el medio ambiente o la inclusión.

Nos hemos preguntado si existe una incompatibilidad entre la concesión de un premio para los valores inclusivos y la inclusión o, dicho en otros términos, si es necesario “premiar” este esfuerzo. Para nosotros *la puesta en acción de los valores inclusivos se convierte en la principal recompensa para iniciar y sostener todo el trabajo*, complejo, difícil y en ocasiones controvertido, que supone tratar de orientar las prácticas educativas con una orientación inclusiva...

...Por eso no es deseable un certificado que sugiera que el centro ha alcanzado un destino final en cuanto a la inclusión. Los centros escolares siempre están cambiando; los/as estudiantes y el personal llegan y se marchan; aparecen nuevas formas de exclusión; se movilizan nuevos recursos. La inclusión es un proceso sin final, “una historia interminable”. En el único sentido en el que sería deseable proclamar a un centro escolar como “inclusivo” es cuando se compromete firmemente con la sostenibilidad de un proceso de mejora escolar guiado por valores inclusivos. (Booth y Ainscow, 2015, pág. 31)

Como se puede apreciar de lo que estamos hablando es de *un proceso que se extiende en el tiempo* y que debería formar parte de la dinámica escolar, curso tras curso. Los procesos de revisión, mejora e innovación deben formar parte de esta dinámica, en el marco de la localidad en la que se encuentra cada centro, y con la vista puesta en responder cada vez con más equidad a la diversidad de su alumnado.

En todo caso, lo que se plantea es la necesidad de avanzar hacia un modelo de escuela en la que,

- *todos los alumnos y alumnas* sientan que “*importan e importan por igual*”, y que ven satisfecho su derecho a recibir una educación de calidad en las escuelas de su comunidad que deseen, en igualdad de condiciones,
- tratando de hacerlo de modo que puedan lograr el máximo aprendizaje posible en todas las áreas del currículo de cada etapa educativa y
- buscando que se sientan escuchados/as, reconocidos/as y valorados/as en sus grupos de referencia....,

...**NO** es una tarea fácil ni exenta de conflictos ni dilemas, sino más bien todo lo contrario. De hecho, cabría decir que el aspecto más definitorio de la *naturaleza de este proceso* es precisamente su carácter dilemático, en tanto en cuanto continuamente están en conflicto derechos individuales y decisiones escolares que nunca dejan satisfechos plenamente a todos.

Por otra parte, la inclusión es, en el fondo, una cuestión de valores, un ámbito en el que los desacuerdos también son frecuentes. En definitiva, la educación inclusiva no es una innovación educativa sin más. Se trata de pensar y de tratar de llevar a la práctica una educación escolar que, en esencia, fundamente los principios de una sociedad profundamente democrática, si compartimos el principio de que “democracia es igualdad”.

...cada vez más he destacado una visión de la inclusión como un enfoque de principios respecto a la educación y la sociedad, como la tarea de convertir valores específicos en acciones. Si las acciones que fomentan la inclusión no están relacionadas con valores muy enraizados es posible que representen una moda o sean la representación de un ánimo de mostrar conformidad.

(Booth, 2006, p. 213)

Para Booth (2006), estos valores se asocian, con cuestiones como:

- la equidad,
- la participación,
- la comunidad,
- el respeto por la diversidad
- la honradez,
- los derechos
- la alegría o



- *la sostenibilidad*, pues la inclusión se conecta profundamente con el objetivo fundamental de que la educación escolar prepare a niños, niñas jóvenes y adultos para seguir formas de vida sostenibles dentro de sus comunidades (Echeita y Navarro, 2014). La conexión entre inclusión y sostenibilidad que, por otra parte, clara y necesaria a la vista de los *Objetivos para el Desarrollo Sostenible*, y en particular en el ODS, 4.

Creemos que un análisis más detallado del *significado de estos valores* nos llevaría más espacio del que consideramos razonable para esta *Guía*, pero queremos recordar que el mismo puede encontrarse, de nuevo, en el trabajo de Booth y Ainscow (2015).

Podemos entender y conocemos de primera mano la complejidad a la que se enfrentan muchos/as docentes que, compartiendo el marco que estamos planteando, deben tomar decisiones imperfectas a la vista no sólo de las necesidades educativas complejas de su alumnado, sino también de los (pocos) recursos o apoyos con los que cuenta para ello, en ocasiones muy escasos como consecuencia de políticas educativas nacionales no alineadas con la meta de una educación inclusiva. Por otra parte, lo que puede ser positivo y necesario para algunos alumnos o alumnas (una organización de aula, una secuencia didáctica o determinado nivel de exigencia), puede ser superficial, desajustado o improcedente para otros/as con igual derecho a que sus necesidades educativas sean tomadas en consideración. En estos *dilemas*, es incuestionable que todos deben perder algo para ganar algo también, pero lo que es tremendamente injusto es que algunos siempre pierdan y sufran mucho más de lo razonable a cuenta de barreras que les discriminen en particular.

Una de las condiciones necesarias para resolver estas tensiones, vinculadas a los dilemas y a los conflictos que aflorarán en cada escuela



en el transcurso de su propia concreción del proceso de intentar ser más inclusivas, es la capacidad y el compromiso de hacer del diálogo franco, sincero y honesto y de *la colaboración* una estrategia central a la hora de analizar evidencias y planificar mejoras. Debemos resaltar que, en ningún caso, cabe esperar una respuesta técnica, única o sencilla que resuelva estos dilemas. Lo esperable y necesario es reforzar el compromiso de las comunidades educativas para dialogar, negociar y re-construir el alcance de sus decisiones en cada momento y lugar.

### **2.1.5. PREOCUPACIÓN POR TODOS LOS/AS ESTUDIANTES, PRESTANDO ESPECIAL ATENCIÓN A QUIENES SE ENCUENTRAN EN SITUACIÓN DE MAYOR VULNERABILIDAD O EN RIESGO DE SER EXCLUIDOS**

¿Quiénes experimentan barreras al aprendizaje y la participación en la escuela? Uno de los errores más frecuentes y una de las principales limitaciones de esta gran empresa educativa es confundir la educación inclusiva con la modalidad educativa de quienes en los sistemas educativos de muchos países se ocupan de un determinado grupo de alumnos y alumnas (como aquellos con necesidades educativas especiales o en situación de vulnerabilidad social).

Como decíamos más arriba, la educación inclusiva se refiere a *todos/as* los alumnos y alumnas de un país y por ello y, dicho sea de paso, *se tienen que sentir interpelados/as todos/as los/as responsables de la educación escolar del mismo* y no solo quienes se ocupan habitualmente del alumnado “especial” (con necesidades especiales, migrantes, afrodescendientes, poblaciones originarias, con altas capacidades, etc.,) (Simón y Echeita, 2013).

Sin olvidar lo anterior, la educación inclusiva no puede dejar de dirigir su mirada de forma particular y por razones de justicia distributiva (John Rawls <sup>(10)</sup>) al *alumnado más discriminado o en situación de vulnerabilidad*, término que preferimos utilizar en lugar del de necesidades educativas especiales para evitar, vincular la educación inclusiva a las necesidades de atención a un grupo determinado y claramente delimitado de estudiantes y que, generalmente, situamos bajo esta etiqueta peyorativa de “especial”. Porque son muchos los alumnos y alumnas que se encuentran en “zonas de la vulnerabilidad” o “en riesgo” (Castell, 2004), debido no sólo a circunstancias o situaciones personales (estado de salud y funcionamiento personal, situaciones familiares y sociales, desar-

10.- Ver más: [https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/20160303183136/rev24\\_rawls.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/20160303183136/rev24_rawls.pdf)







raigo, procedencia, etc.), sino también debido a las barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación que existen en los centros y en los sistemas educativos.

Son estas barreras, que podemos denominar contextuales, las que al interactuar de forma negativa con las condiciones personales de las y los estudiantes les sitúan en las “zonas de exclusión” de las que estamos hablando. Si al hablar de necesidades especiales tendemos a dirigir nuestra atención más hacia las condiciones personales del alumnado, por el contrario el término *vulnerabilidad*, tiende a iluminar, a hacernos ver, todos aquellos factores – barreras las hemos denominado – contextuales que se encuentran *puertas adentro de nuestra escuela* (y por ello bajo la responsabilidad docente), sin olvidar las que se ubican en el sistema educativo y, sobre todo, las que están *más allá de las puertas de la escuela y del sistema educativo* en forma de un sistema social, político y económico injusto (Ainscow et al, 2013).

Sin embargo, existe otro motivo importante que justifica la atención a esta población en situación de desigualdad o vulnerabilidad. El análisis de la respuesta educativa que se esté dando, desde el centro, a este alumnado nos mostrará con tremenda nitidez dónde se encuentran las barreras, así como los facilitadores necesarios. De forma que cuando una escuela analiza y reflexiona sobre las dificultades que tiene para que un alumno o grupo de alumnos aprendan y participen en la vida del centro de la misma forma que el resto de sus compañeros o compañeras, los acuerdos a los que se llegue para eliminar esas barreras beneficiarán no sólo a los que suscitaron la preocupación al profesorado, sino a todos/as los/as estudiantes del centro.

Llegados a este punto, es posible que muchos ya se hayan dicho así mismos, muchas veces, que “están de acuerdo con la filosofía o los principios que orientan la inclusión”, pero que no tienen apoyos o recursos para implementarla. Por esa razón, es importante hacerse la pregunta a la que trataremos de responder a continuación: ¿qué apoyos son fundamentales para que los centros educativos puedan avanzar hacia la meta de construir una comunidad escolar más inclusiva?.





## 2.2. UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA SOBRE EL APOYO ESCOLAR

Cuando se cree que las dificultades (para acceder a la escuela, aprender y participar) de muchos estudiantes provienen, por ejemplo, de cuestiones como su (*dis*)capacidad, su contexto sociocultural o su país de origen, puede parecer normal pensar que el apoyo consista, fundamentalmente, en proporcionar *más personal* para trabajar con esos/as estudiantes en concreto. Nosotros concebimos el apoyo desde una perspectiva mucho más amplia, y los definimos – compartiendo lo que nos enseñan Booth y Ainscow, (2015, p. 123) – como “todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para responder a la diversidad de su alumnado”.

Sin duda alguna, proporcionar *apoyo directo* en sus distintas facetas es una de las formas de aumentar la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos niños, niñas o jóvenes vulnerables en la vida escolar. Pero es solamente una de las opciones posibles. Porque el *apoyo* también lo proporciona cualquier docente cuando planifica las actividades pensando en todo su alumnado, siendo consciente de sus diferentes puntos de partida, sus “fondos de conocimiento y de identidad” (Brito, Subero, y Esteban-Guitart (2018), sus experiencias, intereses y estilos de aprendizaje, o cuando los/as estudiantes se ayudan entre sí trabajando cooperativamente.

No menos valioso es el *apoyo que se pueden prestar las y los docentes mutuamente*, cuando, por ejemplo, deciden ayudarse en la programación de sus clases, observarse



en alguna de ellas <sup>(11)</sup> o cuando hay un grupo de docentes, más veteranos/as y expertos/as, organizados/as de forma que estén accesibles rápidamente para atender a las consultas de los/as más noveles, cuando estos/as se enfrentan a dudas o dificultades.

También se genera un fuerte *apoyo*, cuando se planifican actividades para lograr distintas formas de participación de las familias, incluido el apoyo material, o el tiempo para acompañar al profesorado en ciertas actividades o en la elaboración del proyecto educativo institucional <sup>(12)</sup>. Con todo ello lo que ocurre sistemáticamente es que la necesidad de apoyo individual se reduce, el estrés del profesorado disminuye y los temidos procesos de inclusión educativa se hacen más llevaderos.

Podría decirse también que una estrategia importante que necesitan las escuelas y su profesorado en este proceso es la que se deriva de la tarea de tejer o formar parte de una fuerte *red de apoyo* con otros centros (próximos y lejanos) y ya no solo de su contexto local, sino también global, algo que las nuevas tecnologías están facilitando enormemente. Al menos así lo ven algunos expertos en esta materia:

Ha llegado, creo, el momento de la escuela-red y los proyectos educativos, momento en el que el centro de enseñanza como tal pasaría a ser nada más y nada menos que eso, el centro, el nodo central, el nodo movilizador, en vez del perímetro o el recinto exclusivo, de proyectos más ambiciosos articulados en redes más o menos amplias, más laxas, más horizontales y menos jerárquicas, de geometría variable en vez de rígida y predeterminada.

(Fernández-Enguita, 2007, p.22)

Finalmente, hay un *apoyo emocional* de gran importancia cuando toda una comunidad educativa se siente participe de un proyecto educativo compartido y fundamentado en valores inclusivos y cada uno de sus integrantes (estudiantes, profesorado, familias, comunidad escolar), percibe que es valorado/a y valorable lo que puede aportar y lo que intentan hacer. Esas emociones son las que resultan imprescindibles, en tanto que *apoyo moral*, cuando no siempre se consigue el máximo de nuestras aspiraciones.

En todo caso, todos estos otros *apoyos naturales*, como los denominó en su día Stainback y Stainback (1999), no se plantean en oposición o en demérito de aquellos apoyos centrados en el trabajo directo con determinados alumnos o alumnas llevados a cabo, por lo general, por un profesorado considerado “especialista” en esa función. Son todas partes de un entramado o enfoque más global sobre el apoyo, en el cual no puede, ni debe, faltar ninguna pieza. En todo caso, para analizar con detalle esta

11.– Para profundizar en esta temática veáse el trabajos de Sandoval y Monarca en la Parte III de esta Guía.

También pueden consultarse los resultados y documentos del proyecto “Reaching the hard to reach (Llegando a aquellos difíciles de llegar): respuestas inclusivas a la diversidad a través del diálogo alumnado-profesorado”, un proyecto de tres años de duración (2017-2020) financiado por la Unión Europea, en el que participaron escuelas primarias y universidades de cinco países: Austria, Dinamarca, Reino Unido, Portugal y España. En la Web del proyecto: <https://reachingthehardtoreach.eu/> se pueden consultar en español todos los documentos e instrumentos generados.

12.– Para profundizar en esta temática, véase el documento de Cecilia Simón en la Parte III de esta Guía



última faceta – que nosotros no abordaremos en esta Guía – pueden consultarse los trabajos de Huguet (2006) y Puigdellivol et al (2019), entre otros.

Nuestra propuesta entonces es, en consonancia con la de otros/as colegas, cambiar la visión estrecha que se suele tener de los apoyos para el desarrollo de este complejo desafío que llamamos educación inclusiva, por otra en la que esta función se concibe como el resultado de tejer y sostener en cada escuela una *tupida y sólida red* con distintos *nodos*, acometiendo cada uno/a de ellos/as funciones específicas pero contribuyendo todos/as, como una potente red, a crear la fortaleza, las sinergias y las acciones necesarias para hacer frente a los dilemas y dificultades inherentes al compromiso por avanzar hacia una educación más inclusiva.

En esta *red* tienen que estar el alumnado y sus familias, los propios compañeros/as y la comunidad con todos los servicios relacionados con la atención a la infancia y la adolescencia, pero también con los recursos comunitarios que todas ellas, en mayor o menor grado, tienen a su alcance (medios de transporte, empresas, comercios, museos, servicios públicos, etc.), reforzando, de paso, los vínculos entre comunidad social, política y educativa (Parrilla, Muñoz-Cadauid, y Martínez, 2013).

Sin duda alguna, y volveremos sobre ello en la siguiente sección, también pueden estar en esa *red* otros centros escolares de la comunidad o distantes, toda vez que hoy las tecnologías de la comunicación facilitan la participación y la colaboración, minimizando los problemas de la distancia de años atrás. Por cierto: una política nacional que facilite y promueva estas *redes de centros* para la mejora de la equidad, es también un apoyo institucional de gran relevancia, bien distinto, por otra parte, al auge de las políticas neoliberales de tantos países en la región, que bien al contrario han estimulado la competitividad entre los centros escolares.

Ahora bien, no es tanto la cantidad o diversidad

de recursos de la red lo que resulta más importante, sino la capacidad de gestionar su funcionamiento conforme a las finalidades inclusivas señaladas. Sin duda, es este un ámbito en el que estamos necesitados de más conocimientos y experiencias y donde esperamos que la investigación ayude a seguir precisando criterios y pautas de actuación útiles para esta tarea (Arnaiz, de Haro y Azorín, 2018).

Bien cabría decir, entonces, que todos los *apoyos* anteriores son estrategias imprescindibles para que el proceso de inclusión avance, asumiendo con ello una perspectiva más amplia y comprensiva que la simple visión de que el apoyo necesario es una cuestión de más profesionales, haciéndose cargo del alumnado más difícil, y de más recursos económicos para pagar este sobrecoste.

Resumiendo los análisis anteriores, cabría decir que tenemos convicciones, conocimientos y recursos como para no estar perdidos ni *parados*. El saber disponible está para usarlo, para ayudarnos a entrar *en movimiento*, intentando abrir nuevos espacios de colaboración, apoyo y ayuda al interior de los centros educativos, así como entre estos y su comunidad, para mejorar la calidad de los procesos de inclusión educativa existentes.

De ahí también que sea relevante algún apunte, al menos, sobre algunas *lecciones aprendidas* sobre las condiciones y los cambios necesarios que facilitan ese *viaje hacia la innovación que tiene* la educación inclusiva como horizonte.

---



### 2.3. CONDICIONES QUE FACILITAN EL PROCESO HACIA ESCUELAS MÁS INCLUSIVAS

En el aula se negocian objetivos contradictorios y múltiples tareas a un ritmo alocado; continuamente se realizan intercambios y surgen obstáculos y oportunidades imprevistas. Cada hora y cada día los profesores han de hacer malabarismos ante la necesidad de crear un entorno seguro y de apoyo para el aprendizaje, presionados por el rendimiento académico, la necesidad de satisfacer la individualidad de cada estudiante y las demandas grupales simultáneamente, así como por llevar adelante múltiples itinerarios de trabajo, de modo que todos los estudiantes, en momentos distintos de aprendizaje, puedan avanzar y ninguno se quede rezagado. (Darling-Hammond, 1997, p. 116).

El trabajo de educar a la diversidad del alumnado con equidad genera múltiples dificultades personales, sociales y profesionales a las y los docentes. Parte de

esas dificultades tienen que ver, entre otras consideraciones, con el hecho de no saber cómo enfrentarse a determinadas situaciones educativas particularmente complejas, con la tensión emocional que acarrea trabajar bajo presión o con la falta de ayudas para llevar a cabo lo que podría funcionar.

¿Qué nos dice la investigación disponible respecto a cómo hacer frente a dichas dificultades? Mel Ainscow como director de un ambicioso proyecto realizado en el Reino Unido en las escuelas de la región de Manchester denominado “*Great Manchester Challenge*”<sup>(13)</sup> y orientado precisamente a mejorar la equidad en el rendimiento de los escolares de la zona en todas las etapas educativas no universitarias, nos aporta, junto al resto de expertos que desarrollaron ese proyecto (Ainscow, Dyson, Goldrick, y West, M, 2013; Ainscow, 2020), algunas enseñanzas que pueden ser de gran ayuda para avanzar hacia el desarrollo de escuelas inclusivas.

En primer lugar, un hecho incuestionable en todas las escuelas es que estas disponen de mucho potencial que no aprovechan: “Los centros saben más de lo que utilizan” (conocimientos, experiencias, creatividad...). Este conocimiento, como señala el mencionado autor, “suele estar atrapado en algunas aulas”, pero no se comparte con otros/as, y no necesariamente porque no se quiera, sino porque en muchas ocasiones no hay coordinación, ni información sobre lo que saben hacer otros/as docentes, ni tiempo para compartirlo.

En efecto, la forma en la que está diseñada la escuela impide con frecuencia compartir el conocimiento y las habilidades

13.– El Desafío del Gran Mánchester. Se refiere no solo a la ciudad sino a toda el área metropolitana que configura el Gran Mánchester





disponibles de muchos compañeros y compañeras y, por tanto, prácticas educativas muy buenas, que pueden servir de punto de partida o estímulo a otros/as docentes, se quedan encerradas y desaprovechadas. En definitiva, tendemos a mirar más aquello que nos falta que a valorar y aprovechar lo que tenemos.

En segundo lugar, la investigación destaca que la acción estratégica de mayor importancia para hacer frente a los desafíos de brindar una educación de calidad para todos/as, es la de *fortalecer la colaboración dentro y entre las escuelas*, algo que acabamos de resaltar en la sección anterior. Establecer mecanismos de colaboración entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, entre si y con los demás (docentes, profesorado de apoyo, personal de administración y servicios, alumnos/as, familias, etc.), ha demostrado ser la estrategia más eficaz de todas las utilizadas para conseguir los más que notables progresos que han experimentado la mayoría de centros involucrados en este y en otros proyectos, si no tan ambiciosos como el del *Great Manchester*, en todo caso también relevantes e inspiradores.

Como venimos resaltado, el *apoyo entre las escuelas* a la hora de compartir experiencias es un recurso importante para ayudar a identificar necesidades de cambio para avanzar hacia una mayor inclusión y para reflexionar en torno a cómo podemos realizar dichos cambios. Con todo y con ello, es importante resaltar que la colaboración es algo necesario pero no suficiente y que, por sí sola, no garantiza el desarrollo de políticas y prácticas educativas más inclusivas.

En tercer lugar, se ha puesto de manifiesto con claridad que para que esta colaboración sea efectiva es necesaria la consolidación de un *liderazgo distribuido*. Este hace referencia a una forma de dirigir las escuelas en la que el personal directivo, comparte



responsabilidades y tiene capacidad para aportar visión, y para ejercer influencia sobre la comunidad educativa. Es también el *liderazgo* que se centra, en buena medida, en la tarea de crear las condiciones que faciliten, precisamente, el trabajo colaborativo del profesorado, esto es, los tiempos los espacios, los incentivos y los apoyos necesarios (incluida la propia dirección) para hacerlo eficientemente Murillo y Krichesky, (2015).

Este *liderazgo* al interior de los centros educativos se multiplica y expande cuando cuenta, además, con la *complicidad y el apoyo de las autoridades locales*, de forma que la colaboración pueda extenderse más allá de cada escuela y abarcar otros centros de la misma localidad, en el marco de lo que en el proyecto mencionado se han denominado “familias de centros escolares”, unidos para aprovechar los conocimientos diferenciales de cada uno/a de ellos/as respecto a problemas o necesidades de otros dentro de su familia. Se trata, en definitiva, de fortalecer el *trabajo en red* de los centros escolares.

En último término, ha resultado crítico el *uso de evidencias* como un catalizador para la reflexión y el avance de los centros en relación con sus dificultades a la hora de querer ser más inclusivos. Así, se apunta a recoger información y datos relevantes (evidencias) sobre *las barreras* (en las culturas, las políticas o prácticas) que realmente preocupen al profesorado, a las familias o al propio alumnado, en relación con los procesos y factores escolares vinculados a mejorar la presencia, la participación y el aprendizaje de todos y todas.

Se trata de que estas *evidencias* (¡y no las ocurrencias, las opiniones no contrastadas o las impresiones subjetivas!), sirvan como punto de partida para la *reflexión conjunta* sobre cómo mejorar cada situación. Para ello, se pueden usar técnicas cualitativas y cuantitativas, de las más sencillas a las más sofisticadas, en función de la información que interese recoger y de la naturaleza del problema.

Es en este marco en el que escuchar las *voces* de las y los estudiantes o de las familias adquiere un protagonismo que pocas veces ha tenido hasta ahora en el ámbito de la innovación educativa. En todo caso, la finalidad última es *la hacerse preguntas, y buscar respuestas a las mismas mediante la tarea de reflexionar juntos y buscar soluciones*, acordes con las posibilidades del contexto en cuestión. La *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* <sup>(14)</sup>, nos ofrece, precisamente, un importante conjunto de *indicadores y preguntas* para recabar evidencias sólidas sobre los procesos de inclusión y facilitar la posterior reflexión y acción que se necesita. No es la única disponible y la OEI también ha difundido otras que pueden cumplir una función semejante (Marchesi, Duran y Giné, 2009; UNESCO, OEI, 2018) <sup>(15)</sup>.

Con todo lo dicho hasta aquí, cabe decir que la *educación inclusiva* es una invitación a realizar un viaje hacia una transformación escolar profunda, toda vez que la misma no tiene cabida, salvo en una versión de muy poco calado, en los anquilosados centros que hemos heredado de una tradición educativa poco o nada proclive a reconocer y

14.– Ver más: <http://www.oei.es/IndexLibroAgosto.pdf>

15.– Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Disponible en: <https://www.dropbox.com/s/chim4nd69c4y7lh/Guia%20OEI.pdf?dl=0>

IBEROAMÉRICA INCLUSIVA. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica. Disponible en: <https://www.oei.es/Educacion/Noticia/oei-y-unesco-presentan-una-guia-de-inclusion-y-equidad>

respetar, en un marco inclusivo, la diversidad del alumnado.

Por ello, hay que ser muy conscientes de que no sólo importa la visión de lo que queremos, sino que resulta estratégico, para que ésta no se quede en pura ensoñación, *capacitarse para implementar de forma continua y sostenida tales procesos de mejora e innovación*. Una vez más estamos de suerte, porque también en este terreno tenemos mucho conocimiento disponible de alto valor y rigor (Murillo, y Krichesky, 2012, 2015).

De las lecciones aprendidas tras cincuenta años de investigación en este terreno nos parece muy oportuno resaltar ahora para esta *Guía* dos de las que nos ofrecen Murillo y Krichesky (2015, pág. 94):

- Es importante que los centros educativos optimicen su capacidad de aprendizaje en orden a poder desarrollar las *condiciones internas que le permitan impulsar y sostener procesos de cambio satisfactorios y sostenibles* en el tiempo. De esta forma, cobran especial relevancia la capacidad de liderazgo, el desarrollo de un buen clima (escolar y de aula), el trabajo en equipo, y unos buenos canales de comunicación.
- La *colaboración y el apoyo mutuo*, las redes profesionales, el *aprendizaje permanente*, el uso de evidencia, la implicación de las familias y la colaboración de las administraciones educativas son fundamentales frente al desafío de mejorar un sistema educativo en su conjunto.

Como puede verse, a la larga, las distintas *puertas de entrada* a este gran desafío que llamamos educación inclusiva coinciden siempre en algunos puntos centrales o *lecciones* que no deberíamos obviar. Nosotros hemos intentado incorporar estas *lecciones* de tres formas. En primer lugar, como *contenido propiamente dicho*, sobre todo en lo referente a la importancia de la colaboración y el apoyo mutuo en sus distintas facetas y agentes. Por esa razón los videos que se muestran en esta colección y las Unidades previstas para su visionado inciden especialmente sobre estas cuestiones; en las distintas facetas relativas a la colaboración docente, la cooperación entre alumnos/as, la colaboración con las familias o la colaboración e implicación en y con la comunidad.

En segundo lugar y con carácter transversal y procedimental, promoviendo una forma de trabajar los contenidos de los videos que ayuda a reforzar la *capacidad de reflexionar individual y colectivamente* sobre las propias concepciones y prácticas educativas para promover cambios concretos con una orientación inclusiva al alcance de las distintas posibilidades de cada uno. Esta capacidad de interrogación y cuestionamiento es una de las *condiciones nucleares* a las que se refieren reiteradamente Murillo y Krichesky entre otros.

Finalmente, creando oportunidades para el aprendizaje permanente de los equipos educativos (y las personas individualmente), de modo que puedan enfrentarse en mejor situación a los innumerables dilemas asociados al desafío de brindar una educación de calidad con equidad (pues de lo contrario no sería de calidad) a la diversidad del alumnado en las aulas.

Estas dos últimas reflexiones son, a su vez, los objetivos centrales de esta *Guía*. El primero de ellos, facilitar esta formación, en lo que está al alcance de una iniciativa de esta naturaleza, sabiendo que la misma es una tarea constante que debe desarrollarse a lo largo de toda la vida laboral y a través de múltiples y variadas iniciativas. En segundo lugar, hacerlo de modo que se refuerce una de las condiciones que son básicas para iniciar y sostener procesos de innovación: reflexionar sobre lo que uno hace, por qué lo hace y si hay relación entre esto y lo que dice que tendría que hacer (sus valores y principios).

Para que esta capacitación pueda ser significativa era importante *compartir un marco de referencia*, en primer lugar, sobre lo que hablamos y perseguimos y sobre cómo hablamos y de quién hablamos cuando hablamos de educación inclusiva. Con ello esperamos también poder *compartir un lenguaje común* que permita comunicar reflexiones y experiencias.

Pero entendemos que también es necesario fortalecer dicho marco de referencia con un segundo análisis sobre cómo entendemos esto que llamamos *formación permanente del profesorado*. Obviamente este no es el lugar para hacer un tratado sobre el tema, sino tan solo resaltar algunos principios y estrategias básicas para que tan importante tarea, no se quede varada en el puerto de las buenas intenciones.

## Referencias

Aguado, R. (2014). *Es emocionante saber emocionarse*. Madrid: EOS

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from internationally experience. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.

Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/20020317.2020.1729587?needAccess=true>

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de investigación en educación. Educación*, 11 (3), 44-56.

Disponible en: <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/view-File/732/299>

Arnaiz, P., de Haro, R. y Azorín, C. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 29-49.

Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66361/41149>

del Barrio, C. (2006). Maltrato por abuso de poder. Bullying. XVIII Jornadas de Pediatría de Álava. Vitoria.

Disponible en: <http://www.avpap.org/documentos/jornadas2006/bullying.htm>

BIE/UNESCO (2016). *Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. Ginebra: BIE/UNESCO

Accesible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243279e.pdf>

Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urrés (Coords.). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amaru.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM/ OEI.

Disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article15212>

Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión En S. Karsz (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 57-58). Barcelona: Gedisa.

Darling-Hammond, L. (1997). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Barcelona: Octaedro

Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas conjuntamente. *Edetania* 46 141-161.

Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010913>

Fernández Enguita, M. (2007). Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 26-33.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.



Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz Editores.

Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó

Marchesi, A, Durán, D. y Giné, C. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: OEI

Murillo, F.J., & Krichesky, G. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), pp. 26-43.

Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>.

Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.

Accesible en: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2800>

Ortiz, M.C y Lobato, X (2003) Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*. 55, (1), 27-39.

Accesible en: [https://www.researchgate.net/publication/39155147\\_Escuela\\_inclusiva\\_y\\_cultura\\_escolar\\_algunas\\_evidencias\\_empiricas](https://www.researchgate.net/publication/39155147_Escuela_inclusiva_y_cultura_escolar_algunas_evidencias_empiricas)

Parrilla, A., Muñoz-Cadavid, M.A. y Martínez, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 15-31.

Accesible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735090>

Puig Rovira, J.M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L., & Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó

Puigdellivol, I., Petreños, C., Siles, y Jordi, A. (Eds.). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva*. Barcelona: Graó

Romanach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad Funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente y Divertad*.

Disponible en: [http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad\\_funcional.pdf](http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad_funcional.pdf)

Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En, H. Rodríguez y L. Torrego (Coords.). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. (pp. 33-65). Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer

Stainback, S. y Stainback. W. (1999). (Coords). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea

Susinos, T., Ceballos, N., Saiz y Ruiz, J. (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria. Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla. 49 (3), 57-78.

Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7154609>

UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago Chile: OREALC/UNESCO.

Accesible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>

UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Accesible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>

UNESCO (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. París: UNESCO.

Accesible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>

UNICEF (1989). *Convención de los Derechos del Niño*.

Disponible en: <https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos>

### 3. Un marco de referencia para el aprendizaje profesional

#### 3.1. ¿CÓMO ENTENDEMOS LA FORMACIÓN? LAS RELACIONES ENTRE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS. EL DOCENTE COMO PROFESIONAL REFLEXIVO. REFLEXIONAR, COMPARTIR, DEBATIR, APRENDER.

Como hemos apuntado anteriormente esta *Guía* no es el lugar para hacer una revisión teórica sobre la educación inclusiva o sobre el desarrollo profesional docente <sup>(16)</sup>. Pero sin entrar en las profundidades de esos dominios, si es relevante hacer explícitas algunas ideas o aspectos clave en los que esta *Guía* se apoya, en este caso sobre cómo entender el desarrollo profesional docente y la formación continua del profesorado. Con ello estaríamos tratando de asegurar que las actividades propuestas sean coherentes y no arbitrarias.

##### 3.1.1. CONCEPCIONES IMPLÍCITAS

Se ha dicho y no sin razón, que en educación tiene especial vigencia aquel viejo adagio según el cual “del dicho al hecho hay mucho trecho”. Aunque la mayor parte de los modelos de for-

16.– El desarrollo profesional es un marco más amplio y comprensivo que el tradicional concepto de “formación del profesorado”. El desarrollo profesional implica la formación inicial y continua, la inserción laboral y la carrera docente. No es posible en este texto abordar todas estas facetas. En la revista Cuadernos de Pedagogía puede consultarse el número 469 dedicado íntegramente a la Radiografía de la Profesión Docente donde pueden analizarse muchos de los componentes que configuran el desarrollo profesional del profesorado, bien es cierto que contextualizados en la realidad española.

Para profundizar en estos contenidos dentro de los objetivos de una educación inclusiva puede consultarse el documento generado en el proyecto de la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva, titulado Formación del Profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades. Disponible en: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities\\_TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf)

En esta Guía nosotros nos centraremos solamente en algunos aspectos de esta temática y en alguna de sus fases o etapas; en primer lugar, sobre todo, en lo que tiene que ver con una competencia nuclear (la reflexión sobre la propia práctica que, por otra parte, tienen que estar presentes en todas las etapas de dicho desarrollo profesional y obviamente, en la fase referida a la formación continua.





mación docente – inicial pero también permanente o continua –, e incluso de los propios modelos de enseñanza de las materias a los/as alumnos/as, siguen confiando en el poder de la palabra – esto es del conocimiento explícito y predicado –, como el motor del cambio en la comprensión y en la acción. Sin embargo, los datos de la investigación en numerosos ámbitos muestran que cambiar lo que se denomina el conocimiento explícito no suele bastar para cambiar lo que se hace – los modelos implícitos en la acción –.

En efecto, la investigación realizada por la psicología cognitiva en estas últimas décadas (Pozo, 2014), ha mostrado de modo convincente que esa supremacía de lo teórico sobre lo práctico, de lo explícito o formal sobre lo implícito o intuitivo, aunque pudiera ser deseable, está muy alejada del funcionamiento cognitivo habitual, *natural*, de la mente humana, donde más bien tiende a suceder lo contrario: los procesos y las *representaciones implícitas* suelen tener primacía o prioridad funcional con respecto a los procesos y representaciones explícitas.

Es decir, suelen funcionar de manera más eficaz, rápida y con menor costo cognitivo, por lo que no resulta nada fácil que se abandonen al adquirir conocimientos explícitos o formales contrarios. Como señala el profesor Pozo (2003), “*actuar de acuerdo a nuestras ideas, en lugar de acabar pensando según nuestras acciones*”, es más una conquista cognitiva y cultural, un logro del aprendizaje y la instrucción, que el modo natural de funcionar de la mente humana. Por lo tanto, no podemos darlo por supuesto, sino que es preciso diseñar deliberada o intencionalmente escenarios y situaciones sociales que lo favorezcan. Esta es una premisa importante en la concepción sobre la formación que se asume en esta *Guía*.

Por ejemplo, para progresar en los modos de responder con equidad a la diversidad del alumnado, conforme a los valores y los principios de una educación más inclusiva presentados anteriormente, no bastará con apelar a la ética en la que dicha concepción descansa, ni con presentar una nueva perspectiva al respeto (como acabaos de hacer), ni tampoco con proporcionar recursos o pautas de acción que pueden ser eficaces a tal efecto – como podría ser la *Guía para la educación inclusiva*, ya varias veces referida, de los profesores Tony Booth y Mel Ainscow (2015).

Lo fundamental será ayudar a modificar las creencias implícitas profundamente arraigadas que tenemos sobre esta cuestión (las que se articulan en lo que algunos han llamado la *perspectiva médica, esencialista o individual sobre la diversidad*, (Echeita, 2014; 2019), mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas y hacer algo así como “re-







escribirlas” en marcos referenciales más potentes; en este caso el marco o *perspectiva de la educación inclusiva como una cuestión de derechos humanos*.

Dicho lo anterior ¿Cómo debemos entender la formación de los/as docentes?. Sin lugar a duda se trata de una pregunta muy ambiciosa, compleja y multidimensional, lo que hace que la pretensión de responderla de forma coherente a su carácter desborde, con mucho, las finalidades de este texto. De momento, y a la vista de lo mencionado anteriormente, podemos empezar por decir que los/as formadores/as han de ser muy conscientes de la importancia de las concepciones de las y los docentes – implícitas y explícitas –, como guía de su práctica y de la necesidad de partir de ellas, sin perder de vista el hecho de que *tales concepciones son, por lo general, extremadamente resistentes al cambio*. Todo ello configura la necesidad de reforzar una competencia esencial para la docencia: la de *reflexionar en y sobre sus prácticas*.

Un enfoque que reconoce que para poder cambiar la realidad es necesario, en primer lugar, indagar sobre las propias concepciones, mediante la reflexión individual y colectiva, y contrastar con los otros el conocimiento profesional disponible para poder transformarlo, *generando nuevas prácticas* que, en el tema que nos ocupa, sean coherentes con la perspectiva de una educación inclusiva. Y cuando más difícil es la tarea (¡y desarrollar una educación inclusiva es muy complejo!), más importante es la reflexión continuada. Por todo ello, parece oportuno revisar con algo más de detalle este modelo del *docente como un profesional reflexivo* (Perrenoud, 2007).

### 3.1.2. ¿QUÉ ES UN PROFESIONAL REFLEXIVO?

Desde el punto de vista de cómo se ha conceptualizado la formación del profesorado (y otros profesionales), el modelo seguido mayoritariamente es el que Schön (1992) ha denominado de la *racionalidad técnica* y cuyos argumentos básicos, de forma sintética, vendrían a ser los siguientes:

1. La enseñanza (al igual que otras profesiones) es considerada una ocupación cuya práctica está basada en el conocimiento que se deriva de la investigación científica.
2. Los *problemas* a los que se enfrentan los prácticos se consideran mayoritariamente como problemas instrumentales;
  - a. bien definidos, esto es, se identifica con claridad cuál es el problema,
  - b. generalizables, esto es, se puede resolver el problema con la aplicación de alguna de las reglas guardadas en el almacén del conocimiento profesional, y
  - c. neutros (aparentemente); esto es, no sujetos a conflictos, o a valoraciones éticas contrapuestas.
3. La competencia profesional se define, entonces, en términos de una aplicación rigurosa del conocimiento teórico a los problemas instrumentales de la práctica.

Una de las aportaciones de Schön al análisis sobre los modelos de formación del profesorado es hacernos reconsiderar las características de los “problemas relevantes” a los que se enfrentan las y los docentes en su desempeño profesional. En este sentido, tales problemas difícilmente pueden ser catalogados como *claros*, *generalizables* o *neutros* como muchos parecen creer. Más bien la experiencia nos dice que las características básicas de aquellos son otras.

En efecto, resulta que la dificultad más grande con la que el profesorado se encuentra en los casos del alumnado que para ellos resultan desafiantes, reside en definir ¿cuál es el problema?. Esto es a lo que se enfrenta diariamente el profesorado, no es a problemas bien estructurados u organizados, sino más bien a *situaciones poco*





*definidas y desordenadas e imprevistas*. De hecho, bien puede y debe decirse que su primera tarea es *construir* el problema y como bien señala Schön (1992 p.18.), “el problema de la definición del problema no pertenece a la categoría de los problemas bien definidos”. Por ejemplo, los *problemas* relacionados con la convivencia escolar se pueden definir o construir desde un modelo *retributivo o punitivo* (las conductas contrarias a la convivencia se resuelven con la aplicación de castigos o retirando premios), o bien mediante un *modelo restaurativo*, que prima las tareas para comprender las conductas y conflictos inherentes a la convivencia y *restaurar* las consecuencias en todos las personas, directa o indirectamente implicadas <sup>(17)</sup>.

Una segunda característica fundamental de la mayoría de las situaciones problemáticas a las que nos enfrentamos cotidianamente los/as profesionales de la educación es que éstas son situaciones de *conflicto de valores*. Tan importante, entonces, es la tarea de reconciliar, integrar o elegir entre las valoraciones opuestas de una situación, a fin de formular un problema coherente que valga la pena resolver, como la de poseer conocimientos técnicos relevantes y apropiados para cada situación en cuestión.

Y lo que resulta cada vez más evidente es que la mayoría de las situaciones problemáticas aparecen como un *caso único*, que no pueden ser resueltas con la aplicación de la respuesta que parece haber sido útil en otro caso similar. Decir que cada alumno/a es distinto, y que cada situación escolar es diferente, es tan obvio como casi ignorado en la práctica, donde con suma frecuencia se generalizan las intervenciones educativas.

Enfrentarse a *problemas inciertos, singulares y sujetos a conflictos de valores*, es la tarea habitual de buena parte de los/as profesionales de la enseñanza, una actividad que sobrepasa en todos los casos, la capacidad de estos individualmente considerados. Dicho de otra forma, tales situaciones problemáticas sólo pueden resolverse eficazmente desde configuraciones organizativas que promuevan la colaboración, el ajuste mutuo y la responsabilidad compartida entre profesionales con distintas perspectivas y conocimientos.

### 3.1.3. ¿PARA QUÉ SIRVE LA REFLEXIÓN?

Cuando los profesores y profesoras conseguimos asentar lo que Perrenoud (2007) llama una “postura reflexiva”, esto es, cuando analizamos y reflexionamos de forma regular sobre nuestras *prácticas* (es decir no sólo de forma puntual), esta postura reflexiva sirve para:

- Regularlas mejor: ¿funciona, está bien establecida la secuencia de pasos que componen esta acción?
- Entender con mayor profundidad su sentido, las razones o los motivos que la sostienen; ¿por qué hago tal o cual acción?
- Comprender los éxitos y los fracasos que se derivan de ella (¡y no olvidemos que muchos estudiantes fracasan en parte, sin duda, por algo de nuestra acción educativa hacia ellos): ¿Qué ha sido útil; que no ha funcionado? ¿Qué he hecho y qué he dejado de hacer que hubiera sido necesario?

17.– Para un buen análisis de este aspecto puede consultarse el trabajo de Juan Vicente Abad y los videos que tiene sobre esta temática: <https://www.bbvaaprendemosjuntos.com/es/resoluciondeconflictos>

- Conocernos mejor como docentes, para desarrollar un hábito que me ayudará a enfrentarme mejor a la complejidad y a los dilemas asociadas a la respuesta a la diversidad del alumnado. ¿Qué he aprendido de esta práctica? ¿Qué no debería hacer en el futuro?
- Para comunicarme mejor con otros/as colegas en el contexto del trabajo conjunto o colaborativo que pueda realizar con ellos: ¿Lo que he querido decir es...?

Muchos profesores y profesoras alardean de sus años de experiencia docente, pero si esta no va acompañada de reflexión en y sobre la práctica, es más que probable que no sea una *experiencia* de calidad que merezca ser compartida.

Esta *postura reflexiva* no se da de forma natural o espontánea y no es constante a lo largo de toda la carrera docente. Necesita de unas condiciones escolares que la faciliten (tiempos, espacios, coordinación) y que al mismo tiempo la motiven y por supuesto, consume un tiempo que las direcciones de los centros deben facilitar.

La reflexión cuestiona los *derechos adquiridos* y las *rutinas* escolares y *problematiza* las decisiones y acciones que se “vienen tomando de toda la vida” al explicitar y buscar la coherencia entre lo que decimos (discurso) y lo que realmente hacemos (prácticas). Reforzar esta *postura reflexiva* en el conjunto de un equipo educativo es un compromiso de gran transcendencia que *requiere valor y coraje* por parte de sus integrantes. Estos habrán de encontrar la manera de cuidar este proceso de aprendizaje, creando un clima de confianza donde los riesgos asociados a los cambios que puedan derivarse de la reflexión conjunta no se perciban como amenazas para la seguridad o integridad profesional.







### 3.2. REFLEXIONAR PARA CAMBIAR LAS PRÁCTICAS

Es en este marco, definido por las características de los problemas relevantes de la práctica docente y por las destrezas profesionales necesarias para un desempeño profesional eficaz, en el que Schön propone “repensar” la organización de la formación desde el modelo que él denomina de la *racionalidad reflexiva*.

En este modelo, el arte profesional (pues los modelos de formación de deberían parecer mucho más al de “los artistas” que al de los “técnicos”), se desarrolla básicamente a través de un proceso continuo de *reflexión en y sobre la acción* <sup>(18)</sup>, consistente en un proceso de clarificación de los presupuestos implícitos de sus acciones, o de las problemáticas a las que se enfrenta, y que permite *al artista* (al profesorado), redefinir su problema constantemente en términos de los medios y fines puestos

18.– Traigan a su mente la imagen de cualquier artista que trabaja sobre bocetos de su obra (de cualquier tipo) que retoca y recrea constantemente, separándose de vez en cuando (física o simbólicamente) para verlos o sentirlos con perspectiva y volver luego sobre ellos, quien sabe si para deshacer por completo su obra inicial o para continuar mejorándola.

para su conceptualización.

El proceso no tiene por qué empezar desde la reflexión. Los cambios en la práctica, buscados o no por los/as docentes, pueden ser el inicio del bucle, siempre que se tome conciencia de ellos y esto suponga una *actitud perspectivista* en la que se tienen en cuenta otras posibles explicaciones del fenómeno.

En todo caso, la experiencia nos dice que muchos/as docentes, al igual que otros/as profesionales, tenderán a no cuestionar lo que piensan, a *cerrar* rápidamente los *problemas* que se les planteen y o a reflexionar de la forma más simple.

En este contexto formativo, una *actitud perspectivista* – en la que se tienen en cuenta otras posibles explicaciones de un problema, con la *sorpres*a que ello puede conllevar –, puede suponer un insumo importante, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede suministrar la motivación necesaria para hacer el esfuerzo que supone el cuestionamiento y la reflexión.

Por tanto, en las actividades formativas hay que tratar de provocar enfrentamientos controlados, introducir algo así como *cortocircuitos* en los procesos de pensamiento habituales: acostumbrarnos a decir (o a preguntar); ¿qué pienso?; ¿por qué?; a pensar: si mi idea fuera equivocada, ¿cómo lo sabría?.

Pensamos que muchos contenidos de los videos que se muestran en esta colección tienen el potencial de generar esta actitud o este tipo de *sorpres*a que lleva a la reflexión sobre la acción. Por su parte, las *Unidades* que hemos preparado tienen en el correspondiente apartado de discusión muchas preguntas de ese tipo. Por ejemplo: ¿si este centro o este profesorado ha podido implementar estas prácticas, por

qué no puedo yo? ¡Nunca pensé que se podría organizar el aula de esta forma! ¡No había visto un grado de implicación de la comunidad como se muestra en este video: ¿Qué habrán hecho para conseguirlo?...

Por otra parte, en la medida que los videos que se pueden ver en esta *Guía* representan prácticas de otros/as docentes, se facilita mucho la *actitud perspectivista* a la que antes nos referíamos. Ello es muy útil porque cuestionar la práctica de uno mismo resulta muy difícil por la descentración no sólo cognitiva sino emocional que ello precisa. Estas resistencias pueden verse aminoradas cuando el problema se analiza *en cabeza ajena*.

Pero ahora es el momento de recordar que las representaciones implícitas se aprenden por la participación en contextos de práctica. Si queremos ayudar a modificar las representaciones existentes para que sean más acordes con los presupuestos de la educación inclusiva, entonces es *necesario cambiar las prácticas* que ahora sostienen *las viejas formas de pensar*. Esta es una idea muy importante:

En las escuelas el cambio que buscamos hacia una educación más inclusiva no vendrá de los buenos discursos y presentaciones teóricas, sino de la implementación y sostenibilidad de las prácticas que configuran lo que algunos han llamado una “pedagogía inclusiva”

(echeita, sandoval y simón, 2016)

Esta *Guía muestra* algunas de esas prácticas innovadoras en las que subyacen las representaciones inclusivas que estamos analizando. Evidentemente no se trata de *copiarlas* o replicarlas sino de reflexionar, de forma individual o colectiva, sobre los *supuestos* que las sustentan, al igual que la mera reflexión sobre los mismos se quedará en nada si llegado el momento de pasar “*del dicho al hecho*”, no se consiguen romper las inercias que impiden llevarlas a la acción en el propio contexto, con los ajustes que, obviamente, sean necesarios.

En definitiva, compartimos plenamente con Cervi y Martín (2006), una visión de la formación del profesorado como un proceso de ayuda y asesoramiento para la transformación exitosa de los escenarios y las prácticas educativas, junto con procesos sostenidos y recurrentes de reflexión sobre la acción.

De todo lo anterior trataremos ahora de establecer algunas implicaciones importantes para la propuesta formativa que se adopta en esta *Guía*.

---

### 3.3. LOS OTROS, EL CONTEXTO, LAS EMOCIONES Y LAS RESISTENCIAS AL CAMBIO

El primero de los aspectos a tener en cuenta en esta visión de la formación docente, tiene que ver con el papel de *los/as otros/as* en ella. Desde el punto de vista de los procesos de construcción de nuestras representaciones o ideas, el cambio viene favorecido en la medida en la que *los/as otros/as* nos ayudan a cuestionar nuestras teorías implícitas y nos ofrecen otras posibles maneras de representarnos la misma realidad, que finalmente reconstruyen las propias personas. Por tanto, es fundamental facilitar actividades de formación grupales en las que poder interactuar con otros/as en el proceso de reflexión y reconstrucción de las propias concepciones.

Ahora bien, la mera presencia de *los/as otros/as* no asegura un proceso de reflexión que suponga una verdadera *re-significación* o reconstrucción de las ideas previas. Si en el grupo *los/as* participantes no suscitan diferentes puntos de vista, las representaciones pueden no sólo no modificarse sino reforzarse al ser apoyadas por muchas personas. El *perspectivismo* es pues una condición necesaria, aunque no suficiente, en estos procesos formativos. La *discrepancia*, en este sentido, debe ser bienvenida y tomada como una oportunidad para repensar las propias concepciones. Esto no quiere decir, ni mucho menos, que *el/la otro/a* siempre tiene la razón y yo no. Esta discrepancia es también una oportunidad para testar la fortaleza de nuestras concepciones/prácticas y por ahí, ayudar a otros a repensar las suyas. Es posible que, en algún punto intermedio esté lo más acertado.

Por otra parte, los conocidos efectos de la persuasión en la interacción en grupos puede también ser un riesgo para este





proceso de cambio; los miembros con más influencia pueden acabar *imponiendo* su concepción. Todo ello apunta a que es importante que en los espacios de reflexión/formación se cuente con una persona más experta, con personas que algunos especialistas en la materia llaman “amigos/as críticos/as” (Escudero, 2009), que puedan aportar, por una parte, concepciones alternativas y, por otra, guiar las dinámicas de los grupos para que no estén influidas por roles negativos y, en nuestro caso, por *miradas poco inclusivas*. Y aun así no siempre se consigue el objetivo perseguido.

Es importante insistir en que este tipo de acciones de reflexión grupal pueden crear espacios y estimular el diálogo, pero, en sí mismos, no son mecanismos directos que sirvan para el desarrollo de prácticas más inclusivas. El espacio que se crea puede llenarse de acuerdo con unos planes contradictorios. Así, unas convicciones profundas arraigadas en el *modelo médico* (Echeita, 2019) y muy presentes en una escuela pueden impedir la experimentación necesaria para fomentar el desarrollo de políticas o prácticas más inclusivas.

Si *los/as otros/as* son importantes en cualquier proceso de cambio, en el de los/as profesores/as lo son mucho más ya que su trabajo es esencialmente social. La tarea docente no se concibe ya como una actividad solitaria sino en equipo. Por tanto, no se trata tan sólo de que *los/as otros/as* sean un instrumento de cambio sino de que *hay que cambiar con los/as otros/as*.

Por otra parte, hay que recordar que la *mediación social* no sólo se ejerce mediante los/as otros/as sociales, sino también a través de herramientas culturales que ayudan a la explicitación, porque



facilitan la toma de conciencia. La escritura de un diario de clase (Zabalza, 2005), el análisis de casos, la grabación y posterior revisión de videos sobre situaciones reales de práctica, la resolución de dilemas o la simulación, son algunos recursos al servicio de la explicitación de las representaciones y facilitadores de la reflexión individual y grupal.

Concebir los procesos cognitivos de forma situada supone ser consciente de la importancia que el contexto, por un lado, y el dominio específico por otro, tienen en la construcción y activación de las representaciones. Los datos de las investigaciones recientes apuntan en la dirección de que las personas no activamos necesariamente las mismas teorías en diferentes dominios. En los programas de formación esto debe traducirse en varias directrices.

Por una parte, hay que ayudar a las y los docentes a que comprendan *las dificultades de la generalización*. Y no es intuitivo creer esto. El conocimiento cotidiano lle-



va más bien a pensar en que las capacidades cognitivas son de carácter general. El profesor o la profesora, en tanto que aprendices permanentes de su profesión, deben saber que un cambio en su manera de entender y de actuar sobre una parcela de la realidad educativa no supone necesariamente que ello se generalice a otras decisiones.

Debemos recordar ahora que la *naturaleza encarnada de las teorías implícitas* supone, a efectos de la formación del profesorado, intentar superar la simplista visión del dualismo entre cognición y emoción. Toda representación, y más las construidas por aprendizaje implícito, tienen como *ingrediente fundamental las emociones* que el acceso a la realidad suscita. Es artificial y por tanto ineficaz ayudar a reconstruir las teorías implícitas intentando dejar al margen las emociones, desde un racionalismo ingenuo. Si queremos que las y los docentes tomen conciencia de que pueden estar atribuyendo una competencia baja a un alumno, sin datos que lo avalen, debemos tener en cuenta que es muy probable que en ese juicio de valor (o prejuicio) pueda estar influyendo, entre otras cosas, su aspecto físico, color de piel o procedencia. Este elemento emocional tendrá de hecho importancia en la comprensión del problema por parte del docente y en su práctica. No tenerlo en cuenta pondrá en riesgo el éxito de los procesos de formación.

Por otra parte, reestructurar teorías implícitas tiene, sin duda, un importante coste emocional para los profesores. Es más fácil adoptar una *perspectiva individualista* respecto a las dificultades de aprendizaje de las y los estudiantes que una *perspectiva interaccionista o educativa* (Echeita, 2014). Poner en duda las propias ideas y las prácticas de uno mismo genera niveles de incertidumbre y duda que hay que aprender a controlar y canalizar positivamente. Si se consigue, esa incertidumbre puede ser un elemento dinamizador de primer orden. Si no se consigue, puede ser paralizante y generadora de una actitud fuertemente conservadora.

Los formadores o facilitadores en el uso de esta *Guía* tienen que tener esto en cuenta. Deben ayudar a sus compañeros y compañeras a que sean conscientes de estas emociones y deben ser conscientes ellos mismos de que en muchos momentos del proceso de formación las respuestas de sus colegas (como la suya propia), se explicará, en parte, por la resistencia emocional al cambio (Aguado, 2014).

Pero la resistencia al cambio – uno de cuyos frentes puede ser precisamente la resistencia emocional al cambio –, solo puede vencerse con el desarrollo de una compleja y sostenida política de apoyo, colaboración y ayuda al profesorado desde distintos puntos de vista; políticas y prácticas que son, precisamente, una de las temáticas centrales de esta *Guía* y cuyo significado y alcance hemos analizado en el capítulo anterior.

El cambio en las concepciones implícitas requiere argumentos que justifiquen las decisiones. Y todo ello es un proceso muy costoso que exige tiempo, ¡mucho tiempo!. Tiempo que tiene que estar planificado y disponible. La actividad cotidiana de las y los docentes no suele dar espacio a estos momentos de reflexión en equipo, a no ser que estén deliberadamente incluidos en la organización de los centros. Y, sin embargo, los *profesionales expertos* (dentro y fuera de la enseñanza; médicos, juristas, ingenieros...), revisan su práctica con regularidad, y la investigación ha puesto de manifiesto que *la inversión* en este tiempo para de reflexión produce, a medio y largo plazo, un gran

rédito en términos de mejora de la competencia profesional.

Una última reflexión general. No resulta difícil darse cuenta de que resulta complejo y costoso implementar propuestas formativas que reúnan todas las condiciones y principios que hemos planteado. Las que se incluye en esta *Guía* no son una excepción a esta consideración, pero, al menos, intentan ser coherente con las más significativas e importantes.

Hasta aquí hemos intentado mostrar de forma sucinta y resumida, pero creemos que con rigor, algunos elementos nucleares de cómo concebimos el trabajo docente y la tarea de formación permanente de esos mismos docentes, apoyándonos para ello en conocimiento disponible sobre el papel central que en ambas cuestiones tienen las concepciones o teorías implícitas que las personas desarrollamos sobre el mundo que nos rodea y, por lo tanto también, sobre la forma de educar con calidad y equidad a la diversidad del alumnado. Como resultado de esos análisis se dibuja el perfil de un profesional eminentemente reflexivo que se apoya y necesita a otros/as colegas igualmente reflexivos para tratar de planificar, implementar y evaluar nuevas prácticas de una enseñanza que, como resultado de ello, aspira a ser de calidad para todos y con todos.

## Referencias

Aguado, R. (2014). *Es emocionante saber emocionarse*. Madrid: EOS

Cervi, J. y Martín, E. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores En, Nora Scheuer, J. Ignacio Pozo, M. del Puy Pérez, M. del Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de la Cruz (Coords). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* / (págs. 419-434), Barcelona: Graó

Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea

Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Barcelona: Octaedro

Echeita, G., Sandoval, M. y Simon, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. En *IVº Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*. Salamanca: INICO.

Disponible en: <http://cddown-inico.usal.es/docs/045.pdf>

Escudero, R. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *Compartim. Revista de Formación del Profesorado*. 4.

Disponible en: [http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/01\\_com\\_amigo\\_critico.pdf](http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/01_com_amigo_critico.pdf)

Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó

Pozo, J.I. (2014). *Psicología Del Aprendizaje Humano*. Madrid: Morata

Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

Zabalza, A. (2005). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

## PARTE II

# Una “Guía para la formación a través de recursos audiovisuales”.

### 1. Colaboración y participación en el proceso hacia una educación más inclusiva

#### 1.1. OBJETIVOS DE LA GUÍA

En el marco de los propósitos o finalidades generales de esta *Guía*, la misma está estructurada para tratar de alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Entender las principales dimensiones y tareas que articulan la educación inclusiva, así como su naturaleza dilemática.
- Conocer y analizar, por su posición estratégica en el desarrollo de proyectos educativos inclusivos, experiencias educativas con un alto valor inspirador en materia de colaboración educativa, sentido de pertenencia y participación.
- Reforzar la capacidad de reflexionar del profesorado sobre las propias concepciones y los presupuestos que subyacen a las culturas y políticas de sus centros y a las prácticas educativas que habitualmente implementan.
- Facilitar la puesta en marcha de innovaciones educativas inspiradas por las que se muestran en los videos, en diferentes centros educativos y contextos locales, regionales o nacionales.







## 1.2. LO QUE NO ES ESTA GUÍA

- Esta Guía **no es** un *tratado o manual* sobre la educación inclusiva o sobre la formación docente, aunque la misma se apoya en sólidos marcos teóricos sobre ambos aspectos como fundamentación para las propuestas y actividades que sugiere.
  - Esta *Guía no es una solución a los múltiples desafíos* asociados al desarrollo de escuelas más inclusivas, pero su uso para analizar y compartir las reflexiones que se plantean, puede ayudar a tener una mejor comprensión de algunos de esos desafíos y de cómo enfrentarlos.
  - Esta *Guía no es un catálogo de “buenas prácticas”* que han de ser replicadas o copiadas, sino una pequeña muestra de algunas prácticas con capacidad de *inspirarnos* y orientarnos para iniciar otras formas de pensar y hacer que sean más inclusivas.
  - Esta *Guía no es una simple recopilación de recursos* relacionados con la educación inclusiva, pero contribuye a dar a conocer algunos que pueden ser de gran utilidad.
  - Esta *Guía no se centra* en el alumnado considerado con *necesidades educativas especiales*, o en otros colectivos en situación de desigualdad o en riesgo de exclusión. Aunque algunos de ellos están presentes en las realidades mostradas, la guía sirve para pensar en cómo ofrecer a *todo el alumnado* una enseñanza de calidad.
  - Esta *Guía no es imprescindible* para el *visionado de los videos*, pero su uso puede ser de mucha ayuda para abstraer de la información aportada, criterios, pautas y motivaciones muy necesarias para el desarrollo de culturas, políticas y prácticas más inclusivas.
-

### 1.3. ¿CÓMO USAR LA GUÍA? UNA GUÍA PARA LA FORMACIÓN PARTICIPATIVA Y ACTIVA. CONTEXTOS APROPIADOS Y CONSIDERACIONES NECESARIAS

Como hemos apuntado más arriba, el visionado de los videos que se incluyen en esta *Guía* puede hacerse de modo individual y no necesariamente para utilizarse en procesos de formación. No hay nada que objetar a estas opciones. No obstante, nuestras sugerencias de uso están fundamentalmente pensadas para otros contextos y con ciertos *presupuestos*.

*El primero* es que al igual que otras guías <sup>(19)</sup> que, como esta, persiguen facilitar el desarrollo profesional del profesorado en ejercicio <sup>(20)</sup>, está basada en un enfoque que cabría llamar de *aprendizaje activo*.

*El segundo presupuesto* se refiere al contexto propicio para este aprendizaje que no es otro que el de un *contexto de formación grupal*. Por ejemplo, docentes de un mismo centro educativo que trabajan y reflexionan sobre los videos, en una o varias sesiones organizadas por el propio centro, en el marco de sus iniciativas formativas.

*Este escenario de formación en y para el centro escolar es muy deseable* porque lo esperable es que, tras los procesos de análisis y reflexión sobre los contenidos de los videos, estas reflexiones se relacionen con lo que al respecto sucede en su propio centro para acordar, después, algunos cambios susceptibles de ser introducidos en sus culturas, políticas o prácticas para que estas sean más inclusivas. Lo anterior se facilita enormemente si entre los participantes hay alguien del equipo directivo y otros profesionales internos o externos a los centros que habitualmente colaboran con los mismos en estas tareas. Esto aseguraría que las mejoras o innovaciones necesarias que se puedan acordar, así como el ritmo de implementación de las mismas, cuenten con el *respaldo y apoyo de la dirección*.

También se pueden desarrollar jornadas o sesiones de formación en las que participe un grupo de docentes de distintos centros convocados, organizadas por una instancia externa; por ejemplo como iniciativa de la administración educativa local, regional o nacional. Si entre estos participantes algunos fueran del mismo centro, sería muy acertado que, volviendo al anterior criterio, en un momento determinado trabajaran juntos, de nuevo con la finalidad de poder concretar en su propio contexto cambios relevantes para ello.

Estas reflexiones dejan entrever un *tercer presupuesto* importante en las actividades de formación; *que el trabajo realizado conduzca a la acción*, es decir a la implementación de algún cambio, por pequeño que sea, en las políticas o las prácticas educativas. Dicho en otras palabras, los contenidos de los videos pueden ser “muy interesantes” y “entretenidos”, pero si la tarea termina en una simple apreciación de su interés o utilidad, y no se pasa a la acción, entonces es muy probable que los efectos del trabajo realizado sean de poca utilidad. Para que esto no ocurra, es preciso organizar las sesiones de formación de manera que, tras una fase de reflexión y discusión

19.– Algunas de las cuales han sido mencionadas en la Primera Parte y otras se encuentran disponibles, por ejemplo, en la web del Consorcio para una Educación Inclusiva.

20.– Sin duda alguna todos los contenidos de esta Guía también pueden ser de utilidad en el marco de los procesos de formación inicial del profesorado, tanto como apoyo para el desarrollo de algunas materias, como para facilitar su proceso formativo durante los periodos de prácticas que muchos centros de formación tienen establecidos desde los primeros años de carrera.





sobre lo observado en el video, se planifiquen e implementen algunos cambios susceptibles de ser iniciados en los centros. Más adelante daremos algunas sugerencias para facilitar la planificación de estas innovaciones.

Sea en un contexto más o menos propicio, en todos los casos partimos de la consideración de que *cada participante debe asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje*. Nadie aprende sin el esfuerzo de querer aprender. Es cierto que algunos serán más reacios o estarán más desencantados frente a esta responsabilidad y, por ello, será tarea de los dinamizadores o formadores prever estas actitudes y crear, en la medida de lo posible, un clima de trabajo que ayude a superar o compensar las reticencias de algunos o algunas.

Lo expresado anteriormente no debe interpretarse como que proponemos un trabajo individual. Más bien lo contrario. Como apuntábamos en la Primera Parte de esta *Guía*, el aprendizaje personal se facilita enormemente a través de la mediación con los iguales, ya sean niños, jóvenes o adultos. En este sentido, las y los colegas que participan en las actividades de formación deben de ser vistos como estímulos y apoyos para pensar, a través de la experiencia y las perspectivas que cada uno trae a la discusión y reflexión grupal.

Para facilitar esta mediación y apoyo mutuo es importante manejar bien la *composición y las dinámicas de trabajo de los grupos*. A este respecto los grupos pequeños deberían ser, idealmente, de cuatro o seis personas, pero pueden ser de mayor tamaño si las circunstancias así lo requieren. En este caso es importante considerar los tiempos necesarios para que todos los integrantes puedan participar con cierto grado de profundidad, y evitar la aparición de distractores y roles negativos dentro del trabajo grupal.

Esta mediación puede empezar con una pareja pensando juntos que, por otra parte, es en general y de entrada, una forma muy adecuada de iniciar una reflexión sobre los contenidos que



se hayan visto en el video. Empezar trabajando en parejas es más fácil que hacerlo desde el inicio en pequeño grupo. *Se rompe más fácilmente el hielo* y es muy sencillo. No hay que moverse, solo girarse a derecha o izquierda para conformar una *pareja de hombro*, como se suele decir. Una vez iniciado el trabajo por parejas, en un momento determinado, y para enriquecer los análisis o propuestas, se puede formar un pequeño grupo simplemente uniendo dos (o como máximo tres) parejas.

Esta es una forma de iniciar y constituir pequeños grupos, pero bien sabemos todos que en este tipo de actividades formativas uno tiende a sentarse cerca de sus compañeros más afines o con quienes se lleva mejor. Pero este esquema no siempre es el ideal para cuestionar las propias prácticas ni para tomar en consideración lo que otros más diferentes a mi pueden aportarnos. Para configurar grupos realmente heterogéneos, el dinamizador o facilitador de la actividad formativa puede utilizar métodos aleatorios para la formación de los grupos.

Por ejemplo, si en un grupo hay 32 personas, se solicita a cada participante que se numere con el número "1" para que el siguiente sea el "2", el siguiente el "3", y así sucesivamente hasta el 8. Cuando se llega al número "8" se vuelve a empezar la numeración del 1 al 8 hasta que todos los miembros del grupo tengan asignado un número. A continuación, se juntan todos los participantes que tienen el mismo número, con lo cual tendremos ocho grupos de cuatro participantes cada uno que, en principio, deberían ser más heterogéneos que si simplemente se agrupan los ocho participantes que estén cerca. Con un poco de imaginación se pueden crear otros métodos aleatorios parecidos para el mismo fin.

En algunas ocasiones puede ser necesario que el dinamizador establezca la composición de los grupos para que haya participantes de diferentes niveles educativos, con distinta responsabilidad o experiencia, o que puedan ser más reacios o estar en





contra de algunas propuestas. Que estos estén en un grupo donde haya compañeros que puedan comunicarse bien y que puedan *tirar* de ellos puede ser una estrategia de gran valor para unas buenas dinámicas y resultados.

Para organizar el trabajo de los pequeños grupos puede ser de utilidad usar alguna de las llamadas “*estructuras simples de aprendizaje cooperativo*”. No vamos a detenernos en explicarlas porque afortunadamente hay muchos documentos disponibles en Internet, como, por ejemplo, el que aportamos <sup>(21)</sup>. Animamos a los responsables de la formación o dinamización de las Unidades propuestas en esta *Guía*, a que revisen estos métodos para facilitar un mejor trabajo cooperativo de los miembros de un pequeño grupo.

El visionado de los videos así como los textos y lecturas complementarias que se incorporan en las Unidades de trabajo están pensadas para:

- Compartir ideas y estimular la reflexión, mediante oportunidades para comparar lo que cada uno hace con lo que se observa en los videos o se expresa en los textos escritos.
- Desafiar, cuestionar y, en su caso, reestructurar las formas de pensar y de hacer habituales, en la medida que se pueden estar observando o leyendo formas de hacer y pensar muy distintas a las que uno hace o piensa
- Mejorar la comprensión mediante las explicaciones teóricas que se aportan que, por otro lado, tienen un fuerte soporte empírico basado en la investigación.

Esta implicación activa en relación al propio aprendizaje necesita actividades en las que los y las participantes tienen que reflexionar sobre lo que hacen y piensan y *hacerlo explícito*, escribiéndolo. *Esta escritura es muy importante* tras los momentos en los que se ha entrado en contacto con los contenidos (sean audiovisuales o escritos). Un cuaderno de notas siempre a mano, o un simple folio donde plasmar las propias ideas son recursos que hay que tener para el desarrollo de las sesiones formativas.

En este contexto, muchas de las propuestas de actividades previstas en las Unidades de la *Guía* terminan con la *elaboración en un formato poster*, de cuestiones tales como:

- Una lista de recomendaciones
- Un decálogo de principios
- Un *mapa conceptual* <sup>(22)</sup> que resume y ordena las ideas/propuestas
- Una representación gráfica/pictórica de las emociones asociadas

Es responsabilidad de quien dirija o coordine las sesiones de trabajo, tener preparados estos materiales (folios, papelógrafos, plumones de colores, papeles adhesivos de colores, entre otros). Asimismo, es importante que las producciones de los grupos estén a la vista y *guardarlos* como recordatorio del trabajo realizado y, en su caso, de los compromisos adquiridos.

21.– <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/07/ESTRUCTURAS-COOPERATIVAS-SIMPLES.pdf>

22.– *Recursos ara crear mapas conceptuales*: <http://www.aulaplaneta.com/2014/05/21/recursos-tic/seis-herramientas-para-crear-mapas-conceptuales/>

Siempre que sea posible es muy deseable que quien cumpla la función de coordinación tengan un conocimiento más *avanzado* respecto a la comprensión de los contenidos de cada sesión. Como ya se ha señalado un grupo de docentes pensando juntos no es garantía suficiente para introducir los cambios que se necesitan. Incluso puede ser una oportunidad para reforzar esquemas tradicionales de pensar y hacer. Cuando esto no es posible, tal vez sea factible recurrir a alguien externo, a una especie de “*amigo crítico*” que, precisamente sobre la base de un compromiso serio con el centro, tiene también la libertad y la confianza suficientes como para señalar (sin herir, porque para eso es amigo o amiga), puntos críticos en lo que se dice, susceptibles de mejora: podría ser un supervisor, un académico o investigador de la universidad conocido, un directivo o docente de otro centro que estuviera en un nivel de desarrollo institucional distinto, entre otros.

Una tarea muy importante es planificar bien el *tiempo disponible para las sesiones de formación*. A este respecto, la regla de oro es “*menos es más*”. Como bien sabemos todos los educadores, el tiempo es uno de los recursos más preciados de cuantos tenemos, pero, por lo general, siempre es escaso. Por otra parte, todos y todas somos bien conscientes de los agotadores y demandantes que son los *días de clase* y que, al final de una jornada, la energía está, por lo general, más que consumida y uno tiene la cabeza más fuera de la escuela que dentro de ella.

Por esas razones hay que aprovechar bien el, por lo general, poco tiempo disponible para estas actividades formativas, que rara vez pueden alargarse más de un par de horas por sesión, especialmente si se realizan después de la jornada laboral. La mejor forma de aprovechar bien el tiempo es no intentar abarcar demasiados contenidos en una misma sesión, y no trabajar más de una *Unidad de trabajo* por sesión.

Con un grupo mediano de participantes, hasta treinta, por ejemplo, el tiempo mínimo necesario, para el desarrollo de las dinámicas de aprendizaje activo previstas en las Unidades, ronda los sesenta 60 minutos o más si se quiere abordar la tarea con profundidad. Por lo tanto, menos *Unidades* significan más *aprendizaje*; más y mejores oportunidades para reflexionar, contrastar, repensar y debatir los cambios que se deberían acometer.

Junto con la planificación de los tiempos, la preparación de los espacios, los recursos necesarios y, en particular, el chequeo de los equipos técnicos que vayan a usarse son tareas muy importantes. Bien sabemos todos que las TIC son un recurso impresionante, pero cuando más las necesitamos pueden fallar de improvisto; la conexión a Internet (si estuviéramos viendo los videos a través de la web), o problemas de incompatibilidades entre software y hardware, o de sonido, entre otros. Que esto le ocurra a uno en su casa es un fastidio, pero que suceda con una sala llena de compañeros y compañeras esperando a realizar una actividad formativa, tras un día o una semana de mucho trabajo, es muy frustrante.

Las salas donde se trabaje son también importantes. Para el visionado de los videos, la luz exterior puede interferir en la visibilidad de la pantalla, o, si no hay un buen proyector, y la sala es pequeña, la imagen proyectada puede ser igualmente pequeña y limitar la visibilidad, al menos para algunos. Hay que revisar bien el sonido. No podemos confiarnos en el sonido de las propias computadoras pues tienen muy poca potencia de salida y puede ser poco audible en una sala grande. Uno equipo auxiliar de sonido

con altavoces adecuados es el ideal.

La sala también debe permitir el trabajo individual y grupal. Que las sillas y mesas sean movibles parece un asunto banal pero no siempre se tiene previsto. Cuando se trabaja (se piensa y se discute) en grupo el ruido ambiente aumenta. Si a este se suman ruidos exteriores puede llegar un momento en el que sea muy desagradable este trabajo grupal.

Espacios amplios, susceptibles de oscurecerse e iluminarse bien, equipados con el soporte audiovisual que vayamos a necesitar, poco ruidosos, con mobiliario (sillas y mesas) de uso flexible y, hasta donde se pueda, agradables y acogedores son el soporte ideal de una buena actividad formativa. Esto no quita que puede haber experiencias de aprendizaje y de formación muy positivas en lugares que no reúnen este *patrón ideal*, lo que nos muestra que siendo estas condiciones importantes, no son por sí solas suficientes. Lo importante es lo que se hace, se dice, se piensa y se siente, individual y colectivamente, durante esos momentos.

Nuestra experiencia en tareas de formación y la de otros muchos colegas en todo el mundo nos dice que cuando un grupo de docentes, sobre todo si son de la misma escuela, tienen la oportunidad de desarrollar formas colaborativas de trabajo, como las descritas hasta aquí, estas suelen tener un gran impacto sobre cómo se perciben así mismos y a su trabajo.

En el ámbito que nos ocupa – como se percibe y se actúa para atender a la diversidad del alumnado y superar los procesos de exclusión –, es fundamental contrastar las propias ideas y prácticas con las de otros. Hemos podido comprobar como muchos docentes cuando tienen la ocasión de observar otras prácticas, a través de un relato o un video, y tomar conciencia de que donde uno ve “alumnos con problemas” otros colegas ven “oportunidades y estímulos para mejorar e innovar” sus prácticas, los primeros terminan cuestionándose sus ideas y actitudes



iniciales y empieza a preguntarse ¿Cómo ha sido posible? ¿Qué les ha ayudado a cambiar? ¿Si ellos lo han podido hacer, por qué yo no?,...

Es fácil describir estos procesos reflexivos, pero intrínsecamente son complejos y difíciles de iniciar y sostener en el tiempo, porque no olvidemos que estarían cuestionando concepciones y formas de hacer muy arraigadas y que dan seguridad a muchos aquí y ahora. Por estos motivos, y como se señala muy acertadamente en el trabajo de BIE/UNESCO (2016, págs. 50-51), es muy necesario combinar “*la presión*” que suponen estas actividades formativas sobre el cuestionamiento de las formas habituales de pensar y hacer *de toda la vida*, con “*un apoyo*” decidido para que la introducción de innovaciones para avanzar hacia una educación más inclusiva sea un hecho y no un mero deseo.

A este respecto la investigación disponible da cuenta de algunos *factores* a considerar:

- *Compromiso*. La acción que debe derivarse de la formación requiere compromiso del grupo y para con el grupo, que tiene que *ser sostenible*. No basta un día de entusiasmo y buenos deseos, sino un compromiso a corto, medio y largo plazo
- *Disposición* y voluntad. Es necesario que quienes se impliquen en el tipo de procesos formativos que estamos intentando promover, estén dispuestos a *abrir sus mentes* a las ideas y estímulos que se les ofrezca y tener voluntad para implicarse en el modelo de aprendizaje que hemos adoptado. Han de estar dispuestos también a *hacerse preguntas*, sin temor, y a no saber las respuestas. Si la disposición es la de “yo ya no



tengo nada que aprender”, “esto es lo de siempre” o “a mí nadie me tiene que decir lo que tengo que hacer”, entonces difícilmente se observarán cambios.

- *Relaciones*. El modelo de aprendizaje y formación que proponemos tiene que ver, sobre todo, con la capacidad de entablar con otros compañeros y compañeras relaciones de confianza, apoyo mutuo, y apertura hacia sus ideas y propuestas. Ser amable, centrar la crítica, cuando proceda, en las acciones o prácticas pero no en las personas o ser empático y sensible son cualidades que ayudan a cuidar estas relaciones.
- *Propósitos compartidos*. La principal motivación para implicarse parece venir del convencimiento de que este proceso formativo, tan colaborativo y compartido en su esencia, termina siendo rentable individualmente. Esto apunta a la necesidad de negociar los propósitos comunes que puedan ser relevantes también individualmente.
- *Acción*. Para que las instancias de formación tengan impacto deben concluir en propuestas de acción, de



cambios, sean de mayor o menor envergadura. No siempre es fácil, más bien lo contrario, encontrar propuestas de acción que respondan a las diferentes prioridades e intereses de las y los participantes. Por eso apuntábamos más arriba que es muy importante asegurar la participación de los equipos directivos en estos procesos. A continuación, vamos a detenernos en dos tareas que son importantes a estos efectos; *ir a la raíz de las de los desafíos* planteados y preparar un *plan de acción* adecuado a los mismos.



#### 1.4. YENDO A LA RAÍZ DE LOS DESAFÍOS DE LAS INNOVACIONES <sup>(23)</sup>

Sin duda alguna, el visionado de los videos o el trabajo complementario sobre los textos que los acompañan puede servir para comprender la necesidad de introducir algunos cambios en nuestros propios centros que, si realmente son significativos para una acción educativa más inclusiva, de entrada, nos van a originar algunos *problemas*. A nosotros, sin embargo, nos parece muy importante que se haga el esfuerzo para que los mismos se perciban más bien como *desafíos*.

Los *desafíos* nos hablan de situaciones valiosas pero al mismo tiempo, complejas, difíciles o complicadas (“problemáticas”) que, no obstante, una persona o un grupo afronta con actitud y voluntad de conseguirlas, superando las dificultades que conllevan.

Hacer frente a los diferentes *desafíos* que pueden quedar en evidencia, cuando se reflexiona sobre la propia realidad y se percibe la necesidad de mejorarla, no es suficiente, ni mucho menos, con reconocerlos de forma global. Algunos ejemplos pueden ser los siguientes:

- Tenemos que mejorar la convivencia en nuestro centro para que todos aprendan lo máximo posible, porque si estamos ocupados con problemas de convivencia, entonces no podemos trabajar bien.
- Tenemos que revisar las formas de evaluar a nuestros estudiantes porque la forma en que evaluamos conduce a la clasificación.
- Tenemos que facilitar la participación de las familias porque hasta ahora han estado más expectantes que colaborativas.
- Tenemos que potenciar el trabajo cooperativo entre los/as estudiantes porque ahora casi siempre trabajan de forma individual o competitiva.

La lista de *desafíos* a los que nuestras escuelas se deben enfrentar para avanzar hacia culturas, políticas o prácticas más inclusivas, es ciertamente grande. Por ello resultan estratégicas tres líneas de actuación convergentes:

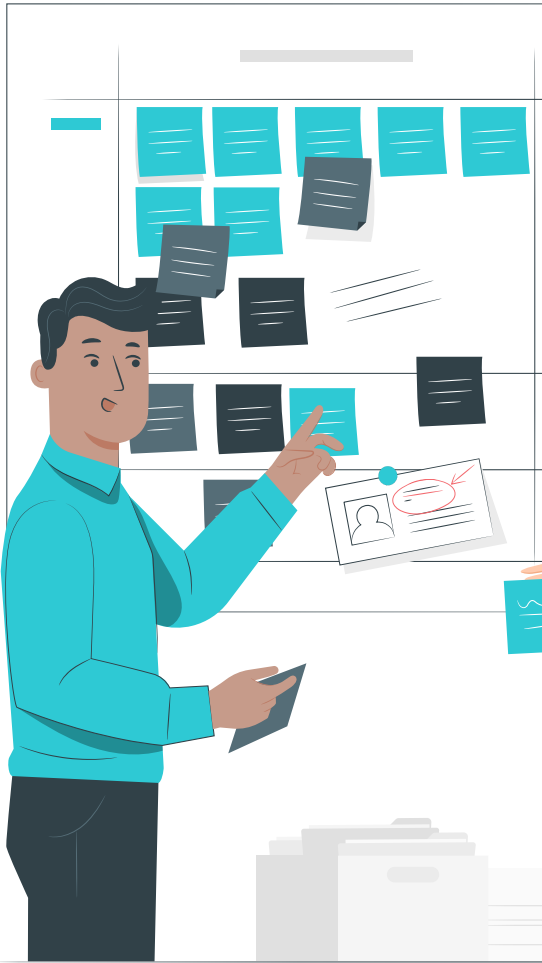
- *Priorizar* alguno de ellos y no intentar tratar de abarcar más de lo posible o razonable, siguiendo el viejo refrán de que “quien mucho abarca poco aprieta”.
- *Ir a las raíces del desafío*. Las innovaciones necesarias tienen causas subyacentes, que hay que conocer y afrontar, para que podamos modificarlas.
- *Preparar un plan de acción* realista, ajustado a las posibilidades del equipo docente, del contexto y la situación del equipo humano que conforma el centro.

Veamos algunas indicaciones y estrategias para acometer estas tres tareas:

##### 1. *Priorizar*

Como dijimos al inicio de esta *Guía*, los videos que se ofrecen no deben ser vistos como ejemplos de “buenas prácticas”, sino más bien como ejemplos que pueden inspirarnos,

23. – Las ideas que presentamos en este apartado están basadas en el trabajo, Alberta Education (2013). Indicators of Inclusive Schools: Continuing the Conversation. Recuperado de: [https://education.alberta.ca/media/482253/indicators\\_of\\_inclusive\\_schools.pdf](https://education.alberta.ca/media/482253/indicators_of_inclusive_schools.pdf)



- Necesitamos más personal o apoyos porque tenemos alumnado con muchas necesidades de apoyo....

Ante los problemas/desafíos que hemos intentado ejemplificar, las dudas se acumulan: ¿Por dónde empezar?, ¿Cuál es más necesaria? ¿Cuál es más difícil?. En este sentido nuestra propuesta es tratar de ordenar estos desafíos en términos de cuál es su prioridad percibida. Y decimos percibida, porque desde fuera (por ejemplo, un observador externo o amigo crítico) puede ver unas y desde dentro (el equipo docente) otras. A este respecto es poco estratégico imponer desde fuera una ordenación. Lo razonable es que el equipo educativo al completo, siempre con la participación de la dirección del centro, revise, valore y haga propuestas en relación a una pregunta sencilla de formular pero compleja de responder:

¿Cuáles son los principales desafíos que tiene planteados la escuela <sup>(24)</sup> para avanzar hacia culturas, políticas y prácticas educativas más inclusivas?

Partiendo de una pregunta como la anterior, o de los resultados de un proceso de indagación más sistemático como el que se facilita en la *Guía para la Educación Inclusiva* (Booth y Ainscow, 2015), u otras similares (Marchesi, Giné y Duran, 2009), se puede iniciar un trabajo de reflexión que tenga como objetivo seleccionar aquel *desafío* que sea percibido como prioritario por la mayoría del equipo. A continuación se muestra una secuencia y procedimiento que puede ayudar en esta actividad.

movemos a reflexionar y a contrastar la propia realidad con la de otros, con el propósito de iniciar y sostener procesos de mejora o innovación semejantes.

Si se enfrenta esa aspiración con sentido de desafíos, es obvio que pueden aparecer al mismo tiempo muchos otros elementos que habría que cambiar. Por ejemplo, si en una escuela se plantea el siguiente desafío: “Debemos cambiar nuestra cultura relacional porque ahora trabajamos muy aisladamente”, algunas causas posibles podrían ser:

- Tenemos unas formas de enseñar que no nos permiten llegar a todo el alumnado con equidad
- No tenemos tiempo para reunirnos y pensar que podemos hacer

24.— No siempre se trabaja con todo un centro escolar. En ocasiones puede ser solamente el equipo de un nivel educativo. La pregunta, entonces, se debe adaptar a las circunstancias particulares de los participantes en la formación.

## “Seleccionando un desafío”

- Trabajando en pequeño grupo y siguiendo la estrategia cooperativa del “folio giratorio <sup>(25)</sup>”, en primer lugar, reflejar los distintos desafíos que tiene el centro por delante en materia de educación inclusiva. Se espera que cada miembro del grupo aporte como mínimo dos de ellos.
- Una vez confeccionada una lista con todos ellos, cada miembro del grupo otorgará una puntuación de 3, 2 o 1 punto a tres de los desafíos de la lista, de forma que la puntuación de “3” sea para aquel que considera prioritario enfrentar, “2” el siguiente y “1” al tercero en términos de prioridad.
- Una vez que cada grupo identifique aquel desafío que considere más prioritario para hacer factibles las innovaciones que pudieran implementarse en el centro, pasaremos a seleccionar las que tengan mayor puntuación en cada grupo. En este punto se debe dedicar un tiempo a que cada grupo explique y justifique su propuesta, planteando los argumentos y análisis que la sostienen. Esta fase es importante, porque algunos desafíos pueden estar relacionados con otros, o ser más importantes y necesarios. Pero no se trata de vencer sino de convencer.

Finalmente, y por el mismo procedimiento de votos si es que no hubiera un consenso generalizado, se verá qué propuesta es la que concentra el mayor acuerdo de todo el grupo porque tiene el mayor número de votos.

Si no se llega a establecer una prioridad por consenso, es obvio que algunos verán sus propuestas relegadas a otro momento y eso puede hacer que se desvinculen del proceso. Aquí tiene un papel central el dinamizador de la actividad y las figuras directivas que estén apoyando el proceso. Lo relevante es ser honestos y dejar claro que si bien se prioriza un ámbito de intervención eso no significará que se olvidarán las otras propuestas. Se trata de ir poco a poco y es muy necesario que las primeras actuaciones se puedan llevar a cabo para crear el clima de que *empezamos a caminar*.

Cualquier desafío, de los muchos susceptibles de salir a escena, tiene unas raíces; unas causas subyacentes menos evidentes a primera vista que hay que sacar a la luz. Ese es el objetivo de la segunda fase de esta propuesta.

## 2. Yendo a las raíces

Una vez seleccionado el desafío, que en opinión del grupo sea el primero a enfrentar, y volviendo a trabajar en nuevos pequeños grupos, es necesario plantearse unos cuantos “¿por qué?”, cómo por ejemplo: ¿por qué es un desafío? ¿Cuáles son sus causas? ¿Cuál es la parte problemática o difícil que subyace al mismo?.

25.– Las estructuras cooperativas que se muestran están descritas para el trabajo en la escuela. Obviamente hay que adaptarlas a las situaciones de formación entre adultos que estamos planteando: <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/07/ESTRUCTURAS-COOPERATIVAS-SIMPLES.pdf>



Se trata siempre de prestar atención a aquellas causas que estén *bajo el control de la propia escuela* y de su profesorado. No procede, por ejemplo, poner la energía en analizar una causa como es la existencia de una Ley educativa poco proclive a las políticas de inclusión, que siendo muy importante no está bajo el control del equipo docente modificar. No se trata, ni mucho menos, de dejar de ser críticos con esta y otras causas fuera del control del equipo del centro como son los bajos salarios, las condiciones laborales precarias, o la falta de estímulos y oportunidades para el desarrollo profesional. Los ejemplos que muestran los videos pueden ser argumentos a favor de justas reivindicaciones profesionales o de mejoras estructurales en el sistema educativo del propio país.

Lo que queremos resaltar es que las sesiones de formación no deben derivar hacia el análisis de esas condiciones estructurales, sino sobre aquellas que están *bajo el control del equipo docente*: un mejor aprovechamiento de las oportunidades de colaboración docente; una mejor relación con el alumnado; una nueva forma de entender y mejorar la convivencia escolar; métodos más flexibles de evaluación, entre otros. Alguien podrá considerar que sin modificar las primeras, las segundas no tienen sentido, o son una pérdida de tiempo y energía. Se trata sin duda de una posición legítima como lo es la contraria, siendo esta la que da sentido a esta *Guía*.

Para hacer explícitas las causas que cada uno considera que subyacen al desafío planteado, proponemos seguir un esquema de trabajo semejante al anterior, utilizando en esta ocasión una estrategia cooperativa como la llamada "1, 2, 4"<sup>(26)</sup>

Es posible que sea necesario refinar el

26.- <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/07/ESTRUCTURAS-COOPERATIVAS-SIMPLES.pdf>





primer análisis con otra ronda de “¿por qué?”, de forma que se profundice en las razones últimas que determinan el posible progreso hacia el desafío analizado. Una vez realizado el análisis en los pequeños grupos se hará una puesta en común en el gran grupo, identificando las similitudes y diferencias entre los diferentes análisis y buscando si hay un consenso sobre la causa o raíz principal del desafío seleccionado.

### 3. Delineando un plan de acción

Cualquier innovación significativa, ya sea en las políticas o prácticas educativas, requiere una buena planificación. Esta actividad tiene una cara visible y otra oculta que, sin embargo, es la más valiosa. La cara oculta es la relativa a saber *hacerse preguntas* <sup>(27)</sup> para anticipar, tanto como sea posible, lo que queremos hacer y cómo se llevará a la práctica. Cuando se cultiva esta capacidad de *hacerse preguntas y reflexionar* antes de actuar, se refuerza una de las principales competencias que tienen las y los buenos profesionales en todos los ámbitos de la vida. Después viene la tarea de plasmar por escrito el plan, la cara visible, que también es importante porque refuerza, en primer lugar, el compromiso público de hacer lo que se ha acordado hacer. También porque facilita no salirse del plan, *así porque sí*, lo cual no significa que no haya flexibilidad para introducir cambios en el plan, porque el trabajo educativo acontece en un contexto que puede ser muy impredecible en muchos aspectos.

A continuación se plantean algunas preguntas que podrían hacerse para elaborar un *Plan de Acción* que persiga cam-

27.– Van de Velde, H. (2014). Aprender a preguntar, preguntar para aprender. ABACO en Red. Accesible en: [https://www.ugel05.gob.pe/documentos/10\\_Saber\\_Preguntar\\_Vandavelde.pdf](https://www.ugel05.gob.pe/documentos/10_Saber_Preguntar_Vandavelde.pdf)







biar las causas que subyacen al desafío que se haya considerado prioritario.

- ¿Cuáles pueden ser los principales objetivos de un Plan de Acción para abordar las principales causas identificadas?
- ¿Tenemos en el centro una política al respecto? ¿Necesitaría algún cambio? ¿Cuál?
- ¿Qué planificación temporal podría ser razonable, en términos de acciones a corto, medio o largo plazo?
- ¿Quiénes tienen que implicarse?
- ¿Qué papel le corresponde a la dirección o equipo directivo del centro?
- ¿Qué papel le corresponde a las familias? ¿Y a otros agentes importantes de los que trabajan o colaboran habitualmente con el centro?
- ¿Qué recursos se necesitan?
- ¿Qué datos o evidencias necesitaremos recoger para saber si el Plan de Acción previsto avanza o está estancado?

Ir más allá de estas reflexiones y propuestas generales excede con mucho las posibilidades y objetivos de esta *Guía*, so pena de convertirla en un manual para la innovación educativa. En todo caso otras guías, como las que venimos referenciando, también tienen muchas e interesantes observaciones y orientaciones sobre cómo implementar procesos de cambio o innovación educativa.

Hasta aquí hemos intentado ofrecer a los usuarios de esta *Guía* un conjunto de sugerencias y ayudas para que el visionado de los videos no sea una actividad sin trascendencia, sino todo lo contrario. Esperamos que el análisis de los videos estimule la reflexión y la acción transformadora para que los valores de una educación inclusiva se vayan enraizando en las prácticas cotidianas de los centros educativos.

Lo siguiente es *ponerse manos a la obra* y empezar a trabajar con los videos y las Unidades que hemos preparado. Es importante señalar que no hay un orden mejor para su visionado. Las motivaciones, los intereses o la curiosidad de cada grupo van a ser tan distintas que tiene poco sentido intentar preparar una secuencia determinada. Si bien es cierto que todos ellos giran alrededor de los principios de colaboración y participación, y exploran distintas facetas, al final cualquiera de las *puertas de entrada* puede ser

igual de valiosa para llegar al núcleo del significado y las implicaciones prácticas de tales principios.

Un primer visionado de todos los videos puede ser la mejor estrategia para ir haciéndose una idea de sus respectivos contenidos, enfoques y potencialidades en relación con las necesidades, preocupaciones o desafíos de quienes participan en las actividades de formación. Una vez vistos todos será más fácil tomar la decisión de por cual empezar y un posible orden para el resto, si procede. Es decir, nuestra propuesta no es que haya que verlos todos necesariamente. Puede que uno o dos videos sean suficientes para abordar diferentes contenidos, y desencadenar el proceso de reflexión/ acción necesario para la innovación educativa. Sin duda estas son cuestiones que cada grupo de docentes, que quieran trabajar sobre esta colección audiovisual, sabrá contextualizar en función de su realidad y sus posibilidades.

Lo propio cabe decir respecto a las Unidades de trabajo basadas en los videos. Hemos preparado un par de Unidades para cada video, pero indudablemente se podrían hacer otras y, confiamos en la creatividad del profesorado para sacar el máximo provecho de estos materiales a través de actividades distintas a las que nosotros hemos previsto. Por otra parte, la experiencia con el uso de las Unidades en diferentes grupos y realidad proporcionará información muy valiosa para su mejora en próximas ediciones.

Queremos resaltar una vez más que lo importante es empezar con la tarea de cuestionar la propia práctica y la disposición a transformarla. Esto no quiere decir avergonzarse de ello. Lo vergonzante sería no querer mejorar. Afortunadamente, y cada vez más, podemos encontrar en la *Web* numerosos videos sobre educación inclusiva que podrían cumplir una función semejante a la de los videos de esta colección. Ciertamente muchos de ellos mostrarán realidades y prácticas que no se corresponden con el marco de referencia adoptado en esta *Guía*. Por este motivo, hemos dedicado la primera parte a compartir un lenguaje común y una forma precisa de entender la educación inclusiva, que deben servir a los usuarios para razonar y *diferenciar el trigo de la paja*.

Por otra parte, hay que recordar que ese marco referencial de la educación inclusiva no es producto de la especulación teórica de los autores de esta *Guía*. Creemos, honestamente, que refleja lo que al respecto propugnan los organismos internacionales que están trabajando sobre esta temática (OEI, UNESCO, BIE), los expertos más reconocidos en esta materia y algunas de las administraciones educativas más avanzadas en políticas de inclusión.

¡Lo dicho, manos a la obra! ¡Ánimo y gracias por el esfuerzo de intentarlo!

---



## 2. Unidades para el trabajo con cada video

Las *Unidades de trabajo*, que se presentan en la siguiente sección de esta guía, están estructuradas de la siguiente forma y cuentan con un icono que nos recuerda su finalidad:



Un *título* que ayuda a resaltar el principal contenido que va a ser objeto de trabajo



Los *objetivos* que se esperan alcanzar



Un *texto* breve que desarrolla los contenidos esenciales del tema a tratar



Las *actividades* de aprendizaje:

1. Un bloque de actividades centrado en la reflexión a partir del vídeo, en ocasiones apoyada en el contenido teórico de la Unidad. Estas actividades están engloba-

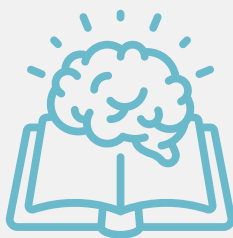
das bajo el epígrafe: “*Reflexionando en torno al vídeo...*” (seguido del título del vídeo).

2. Otro bloque más centrado en la reflexión a partir de la propia experiencia y, en muchas ocasiones, con implicaciones más directas para la propia práctica. En algunas de ellas se necesita como apoyo para la reflexión los contenidos que se abordan en el texto inicial de la Unidad. Estas actividades se engloban bajo el epígrafe: “*Conectando con tu experiencia profesional...*”.
3. En algunas Unidades se puede optar entre dos bloques de actividades alternativos que pretenden profundizar en diferentes aspectos del objetivo de la Unidad; el facilitador o facilitador decidirá cual seleccionar en en base a la situación e intereses del grupo.



### *¿Qué he aprendido?*

Preguntas para facilitar la reflexión personal sobre lo aprendido



### *Para saber más.*

En cada unidad de trabajo se ofrece una o dos referencias de apoyo, accesibles en Internet, para profundizar sobre el contenido nuclear de la unidad. Su lectura no es imprescindible para el desarrollo de las actividades

Cada Unidad tiene un *Título* propio y se referencia con un primer dígito que identifica el video y un segundo dígito que identifica una *Unidad* específica dentro de ese Video. Por ejemplo, la Unidad 1.1. “El liderazgo en los proyectos educativos con una orientación inclusiva”, sería la Unidad 1 del primer video de la Colección en el orden en el

que aparecen en la plataforma de la OEI.

Se indican a continuación los títulos identificativos de cada Unidad:

- U 1.1. Liderazgo en los proyectos educativos con una orientación inclusiva.
  - U.1.2. Planificación y seguimiento de las acciones emprendidas.
  - U 2.1 Colaboración familia-escuela.
  - U. 2.2 Las causas que limitan el aprendizaje y la participación.
  - U. 3. 1 Trabajo colaborativo entre docentes.
  - U.3.2. Organización y funcionamiento del centro.
  - U. 4.1 Aprendizaje cooperativo.
  - U.4.2 Organización del aula plural.
  - U. 5.1 Mundo de valores para la inclusión.
  - U. 5. 2 Los vínculos en la educación inclusiva: la relación docente-estudiante.
  - U. 6.1 Escuelas democráticas, escuelas para todos y todas.
  - U. 6.2 Aprendizajes significativos y con sentido y Diseño Universal de Aprendizaje.
  - U. 7.1 Convivir en la diversidad.
  - U.7.2 Favorecer las relaciones entre iguales: las técnicas grupales.
-

---

## UNIDAD 1.1



### UN LICEO PARA TODOS

Vídeo: Un liceo para todos

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9lhoErlf7o4>

Contexto: Liceo Puente Alto, Región Metropolitana

Duración: 11'54"



**Objetivo de la unidad:** Analizar y reflexionar sobre el modelo y las prácticas de liderazgo que facilitan el desarrollo de proyectos educativos inclusivos.



### LIDERAZGO

“Que el director articule el esfuerzo de todos, que no sea un puro discurso esto de que el liceo lo formamos todos, sino que efectivamente lo formemos y también todos podamos decidirlo” (2'28”).

Numerosos autores coinciden en que el centro del cambio es la escuela. Para que los cambios sean satisfactorios es necesario que partan de las necesidades del centro y que los diferentes actores se sientan, al menos, parcialmente representados, lo cual implica llevar a cabo procesos participativos de reflexión y negociación. Si el centro no asume y se compromete con los cambios que se acuerden, como resultado de este proceso de reflexión, difícilmente se producirá una mejora en la escuela. En este sentido tenemos que preguntarnos ¿cómo pretendemos implicar a los diferentes miembros de la misma si no hemos compartido la necesidad de introducir cambios de forma conjunta desde el principio? Para todo ello el papel de la dirección pero, sobre todo, el modelo de liderazgo existente en el centro educativo es crucial.

Los equipos directivos que promueven un liderazgo inclusivo tienen las siguientes características:

- Llevan a cabo una dirección colegiada, en la que se apoya en su equipo para discutir los problemas y buscar las soluciones, sabiendo delegar responsabilidades en el mismo.
- Ejercen una dirección participativa, es decir, capaz de fomentar la implicación y el compromiso, tanto del profesorado como del resto de los miembros de la comunidad educativa, en la gestión del centro, favoreciendo un clima de confianza mutua y respeto.



- Desarrollan un liderazgo pedagógico, que tiene que ver con las capacidades de delimitar y comunicar con claridad los objetivos, coordinar el desarrollo del currículo, observar a los/as docentes y discutir con ellos los problemas de su trabajo, apoyar los esfuerzos del profesorado por mejorar la enseñanza, reconocer y premiar el trabajo bien hecho, proporcionar los recursos necesarios para un buen desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como impulsar y apoyar procesos de innovación y reflexión.
- Facilitan el desarrollo de una cultura de indagación y reflexión centrada en la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ello implica plantearse preguntas en lugar de prescribir recetas.
- Promueven reflexiones y análisis de los equipos pedagógicos, en base a evidencias precisas, en torno a las dimensiones que articulan la inclusión (presencia, participación y aprendizaje) y a los factores que puedan actuar como barreras o facilitadores del progreso en cada una de las dimensiones y en los distintos niveles de la vida escolar (culturas, políticas o prácticas de aula).
- Identifican y describen los ámbitos en los que la escuela cumple con sus metas, animan a consolidar las fortalezas y a emprender nuevos cambios.

En definitiva, estaríamos hablando de un modelo de liderazgo en el que no se considere únicamente el papel individual del director o, en su caso, del equipo directivo, sino de un liderazgo distribuido en el que participa todo el equipo docente del centro. Todos deben compartir las responsabilidades, tomar decisiones y asumir los riesgos que se derivan de las mismas. Se trata de una forma de entender el liderazgo como una función activa, participativa y colegiada, más que como una delegación o imposición jerárquica y unidireccional de arriba-abajo.



## ACTIVIDADES

### **Reflexionando en torno al vídeo “Un liceo para todos”**

- De forma individual. Observa el video y trata de identificar las características y actitudes de los equipos directivos, descritas en el texto de la unidad, que promueven un liderazgo inclusivo. Anota qué situaciones del vídeo se vinculan con cada una de las características descritas.
- Con el compañero o compañera de al lado. Poned en común la información

recabada en el ejercicio anterior: ¿hay alguna característica que no esté presente?, ¿qué situación habría reflejado su presencia?

### **Conectando con tu experiencia profesional...**

- De forma individual y partiendo de tu experiencia:
  1. ¿Qué características del liderazgo, descritas en el texto de la unidad o visualizadas en el vídeo, consideras de mayor relevancia?, ¿por qué?
  2. ¿Qué barreras presentes en tu escuela limitan el desarrollo del tipo de liderazgo descrito en esta unidad? Elabora una lista.
  
- En grupos de 4 a 6 personas:
  1. Registrad en dos listas la información de la actividad anterior: las características que desde vuestro punto de vista son fundamentales, y las barreras que limitan el desarrollo de este tipo de liderazgo en vuestros centros.
  2. Pensad en iniciativas, actitudes y estrategias para reducir esas barreras y avanzar en, al menos, alguna de las características de un liderazgo inclusivo. Para realizar esta actividad podéis seguir el siguiente ejemplo:
    - a. *Para llevar a cabo una dirección más participativa recomendamos...*
      - *Desarrollar diferentes canales de participación para el profesorado como asambleas, consultas, buzones de sugerencias, entre otros.*
      - ...[continúad elaborando la lista]
    - b. *Para desarrollar una cultura de indagación y reflexión recomendamos...*
      - *Tener dentro de nuestro horario espacios para poder reflexionar con otros.*
      - ...[continúad elaborando la lista].

Poned las recomendaciones en un lugar visible para que las y los participantes puedan leer el trabajo de todos, y anotar las recomendaciones que les resulten de utilidad.



### **¿QUÉ HE APRENDIDO?**

- Si tuvieras que trasladarle a un compañero o compañera lo aprendido en esta unidad, ¿qué resaltarías?.
- ¿Que podrías hacer para contribuir a que en tu centro se vaya consolidando este tipo de liderazgo?.



## PARA SABER MÁS...

Rojas, F. y Gaspar, F. (2010). *Bases del liderazgo en educación*. UNESCO <sup>(28)</sup>.

Valdés, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*. 47.68 <sup>(29)</sup>.

---

28.– Ver más: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147055>

29.– Ver más: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/915/316>

---

---

## UNIDAD 1.2



### UN LICEO PARA TODOS

Vídeo: Un liceo para todos

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9lhoErf7o4>

Contexto: Liceo Puente Alto. Región Metropolitana

Duración: 11'54"



**Objetivo de la unidad:** Analizar y reflexionar acerca de los procesos de planificación y seguimiento de las acciones implementadas en las escuelas.



### PLANIFICACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LAS ACCIONES EMPRENDIDAS

“Entonces, en consejo ampliado de profesores se hizo la revisión de en qué estábamos respecto a la inclusión y cuáles eran los nuevos desafíos y las nuevas oportunidades” (3'05”).

Un centro educativo que quiere ofrecer una educación de calidad a todo su alumnado, de su alumnado es una organización en constante cambio. Para introducir cambios significativos en la cultura, las políticas y prácticas del centro, éstos deben ser compartidos por la comunidad educativa. Entre otras muchas cuestiones, depende de los procesos de planificación y seguimiento que realiza el equipo educativo. Planificar implica definir de manera participativa las metas, los pasos concretos a seguir, los plazos, las personas que asumirán cada tarea y los recursos y apoyos necesarios. Algunos de los *requisitos* que han de quedar garantizados al finalizar el proceso de planificación, y que facilitan un buen desarrollo de las propuestas son los siguientes:

- Los objetivos planteados en la propuesta de acción son claros, compartidos por los diferentes miembros del equipo, realistas, operativos y medibles.
- Se han diseñado indicadores de evaluación de la actividad.
- Las tareas y responsabilidades han sido distribuidas entre todos los miembros del equipo educativo vinculados a la actuación concreta.
- Se conocen las funciones y roles de cada uno de los integrantes del equipo en relación a la actuación concreta.



- Se ha temporalizado y secuenciado la ejecución de la actuación.
- El liderazgo es asumido y respetado por los miembros del equipo.
- Hay acuerdo respecto a quiénes formarán parte del equipo de seguimiento de la ejecución -pueden ser todos o algunos miembros- y cuándo y cómo se hará.

El seguimiento de las decisiones tomadas como equipo comprende un conjunto de actuaciones que permiten comprobar la consecución de los objetivos, la realización de tareas y actividades y la introducción de posibles modificaciones durante su ejecución. No se trata de comprobar si se hacen o no las tareas planteadas como un mero control externo, sino de ajustar entre todos y de forma participativa el proceso de ejecución para alcanzar los objetivos propuestos.

Una vez garantizadas estas cuestiones en la fase de planificación, proponemos tres preguntas que pueden guiar la actividad de seguimiento de las acciones. Posteriormente se desarrollan algunas de sus implicaciones:

- ¿Se han alcanzado los resultados deseables para la actuación, o los deseables hasta el momento en que se está realizando el seguimiento? Verificar los resultados.
- En caso de que no fuera así ¿por qué? Analizar las causas.
- ¿Qué acciones podemos emprender para reconducir el proceso? Reconducir el proceso.

**1. Verificar los resultados.** Para verificar los resultados se toman como referencia los indicadores planteados durante la planificación de la acción y otras cuestiones que, fruto de la puesta en práctica de la acción, se considere necesario incluir como resultado.

**2. Analizar las causas.** En el caso de que no se alcancen los resultados deseables será necesario analizar las causas e identificar las barreras que han podido dificultar el proceso. Esta acción es indispensable para mejorar la práctica de todos los profesionales del centro. Convendría pensar, por un lado, en aspectos vinculados al funcionamiento del equipo docente, como la coordinación entre las personas y equipos docentes, las estructuras de responsabilidad de la actividad o el análisis mismo

de las reuniones propuestas para el seguimiento de la actuación. Por otro lado, convendría evaluar la acción concreta, su diseño y ejecución, considerando el contexto en el que se desarrolló, los recursos *disponibles* y *la acogida por parte del alumnado*. Asimismo, conviene reflexionar sobre las barreras “invisibles” que han podido dificultar la puesta en práctica de la acción, como por ejemplo las actitudes de algunas de las personas implicadas.

Antes de pasar a la siguiente fase queremos destacar que, además de identificar y eliminar las barreras que impiden la puesta en marcha de acción propuesta, es necesario también identificar y potenciar los facilitadores o recursos disponibles, tanto vinculados al funcionamiento del equipo docente como al diseño y ejecución de la actividad, como los facilitadores “invisibles”. Se trata de resaltar lo que sí está funcionando en la puesta en práctica y que debemos seguir reforzando.

- 3. Reconducir el proceso.** Se trataría de tomar decisiones para reconducir las actuaciones con el objetivo de avanzar hacia la consecución de los objetivos deseables. Es importante que de nuevo queden reflejadas las condiciones necesarias para llevar a cabo el plan de actuación, descritas al comienzo, y que este nuevo plan garantice que las barreras encontradas se reduzcan y los facilitadores se potencien.



## ACTIVIDADES

### Reflexionando en torno al vídeo “Un liceo para todos”

- De forma individual. Mira el video y trata de describir las estrategias de planificación y seguimiento de las acciones realizadas por este centro, apoyándote en el texto de la Unidad:
  1. ¿Qué puedes decir respecto a los *requisitos* para la planificación? Por ejemplo, en relación con los objetivos compartidos, al reparto de tareas y responsabilidades, el liderazgo, o los acuerdos respecto a la ejecución y seguimiento.
  2. ¿Dedican tiempo a labores de seguimiento? Como se señala en el texto de la Unidad: ¿se observan situaciones en las que se verifiquen los resultados, se analicen las causas de las dificultades para la ejecución y se reconduzcan las acciones? ¿Qué barreras y causas identifican los miembros de la comunidad para la puesta en marcha de la actuación?.
- Comparte la información recabada con el compañero o compañera de al lado. De la información recopilada en torno a las barreras: ¿hay algunas barreras que os resultarían especialmente costosas de eliminar o redu-

cir?, ¿por qué? ¿Se podrían potenciar algunos recursos para reducir la influencia de esas barreras?

### **Conectando con tu experiencia profesional...**

- De forma individual o en parejas conformadas por compañeros del mismo centro educativo. Considerando vuestra práctica profesional: ¿Cuánto tiempo destináis a realizar labores de planificación y/o seguimiento en equipo? ¿Qué barreras y facilitadores encontráis en vuestro centro para realizar las labores de planificación y seguimiento en equipo? ¿Podrías realizar algunas acciones para favorecer los procesos de planificación y seguimiento en vuestra escuela?

### **OPCIÓN 1**

- En grupos de 4 a 6 integrantes, reflexionad en torno a las siguientes preguntas:
  1. ¿Consideráis que dedicáis suficiente tiempo a labores de planificación y seguimiento en equipo? Poned en común las barreras y facilitadores que encontráis para realizar este tipo de tareas en vuestros centros. ¿Qué acciones podríais emprender para reducir las barreras y/o potenciar los facilitadores?
  2. Cambiaos de grupo conformando nuevos grupos y compartid con otros compañeros vuestras reflexiones derivadas de la tarea anterior.
  3. Reflexión en gran grupo. Dialogad sobre los aspectos que más os hayan llamado la atención de las reflexiones compartidas en esta actividad.

### **OPCIÓN 2**

- Debate crítico. Dividir el gran grupo en dos subgrupos. Uno de ellos se posicionará “a favor” de la afirmación que se señala más abajo y el otro “en contra”.

“Los procesos de planificación y seguimiento en equipo de las acciones emprendidas suponen una pérdida de tiempo para los equipos educativos, durante ese tiempo, los/as docentes podrían estar haciendo otra cosa más importante como preparar materiales o atender individualmente a ciertos estudiantes”.

- Antes de comenzar el debate cada grupo deberá elaborar un listado con

argumentos acordes a la posición asignada. Durante el debate, un miembro de cada equipo se encargará de anotar los argumentos sostenidos por el equipo contrario para defender su postura. Una vez finalizado el debate, las posiciones “a favor” y “en contra” se cambiarán entre los subgrupos y, sin que puedan repetirse los argumentos ya señalados por los otros compañeros en el debate anterior, comenzará un nuevo diálogo. Para cerrar ambos debates el moderador realizará una síntesis de los argumentos esgrimidos por ambas partes.



### ¿QUÉ HE APRENDIDO?

Imagina que tienes que explicar a tu equipo de trabajo del centro lo que has aprendido sobre las labores de planificación y seguimiento, ¿qué destacarías?.



### PARA SABER MÁS...

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Parte 3. Usando el Index para pasar a la acción* (pp. 53-76). Disponible en T. Booth y M. Ainscow (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM/ OEI <sup>(30)</sup>.

30.– Ver más: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article15212>



---

## UNIDAD 2.1



### FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD

Vídeo: Familia, escuela y comunidad

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=q170JkZRMB8>

Contexto: Liceo Juan Mackenna

Duración: 11'23



**Objetivo de la unidad:** Analizar la importancia de la colaboración entre familias y escuela y la necesidad de establecer una relación colaborativa entre ambos contextos.



### COLABORACIÓN FAMILIAS-ESCUELA

“La participación de las familias y los profesionales es fundamental para asegurar una educación de calidad para todos. La educación no es tema solo de profesionales.” (50”).

La educación inclusiva supone crear verdaderas comunidades educativas en las que participen todos los agentes implicados en la educación. En este momento nos centraremos en interrogarnos sobre el rol que le asignamos a la familia dentro de la comunidad educativa.

La familia y la escuela son dos de los contextos con más influencia en el desarrollo, bienestar y aprendizaje de los niños y niñas. ¿Cómo favorecer la continuidad e interacción de los aprendizajes entre estos dos contextos?, ¿cómo avanzar hacia la construcción de contextos de desarrollo integrados?. Una posible acción pasa por mejorar la colaboración con las familias.

Las investigaciones muestran que mejorar la colaboración familias-escuela favorece una mayor implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas y, en consecuencia, una mejora del aprendizaje. Los hijos e hijas de familias involucradas en su aprendizaje, independientemente del nivel sociocultural, obtienen mejores resultados académicos, faltan menos a las clases y cursan estudios superiores.

Por otro lado, las familias cuentan con muchos recursos que pueden mejorar la educación que se ofrece en los centros educativos; si pensamos en la cantidad de familias que hay en un centro educativo y todas las ideas, recursos y propuestas que pueden generar, podríamos hablar en términos de Bourdieu, de un enorme capital cultural (y social en potencia). Una de las cuestiones clave aquí sería: ¿cómo gestionar ese capital cultural? Y ¿desde qué perspectiva miramos a las familias y nos relacionamos con ellas para trabajar juntos?.

Respecto a la primera cuestión, encontramos diferentes formas de colaborar, es decir, diferentes tipos de participación de las familias en las escuelas:

- Informativa. Las familias son meras receptoras de información y de las decisiones que proceden del centro educativo. Las familias no participan en procesos de toma de decisiones de forma compartida, solo reciben información.
- Consultiva. Se consulta a las familias pero únicamente a través de los órganos de gobierno, como por ejemplo los consejos escolares donde existan, y sobre algunas cuestiones muy particulares.
- Decisoria. Las familias colaboran junto con otros miembros de la comunidad y toman decisiones. Estas decisiones pueden ser desde cuestiones sencillas, como la elección de lugares para realizar excursiones, hasta decisiones más significativas relacionadas con la definición y seguimiento del proyecto educativo del centro.
- Evaluativa. Las familias colaboran y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de evaluación del aprendizaje del alumnado y en la evaluación general del centro.
- Educativa. Las familias y otros agentes de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado tanto en horario escolar como extraescolar. También se incluirían actividades de formación a las familias que den respuesta a sus propias necesidades.

Respecto a la segunda cuestión, las familias como cogestores de la tarea de educar, muy relacionado con el tipo de participación que hemos definido como *educativa*, es fundamental el respeto a todo tipo de familias y establecer relaciones de colaboración. El profesorado ha de prestar atención a las aportaciones de las familias y ser cuidadoso con la interacción que genera, teniendo en cuenta el espacio en el que se produce y el tipo de relación de la que parte.

Respecto al tipo de relación cabe resaltar la importancia de establecer relaciones desde la igualdad para que haya una verdadera colaboración. Esto supone no priorizar el conocimiento que el docente tiene frente al conocimiento que poseen las familias. Los/as docentes tienen mucho conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje pero las familias conocen bien a sus hijos e hijas y todas cuentan con diferentes recursos para apoyarlos en su aprendizaje, cada familia desde su singularidad.

Para poder acompañar a las familias y mejorar la colaboración familia-escuela, es preciso también tener en cuenta sus necesidades, expectativas y preocupaciones, y reconocer que todas, independientemente de sus ingresos, nivel de educación o procedencia cultural, están involucradas en la educación de sus hijos e hijas y quieren que les vaya bien en la escuela y en la vida. Por tanto, es necesario partir de una perspectiva positiva hacia las familias, respetando y valorando su diversidad.



## ACTIVIDADES

### **Reflexionando en torno al vídeo “Familia, Escuela y Comunidad”**

De forma individual. Mira el vídeo y anota tus observaciones respecto a la siguiente cuestión:

1. ¿Qué tipo de colaboración se muestra entre la escuela y las familias? Para responder puedes apoyarte en los tipos de colaboración descritos en el texto de la unidad. Toma nota de las situaciones que se muestran en el vídeo que te llevan a pensar así.
2. Comparte la información recogida en la actividad anterior con el compañero o compañera de al lado y debatid en torno a la siguiente pregunta: ¿Qué se podría hacer en este centro para avanzar hacia una participación más acorde a la “Educativa”? Anotad vuestras propuestas.

### **Conectando con tu experiencia profesional...**

- De forma individual. Recuerda la última vez que tuviste un encuentro con una o varias familias y reflexiona acerca de cuál fue tu representación sobre aquella familia en aquel momento. Para orientar la reflexión pueden ayudarte las siguientes preguntas:
  1. *¿Me influyeron de alguna forma estereotipos vinculados a su origen socioeconómico, cultural o cualquier otro factor?*
  2. *¿Reconocí de algún modo que la familia es cogestora de la tarea de educar?*
  3. *¿Dije algo positivo de su hijo o hija a esa familia?*
  4. *¿Pensé en sus preocupaciones y en su punto de partida durante el diálogo?*

5. *¿Qué hice para tratar de comprender la situación de la familia?*

- Anota tres puntos fuertes y tres puntos débiles vinculados con la creación de la relación que se estableció. ¿Se te ocurren formas de mejorar esa situación?
- Formad tríos y compartid las respuestas de la tarea anterior: ¿Hay puntos de encuentros?, ¿discrepancias?, ¿a qué puede deberse esto?

**OPCIÓN 1**

- Continúad el trabajo en tríos de la actividad anterior. Tomando como referencia las cinco formas de colaboración entre las familias y escuela descritas en el texto de la unidad:
  1. Dibujad en un folio una escalera con cinco escalones. Sitúad en el primer peldaño de la escalera la colaboración “Informativa”, id ascendiendo hasta colocar en el último escalón la colaboración “Educativa”. Debajo de cada peldaño podéis recoger prácticas comunes en vuestra escuela que consideréis que representan cada uno de esas posibles formas de participación. Lo ideal es que concretéis tantas prácticas como recordéis.
- Una vez realizada la anterior actividad contestad a las siguientes preguntas:
  1. ¿Cuál es la forma más generalizada de colaborar con las familias en vuestro centro?; ¿Qué os parece este hecho?; ¿Qué implicaciones puede tener esta situación en el proceso educativo de las y los estudiantes?
  2. ¿Qué acciones concretas podrías realizar para avanzar hacia una forma de colaboración más “Educativa”? Identificad barreras y facilitadores para cada acción que propongáis teniendo en cuenta la realidad de vuestro centro.
- Debate por equipos. Juntar dos tríos para formar grupos de 6 integrantes y debatir en torno a las siguientes preguntas:
  1. ¿Hay diferencias en el rol que se le asigna a cada familia y el tipo de relación y participación en función de, por ejemplo, el nivel socioeconómico de las familias -alto o bajo- o la procedencia cultural?.
  2. En caso afirmativo: ¿A qué se deben estas diferencias?; ¿Qué estereotipos actúan como barreras para la relación?; ¿Qué acciones podrían



emprenderse para que esto no ocurra?

- Reflexión en gran grupo. Cada grupo comenta al resto las respuestas y principales conclusiones del ejercicio anterior. El facilitador o facilitadora sintetiza las aportaciones en la pizarra.



### ¿QUÉ HE APRENDIDO?

Elabora un listado de cuestiones acerca de la colaboración entre familias y escuela que consideres necesarias tener presentes en tus procesos de colaboración con las familias. Puedes utilizar como encabezado para tu lista: “Ideas para no olvidar”.



### PARA SABER MÁS...

Francis, G.L., Gross, J. Ms., Blue-Banning, M., Haines, Sh., y Turnbull, A.P. (2016). Directores Escolares y Padres que logran resultados óptimos: lecciones aprendidas de seis escuelas norteamericanas que han Implementado prácticas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1) <sup>(31)</sup>.

31.– Ver más: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art2.html>

---

## UNIDAD 2.2



### FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD

Vídeo: Familia, escuela y comunidad

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=q170JkZRMB8>

Contexto: Liceo Juan Mackenna

Duración: 11'23



**Objetivo de la unidad:** Tomar conciencia sobre las implicaciones prácticas que pueden derivarse de las “perspectivas” utilizadas al explicar las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en las escuelas.



### LOS FACTORES QUE LIMITAN EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

“Estaban en las salas con los chicos todo el día con la barrera de la comunicación a cada momento” (11'20”).

John Dewey afirmaba que se aprende a través de la participación. La participación se relaciona directamente con la calidad de las experiencias vividas por las personas. A través de la participación podemos estar y sentirnos parte. Esto implica ser reconocidos, valorados y aceptados tal y como somos.

En ocasiones la participación y el aprendizaje de los/as estudiantes es dificultada o limitada por diferentes motivos, que es preciso identificar para intentar superarlos o minimizarlos. Al pensar en las causas que pueden explicar estas barreras podemos asumir diferentes perspectivas. La noción de *perspectiva* es muy importante en la comprensión del mundo social. Este concepto nos ayuda a pensar en cómo se explican los hechos, resaltando de ellos qué vemos (y también qué dejamos de ver o considerar), cómo los interpretamos y cómo actuamos al respecto.

Podemos decir que las perspectivas ponen de manifiesto, el conjunto de creencias que tenemos sobre determinado hecho o proceso social. En el caso de la falta de participación de algunos estudiantes podemos pensar: “Carolina no participa porque no le interesa nada”, “Roberto no participa porque tiene discapacidad” o “Matías no participa porque viene de fuera y no entiende nada”. Una perspectiva opuesta nos podría llevar a pensar: “La actividad no era tan motivante como para despertar el interés del alumnado”; “La actividad se realizó en un lugar que no era accesible para todos”; “Algunas actividades son difíciles de realizar para quien no haya crecido dentro de esta cultura”. Si se justifica la falta de participación con respuestas similares a las recogidas en el primer grupo, estamos situando la dificultad para participar en un problema inherente al estudiante. Desde esta perspectiva, ¿qué margen de actuación nos queda como profesionales?. La respuesta es clara; si el

problema es del o la estudiante “poco puedo hacer yo”.

Por el contrario, si la falta de participación se justifica con el tipo de respuestas del segundo grupo, miramos la realidad de forma más compleja y se consideran dos elementos, que interactúan entre sí, para interpretar las dificultades; las características y situación del estudiante y las demandas y características del contexto en el que se desarrolla y aprende. En este caso, el margen de actuación es enorme porque está en nuestra mano modificar muchos de los factores que limitan la participación y el aprendizaje: las estrategias de enseñanza, las formas de evaluación, el clima del aula, la secuencia de actividades, las representaciones acerca de las diferencias, entre otros aspectos.

Este último conjunto de respuestas se sitúa en una perspectiva contextual e interactiva sobre las dificultades de aprendizaje y de participación, que surgen de la interacción entre las condiciones personales de las y los estudiantes (capacidades, intereses, lengua materna, cultura de pertenencia, etc) y las características de los contextos en los que se desarrolla y aprende (familia, escuela, comunidad). Las y los estudiantes pueden experimentar barreras para aprender y participar por la falta de apoyos oportunos, metodologías inadecuadas, currículos rígidos y poco pertinentes a las culturas de las y los estudiantes, procedimientos estandarizados de evaluación, por señalar algunos aspectos. En este sentido, una tarea fundamental en los centros es la de *identificar las barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado*, recogiendo información en una amplia variedad de situaciones con el objetivo de mejorar la cultura, las políticas y las prácticas de la escuela de manera que todo el alumnado pueda participar y aprender lo máximo posible, en especial quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad y por lo tanto en riesgo de ser excluidos por razón de discapacidad, orientación sexual, religión, cultura y etnia. Minimicemos barreras y movilizemos recursos.



## ACTIVIDADES

### Reflexionando en torno al vídeo “Familia, Escuela y Comunidad”

- De forma individual. Dibuja en el papel unas gafas tan grandes como para poder escribir *en sus cristales*, en ellos recogeremos la *Perspectiva* del centro. Mira el vídeo y anota en los cristales cómo se lleva a cabo en el centro la acogida y la respuesta educativa a los nuevos estudiantes:
  1. ¿Cómo perciben la llegada de estos nuevos estudiantes?
  2. ¿Dónde sitúan las dificultades del proceso de inclusión educativa?
  3. ¿Qué estrategias implementan?
  4. ¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación siguen existiendo?, entre otras.

- En grupos de 4 a 6 personas:
  1. Comparad las respuestas y tratad de llegar a un acuerdo sobre cómo percibe y responde el centro a los dos estudiantes nuevos.
  2. Subrayad aquellas ideas más vinculadas a una perspectiva contextual o interactiva sobre las dificultades de aprendizaje y de participación.
  3. Reformulad aquellas ideas que parten de una mirada más individual sobre las dificultades de aprendizaje hacia una interpretación contextual e interactiva.
  4. ¿Se os ocurren posibles mejoras para su actuación?

### **Conectando con tu experiencia profesional...**

- Proponemos utilizar la técnica de aprendizaje cooperativo denominada 1, 2, 4.
  1. De forma individual. Elabora una lista con las principales barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado que encuentras en tu práctica profesional. Puedes pensar en barreras arquitectónicas, en las perspectivas que se sostienen sobre el origen de las dificultades de aprendizaje, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, las estrategias de enseñanza, entre otras.
  2. Junto con el compañero o compañera de al lado elaborad una única lista. ¿Qué recursos podríais movilizar para reducir o eliminar las barreras que consideraríais manejables por vosotros?
  3. Junto a otra pareja, conformando grupos de 4 integrantes, tratad de elaborar un póster que sintetice las principales barreras para el aprendizaje y la participación, así como las posibles acciones que podrían emprenderse para reducir su influencia.
- Puesta en común en gran grupo. Cada grupo saldrá a exponer su póster al resto, realizando un balance general: ¿han surgido barreras similares o dispares en los equipos? ¿y acciones para minimizarlas? ¿Qué barreras consideraríais más difíciles de reducir?.



### ¿QUÉ HE APRENDIDO?

Señala tres ideas clave sobre lo visto en esta unidad que no querrías olvidar y que podrían ayudarte a mejorar tu práctica docente.



### PARA SABER MÁS...

Muñoz, M.L., López, M. y Asael, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 68-79 <sup>(32)</sup>.

32.– Ver más: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/646>

---



---

## UNIDAD 3.1



### SOMOS UN EQUIPO

Vídeo: Somos un equipo.

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=aOIVsgFw5Hc>

Duración: 11,56

Contexto: Liceo San Jerónimo.



**Objetivo de la unidad:** Comprender las características y beneficios de la colaboración entre docentes y conocer algunas estrategias de trabajo colaborativo.



### TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES

“El trabajo colaborativo al principio siempre es un poco complejo porque tiene que ver con esto del trabajar con personas” (5’34).

Una estrategia imprescindible para avanzar hacia escuelas más inclusivas reside en que el profesorado y los centros educativos sean capaces de tejer una sólida red de apoyos y colaboraciones entre colegas, estudiantes y familias, con otros centros y con otros servicios e instituciones de la comunidad. Esa red es la que ayudará a superar las dificultades y dilemas a los que se enfrenta diariamente el profesorado. Estas colaboraciones pedagógicas entre profesionales, dentro y fuera de la escuela, centradas en la reflexión y mejora de la práctica, han mostrado ser un factor sumamente importante para facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

El objetivo de la colaboración consiste en poner en común los conocimientos, las experiencias y perspectivas de diferentes profesionales a fin de plantear unas estrategias mejores que las que se harían de forma individual para mejorar la calidad de la respuesta educativa. Cuando la respuesta educativa se da de forma conjunta dentro del aula hablamos de co-docencia, co-enseñanza o docencia compartida. La co-docencia es una práctica común en muchas escuelas con una orientación inclusiva, y se puede organizar de diferentes formas que requieren diferentes grados de trabajo colaborativo entre docentes:

- **Consulta.** No requiere de la presencia en el aula de dos profesionales. Se trata de consultar a un experto, profesional o colega con mayor experiencia sobre alguna dificultad en el desarrollo de la clase. Esta práctica realizada de forma generalizada puede dificultar el desarrollo de redes de apoyo y colaboraciones entre profesionales.

- **Apoyo a la enseñanza.** Ambos docentes están en el aula pero se considera que cada uno de ellos es “experto en determinado tipo de estudiantes”. Requiere de muy poca colaboración entre ellos. En este caso puede ser importante revisar la perspectiva que se sostiene para comprender la diversidad. Suele ocurrir que la “tipología” de estudiantes suele ser de dos “clases”; alumnado considerado con necesidades educativas especiales y sin esta consideración, por lo que se corre el riesgo de simplificar la realidad, dejando de lado otras perspectivas para explicar la diversidad, y “señalando” como diferentes a determinados estudiantes, contribuyendo a la estigmatización. Además, se elimina la posibilidad de que otros estudiantes puedan beneficiarse de la presencia en el aula de dos docentes.
- **Enseñanza en paralelo.** En este caso se divide la clase en dos y cada docente da clase a cada mitad del grupo, de esta forma se reduce la ratio docente-estudiantes y se puede ofrecer un mejor ajuste en la ayuda pedagógica, dando una respuesta más adecuada a las necesidades de todo el alumnado. Se necesita mayor nivel de colaboración que en las opciones anteriores; ambos docentes tienen que saber desarrollar la clase de forma independiente.
- **Equipo de trabajo o enseñanza complementaria.** Ambos docentes están en el aula, son responsables de todos los/as alumnos/as y el desarrollo de la clase es responsabilidad compartida. Requiere altos niveles de colaboración.

Colaborar es ante todo una tarea entre personas. Durante el proceso de colaboración, además de todos los aspectos cognitivos vinculados con el contenido o la tarea de la colaboración, entran en juego y tienen mucha influencia todos los aspectos afectivos y relacionales. No todas las relaciones entre colegas son relaciones de colaboración. Algunas de las características que nos permiten entender una relación como colaborativa serían las siguientes:

- **Implica una relación simétrica entre profesionales.** Esto pasa por reconocer al otro como un igual y legítimo a otros, con independencia de su formación específica. Cada profesional es experto en su área de conocimientos y, desde la igualdad entre compañeros, estos conocimientos se ponen al servicio de una mejora en la respuesta educativa al alumnado. En los casos en que se colabora con las y profesionales de apoyo, las y los docentes tienen mucho que decir, pues son quienes mejor conocen al grupo de clase, así como la programación y la metodología que puede ser más o menos apropiada.

- Son relaciones **voluntarias y existe el derecho a oponerse**. Las personas implicadas se relacionan de forma voluntaria y tienen derecho a rechazar o aceptar las ideas que van surgiendo. Lo importante es que los profesionales se sientan cómodos y satisfechos con las actividades que se acuerden para que verdaderamente se pongan en práctica en las aulas. Tanto para aceptar o rechazar como para proponer, es importante empatizar con el compañero o compañera.
- Es necesario que los **objetivos sean compartidos** así como las estrategias para lograrlos. Ambas partes tienen que tener claro qué pretenden hacer juntos.
- Se basa en la **confidencialidad y la confianza**. No se trata de juzgar cómo trabajan los colegas, sino pensar en qué factores es necesario modificar para mejorar las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

El trabajo con otros requiere de tiempos y espacios adecuados, y del esfuerzo consciente por parte de los implicados de compartir con otros. La literatura científica muestra que son muchos los beneficios del trabajo colaborativo entre docentes:

- Ofrece apoyo moral al profesorado y favorece asumir riesgos.
- Mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje y favorece un abordaje interdisciplinar de los contenidos de aprendizaje.
- Reduce el agobio y el exceso de trabajo docente.
- Facilita la innovación y el cambio.
- Promueve el desarrollo profesional del profesorado.
- Mejora la autoestima y las relaciones personales y sociales.
- Apoya la transformación social y el cambio de valores.
- Es un modelo para que los/as estudiantes trabajen de forma colaborativa.



## ACTIVIDADES

### Reflexionando en torno al vídeo “Somos un equipo”

- De forma individual. Observa el vídeo y registra las situaciones que aprecias en relación con el profesorado y las y los estudiantes:
  1. De las y los docentes...
    - a. Sus propias emociones o las emociones que perciben en otros docentes en relación al proceso de colaboración, realizado tanto fuera como dentro del aula. ¿Qué sienten o han sentido y en relación a qué?

2. De las y los estudiantes...
  - a. Sus percepciones en relación a la presencia de dos docentes en el aula, bien verbalizadas por el alumnado, o por el profesorado. ¿Qué piensan o han pensado y en relación a qué?
- Reunidos en tríos, compartid vuestras anotaciones y comentad: ¿hay algunas verbalizaciones que os sorprendan?, ¿por qué?, ¿hay algunas con las que estéis de acuerdo?, ¿por qué?

### **Conectando con tu experiencia profesional...**

#### **OPCIÓN 1**

- De forma individual y partiendo de tu práctica profesional, señala los aspectos que consideres clave de las siguientes situaciones:
  - a. Una situación de trabajo colaborativo con otros docentes que consideres que “fue especialmente bien”. ¿Qué te hace pensar que fue bien?. Anota los aspectos que pudieron influir en que el proceso se desarrollase de forma satisfactoria.
  - b. Una situación de trabajo colaborativo con otros docentes que consideres que “no fue del todo bien”. ¿Qué te hace pensar que no fue del todo bien? Anota los aspectos que pudieron influir en que el proceso no se desarrollase de forma satisfactoria.

Para ambas cuestiones puedes apoyarte en las características de una relación de trabajo colaborativo descritas en el texto de la unidad.

1. ¿Qué semejanzas y diferencias encuentras entre una situación y otra?
  2. ¿Cómo podrías mejorar los aspectos menos positivos del proceso?
- En grupos de entre 4 y 6 personas:
    1. Compartid las respuestas de la actividad anterior, y elaborad un póster que recoja “Recomendaciones” y “No recomendaciones” para minimizar las posibilidades de que ocurran de nuevo dificultades, similares a las que habéis descrito, y para maximizar los aspectos positivos. Podéis elaborar la lista siguiendo el siguiente ejemplo:
      - a. “Recomendaría que en los tiempos de coordinación se hiciese explícito el objetivo del encuentro”.

b. “No recomendaría finalizar las reuniones sin explicitar los acuerdos conseguidos”.

c. ....

- Puesta en común en gran grupo. Una vez elaborada la lista de “Recomendaciones” y “no recomendaciones” cada grupo compartirá su póster con el gran grupo. Posteriormente los trabajos se pegarán en un lugar visible para que todos podáis tener accesible el trabajo de todos los grupos.

## OPCIÓN 2

- Utilizando la técnica de Role Playing, y organizados en grupos de entre 4 y 6 personas, crear dos dramatizaciones que expresen las siguientes situaciones:
  1. Una situación que refleje trabajo colaborativo entre docentes.
  2. Una situación de trabajo con otros docentes que no refleje una situación de trabajo colaborativo, pero que a priori pudiese pensarse que sí lo es.

Para ayudaros en vuestro trabajo podéis consultar las características descritas en el texto de la unidad que nos permiten entender una relación como colaborativa.

- Escenificación. Cada grupo dramatizará la situación que ha creado. El resto de grupos deberá analizarlas de forma crítica, considerando las características de una relación colaborativa, detalladas en el texto de la unidad.



### ¿QUÉ HE APRENDIDO?

Uno de los/as docentes del vídeo comparte qué es para él el trabajo colaborativo con docentes:

“Es dialogar profesionalmente sobre las formas y estrategias que podemos hacer en el aula para que todos los/as alumnos/as aprendan, desde el alumno con déficit intelectual hasta el más capacitado, y ese dialogo se tiene que hacer con los tiempos pertinentes, un diálogo entre profesionales al mismo nivel y entre profesionales que estén dispuestos a trabajar juntos por un fin mayor. Y finalmente es confiar en el trabajo del otro” (9,13).



- Después del trabajo realizado en esta unidad:
  1. ¿Qué sería para ti el trabajo colaborativo entre docentes?
  2. ¿Ha cambiado tu percepción sobre lo que considerabas clave para el trabajo colaborativo?
  3. Elabora dos listas con al menos cuatro ideas que reflejen “Lo que sí es el trabajo colaborativo entre docentes” y “Lo que no es el trabajo colaborativo entre docentes”.



#### PARA SABER MÁS...

MINEDUC (2012). Trabajo colaborativo y co-docencia. En *Orientaciones Técnicas para PIE. Unidad de Educación Especial. División de educación General Ministerio de Educación* <sup>(33)</sup>.

Azorín, C. y Arnáiz, P. (2018). Monográfico: Redes y colaboración en educación: Nuevas formas de participación y transformación social. *Revista de curriculum y formación del profesorado* <sup>(34)</sup>.

33.– Ver más: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201209121910450.PPT\\_DS170\\_04\\_Trabajo\\_Colaborativo.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201209121910450.PPT_DS170_04_Trabajo_Colaborativo.pdf)

34.– Ver más: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/492356>

---

## UNIDAD 3.2



### SOMOS UN EQUIPO

Vídeo: Somos un equipo.

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=aOIVsgFw5Hc>

Duración: 11,56

Contexto: Liceo San Jerónimo



**Objetivo de la unidad:** Analizar los factores que influyen en el funcionamiento y las prácticas organizacionales colaborativas de las escuelas con una orientación inclusiva.



### ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO

“Para el profesor es súper importante que tú le digas: mira, esto lo vamos a organizar, pero acá están los tiempos para que lo organices, para que tú planifiques.” (4'35”).

Las condiciones hacen referencia a las características internas y modo de funcionamiento de la escuela que permiten realizar sus tareas. Algunas condiciones de especial importancia para el desarrollo de un proyecto educativo más inclusivo son las siguientes:

- Los procesos de reflexión de la comunidad educativa. Es necesario contar con tiempos y espacios suficientes para que las y los docentes puedan reflexionar conjuntamente y puedan sistematizar la información del centro.
- Las estrategias de planificación. También se necesita contar con tiempos y espacios para planificar las acciones o los cambios que se quieren desarrollar. Esto implica definir las metas, planificar los pasos concretos a seguir para alcanzarlas, establecer los plazos, qué personas asumirán cada tarea y con qué recursos y apoyos.
- Los procesos de participación. Es preciso que todos los miembros de la comunidad educativa formen parte de la vida del centro. Debemos pensar en quiénes participan y quiénes no, de qué participan y de qué no, mediante qué canales y cuál es el clima para la participación.
- La formación del profesorado. Se trata de planificar actividades de formación, acordes al plan de innovación que se desea implementar, y generar condiciones para que el equipo docente pueda aplicar en

las aulas lo aprendido en los procesos de formación. La formación del profesorado no pasa únicamente por contar con expertos externos a la escuela, sino potenciar el aprendizaje entre pares mediante diferentes estrategias como las lecciones de estudio, la observación mutua, o el análisis de casos, entre otras.

- Las estrategias de coordinación internas y externas al centro. Cómo nos coordinamos dentro de la escuela influye directamente en cómo se lleva a término el trabajo. Es importante tomar conciencia sobre el modo en que el coordinador o coordinadora lidera los procesos, qué condiciones de trabajo facilita, y que se trata de habilidades que se tienen que aprender. La coordinación hacia afuera implica tomar conciencia de la importancia del trabajo en red con otros centros educativos e instituciones y servicios de la comunidad
- Liderazgo. Tiene un papel muy relevante en la construcción de culturas, políticas y prácticas inclusivas. Un liderazgo efectivo significa impulsar y apoyar procesos de cambio, construir una visión compartida en la comunidad educativa, fomentar el desarrollo profesional del equipo docente, gestionar bien los recursos y planificar acciones para apoyar a la comunidad en la implementación de las innovaciones necesarias.

Acabamos de ver condiciones generales de las escuelas que modulan el modo en que se trabaja y se concretan en diferentes prácticas. A continuación y para terminar, señalamos algunas prácticas organizacionales que desarrollan las escuelas con una orientación inclusiva para dar respuesta a la diversidad del alumnado:

- Reorganizar los horarios docentes. El objetivo es organizar horarios en los que se pueda contar con tiempos y espacios suficientes para la reflexión compartida entre el profesorado.
- Organizar grupos de aula heterogéneos. Los grupos homogéneos se han traducido en resultados negativos para muchos estudiantes. Los grupos heterogéneos, por el contrario, permiten al alumnado vivir experiencias diversas que enriquecen su aprendizaje y se asemejan más a las características de la sociedad.
- Varios agentes educativos dentro del aula. Esto permite realizar los apoyos educativos dentro del aula. Así se puede evitar que las y los estudiantes salgan de sus aulas y no puedan participar junto a sus iguales. También reduce la ratio de alumnos/as por docente, lo que puede favorecer el

ajuste en la ayuda pedagógica a los/as estudiantes.



## ACTIVIDADES

### Reflexionando en torno al vídeo “Somos un equipo”

- De forma individual, anota en diferentes partes de un folio las seis *condiciones* que se han descrito en el texto de la Unidad que permiten avanzar hacia una educación más inclusiva.
- Después de ver el vídeo, registra las acciones o prácticas de ese centro relacionadas con cada una de las seis condiciones, descritas en el texto de la Unidad, prestando especial atención a la organización de los apoyos y el proceso de colaboración entre docentes.
- Anota en cada una de las acciones registradas una B o un F, en función de si consideras que son una barrera o un facilitador para el desarrollo de prácticas inclusivas.
- Intercambia con el compañero o la compañera de al lado tus anotaciones, y tratad de llegar a un acuerdo en vuestro análisis.

### Conectando con mi experiencia profesional...

#### OPCIÓN 1

Técnica del folio *anónimo* giratorio.

- De forma individual. Anota de nuevo en diferentes partes del folio las seis *condiciones* descritas en el texto de la unidad. Seguidamente identifica al menos dos prácticas de tu centro relacionadas con esa condición y que sitúan a tu escuela en el camino hacia una educación más inclusiva. Describe brevemente la práctica en dos líneas.
- Folio giratorio para el intercambio de experiencias. A continuación se seguirá la siguiente secuencia de acción:
  1. El o la facilitadora de la sesión recoge todos los folios escritos (sin nombre).
  2. Vuelve a repartirlos al azar entre todos los miembros del grupo.
  3. Cada participante leerá las prácticas de sus compañeros pudiendo anotar en las prácticas que le resulten inspiradoras una palabra positiva, o un símbolo positivo. Asimismo, en aquellas otras que considere mejorables, o

sobre las que tiene dudas respecto a su impacto positivo para la inclusión, puede anotar sus dudas o sugerencias junto a esa práctica.

4. A continuación se va pasando el folio al colega de la derecha y este a su vez al de la derecha. De nuevo, leemos las prácticas que aparecen en el folio pudiendo anotar aspectos positivos en las prácticas inspiradoras y aquello que consideramos mejorable o nos suscita dudas. Repetimos esta secuencia tantas veces como deseemos.
  5. En los casos en que un participante reciba su propio folio, realizará la actividad igualmente. Analizará sus prácticas como si leyese las de otra persona, incluyendo una marca positiva en aquellas que considere inspiradoras y posibles sugerencias o dudas en otras.
  6. Finalmente cada participante localiza su folio y observa las prácticas más inspiradoras para sus compañeros. ¿Qué puedes decir de las anotaciones de tus colegas?.
- Puesta en común en gran grupo:
    1. ¿Cómo nos hemos sentido realizando esta actividad?
    2. ¿Qué nos sugieren las aportaciones de las y los colegas?
    3. ¿Habíamos pensado en ello antes?
    4. ¿Hay algo de lo que he conocido que puedo poner en marcha en mi práctica cotidiana?

## **OPCIÓN 2**

Técnica de Role Playing.

- Formamos 6 grupos, uno para cada *condición* descrita en el texto. Cada grupo creará dos dramatizaciones:
  1. Una que refleje una situación de la vida de un centro que muestra de forma "ideal" la *condición* que se le haya asignado.
  2. Otra situación que refleje barreras claras para el desarrollo de esa *condición* y que puede ser común en la vida de los centros.



- Cada grupo escenifica las situaciones que ha creado. El resto de los grupos deberá analizarlas de forma crítica:
  - a. ¿Es viable que suceda ese “ideal” en una escuela?
  - b. ¿Suelen darse barreras como las que se han escenificado para la puesta en acción?
  - c. ¿Cómo podrían superarse?



### ¿QUÉ HE APRENDIDO?

- Realiza un dibujo o una metáfora que te permita expresar el sentido de las *condiciones* en la escuela.
- ¿Qué acciones podrías emprender para mejorar las condiciones de tu escuela?.



### PARA SABER MÁS...

OEA. UNESCO. MERCOSUR (2003). *Educación en la diversidad. Material de formación docente. Proyecto Educar en la diversidad en los países del MERCOSUR* <sup>(35)</sup>.

35.– Ver más: [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad\\_6/material\\_m6/sabermas4.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_6/material_m6/sabermas4.pdf)

---

## UNIDAD 4.1



### TRABAJAR JUNTOS PARA LOGRAR OBJETIVOS

Vídeo: Trabajar juntos para lograr objetivos

URL: [https://www.youtube.com/watch?v=ksgbO7S\\_52k](https://www.youtube.com/watch?v=ksgbO7S_52k)

Duración: 11, 44

Contexto: Colegio José Antonio Lecaros.



**Objetivo de la unidad:** Analizar el sentido, las características y los beneficios del aprendizaje cooperativo.



### APRENDIZAJE COOPERATIVO

“En una estructura de aprendizaje cooperativo los y las estudiantes trabajan en la tarea encomendada hasta que todos los compañeros la han comprendido y realizado a cabalidad” (1’03”).

Las y los estudiantes pueden actuar como mediadores en el aprendizaje de otro compañero o compañera. Es decir, pueden “mediar” entre la actividad mental de un compañero y la nueva información que éste trata de aprender, actuando como maestros de sus compañeros. Actuar como maestro puede suponer una mejora de su aprendizaje porque enseñar es una buena forma de aprender. Por otro lado, hemos comentado en otros apartados de esta guía, que se aprende a través de la participación, y trabajar con otros es participar. Una de las formas a través de las que se puede potenciar estas situaciones en las aulas es mediante el diseño de actividades que fomenten el aprendizaje entre iguales. Tal es el caso de las actividades de aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo. Ambos suponen un método de aprendizaje que pone las bases en el trabajo en equipo de los/as estudiantes para lograr objetivos comunes.

La diferencia entre el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo reside principalmente en el grado de estructuración de la actividad por parte del docente y su control sobre el tipo de interacciones entre alumnos. En el aprendizaje colaborativo el grupo de estudiantes tiene mucha autonomía, es quien diseña su propia estructura de interacciones y mantiene el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje. En el aprendizaje cooperativo el docente diseña y mantiene casi todo el control en la estructura de las interacciones y en los resultados que el alumnado debe obtener. Realizar uno y otro puede depender de diferentes variables pero una de las claves puede ser la pericia de los/as estudiantes para realizar tareas grupales de forma colaborativa.

Podemos señalar cinco elementos básicos que caracterizan las actividades

de aprendizaje cooperativo:

1. La interdependencia positiva. Los miembros del equipo están vinculados entre sí: no podrán tener éxito a menos que cada uno de ellos logre su objetivo individual, si uno falla será imposible alcanzarlo.
2. La responsabilidad individual. Muy en relación con el anterior. Cada persona individual es responsable de parte del resultado final. Sentir que algo depende de uno mismo y que los demás confían en la propia capacidad de trabajo aumenta la motivación hacia la tarea y el rendimiento individual y grupal.
3. La interacción cara a cara o simultánea. Se trata de aprender con otros que compartan conocimiento, recursos, ayuda o apoyo.
4. Las habilidades sociales. Influyen en todo el proceso. Los roles que cada persona vaya ejerciendo en su equipo (líder, compañero, animador, crítico, etc.), la aceptación o no por parte del resto de compañeros, la gestión de los conflictos...son temas que influyen en la consecución del objetivo. Las actividades de aprendizaje cooperativo son una buena oportunidad para que el alumnado aprenda sobre cuestiones relacionales.
5. La evaluación y autoevaluación del grupo. Implica evaluar el proceso de aprendizaje que ha seguido su grupo y cada uno de sus miembros. Esta evaluación está guiada por el docente.

Para terminar, podemos articular los beneficios del trabajo cooperativo en torno a tres áreas: área académica, social y psicológica. Por señalar algunos ejemplos: el aprendizaje cooperativo supone una oportunidad porque fomenta la metacognición en los/as estudiantes y permite a los/as alumnos/as ejercitar la sensación de control sobre la tarea de aprendizaje (área académica); es una oportunidad porque se trabaja el perspectivismo en el alumnado y crea un ambiente donde los/as alumnos/as pueden practicar habilidades de relación (área social); aumenta la satisfacción y la motivación del estudiante con la experiencia de aprendizaje y reduce la ansiedad significativamente (beneficios psicológicos del AC).



## ACTIVIDADES

### **Reflexionando en torno al vídeo “Trabajar juntos para lograr objetivos”**

- De forma individual. Elabora una tabla con las cinco características básicas para desarrollar actividades de aprendizaje cooperativo. Mira el vídeo y anota en cada casilla las situaciones vinculadas con cada una de estas

ideas que te parezcan relevantes.

- Compartid vuestras anotaciones con los colegas de al lado.
  1. ¿Hay alguna de las casillas que apenas tenga anotaciones?
  2. ¿Consideráis que sería enriquecedor para el proceso de enseñanza-aprendizaje incluir alguna acción para fomentarlo?
  3. ¿Qué se podría hacer?

### **Conectando con tu experiencia profesional...**

- De forma individual. Recuerda alguna actividad en grupo que propusiste realizar a tus estudiantes. Contrasta su diseño con los cinco elementos básicos del aprendizaje cooperativo, descritos en el texto de la unidad. ¿Habría algo que incluir o modificar para que fuese una actividad de aprendizaje cooperativo?
- En grupos de 4 o 6 personas:
  1. Seleccionad un contenido del currículo y diseñad una actividad de aprendizaje cooperativo señalando qué acciones se llevarán a cabo para garantizar la presencia de cada uno de los elementos básicos.
  2. Puesta en común en gran grupo y co-evaluación. Cada grupo explica a los demás la actividad diseñada. Al finalizar cada exposición el resto de grupos dialogará unos minutos para identificar, al menos, una fortaleza de la propuesta de los colegas y un aspecto a mejorar, o, sobre el que convendría prestar especial atención para su puesta en marcha.



### **¿QUÉ HE APRENDIDO?**

Piensa en tu aula, en su disposición, en el número de estudiantes, en los contenidos que estáis trabajando, entre otros aspectos. ¿Qué acciones podrías poner en marcha para fomentar el trabajo cooperativo?



### **PARA SABER MÁS...**

Pujolas, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *Conferencia presentada en las VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. 5-9 de Octubre de 2009, Antigua (Guatemala) <sup>(36)</sup>.

36.- Ver más: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>

## UNIDAD 4.2



### TRABAJAR JUNTOS PARA LOGRAR OBJETIVOS

Vídeo: Trabajar juntos para lograr objetivos

URL: [https://www.youtube.com/watch?v=ksgbO7S\\_52k](https://www.youtube.com/watch?v=ksgbO7S_52k)

Duración: 11, 44

Contexto: Colegio José Antonio Lecaros.



**Objetivo de la unidad:** Identificar diferentes prácticas que promueven el aprendizaje entre iguales y facilitar su puesta en práctica.



### ORGANIZACIÓN DE AULA

“En el trabajo en equipo, ahí, se va complementado con las diferentes capacidades, y se va ayudando” (10',09”).

A menudo los y las estudiantes de los centros educativos están muy próximos unos de otros en niveles de conocimiento, intereses y estrategias para aprender. Esta situación puede aprovecharse de tal forma que los iguales pueden constituirse como una fuente de aprendizaje. Con un entrenamiento y unas condiciones adecuadas pueden proporcionarse entre ellos situaciones de conflicto -tanto a nivel cognitivo como afectivo o social- y determinadas ayudas que pueden resultar muy significativas para su aprendizaje. Esta posibilidad nos sitúa ante un escenario diferente al de la clase tradicional donde el o la docente se considera la única fuente de ayuda y conocimiento, aquí, por el contrario, tenemos muchas personas que pueden ayudar, por lo que se amplían las posibilidades de ajuste en la ayuda a cada estudiante y se consideran valiosas otras fuentes de experiencia y conocimiento.

- Tutoría entre iguales. Se basa en la creación de parejas de estudiantes en las que uno más competente en determinado contenido ayuda a otro compañero a aprender, mientras él mismo aprende. Puede realizarse entre estudiantes del mismo o diferente curso. Un ejemplo de tutoría entre iguales pueden ser los padrinos de lectura. En este caso estudiantes de cursos más avanzados (padrinos) leen cuentos junto a alumnos de cursos inferiores (apadrinados); esta actividad fomenta la escucha activa, el aprendizaje de nuevo vocabulario, familiariza a los/as alumnos/as con el uso del diccionario y favorece la interacción.
- Alumnos mediadores. Dentro de los planes de convivencia de los centros, los/as estudiantes son formados para mediar e intervenir en la resolución de conflictos surgidos entre sus compañeros.



- Alumnos acogedores. Esta iniciativa pretende facilitar la acogida e integración de estudiantes recién llegados al centro educativo, en particular, cuando estos no conocen la lengua mayoritaria en el centro, ni las costumbres o normas habituales de organización o funcionamiento (explícitas o implícitas).
- Comisión de apoyos. Esta comisión estaría conformada por entre 4 y 6 estudiantes que tienen la responsabilidad de fomentar la creación de una comunidad de aula. Esta comisión se forma de forma rotativa y todos los y las estudiantes formarían parte de ella en un curso escolar. Es una medida que pretende fomentar el desarrollo de vínculos positivos entre los/as estudiantes y el sentimiento de responsabilidad hacia el grupo.
- Círculo de amigos. Esta una medida de gran utilidad e impacto para reducir los procesos de exclusión y desarrollar relaciones sociales más positivas entre las y los estudiantes. Se basa en la creación de un grupo de compañeros que de forma voluntaria apoyan a quienes tienen menos amigos en la escuela, o acaban de llegar al centro, o les cuesta relacionarse.

Para poner en marcha estas actividades es necesario, como hemos dicho al comienzo, tener muy claras las condiciones de desarrollo. Pueden servirnos de guía para diseñar la actividad las siguientes preguntas:

1. ¿Qué queremos que consigan las y los estudiantes? Bien en la dimensión cognitiva, afectiva y/o social.
2. ¿Qué criterio voy a seguir para seleccionar a las y los estudiantes participantes? Referido tanto a los/as alumnos/as que apoyan como a los que son apoyados.
3. ¿En qué momento se realizará? Si, por ejemplo, sería en horario de clase o extraescolar, si los/as alumnos/as son de otros cursos o clases -necesitaría encajar horarios-.
4. ¿Con qué materiales debo contar para el desarrollo de la actividad? Es importante, también, prever qué hacer en casos de que falten compañeros.
5. ¿De qué modo voy a estructurar la actividad? Qué se espera de cada estudiante y qué control voy a tener como docente del desarrollo de la actividad –por ejemplo, ¿voy a pautar los tiempos?-.

6. ¿Cómo voy a preparar a las y los estudiantes para el desarrollo de la actividad? Debo pensar, por ejemplo, en si necesito apoyarles en el desarrollo de algunas habilidades concretas previas al comienzo de la actividad y en unos contenidos.
7. ¿De qué forma voy a supervisar el desarrollo de la actividad? Puedo observar, anotar en una rúbrica, puedo reservar espacios de reflexión compartida con algunos miembros del equipo para analizar el desarrollo de la actividad, etc.
8. ¿Cómo voy a organizar la evaluación? Con qué instrumentos puedo contar para la co-evaluación y autoevaluación, ¿voy a recoger algún documento?

El aprendizaje entre iguales no debe sustituir ni el estudio individual ni las clases que puedan desarrollar las y los docentes. Se trata de formatos para aprender que deben ser complementarios. ¿Cuándo usar unos u otros? La clase más convencional es más útil por ejemplo en aquellas situaciones en las que se requiera introducir información nueva, para resolver dudas o para realizar una síntesis comprensiva sobre un tema. El estudio personal es especialmente útil cuando hay que consolidar conocimientos o revisar algo que se ha comprendido sólo parcialmente y se necesita un espacio para ponerlo en relación con otros temas o se requiere práctica. El aprendizaje entre iguales es muy útil cuando nos situamos muy cerca de lo que el alumno o alumna sabe. No toda situación en la que las y los estudiantes trabajan juntos supone una oportunidad de aprendizaje, en ocasiones puede ser contraproducente. Como hemos visto en la unidad, es necesario desarrollar condiciones para desarrollar y evaluar las actividades así como estructurar las interacciones.



## ACTIVIDADES

### **Reflexionando en torno al vídeo “Trabajar juntos para lograr objetivos”**

1. Observa el vídeo y anota aquellas conversaciones entre estudiantes que para en tu opinión reflejan de forma clara oportunidades para aprender de los iguales. ¿Qué tipo de aprendizajes se promueven?
2. Con el compañero o compañera de al lado. Compartid vuestras anotaciones y elaborad una única lista de algunos “aprendizajes” que consideráis que pueden alcanzarse en las actividades mostradas en el vídeo.

## Conectando con tu experiencia profesional...

- Utilizando la técnica de aprendizaje cooperativo 1, 2, 4:
1. De forma individual, identifica las barreras y facilitadores que existen en tu centro para la utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo.
  2. En parejas:
    - Compartid vuestro listado. ¿Habéis identificado barreras y facilitadores similares?, ¿hay algunas cuestiones que estén en vuestra mano reforzar o eliminar?.
    - Seleccionad un aprendizaje concreto del currículo y diseñad al menos dos actividades de aprendizaje entre iguales. Apoyaros en las preguntas descritas en el texto de la unidad para la planificación de actividades de aprendizaje y apoyo entre iguales.
  3. Unimos dos parejas y formamos grupos de cuatro personas. Se comparten en el grupo las actividades diseñadas en el ejercicio anterior, identificando en las propuestas de los colegas las posibles barreras y facilitadores para su implementación y evaluación. ¿Consideráis viable ponerlas en marcha en vuestras aulas?



### ¿QUÉ HE APRENDIDO?

Si tuvieses que comentar en tu centro de trabajo los aprendizajes clave derivados de esta unidad, ¿qué expondrías?



### PARA SABER MÁS...

Durán, D. (2009) (coord.). *Leamos en pareja, un programa de tutoría entre iguales, con alumnos y familias, para la mejorar de la competencia lectora* <sup>(37)</sup>.

37.– Ver más: [http://www.karmengoamaeskola.hezkuntza.net/c/document\\_library/get\\_file?uuid=3b386d88-54ed-48eb-98b4-db6d1eee53c8&groupId=48763](http://www.karmengoamaeskola.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=3b386d88-54ed-48eb-98b4-db6d1eee53c8&groupId=48763)

## UNIDAD 5.1



### CONOCERNOS MEJOR Y QUERERNOS MÁS

Vídeo: Conocernos mejor y querernos más

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=BpcvQp2tepk>

Duración: 11,35

Contexto: Colegio Andino Antillanca



**Objetivo de la unidad:** Comprender las prácticas educativas como espacios donde se vivencian los valores de la inclusión.



### UN MUNDO DE VALORES PARA LA INCLUSIÓN

“Y acá hacemos una ceremonia en donde le entregamos regalitos del corazón, que son valores, que son conceptos como te regalo honestidad, te regalo amor, felicidad” (3’58”).

Respeto por la diversidad, amor, igualdad, confianza, compasión, coraje, derecho, sostenibilidad, optimismo, alegría... Todos estos valores, y otros muchos, hemos de tenerlos como horizonte en el camino hacia una educación más inclusiva. La tarea es llevarlos a la acción, vivirlos en nuestras escuelas. Todo lo que se enseña y el cómo se enseña está cargado de valores. Ambas cuestiones, lo que se hace y lo que estas prácticas encarnan, constituyen el sistema de valores de un centro educativo. Los valores se experimentan al participar en la vida de las instituciones educativas y están sustentados por las prácticas. De modo que para pensar en los valores es imprescindible revisar nuestras prácticas y preguntarnos ¿qué valores subyacen en ellas?

Una práctica es una sucesión de hechos organizados, que se hace con frecuencia, que tiene un principio y un fin, y que se produce gracias a la acción conjunta de varios participantes que persiguen un objetivo. Las prácticas son los espacios en donde los valores se viven y se convierten en acción. Además, permiten a los actores ejercitarse y adquirir un dominio cada vez mayor de algún contenido. Son situaciones compartidas por el alumnado y docentes en las que existe afecto, reflexión y acción. Para tomar conciencia sobre el sistema de valores de un centro educativo es indispensable analizarlo detenidamente.

Revisar el universo de prácticas de una institución educativa puede ser una tarea a priori abrumadora. Hay prácticas en distintos espacios, en las que se implican diferentes agentes de la comunidad, prácticas institucionalizadas y sobre las que se reflexiona de forma explícita, y prácticas sobre las que apenas se tiene conciencia. Para guiar la reflexión puede ser útil focalizarse en el nivel o ámbito de intervención educativa al que hace referencia cada

una de las prácticas que queramos analizar:

- **Nivel personal:** se refiere a las formas de comunicación y relación interpersonal que se establecen entre docentes y estudiantes, entre alumnos y entre otros miembros de la comunidad educativa. Son los “encuentros cara-a-cara”. Por ejemplo, una docente se acerca a un estudiante le mira sonriendo y le dice: “buen trabajo Santiago”, o, “hoy te veo alegre Emilio ¿puede ser?”
- **Nivel transversal:** engloba aquellas prácticas que tratan de regular la conducta y las formas de convivencia en la institución – normas, rutinas y ocasiones”. Son transversales a todos los procesos que se dan en el centro y no siempre son conscientes. Las “normas” se entienden como pautas que, de forma implícita o explícita, fijan el comportamiento; por ejemplo, “en clase hablamos respetando el turno de palabra”. Las “rutinas” son secuencias de acción más complejas que las hacen previsibles; por ejemplo, “todos los días al llegar a clase el o la docente pregunta a todos sus estudiantes: ¿cómo estáis?, ¿hay algo que queráis compartir antes de comenzar la clase?”. Finalmente, las “ocasiones” son respuestas muy parecidas que da el profesorado ante situaciones que sólo ocurren de vez en cuando. Un ejemplo de ocasión sería una excursión, o una conducta inesperada de un estudiante en el patio de recreo ante la que el docente debe actuar.
- **Nivel curricular:** abarca los diferentes componentes del curriculum -objetivos, contenidos, metodologías, y sistemas de evaluación-. Encontramos las “tareas”, “clases” o “programas”. Las “tareas” engloban una sola acción conjunta y tratan un solo tema, por ejemplo, leer un texto. Un conjunto de tareas o actividades constituyen las “clases” y un conjunto de “clases” da lugar a un “programa”.
- **Nivel institucional.** Son actividades de cierta complejidad que están pensadas para satisfacer una función propia de la vida social o escolar. Constituyen una verdadera oportunidad para aprender y vivir los valores que están instaurados a nivel institucional. Por ejemplo, el trabajo por proyectos, visitas a museos, comisiones de fiestas, actividades de convivencia, semanas especiales y cargos de la clase, entre otros.

Como se puede intuir, los niveles descritos son interdependientes – por lo que a veces puede resultar complicado situar una práctica en uno u otro- y no remiten a prácticas descritas en papel, sino vividas. En consecuencia, no se trata tanto de encajar cada práctica a la perfección con el nivel al que teóricamente corresponda como de intentar tener un marco amplio desde el que poder reflexionar sobre dichas prácticas y los valores que éstas encarnan



en los centros educativos. De esta forma evitamos considerar únicamente lo que ocurre en el aula, o pensar que las prácticas se reducen a lo que está escrito en los documentos. Si aspiramos a construir una escuela inclusiva es indispensable pensar en los valores que vivimos en ellas y pensar en modos de poner los valores inclusivos en acción.



## ACTIVIDADES

### Reflexionando en torno al vídeo “Familia, Escuela y Comunidad”

1. De forma individual. Observa el vídeo y, teniendo en cuenta los niveles de análisis descritos en el texto de la unidad, trata de describir al menos una práctica para cada uno de ellos. Intenta concretar qué tipo de práctica es –encuentro cara-cara, ocasión, tarea, etc.-
2. Con el compañero o compañera de al lado, comparte las prácticas anotadas. Seleccionad juntos dos prácticas y reflexionad sobre los valores que se viven en ellas. ¿Qué papel pueden desempeñar estas prácticas en el camino hacia una educación más inclusiva?

### Conectando con tu experiencia profesional...

#### OPCIÓN 1

1. De forma individual o junto a un compañero o compañera de tu centro de trabajo, reflexionad en torno a las siguientes cuestiones:
  - Pensando en vuestra experiencia profesional, tratad de describir al menos una práctica para cada uno de los niveles o ámbitos referidos en el texto de la unidad. Tratad de concretar qué tipo de práctica es –encuentro cara-cara, ocasión, tarea, etc.-
  - En una hoja aparte seleccionad dos de las prácticas indicadas en el ejercicio anterior e identificad los valores que subyacen en ellas.
2. Puesta en común en gran grupo. A continuación se disponen todas las prácticas descritas en la pared y se hace un recorrido por todas ellas, comentando con las y los colegas lo que os parezca interesante de ellas y por qué. Anotad aquellas que se podrían llevar a cabo en vuestro centro.

#### OPCIÓN 2

Técnica del rompecabezas y reflexión en gran grupo.

- En grupos de entre 4 y 6 personas diseñad dos prácticas y tratad de identificar el nivel al que pertenecen y los valores que en ellas se viven.

- Seguidamente se conforman nuevos grupos donde ninguno de los integrantes haya formado parte del mismo grupo en la actividad anterior. Puede ocurrir que en alguno de los nuevos grupos haya más de un miembro de los grupos anteriores. Cada miembro comparte las prácticas diseñadas en su grupo en el ejercicio anterior, lo cual permite conocer las prácticas de todos los grupos.
- Reflexión en gran grupo:
  1. ¿Cuáles son los valores más compartidos en las prácticas que han diseñado los diferentes grupos?.
  2. ¿hay algunos valores que no están presentes y sería necesario incluirlos en la vida cotidiana del centro?.
  3. ¿Qué valores de los descritos consideraréis más difíciles de llevar a la acción? ¿por qué?.



### ¿QUÉ HE APRENDIDO?

Elabora dos listas, una señalando “Qué es” y otra “Qué no es” el mundo de valores de los centros educativos. Añade en tu folio cinco valores que quisieras incorporar de forma consciente en el aula o que no querrías dejar de tener presente durante tu tiempo de trabajo.



### PARA SABER MÁS...

Puig, J.M. y Martín, X. (2015). Para un currículum de educación en valores. *Folios*, 41 pp.7-22 <sup>(38)</sup>.

## UNIDAD 5.2



### CONOCERNOS MEJOR Y QUERERNOS MÁS

Vídeo: Conocernos mejor y querernos más

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=BpcvQp2tepk>

Duración: 11,35

Contexto: Colegio Andino Antillanca



**Objetivo de la unidad:** Comprender la importancia de las relaciones interpersonales y de las emociones de las y los docentes para asegurar la participación y el aprendizaje de la diversidad del alumnado.



### LA RELACIÓN ENTRE DOCENTE Y ESTUDIANTES

“Porque somos seres gregarios y necesitamos vivir en comunidad, no somos seres aislados” (11’35”).

En el Informe de la UNESCO “La educación encierra un tesoro”, más conocido con el Informe Delors (1994), se expresa que la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. La “interdependencia” implica relaciones de responsabilidad, reciprocidad y colaboración entre las personas para el logro de objetivos comunes.

¿Por qué poner en el foco las relaciones? Uno de los pilares básicos que facilita avanzar hacia una educación más inclusiva es el sentimiento de pertenencia de todas las personas a la comunidad educativa. Este sentimiento se desarrolla a través de las relaciones con los demás. Estas relaciones siempre están mediadas por las representaciones que tenemos sobre los otros. Por ejemplo, en ocasiones nos alejamos de aquel que consideramos diferente en vez de acercarnos a él, acentuando el “nosotros” y el “ellos” y provocando un distanciamiento, desencadenando en muchas ocasiones en procesos de exclusión. En este proceso tanto los “excluidos” como los “incluidos” pierden la oportunidad de enriquecerse desde el conocimiento y la vivencia de la diversidad: por procedencia social, por etnia, conocimientos, capacidad, o cualquier otra cuestión.

La escuela como lugar pleno de relaciones tiene que aprovechar todas las oportunidades que se presenten y crear otras nuevas para la doble enseñanza que señalábamos al comienzo: valorar la diversidad humana y tomar conciencia de las semejanzas e interdependencia entre los seres humanos.

El tipo de relaciones que se establecen entre las personas no es independiente del contexto en el que ocurren. Por ende, las escuelas, con sus estructuras, crean condiciones que pueden potenciar determinados tipos de vínculo. ¿Qué

formas de estar con los demás potencia la escuela? ¿Qué formas de hablar, qué valores, miedos, entusiasmos...? En este sentido puede ser muy valioso pensar acerca de cuáles son las representaciones que tenemos acerca de las relaciones en la escuela, y sobre las condiciones necesarias para fomentar relaciones positivas. Respecto a la primera cuestión, existen múltiples relaciones: entre docentes, entre estudiantes, entre docentes y estudiantes, entre las familias y el equipo docente, entre el centro y los miembros de la localidad, pero también entran en juego las relaciones que todos los integrantes de la escuela traen consigo de otros espacios, como por ejemplo la familia, o grupos de amigos, entre otras. Todas ellas son formas de relación que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta unidad vamos a centrarnos en la relación entre docente y estudiantes y en las condiciones que influyen en dicha relación que pueden sintetizarse en cuatro ideas clave:

- Tienen un guion preestablecido: las metas a conseguir están básicamente establecidas (el currículum, las normas de convivencia, etc) aunque se cuenta con amplios márgenes para actuar creativamente.
- Parten de una actividad predeterminada para ambos; enseñar y aprender, en una relación en la que el profesorado también aprende de sus estudiantes. Las actividades de enseñanza y aprendizaje pueden erigirse como punto de encuentro y en ocasiones también de choque. Es necesario pensar en cómo enganchar al estudiante a la actividad y en cómo potenciar, inhibir o reconducir algunas de sus actitudes. Igualmente es necesario que el o la docente piense sobre qué actitudes de sí mismo puede potenciar, inhibir o reconducir para facilitar la relación con las y los estudiantes
- Son relaciones entre desiguales: desiguales en edad, en responsabilidad y rol. Esta situación puede derivar en una posición de poder del o la docente que dificulte el desarrollo de la relación y el vínculo entre ambos. No obstante hay prácticas que caminan hacia una redistribución del poder más igualitaria en las escuelas.
- Son relaciones formales e informales. Una parte viene predeterminada a nivel institucional pero con elementos informales de gran influencia. Los aspectos personales de ambos se acaban entremezclando en la relación.

Acabamos de apuntar algunas de las características que pueden definir las relaciones entre docente y estudiante que nos pueden permitir comprender mejor el tipo de relación que puede establecerse. Ahora consideramos oportuno señalar algunas variables que median en la creación de vínculos positivos entre docentes y estudiantes que influyen más directamente en

las y los docentes:

- Estabilidad emocional. Para poder querer a los demás es preciso quererse a uno mismo, el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo. Los/as docentes emocionalmente estables son más aceptados y queridos por sus estudiantes, y son considerados más amistosos.
- La relación es la clave. Construir una relación positiva pasa por encontrar espacios de relación, con encuentros *cara a cara*.
- Tensión emocional. En la relación con sus estudiantes el docente está en un estado de hipervigilancia para que la clase se desarrolle adecuadamente. Esta ansiedad natural debe ser contrarrestada con una intención explícita de relajarse por parte del docente, para prevenir problemas mayores.
- Triple dirección. El o la docente debe prevenir dificultades emocionales propias y de sus estudiantes y optimizar la relación.
- Bidireccionalidad. La bondad de la relación depende de que ambas partes se conozcan y se impliquen en ella. Puede ser útil pensar en cómo veo a cada estudiante y cómo creo que él o ella me ve a mí, porque indudablemente esto influirá en la relación, con la intención de minimizar la influencia de variables negativas.
- Cualidades preferidas. El alumnado suele preferir docentes disponibles emocionalmente, acogedores, motivadores, conocedores de la materia, respetuosos, comprensivos, dialogantes, apacibles, alegres, coherentes y relajados.

La toma de conciencia de las condiciones señaladas por parte de las y los docentes es un paso valioso para construir vínculos positivos y saludables con su alumnado, que son la base de una escuela inclusiva.



## ACTIVIDADES

### Reflexionando en torno al vídeo “Conocernos mejor y queremos más”

1. De forma individual. Observa el video y registra situaciones del mismo que muestran las siguientes prácticas:



- a. Prácticas orientadas directamente a potenciar la relación ente docente y estudiantes.
  - b. Prácticas conducentes a mejorar el bienestar docente.
2. Con el compañero o compañera de al lado, tratad de llegar a un acuerdo sobre vuestras anotaciones. ¿Consideráis que son prácticas relevantes para avanzar hacia una educación inclusiva? ¿Por qué?

### **Conectando con tu experiencia profesional...**

#### **OPCIÓN 1:**

1. De forma individual, reflexiona sobre las siguientes cuestiones:
  - ¿Qué prácticas realizas para establecer vínculos positivos con tus estudiantes?
  - ¿Sientes qué podrías mejorar el vínculo con tus estudiantes?
  - ¿Consideras que necesitas apoyo ante algunas situaciones?
2. En grupos de entre 4 y 6 integrantes, poned en común vuestras reflexiones previas. Elaborad un listado de las barreras que os habéis encontrado para establecer un vínculo positivo con las y los estudiantes, así como posibles acciones para reducir la influencia de esas variables.

#### **OPCIÓN 2**

1. Técnica del folio giratorio por grupos.
  - En grupos de entre 4 y 6 integrantes. Elaborad un listado de al menos 3 prácticas orientadas a mejorar el bienestar emocional del profesorado, en el ámbito de las escuelas o del sistema educativo. Describid brevemente cada práctica de forma conjunta.
  - Una vez elaborado el listado, intercambiad los folios con otros grupos hasta que todos conozcan las prácticas descritas por el resto de equipos. Al recibir los folios de otros grupos, anotad, de forma individual o en grupo, una palabra o signo positivo en aquellas prácticas que os resulten de especial interés y sean viables en vuestro centro. También podéis señalar aquellas dudas o sugerencias que os surjan al leer algunas prácticas.
2. Debate en gran grupo. Dialogad sobre las siguientes preguntas:
  - *¿Qué valor tiene el desarrollo socioemocional del profesorado dentro del sistema educativo? ¿Qué políticas o medidas existen al respecto?*

- *¿Cómo influyen las emociones de las y los docentes en su trabajo?*
- *¿Qué papel juegan las emociones y el bienestar docente para avanzar hacia una educación más inclusiva?*



### ¿QUÉ HE APRENDIDO?

Señala tres acciones que, en tu opinión, ayudarían a desarrollar vínculos positivos con tus estudiantes y otras tres acciones que favorecerían cierto bienestar emocional en tu trabajo. Trata de incorporar estas acciones a tu práctica profesional.



### PARA SABER MÁS...

Esteve, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de la educación*, 18, 85-107 <sup>(39)</sup>.

Moya, M. (2010). La relación docente-alumno. *Innovación y Experiencias Educativas*. 27. Pp. 1-9 <sup>(40)</sup>.

39.– Ver más: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3204>

40.– Ver más: [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_27/ANTONIA\\_MARIA\\_MOYA\\_MARTINEZ.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_27/ANTONIA_MARIA_MOYA_MARTINEZ.pdf)

## UNIDAD 6.1



### BARRIO DE APRENDIZAJES

Vídeo: Barrio de aprendizajes

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=kOcjYC4g-wY>

Duración: 13'41

Contexto: Escuela Casa Azul, institución de educación básica de la comuna de La Granja



**Objetivos de la unidad:** Reconocer las escuelas democráticas como escuelas que promueven la participación del alumnado y que permiten avanzar hacia una educación más inclusiva.



### ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

“Es una construcción comunitaria que busca brindar los espacios que en justicia deberían tener nuestros niños, pero que no gozan de estos beneficios de la sociedad organizada”.

Las escuelas democráticas prestan especial atención a los procesos de participación de todos los miembros de la comunidad educativa, y muy especialmente del alumnado. La participación es una de las dimensiones de la educación inclusiva, junto con la presencia y el aprendizaje, que tiene múltiples facetas, y hace posible el sentido de pertenencia, que es un elemento fundamental de las escuelas con una orientación inclusiva. A su vez, el movimiento de escuelas democráticas tiene como propósito brindar una educación de calidad a la diversidad del alumnado, que es otro de los pilares básicos de una educación inclusiva. En definitiva, las escuelas inclusivas son en esencia escuelas democráticas y plurales.

Los centros educativos son un microcosmos de la sociedad donde las y los estudiantes aprenden a ser ciudadanos activos y responsables, a través de las experiencias del día a día. Entender la escuela como una entidad social que promueve la formación de ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho significa considerar la dimensión individual y pública -o social- de las personas. El ejercicio de la ciudadanía implica que las personas puedan desarrollar su proyecto de vida – dimensión individual – en relación con los otros y participando en la gestión de su comunidad – dimensión pública o social –.

La dimensión social pone de relieve el papel central de la escuela en la construcción de sociedades más inclusivas y democráticas. Asumir el ejercicio de la ciudadanía como horizonte en los centros educativos requiere un cambio del modelo tradicional de la escuela, redefiniendo los roles de todos los miembros de la comunidad educativa, las formas de relación, y los espa-

cios de participación y de toma de decisiones, valorando las distintas formas de conocer, hacer, sentir y convivir. Requiere también una apertura de las escuelas al entorno para que las y los estudiantes puedan aprender de la sociedad y en la sociedad, y asumir responsabilidades. Hay cierto acuerdo en considerar una escuela como democrática e inclusiva cuando reúne al menos los siguientes elementos:

1. Se garantiza la participación, la valoración de la diversidad del alumnado y el aprendizaje de todos, con especial énfasis en aquellos en riesgo de ser discriminados o excluidos. Una escuela democrática apuesta de forma clara por reconocer y responder a la diversidad de su alumnado, tratando de evitar que las diferencias de partida entre sus estudiantes tengan una repercusión negativa en su participación y aprendizaje.
2. La vida en las aulas y en la escuela se democratiza. La educación debería girar en torno a la persona que aprende y no en torno a la que enseña, lo cual implica una distribución del poder entre docentes y estudiantes más igualitaria. Se considera fundamental que la escuela fomente en los educandos el pensamiento crítico sobre la propia sociedad y la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida. Esto requiere “escuchar su voz” y considerar sus inquietudes, intereses y puntos de vista.
3. El profesorado, las familias y el alumnado participan en diferentes aspectos de la gestión de los centros. Esto pasa por generar verdaderos espacios de participación que desarrollen un vínculo de pertenencia de todos los miembros de la comunidad educativa con la escuela. Van más allá de las reuniones formales informativas o la participación en los órganos de gobierno contemplados en las normativas o regulaciones de los sistemas educativos.

Para finalizar, compartimos algunas de las acciones concretas que se desarrollan en estos centros y que se observan también en las escuelas con una orientación inclusiva:

- Trabajo por proyectos u otras metodologías que facilitan la integración del currículo.
- Una enseñanza basada en el diálogo.
- Uso de las bibliotecas y de las nuevas tecnologías.
- Organización diferente del aula mediante por ejemplo el trabajo en grupos cooperativos, o la docencia compartida, entre otros.
- Apertura al entorno.
- Una convivencia democrática y respetuosa de la diversidad.



## ACTIVIDADES

### Reflexionando en torno al vídeo “Barrio de aprendizajes”

1. De forma individual. Identifica aquellas prácticas de la experiencia del video que implican una distribución del poder entre docentes y estudiantes más igualitaria (o diferente a la imperante en la escuela tradicional):
  - ¿Cómo describirías el rol de las y los docentes y del alumnado?
  - ¿Qué aprendizajes se promueven?
  - ¿Qué tipo de conocimientos se valoran?
2. En grupos de 3 o 4 personas compartid el conjunto de prácticas anotadas en el ejercicio anterior y la explicación sobre ellas. Tratad de extraer de forma general las implicaciones prácticas de esta forma de relación. Para ello, elaborad un decálogo con los aspectos más relevantes para vuestra práctica. Puede formularse siguiendo este ejemplo:
  - a. “Implica... pensar que el docente no es la única fuente de conocimiento”
  - b. ... [Continuad añadiendo vuestras reflexiones]

### Conectando con tu experiencia profesional...

1. De forma individual. Piensa en dos situaciones comunes en tu escuela, en cualquier contexto –aula, comedor, excursiones, tutorías, reuniones con familias, entre otras-:
  - a. Una debe mostrar una situación en la que el docente tiene todo el control de la actividad, más acorde a la distribución de poder dominante en la escuela tradicional.
  - b. Otra en la que se muestre una redistribución más igualitaria; se cede protagonismo al estudiante.
2. Describe ambas prácticas en folios independientes.
3. Técnica del folio giratorio. En grupos de 5 ó 6 integrantes, describid vuestras prácticas de forma oral, sin que nadie haga una valoración sobre ellas. Sólo “*está permitido*” resolver dudas respecto a su diseño o ejecución. Posteriormente se van pasando los folios con las prácticas siguiendo el sentido de las agujas del reloj. Cada participante debe anotar en el folio de cada compañero aspectos a mantener, aspectos a mejorar o dudas que sugiere cada práctica, pensando siempre en tratar de fomentar relaciones más igualitarias entre docentes y estudiantes y cederles mayor protagonismo al estudiante en su proceso de aprendizaje.



4. Cada integrante del grupo recoge de nuevo tu folio con las anotaciones de los compañeros y compañeras y se hace una reflexión en el grupo acerca los comentarios que cada uno ha recibido de los y las colegas:

- ¿Qué me parecen las sugerencias?
- Había pensado sobre ellas antes?



#### ¿QUÉ HE APRENDIDO?

Piensa que está en tu mano comenzar a transformar tu escuela en una dirección más democrática:

- ¿Qué ámbitos o elementos serían prioritarios? ¿por dónde empezar?
- ¿Qué acciones emprenderías?



#### PARA SABER MÁS...

Feito, F. y García, R. (2007). *Proyecto Atlántida. Las escuelas Democráticas. Redes educativas para la construcción de la Ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida <sup>(41)</sup>.

Web del Proyecto Atlántida <sup>(42)</sup>.

Web de comunidades de aprendizaje <sup>(43)</sup>.

41.– Ver más: <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Escuelas-Democr%C3%A1ticas.pdf>

42.– Ver más: <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/>

43.– Ver más: <https://www.comunidadeaprendizaje.com.es/quien-participa>

## UNIDAD 6.2



### BARRIO DE APRENDIZAJES

Vídeo: Barrio de aprendizajes

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=kOcjYC4g-wY>

Duración: 13'41

Contexto: Escuela Casa Azul



**Objetivos de la unidad:** Analizar las características de los aprendizajes significativos y con sentido y comprender los principios del Diseño Universal de Aprendizaje como una herramienta para reducir las barreras de acceso al currículum que experimentan algunos estudiantes.



### APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y CON SENTIDO

“Tiene que ver con que ellos accedan al conocimiento de manera concreta, directa, experiencial... porque yo podría llevarles un texto sobre lo que ellos van a ver pero para ellos ha sido mucho más significativo realmente el poder ir a los lugares y desde ahí hacer la clase” (9'14”).

Aprender significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce. Es lo opuesto al aprendizaje mecánico o repetitivo, y favorece la construcción de aprendizajes más duraderos y transferibles a nuevas situaciones. La clave del aprendizaje significativo está en la posibilidad de que el aprendiz pueda establecer conexiones sólidas y razonadas entre lo que ya sabe y el nuevo material de aprendizaje. En lugar de pensar que “lo que el alumno aprende es lo mismo que el docente enseña”, se pone de relieve la actividad mental del alumno. Implica dar respuesta a la diversidad de los/as estudiantes en cuanto a conocimientos previos, habilidades, intereses, formas de comunicar o procedencia cultural, entre otras cuestiones.

¿Cómo promover aprendizajes significativos? El docente puede tener presentes tres condiciones que afectan a la significatividad de los aprendizajes:

1. Significatividad lógica del material. El material debe presentar cierta estructura interna lógica. Para ello el docente ha de prestar especial atención en dos cuestiones: (1) que el material que se use esté estructurado y bien organizado y (2) que la forma en que se presente a las y los estudiantes ponga de relieve que lo está, por ejemplo, mostrando el sentido de ese orden frente a otro, justificando por qué tiene determinadas partes, entre otras cuestiones.

2. Significatividad psicológica del material. El docente debe buscar mecanismos para facilitar que el alumno ponga en relación lo nuevo con lo que ya conoce, y es muy importante que el docente lo haga de forma consciente. Para ello puede, por ejemplo, activar conocimientos previos preguntando: *¿con qué se relaciona tal o cuál cuestión?, ¿recordáis qué vimos en la clase anterior en relación a tal contenido?*
3. Actitud favorable del estudiante y mediación consciente del docente para activar esa actitud favorable. Es necesario que el alumno tenga una actitud favorable para establecer relaciones entre los conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje. Pero esta actitud favorable no es algo que nazca únicamente del alumno, por el contrario, más bien, está fuertemente mediada por la habilidad del profesor para despertar e incrementar su motivación. Para ello el docente puede, por ejemplo, realizar la clase de forma amena y animada, presentando la información de forma diferente o realizando alguna dinámica de aula; o resaltar la relevancia del contenido a aprender, mostrando la relación que puede tener el contenido de aprendizaje con el día a día del alumno.

Para lograr un aprendizaje significativo, además considera las diferencias del alumnado para aprender, es necesario tener en cuenta no solo contenidos conceptuales, sino también procedimentales -estrategias de análisis, indagación, observación- y aspectos actitudinales.

El término sentido pone el foco en la influencia de los aspectos más subjetivos en el aprendizaje escolar. La percepción que tienen alumnos y docentes sobre una misma actividad no necesariamente es la misma, los objetivos de docentes y estudiantes, sus intenciones y motivaciones, también son diferentes e influyen en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, el término sentido nos ayuda a pensar sobre un conjunto de factores motivacionales y afectivos que desempeñan un papel importantísimo en la movilización de los conocimientos previos del estudiante y en su aprendizaje.

Claramente, “significado” y “sentido” están interrelacionados; la “actitud favorable del estudiante y la mediación consciente del docente para activar esa actitud favorable”, condición fundamental para la construcción de aprendizajes significativos, muestra de forma muy evidente la influencia de factores motivacionales, al igual que se resalta en el término “sentido”. Separarlos nos permite revalorizar y no olvidar en el proceso de reflexión sobre nuestra práctica docente, la parte emocional en el proceso de aprendizaje vinculado a expectativas, motivaciones, emociones, etc. presentes tanto en docentes como alumnos y que median en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hay un tipo de aprendizaje que favorece la construcción de aprendizajes más significativos es el denominado “aprendizaje experiencial”, que se puede sintetizar en “aprender haciendo”. Se distingue, frente a otro tipo de

aprendizajes, por el papel central que juega la experiencia en el proceso de aprendizaje. Las claves para favorecer este tipo de aprendizaje serían, por un lado, que la experiencia esté organizada y tenga un sentido (significatividad lógica) y, por otro, que la experiencia sea cercana al alumnado, que pueda comprender qué está viviendo y establecer conexiones con experiencias o aprendizajes previos (significatividad psicológica). Pero ¿cómo se convierte la experiencia en conocimiento? Es necesaria una actitud activa y favorable hacia el aprendizaje por parte del estudiante y la mediación consciente del docente para fomentarla; en la medida en que el alumno tiene oportunidades de analizar, participar, reflexionar, puede elaborar conocimiento, y estas oportunidades de analizar, participar y reflexionar deben estar guiadas y potenciadas por el docente. El aprendizaje servicio es una de las propuestas metodológicas actuales que se considera valiosa para fomentar este tipo de aprendizajes, además de contribuir al desarrollo sociocomunitario.

Hasta aquí hemos visto la forma en que podemos generar aprendizajes con sentido y significado, imprescindibles para dar una respuesta educativa de calidad al alumnado. Pero ¿cómo conseguir promover este tipo de aprendizaje para todas y todos los/as estudiantes?. Una propuesta que puede guiar nuestro trabajo en las escuelas es el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Desde el DUA se propone desarrollar un entorno de aprendizaje accesible a todo y cada uno de los y las estudiantes, incluyendo a quienes están en mayor riesgo de exclusión, para que puedan alcanzar el máximo de sus posibilidades. Frente la opción por un diseño previo de las actividades de enseñanza y aprendizaje y posterior adaptación en el aula en el caso de que surjan dificultades para su realización, se propone diseñar desde el comienzo actividades de enseñanza y aprendizaje que reduzcan al máximo las barreras de acceso que puede presentar el currículum. Podemos señalar tres principios que podemos usar como apoyo al diseñar y evaluar las actividades de enseñanza y aprendizaje en nuestras escuelas, para guiar nuestra práctica. No son recetas, se trata de recomendaciones que pueden servir de apoyo al docente para su trabajo.

- *Principio I. Proporcionar múltiples medios de representación.*

El “qué” del aprendizaje. No todos los/as alumnos/as perciben y comprenden igual la información de modo que la clave está en proporcionar la misma información a través de diferentes modalidades – vista, oído, tacto, etc. –.

- *Principio II. Proporcionar múltiples medios de expresión y acción.*

El “cómo” del aprendizaje. Los/as estudiantes difieren en la forma en que se mueven en el contexto de aprendizaje y en la forma en que pueden expresar lo que saben. Es necesario proporcionar diferentes medios para que los/as estudiantes se expresen.

- *Principio III. Proporcionar Múltiples medios para la motivación e implicación en e Aprendizaje.*

El “porqué” del aprendizaje. Es necesario buscar diferentes mecanismos a través de los que enganchar a los/as estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los/as estudiantes difieren entre sí en las motivaciones que les mueven a aprender.

Este último principio hace alusión clara al “sentido” del aprendizaje, conecta con la parte emocional del proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que los principios I y II tienen vinculaciones más directas con la promoción de “aprendizajes significativos”. No obstante, como ya hemos señalado, sentido y significado en el aprendizaje van en estrecha relación. Sucede igual con los tres principios descritos, por ejemplo, en el caso del principio III, sabemos que en la medida en que se den los principios I y II, habrá más probabilidades de que los/as estudiantes se *enganchen* al proceso de enseñanza y aprendizaje –aunque, como hemos visto con anterioridad, el docente puede hacer otras acciones para motivar hacia el aprendizaje a sus alumnos-. Sentido y significado y los principios del DUA nos ofrecen un marco de reflexión que puede orientar la práctica de docente para alcanzar a todos los y las estudiantes.



## ACTIVIDADES

### Reflexionando en torno al vídeo “Barrio de aprendizajes”

1. De forma individual. Mira el vídeo y anota las prácticas que para ti de forma más clara reflejen un aprendizaje con significado y sentido. Qué encontramos respecto a la...
  - Significatividad lógica del material o del contexto de aprendizaje.
  - Significatividad psicológica del material o del contexto de aprendizaje.
  - Actitud favorable del alumno y mediación consciente del docente para activar esa actitud favorable.
2. Junto a 2 ó 3 compañeros o compañeras. Compartid vuestras anotaciones y responded a las siguientes cuestiones:
  - Qué prácticas consideráis representativas del aprendizaje experiencial (experiencia abstracta o directa), por qué y cuál es su potencial de aprendizaje.
  - ¿En qué medida las prácticas descritas en el vídeo tratan de responder a la diversidad del alumnado?

## Conectando con tu experiencia profesional...

### OPCIÓN 1

1. Estrategia 1, 2, 4.

a. De forma individual. Tomando como referencia tu trabajo en tu centro:

- Identifica dos o tres prácticas que realices con tus alumnos que consideras que te acercan hacia la promoción de aprendizajes con significado y sentido *para todo el alumnado*.
- Identifica dos o tres prácticas que realices con tus alumnos que consideras que te alejan de promover aprendizajes con significado y sentido *para todo el alumnado*.

Al analizar cada práctica toma como referencia:

- *Significatividad lógica del material o del contexto de aprendizaje.* ¿Cómo la garantizas? ¿Qué acciones emprendes para ello? ¿Puedes mejorarla de alguna manera?
- *Significatividad psicológica del material o del contexto de aprendizaje.* ¿Cómo la garantizas? ¿Qué acciones emprender para ello? ¿Puedes mejorarla de alguna manera?
- *Actitud favorable del alumno y mediación consciente del docente* para activar esa actitud favorable. ¿Cómo las garantizas? ¿Qué acciones emprender para ello? ¿Puedes mejorarla de alguna manera?
- *¿Recoge los principios descritos por el DUA?* Señala cómo “garantizas” que se dé cada uno de los principios.

b. En parejas. Compartid las actividades propuestas en el ejercicio anterior. Seleccionad dos prácticas que puedan ser un buen ejemplo para el resto de compañeros y compañeras de aquellas que promuevan aprendizajes con sentido y significado y garanticen los principios del DUA. Podéis mejorar alguna de las descritas por vosotros en el ejercicio anterior.

c. Junto a otra pareja: grupos de cuatro. Compartid vuestras propuestas. Seleccionad una de las propuestas para compartir en gran grupo que consideréis que recoge muy bien lo visto en esta Unidad.



2. Puesta en común en gran grupo. Cada equipo mostrará su práctica enfatizando las acciones encaminadas a garantizar un aprendizaje con significado y con sentido y los principios del DUA. El resto de equipos señalará los aspectos más positivos planteados por los compañeros y compañeras y aquellos que les susciten dudas.

## OPCIÓN 2

1. En grupos de 4 a 6 integrantes. Seleccionad un contenido concreto del currículum y diseñar una actividad que garantice los principios definidos por el DUA así como un aprendizaje significativo y con sentido.
2. Puesta en común en gran grupo. Cada grupo mostrará sus prácticas a los demás equipos. Al finalizar cada exposición, el resto de compañeros señalará las fortalezas de la propuesta planteada y los aspectos a mejorar.



### ¿QUÉ HE APRENDIDO?

Si un compañero te preguntase qué es eso del aprendizaje con sentido y significado y qué es eso del DUA, ¿qué le explicarías?



### PARA SABER MÁS...

Proyecto DUALETIC <sup>(44)</sup>.

Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula.* España <sup>(45)</sup>.

Web Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio <sup>(46)</sup>.

44.– Ver más: [http://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua\\_pautas.html](http://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html)

45.– Ver más: [http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El\\_aprendizaje\\_significativo\\_en\\_la\\_practica.pdf](http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf)

46.– Ver más: <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS>

## UNIDAD 7.1



### PARA CRECER JUNTOS

Vídeo: Para crecer juntos.

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=0E2WRsuZEI4>

Duración: 11'35"

Contexto: Colegio Andino Antillanca



**Objetivo de la unidad:** Reconocer la importancia de la gestión de la convivencia, como un elemento crucial para avanzar hacia escuelas más inclusivas, y analizar diferentes modelos para abordarla y las variables que influyen en su desarrollo.



### CONVIVIR EN LA DIVERSIDAD

“Hay mucha más regulación de ellos (los alumnos), hay mucho más compromiso con las mismas cosas que han ido construyendo en relación a las normas” (8'26).

Las prácticas de convivencia constituyen es un espacio privilegiado para comprender la cultura escolar, es decir, los valores construidos y vividos por una comunidad educativa. Estos valores pueden llevarnos a reconocer la necesidad de convivir en la diversidad, de cuidar y respetar al otro y a nosotros mismos, y a la creación de una verdadera comunidad con vínculos sólidos entre sus miembros. La forma en que gestionamos la convivencia en nuestras escuelas tiene un impacto claro en la manera en que “aprendemos a vivir juntos”.

Podemos entender la convivencia escolar como el conjunto de relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, estatus y poder. La convivencia escolar puede verse afectada por el tipo de relaciones interpersonales que se fomentan, la forma en que se resuelven los conflictos, las normas de disciplina – tanto las explícitas como las implícitas –, la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y la gestión del aula.

Los problemas de convivencia son un fenómeno complejo, con múltiples dimensiones, que suelen afectar al clima de todo el centro, y están originados por diferentes causas e influidos por factores personales, familiares, educativos y sociales. La complejidad de la convivencia escolar hace necesario adoptar un enfoque integral. ¿Desde qué perspectiva abordar la tarea de aprender a vivir juntos en una escuela diversa?

Podemos identificar tres modelos para la gestión de la convivencia en los centros escolares:

- **Modelo punitivo.** La característica principal es la aplicación de determinadas sanciones derivadas del incumplimiento de las normas. Desde el punto de vista de la resolución de conflictos en profundidad la principal meta no es la reparación a la persona o personas que han sufrido el daño, sólo interesa el agresor; que cumpla la sanción. Con respecto a la relación entre las partes, puede no producirse la reconciliación y puede que el problema que originó el conflicto no se solucione y quede latente. Parece que lo más relevante en este modelo es el cumplimiento de la norma y la sanción a las personas que no lo hagan.
- **Modelo relacional.** Se pretende encontrar un espacio de relación entre las partes implicadas así como una solución al conflicto. Se traslada el poder de resolución de conflictos a las personas implicadas, pudiendo entenderse y acordar mecanismos de solución. Ofrece la oportunidad del diálogo, autonomía para resolver el conflicto, el conocimiento de uno mismo y del otro. Sin embargo este modelo reduce el abordaje de conflictos al plano individual, no se trata de un modelo de actuación compartido por la comunidad educativa.
- **Modelo integrado.** Combina las fortalezas de los modelos anteriores. Además de contar con un sistema de normas y correcciones, se generan espacios para el diálogo entre las partes implicadas y son apoyadas por otros, por ejemplo, por un equipo de mediación. La clave está en que se trasciende la esfera de lo individual en la resolución de conflictos, y se ofrece una estructura organizativa compartida por la comunidad educativa para abordar los problemas de convivencia.

Algunas cuestiones vinculadas con la organización de los centros educativos que influyen en el desarrollo de una convivencia democrática, pacífica e inclusiva, son las siguientes:

- **Liderazgo.** El liderazgo que promueve la participación de la comunidad educativa, junto a otros factores, influye positivamente en la construcción de un clima de convivencia positivo.
- **Formación de todos los miembros de la comunidad educativa.** Favorecer un clima de convivencia positivo implica poner en marcha un modelo pedagógico que ofrezca respuestas educativas de calidad a todo el alumnado y que atienda todas las dimensiones del ser humano, tanto la cognitiva, ética como la socioemocional. Para ello es necesario que

docentes, familiares y estudiantes tengan oportunidades de formarse sobre ello.

- **Elaboración de las normas.** La participación de toda la comunidad educativa en la creación de las normas es un verdadero instrumento de prevención. Si las familias se implican en su elaboración, es más fácil que exista continuidad entre algunas de las normas en los dos contextos – el familiar y el escolar –. También si se implica el profesorado estamos ante un código común de actuación, lo que permite avanzar hacia una educación de mayor calidad. Por otro lado, en la medida en que las y los estudiantes se implican en la definición de normas sienten un mayor grado de identificación y responsabilidad con ellas y, en consecuencia, hay más probabilidad de que las respeten y apoyen su cumplimiento.
- **La resolución pacífica y compartida de conflictos.** Los conflictos suceden en todos los espacios de la sociedad. La escuela debe aprovecharlos como oportunidades para aprender a vivir juntos. La mediación entre pares, que puede concretarse de diferentes formas, ha mostrado ser una estrategia sumamente útil para la resolución pacífica y compartida de los conflictos. Este tipo de formas de gestionar la convivencia favorece la disminución de las sanciones y medidas disciplinarias y ofrece una metodología de trabajo que mejora la convivencia pacífica.



## ACTIVIDADES

### Reflexionando en torno al vídeo “Familia, Escuela y Comunidad”

1. De forma individual. Mira el vídeo y anota en un papel la forma en que este centro educativo materializa las cuestiones vinculadas a una convivencia democrática, pacífica e inclusiva:
  - Liderazgo: por ejemplo, quién o quienes lideran y cómo.
  - Formación de la comunidad: por ejemplo, a quién va destinada, con qué objetivo, quién la promueve.
  - Elaboración de normas: por ejemplo, qué miembros de la comunidad educativa definen las normas y quiénes no (familia, profesorado, alumnos, entre otros), si las normas reflejan las consecuencias y quiénes las deciden, si existen mecanismos para la puesta en común en el ámbito del centro.
  - Resolución de conflictos: por ejemplo, qué tipo de conflictos se abordan en el vídeo, qué mecanismos se utilizan para abordarlos.

2. Junto al compañero o compañera de al lado. Compartid la información recabada y responded a las siguientes preguntas, considerando la información recogida y la perspectiva del modelo integrado de gestión de la convivencia:
  - ¿Cuáles son las barreras que pueden limitar una convivencia inclusiva, pacífica y democrática en ese centro educativo? ¿Y los facilitadores?
  - Señalad algunas posibles acciones que permitirían avanzar hacia una gestión de la convivencia más democrática, pacífica e inclusiva.

### **Conectando con tu experiencia profesional...**

1. De forma individual o junto a un colega de tu centro de trabajo. Tomad de nuevo como referencia algunas de las ideas descritas en el texto de la unidad: el liderazgo, la formación de la comunidad, la elaboración de normas y la resolución pacífica de los conflictos. Anotad las barreras y los facilitadores en el camino hacia una convivencia democrática, inclusiva y pacífica presentes en vuestro centro de trabajo y vinculado a cada una de esas áreas.
2. En grupos de entre 4 y 6 personas. Poned en común las principales barreras y facilitadores identificados por todos en relación a una gestión de la convivencia democrática, inclusiva y pacífica. ¿Qué acciones consideraréis que pueden depender de vosotros para mejorar la convivencia de vuestra escuela?
3. Puesta en común en gran grupo de las reflexiones realizadas en los pequeños grupos.



### **¿QUÉ HE APRENDIDO?**

Dibuja la silueta de tu mano en un folio.

- Anota en cada uno de los dedos alguna idea que no querrías olvidar en relación con la gestión de la convivencia.
- Anota en la palma de la mano alguna acción que podrías poner en marcha orientada a mejorar la gestión de la convivencia en tu centro de trabajo.
- Ponlo en un lugar visible para tenerlo presente durante tu trabajo.



PARA SABER MÁS...

OREALC/Unesco (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz*. Santiago de Chile: OREALC <sup>(47)</sup>.

---

47.– Ver más: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>

---



---

## UNIDAD 7.2



### PARA CRECER JUNTOS

Vídeo: Para crecer juntos.

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=0E2WRsuZEI4>

Duración: 11'35"

Contexto: Colegio Andino Antillanca



**Objetivo de la unidad:** Analizar la importancia de las técnicas grupales para favorecer el aprendizaje y la creación de vínculos entre las y los estudiantes



### FAVORECER LAS RELACIONES ENTRE IGUALES: LAS TÉCNICAS GRUPALES

“Ya tenemos que hacer una clase no direccional, sino más participativa” (6,40).

Podemos entender las técnicas grupales como herramientas sistematizadas que permiten organizar y desarrollar la actividad de un grupo. Se fundamentan en conocimientos sobre la *Teoría de Grupos* y permiten un aprendizaje basado en la experiencia, alejado de la visión tradicional de la educación. Las técnicas grupales organizan cierta parte de la experiencia de aprendizaje del grupo, aumentando sus posibilidades de funcionamiento y la consecución de los objetivos propuestos. Estas técnicas, cuidadosamente seleccionadas y planificadas, pueden promover formas de encuentro interpersonal basadas en el respeto, la colaboración, la reciprocidad o el cuidado del otro, favoreciendo el desarrollo socioemocional, en ocasiones dejado de la mano del currículum oculto.

Podríamos decir que las técnicas para dinamizar los grupos:

- Buscan que las personas se impliquen y comprometan con su crecimiento personal y social.
- Promueven el compromiso, la participación, la toma de conciencia y la inclusión de todos los miembros del grupo.
- Ayudan a movilizar los recursos y capacidades de los participantes.
- Fomentan la creación de vínculos, indispensables para una educación más inclusiva.

A continuación se describen algunas técnicas, agrupadas en torno a diferentes objetivos, que consideramos importantes por su posible influencia en la dinámica de aula. Dentro de cada tipo de técnica habría numerosos ejemplos de dinámicas concretas. Aquí aportamos algunas que consideramos fácilmente aplicables y que pueden generar dinámicas grupales enriquecedoras para el aprendizaje y la participación de todas y todos los estudiantes.

**1. Técnicas que fomentan el conocimiento entre compañeros.** Son técnicas encaminadas a que los miembros del grupo se conozcan, por tanto, facilitan la interrelación en los *primeros momentos* de la conformación de un grupo.

- **Me llamo y me gusta.** Divididos en grupos de entre 4 y 6 estudiantes – aunque también se puede hacer en gran grupo –, cada miembro se presenta diciendo su nombre y alguna actividad que le gusta hacer en su tiempo libre, enfatizando la actividad con mímica. “*Me llamo Juan y Me gusta leer* – simulando que lee – “. El siguiente compañero se presentará siguiendo la misma fórmula pero previamente deberá incluir el nombre y las aficiones de compañeros y compañeros anteriores: “*Él se llama Juan y Le gusta leer, ella se llama Daniela y Le gusta jugar al balón y yo me llamo María y me gusta correr*”. Puede tener una duración aproximada de 10-15 minutos, en función del tamaño del grupo.
- **Cédula de identidad.** Esta actividad se realiza en gran grupo. Cada estudiante debe tener un folio con el título “Cédula de identidad”. En el folio habrá diferentes afirmaciones que cada estudiante debe completar. Por ejemplo:
  - *Mi nombre empieza por la letra...*
  - *Mi cumpleaños es en el mes de...*
  - *En el recreo me gusta...*
  - *Lo que más me gusta de la escuela es...*
  - *Mi asignatura favorita es...*

El o la docente marcarán un tiempo para que los y las estudiantes rellenen su “cédula de identidad”. Seguidamente, todos los miembros de la clase tendrán que localizar a tres estudiantes que coincidan con él o ella en sus respuestas. Para ello tendrán que ir preguntando por el grupo. Se pueden plantear adaptaciones para esta actividad, por ejemplo, el docente dice una a una en voz alta las afirmaciones siguiendo la siguiente fórmula: *busca a tres compañeros o compañeras a quienes les guste la misma asignatura que a ti* (o cualquier otra cuestión). Tras ello, deja unos minutos para que los y las estudiantes encuentren a sus iguales. Puede tener una duración de entre

15 y 20 minutos, en función del número de cuestiones que se planteen y del número de estudiantes del grupo.

**2. Técnicas que favorecen el diálogo.** Estas técnicas asumen el diálogo como una potente herramienta para el aprendizaje. El objetivo es que cada estudiante exprese sus ideas, responda a las observaciones de sus compañeros y compañeras y desarrolle competencias para evaluar su punto de vista y el del de los otros.

- **Piensa, forma una pareja y comenta.** En esta actividad las y los estudiantes reflexionan primero individualmente, luego en pareja y finalmente en gran grupo. El o la docente plantea una pregunta – en voz alta, en un papel, o escrita en la pizarra –, dejando un tiempo para que los y las estudiantes piensen en la respuesta de forma individual, y después les anima a compartir su respuesta con el compañero o compañera sentada a su lado. “Piensa” requiere que los/as estudiantes se detengan a reflexionar antes de hablar y organicen sus argumentos. “Forma una pareja” y “Comenta” favorece que compartan y contrasten ideas, fomenta la reflexión compartida en un contexto seguro y crea condiciones para facilitar el diálogo posterior en gran grupo. El o la docente puede animar a que las parejas compartan sus respuestas con el resto de la clase, enfatizando los puntos de encuentro y el contraste entre las respuestas de unas y otras parejas y resaltando lo positivo de cada una de ellas.

- **Rueda de ideas.** Los/as estudiantes trabajan en grupos de entre 4 y 6 integrantes. El objetivo es generar gran número de ideas en torno a un tema y facilitar la participación de todas las personas en ese proceso de generación. Para ello, el o la docente plantea una pregunta que tenga un amplio número de respuestas posibles. Una vez formulada la pregunta, las y los estudiantes en sus grupos elaboran una lista de respuestas. Las premisas que deben cumplirse en esta actividad son tres: todos deben intentar participar, el orden de las respuestas se organiza siguiendo el sentido de las agujas del reloj, y nadie puede evaluar ni cuestionar la información aportada por otra persona –. Esto se realizará en un trabajo posterior si la o el docente lo considera oportuno-. Puede repetirse la rueda tantas veces como el docente considere, o dejar un tiempo y que en ese periodo los/as estudiantes hagan tantas ruedas como puedan.

**3. Técnicas de enseñanza recíproca.** El objetivo de estas técnicas es que las y los estudiantes se enseñen mutuamente pudiendo dominar los contenidos de la asignatura y desarrollar competencias vinculadas con esta.

- **Celdas de aprendizaje.** Primeramente cada estudiante individualmente elabora una lista de preguntas y respuestas vinculadas a una lectura previa. Posteriormente en parejas cada estudiante alternativamente pregunta y responde las cuestiones planteada por el otro, llegando a una respuesta compartida para cada pregunta formulada. El docente puede recoger el folio con preguntas y corregirlas e, incluso, puede elaborar un dossier con todas las preguntas realizadas por los/as estudiantes y dejarlo en un sitio visible del aula con el objetivo de que el alumnado pueda consultarlo en los momentos que quiera. La duración puede ser entre 15 y 20 minutos, dependiendo del número de preguntas y/o de la complejidad del tema.
- **Rompecabezas.** Los/as estudiantes trabajan primero individualmente y luego en grupos de entre 4 y 6 estudiantes. El objetivo es que los/as estudiantes se especialicen en un tema que posteriormente tendrán que enseñar a otros compañeros. Tener que enseñar a otros puede incrementar la responsabilidad del estudiante en relación al tema de estudio, aumentando su motivación y, además, facilita el desarrollo de habilidades comunicativas. El hecho de que sean los propios estudiantes quienes enseñen a otros facilita que se enfatice sobre aquellos aspectos del tema que puedan resultar más difíciles o interesantes por cualquier motivo para los y las estudiantes. La actividad se realiza siguiendo la siguiente secuencia: cada grupo estudia un tema concreto, primero individualmente – apuntando dudas, el esquema de esquema de explicación que seguirá, los ejemplos que se pondrán – y luego en grupo – en este segundo momento, el grupo compartirá dudas y el esquema que seguirá para explicar el tema a otros así como los ejemplos pudiendo ensayar ciertas explicaciones si así lo necesitan –. Posteriormente el grupo experto se rompe y se conforman nuevos grupos donde cada integrante es especialista en un tema diferente. En orden, se enseñan unos a otros el tema aprendido resolviendo las dudas de los compañeros. Finalmente, en gran grupo y guiados por el docente, los y las estudiantes pueden compartir su experiencia, dudas, etc. Esta actividad puede tener una duración muy variable en función de la extensión y complejidad del tema.

Durante mucho tiempo las técnicas grupales han estado prácticamente circunscritas a la educación no formal. Cada vez hay más propuestas sobre técnicas grupales para su realización en el contexto de la educación formal, y mayor conciencia entre los profesionales de la educación formal sobre la pertinencia utilizar este tipo de dinámicas. Estas técnicas permiten enseñar a aprender de manera distinta a la tradicional, favoreciendo el desarrollo socioemocional, la respuesta a la diversidad de estilos de aprendizaje, y la creación de vínculos entre las y los estudiantes, constituyendo una poderosa herramienta para superar o minimizar los procesos de exclusión, en dialéctica

constante con los de inclusión.



## ACTIVIDADES

### Reflexionando en torno al vídeo “Para crecer juntos”

1. De forma individual. Observa el vídeo y anota en un papel aquellas dinámicas que consideres relevantes por algún motivo:
  - ¿Qué objetivo crees que tienen?, ¿consideras que es un objetivo pertinente para trabajar a través de ese medio?, ¿cómo se desarrolla la actividad (quiénes participan, con qué disposición, etc.)?
2. En grupos de tres o cuatro personas compartid vuestras anotaciones para conocer qué le resulta relevante a otros colegas. ¿Consideráis que estas dinámicas de aula fomentan el desarrollo de vínculos entre estudiantes?

### Conectando con tu experiencia profesional...

#### OPCIÓN 1

1. Tomando como referencia tu práctica profesional, escribe en un folio una técnica grupal que hayas utilizado y que consideres que ha funcionado bien en el grupo. Para ello:
  - Trata de describir el objetivo de la actividad, su duración, el espacio donde debe realizarse, los materiales que se necesitan, cómo se desarrolla. También puedes incluir alguna advertencia si consideras que, desde tu experiencia, hay algo que puede resultar delicado, por algún motivo, y podría ser interesante conocer de antemano para alguien que no ha utilizado esa herramienta. Por ejemplo, *al comienzo de la actividad algunos estudiantes pueden sentir vergüenza cuando tienen que decir una palabra bonita a estudiantes del otro género.*
2. En grupo de 4 o 6 integrantes, compartid vuestras propuestas y tratad de agruparlas en torno al objetivo que promueven, reflejando el trabajo por escrito en un papel grande o cartulina. Puede servir de guía la propuesta desarrollada en el texto de la unidad -si algunas prácticas no pueden agruparse en torno a estos objetivo, identificad otros.
3. En gran grupo. Identificad un lugar físico de la sala donde situar cada uno de los objetivos en torno a los que habéis agrupado las prácticas. Juntaros en ese espacio las personas que tenéis prácticas con ese objetivo. Pegad en el muro el papel o cartulina que contiene vuestras prácticas para que todos los miembros del grupo puedan verlo y tomar notas sobre aquello que pueda resultar útil.

4. Puesta en común final en gran grupo. Como síntesis de la actividad debatir en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Hay grandes diferencias entre el número de actividades que han surgido para cada uno de los objetivos?, ¿a qué pueden deberse?
- ¿Hay algunas que consideraréis especialmente relevantes para el trabajo en vuestras aulas?, ¿Cuáles serían más potentes para avanzar hacia y una educación más inclusiva?, ¿por qué?

## OPCIÓN 2

1. Debate crítico. Se divide el grupo en dos subgrupos. Uno de ellos se posicionará “a favor” de las ideas que se recogen más abajo y el otro “en contra”. Antes de comenzar el debate cada grupo elaborará un listado con argumentos acordes a la posición asignada. Durante el debate un miembro de cada equipo se encargará de anotar los argumentos sostenidos por el equipo contrario para defender su postura. Una vez finalizado el debate, las posiciones “a favor” y “en contra” se cambiarán entre los subgrupos y, sin que puedan repetirse los argumentos ya señalados por los otros compañeros en el debate anterior, comenzará un nuevo encuentro. Para cerrar ambos debates el facilitador o facilitadora realizará una síntesis de los argumentos esgrimidos por ambas partes.

- **Ideas para debate:** *“Las técnicas grupales cuidadosamente seleccionadas y planificadas:*

a. *Pueden dar cabida a formas de aprender distintas a la tradicional, pudiendo responder a diferentes estilos de aprendizaje de las y los estudiantes.*

b. *Pueden generar espacios donde tiene cabida la dimensión socio-emocional del alumnado, tan abandonada en la escuela tradicional pero tan relevante para el desarrollo, participación y aprendizaje.*

c. *Pueden favorecer la creación de vínculos entre el alumnado, contribuyendo a superar o minimizar los procesos de exclusión.”*



¿QUÉ HE APRENDIDO?

¿Hay algo que no conocieses sobre las técnicas grupales y que esta unidad te ha ayudado a conocer? ¿Qué es?





## PARA SABER MÁS...

Técnicas cooperativas en el aula. El trabajo en equipo como recurso para enseñar <sup>(48)</sup>.

Banco de recursos con ejemplos de técnicas grupales <sup>(49)</sup>.

---

48.– Ver más: <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/07/ESTRUCTURAS-COOPERATIVAS-SIMPLES.pdf>

49.– Ver más: [http://aulaideideas.com/blog/tipo/dinamica\\_grupo/](http://aulaideideas.com/blog/tipo/dinamica_grupo/)

---

## 3. Glosario

Con el fin de reforzar la estrategia de compartir un lenguaje y un marco de referencia común sobre la educación inclusiva, presentamos, a continuación, un breve glosario con algunos de los conceptos más utilizados en esta *Guía*. De esta forma, siempre se podrá volver sobre esta sección y recordar lo más significativo de lo que queríamos expresar al utilizarlos.

Por otra parte, como bien sabemos, aun compartiendo una misma lengua, la fortaleza de esta se encuentra, precisamente, en su variedad y en la riqueza lingüística de sus diferentes hablantes. Los vídeos que sirven de base a las actividades de esta guía están grabados en centros escolares chilenos y, por ello, es posible que aparezcan expresiones o términos que no son conocidos ni entendibles en otros países de la comunidad iberoamericana. Por otra parte, como autores españoles utilizamos los términos, y expresiones que nos son propios. Es posible que algunas expresiones, verbos o palabras pudieran tener un significado muy distinto en otros países. Si fuera el caso que alguno de estas fuera inapropiado, rogamos de antemano disculpas. Obviamente no es nuestra pretensión ser exhaustivos ni hacer un “diccionario de modismos educativos” sino facilitar que el uso de esta *Guía* y sus vídeos sea lo más amplio posible en la región.

Para la elaboración del *Glosario* se han utilizado diferentes textos y fuentes que se referencian al final de este capítulo, pero para facilitar la lectura no se ha hecho una identificación precisa de cada una de las fuentes utilizadas para la definición de los diferentes términos. Solo en algún caso se han hecho algunas referencias a pie de página para completar su significado.

### **Glosario**

- **Accesibilidad universal.** Es la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Se concreta en la estrategia de «*diseño universal o diseño para todas las personas*». Se entiende que este principio también tiene que ser aplicable al sistema educativo y a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido la estrategia del “diseño universal” aplicada a la enseñanza se denomina “Diseño Universal para el Aprendizaje” o “Diseño Universal para la Instrucción”, conceptos que se define más adelante.
- **Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación inclusiva (AENEEyEI).** Es una organización europea independiente que actúa como plataforma de colaboración de los 29 países miembros en el área de la educación

inclusiva y las necesidades educativas especiales. Su objetivo es mejorar las políticas y prácticas educativas para todo el alumnado en general y, en particular, para aquellos considerados con necesidades educativas especiales.

- **Apoyo.** Percepción subjetiva que implica sentirse parte de un proyecto compartido, en donde la persona junto a otros puede contribuir a su desarrollo. *El apoyo inclusivo* hace referencia al conjunto de recursos, medidas y actuaciones que complementan la labor de las y los docentes y aumenta la capacidad de los centros educativos para dar respuesta a la atender la diversidad de su alumnado con equidad y calidad. Es importante que no se identifique solamente con el apoyo que determinados especialistas suelen prestar a las y los estudiantes etiquetados como “con necesidades educativas especiales”. Desde la perspectiva de la inclusión, el apoyo es un derecho de todos/as los/as estudiantes y abarca un continuo que va desde el apoyo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (entre estudiantes, docentes, familia, profesionales de apoyo, etc.) al apoyo que pueden brindar diferentes instancias o servicios externos a la escuela.
- **Aprendizaje.** Se relaciona con el proceso de construcción de las competencias necesarias para el desarrollo integral de las personas y su plena participación en las diferentes áreas de la vida social. Es una de las dimensiones que se deben articular con equidad en los procesos de inclusión educativa, junto con la presencia y la participación. Es decir que todos y cada uno de los y las estudiantes aprendan lo máximo posible en relación con el currículo escolar, sea cual fuere su origen social y cultura o sus características personales, de manera que la educación no reproduzca las desigualdades de origen ni condicione sus opciones de futuro. El desafío es compatibilizar, dentro de un marco común de competencias, trayectorias educativas personalizadas y pertinentes para cada estudiante, con el fin de asegurar la igualdad en el acceso al conocimiento, considerando al mismo tiempo las diferencias.
- **Aprendizaje con significado y sentido.** Aprender *significativamente* alude a la posibilidad de dar un significado personal al proceso de relacionar -no de modo arbitrario o memorísticamente., lo que se debe aprender (conceptos, hechos, procedimientos o actitudes), con lo que ya se conoce o se sabe hacer. El término *sentido* pone de relieve la dimensión emocional, motivacional y experiencial que requiere todo tipo de aprendizaje.
- **Aprendizaje cooperativo.** Forma de aprendizaje que se genera a partir del trabajo en pequeños grupos o por parejas de los/as estudiantes, organizado bajo determinados principios (interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción cara a cara, habilidades para cooperar y evaluación continua). Se desarrolla a través de diversas técnicas o estructuras (sencillas o complejas) en las que los y las

estudiantes trabajan conjuntamente y aportan para el logro de objetivos comunes de los que son responsables todos los miembros del equipo. Aprender cooperativamente tiene un enorme potencial para facilitar un aprendizaje con significado y sentido para todos los participantes en estas dinámicas.

- **Aprendizaje Servicio (ApS).** Propuestas que combinan el aprendizaje de contenidos curriculares con la prestación de un servicio a la comunidad en un contexto natural. El aprendizaje servicio refuerza el sentido de responsabilidad social de los centros escolares y el desarrollo de valores de solidaridad, cooperación, justicia social y bien común, entre otros.
- **Barreras.** Es un concepto nuclear en la perspectiva de la educación inclusiva, en tanto que son las *barreras* las que impiden o limitan el ejercicio del derecho todos a una educación de calidad en igualdad en condiciones. Podría decirse que las principales *barreras* son *mentales* y que se ubican en las creencias, actitudes y expectativas de los distintos actores del sistema educativo respecto de cómo abordar la diversidad del alumnado. Estas son las que, por su parte, nutren o sostienen determinadas políticas, culturas, y prácticas no inclusivas (que por ello también pueden verse como barreras), y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de las y los estudiantes generan la segregación marginación, menosprecio o fracaso escolar de determinados estudiantes.
- **Cambio educativo.** Término general que se refiere a cualquier modificación de la realidad educativa, que puede concebirse como proceso y resultado, como algo deliberado o espontáneo y que puede ocurrir en distintos planos o ámbitos de un sistema educativo: currículo, formación del profesorado, evaluación, relación con la comunidad, entre otros.
- **Colaboración.** Estrategia que implica el trabajo conjunto entre los miembros de una comunidad educativa con la intención de mejorar la respuesta educativa a la diversidad del alumnado. La colaboración es una forma de relación y la herramienta que la hace posible es la resolución de problemas en colaboración, mediante la interacción y complementariedad de diferentes conocimientos, experiencias y puntos de vista para el logro de objetivos comunes. Se trata de una competencia compleja que moviliza conocimientos, formas de relación y actitudes apropiadas, que debe aprenderse y someterse a una evaluación continua para que sea eficaz.
- **Centros escolares.** En la *Guía* se ha utilizado preferentemente la expresión centros escolares, por cuanto la misma parece la más inclusiva de todas las posibles. Las escuelas infantiles, los jardines infantiles, los colegios de educación primaria o básica, así como los Institutos, Liceos o colegios de educación secundaria, bachil-

lerato o preparatoria, son todos ellos *centros escolares*. En cada país de la región estos centros pueden abarcar distintas edades y tener un carácter público o privado, siendo que algunos de estos últimos pueden estar subvencionados, parcial o totalmente, con fondos públicos. Puede que en alguna ocasión se haya utilizado también la expresión “*escuela*” como sinónimo de centro escolar y con la misma amplitud incluyente que esta expresión

- **Colaboración familias-escuela.** Hace referencia al trabajo conjunto entre el equipo educativo y las familias. Cabe hablar de diferentes tipos de colaboración de creciente complejidad y, al mismo tiempo, de creciente valor para el desarrollo de una comunidad educativa inclusiva: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa.
- **Colaboración entre docentes.** Proceso que consiste en poner en común los conocimientos y las perspectivas de diferentes profesionales a fin de plantear unas estrategias mejores que las que se harían de forma individual para ofrecer una respuesta educativa de calidad a todos los/as estudiantes. En las escuelas con una orientación inclusiva las y los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración mediante diferentes estrategias. Cuando la colaboración se realiza de forma conjunta e intencional dentro del aula hablamos de co-docencia o docencia compartida.
- **Condiciones escolares.** Son ciertas características internas de la cultura de un centro educativo -capacidad de reflexión conjunta, de colaboración, de promover la formación cuando se necesita, de liderazgo y de participación-, que permiten iniciar y sostener procesos de mejora e innovación educativa para avanzar hacia el logro de los objetivos identificados como deseables y posibles.
- **Convivencia escolar.** Conjunto de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de una comunidad educativa y en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, estatus y poder. Puede tener un valor positivo, pero también negativo.
- **Comunidad educativa.** Conjunto de personas que conforman y conviven en un centro escolar (personal no docente, docentes, alumnado, familias, y otros). En la medida que compartan valores, formas de hacer y principios, así como un sentido pertenencia e interdependencia positiva, se puede hablar de una comunidad cohesionada o, por el contrario, atomizada o conflictiva. Los centros educativos con una orientación inclusiva se caracterizan por ser comunidades educativas acogedoras, respetuosas con la diversidad de sus miembros, participativas, colaborativas y abiertas a su contexto con el cual colaboran y del que reciben apoyo.

- **Cultura escolar inclusiva.** La cultura escolar es el conjunto de actitudes, valores, principios y creencias compartidas (contenido de la cultura escolar) y formas de relación, y organización (forma de la cultura escolar) de la escuela. No hay una cultura escolar monolítica, sino varias que pueden competir o coexistir, no son fijas en el tiempo, y pueden ser más o menos consistentes, coherentes o contradictorias. Los principios que se derivan de la cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas y prácticas de la escuela. Una cultura escolar inclusiva se caracteriza por compartir unos valores inclusivos y por la construcción de comunidades acogedoras, participativas, colaborativas y respetuosas de la diversidad de todos sus miembros.
- **Desigualdad.** Situación de desventaja arbitraria e injusta que experimentan determinadas personas que son consideradas (por otros con poder para hacerlo) como “diferentes” y que se mantiene y consolida a través de las distintas formas que generan, la exclusión de determinados colectivos de una verdadera igualdad de oportunidades. Erradicar o eliminar las causas que provocan las desigualdades debe de ser el objetivo último de cualquier proyecto de intervención educativa o social que aspire a ser considerado “inclusivo”. Lo contrario a la diversidad es la similitud, mientras que lo opuesto a la igualdad es, sencillamente, la desigualdad.
- **Dilema (de las diferencias).** Los dilemas hacen referencia a situaciones que generan alternativas de acción contrapuestas, ninguna de las cuales es completamente favorable o deseable. La educación inclusiva es de naturaleza dilemática, en la medida que a la hora de buscar una respuesta educativa que sea equitativa en términos de presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, siempre habrá opciones con aspectos positivos y negativos. Los *dilemas* no tienen una solución definitiva, sino compromisos provisionales y revisables respecto al equilibrio entre ventajas e inconvenientes de cada opción para todos/as los/as estudiantes. Los dilemas requieren del diálogo y la participación de quienes directa o indirectamente están involucrados. El *dilema de las diferencias en la educación* alude a la compleja tarea de ofrecer a todo el alumnado dos elementos difícilmente compatibles. Por un lado, una educación de calidad ajustada a su identidad y a sus necesidades individuales de aprendizaje. Por otro, hacerlo en un marco educativo (sistema, escuela o aulas) común, comprensivo, e inclusivo.
- **Diseño Universal o diseño para todas las personas.** Es la actividad por la que se conciben o proyectan desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El «diseño universal o diseño para todas las personas» no excluirá los productos de apoyo para grupos particulares, por ejemplo, de personas en situación de discapacidad, cuando lo necesiten o de *ajustes razonables* en tales



productos, bienes o servicios.

- **Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).** Es la aplicación de diseño universal a los procesos de enseñanza. Los principios de esta estrategia, desarrollados ampliamente por la organización CAST <sup>(50)</sup>, son tres: a) *Proporcionar múltiples medios de presentación y representación* para abordar los contenidos de aprendizaje a través de diferentes canales de percepción (auditiva, visual, motriz) y, por otro lado, proporcionar la información en un formato que permita lo más posible ser ajustado por el alumno; b) *Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión.* Se trata de ofrecer variadas opciones para la acción, facilitar opciones expresivas y de fluidez y procurar opciones para las funciones ejecutivas; c) *Proporcionar múltiples medios de compromiso* para sentirse implicados y motivados para aprender, mediante opciones diversas que reflejen los intereses, estilos de aprendizaje o capacidades del alumnado, así como mediante estrategias variadas para afrontar las tareas nuevas, la autoevaluación o la reflexión sobre sus expectativas y proceso de aprendizaje.
- **Discriminación directa.** Es la situación en que se encuentra una persona cuando es tratada de manera menos favorable que otra en situación análoga por motivo de o por razón de salud, género, procedencia social o cultural, orientación afectiva sexual, lugar de residencia o cualquier otra.
- **Discriminación indirecta.** Existe cuando una disposición legal o reglamentaria, una cláusula convencional o contractual, un pacto individual, una decisión unilateral o un criterio o práctica, o bien un entorno, producto o servicio, aparentemente neutros, puedan ocasionar una desventaja particular a una persona respecto de otras.
- **Discriminación en educación.** Según la *Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* (UNESCO 1960) se entiende por discriminación toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la enseñanza y, en especial: a) excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; b) Limitar a un nivel inferior de estándares la educación de una persona o de un grupo, es decir ofrecer una educación de desigual calidad; c) a reserva de lo previsto en el artículo 2 de la Convención instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; d) colocar a una persona o a un grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana.

---

50.– Ver más: <http://www.cast.org/>

- **Diversidad.** Condición inherente del ser humano que configura diferentes modos de sentir, conocer, comunicarse, relacionarse, creer o vivir, entre otros muchos aspectos. Se da en todas las etapas evolutivas y en todas las situaciones de la vida. *Reconocer* y respetar la diversidad humana, en un marco universal de derechos, es la quintaesencia de la educación inclusiva. *Redistribuir el reconocimiento* de algunas personas que por razones de capacidad, orientación afectiva sexual, etnia, lengua o procedencia socioeconómica han sido históricamente marginadas o discriminadas es la tarea a la que convoca la aspiración por una educación más inclusiva y para la justicia social.
- **Diferencia.** Por lo general, valoración negativa de ciertas cualidades o características de algunas personas, producto de procesos de socialización estereotipados, prejuicios y creencias basadas en la supuesta superioridad de ciertas personas o grupos sociales sobre otras. Mientras que la diversidad es un hecho y una condición inherente a la naturaleza humana, *la diferencia* se debe a nuestra valoración, siendo que ésta no es natural sino una construcción social que se aprende y, por lo tanto, se enseña. Valoramos (y se enseña a valorar a los niños desde pequeños), más o menos, mucho o poco las cosas y las personas distintas que nos rodean y, a partir de esa valoración, algunos empiezan a ser *diferentes*. El énfasis en “las diferencias” tiende a generar desigualdad o desventaja en quien es etiquetado como “diferente/especial” y conlleva un alto riesgo de exclusión y discriminación.
- **Educación inclusiva** (inclusión). Conjunto de procesos orientados a incrementar la presencia, participación y aprendizaje de la diversidad del alumnado, prestando particular atención a quienes están en situación de mayor vulnerabilidad o en riesgo de exclusión (segregación, marginación o fracaso escolar). No se trata de cómo integrar a ciertos estudiantes “considerados diferentes”, sino de promover cambios en las interacciones, los discursos, las políticas y las prácticas educativas de los centros y otros entornos de aprendizaje, con el fin de brindar una educación de calidad y en igualdad de condiciones a todas y todos los/as estudiantes. La educación inclusiva es inherente a un sistema educativo democrático y constituye la base para avanzar hacia sociedades más justas, inclusivas y cohesionadas.
- **Educación formal.** Prácticas educativas intencionales del sistema educativo ordenadas en cursos, ciclos o etapas de creciente complejidad, algunas obligatorias para toda la población de un país, en las que se implementa un currículo que explicita, de una u otra manera, las intenciones educativas y articula, con diferente grado de flexibilidad, orientaciones para concretar las formas de enseñar y evaluar que deben facilitar la concreción de dichas intenciones en aprendizajes significativos para todo el alumnado.
- **Educación no formal.** Prácticas educativas intencionales que se realizan fuera

del ámbito escolar reglado. Ejemplos de educación no formal son los escenarios socioculturales orientados a educar para y en el ocio y el tiempo libre, los contextos de educación de adultos, las escuelas de idiomas, o las clases impartidas en servicios de deportes, entre otros. La característica que presentan en común todos estos contextos con los contextos de educación formal, es su clara intencionalidad educativa, siendo su principal diferencia con lo formal los niveles variables de planificación y sistematización.

- **Educación para la justicia social.** Marco de referencia para la reforma de la educación que partiendo del concepto de Justicia Social de John Rawls , entendida como *Redistribución, Reconocimiento y Representación*, promueve que las escuelas que trabajen para la Justicia Social sean, de forma simultánea, escuelas que aborden en sus procesos de enseñanza temáticas y enfoques que desarrollen una educación en Justicia Social, y escuelas con una organización y funcionamiento justo (escuelas desde la Justicia Social).
- **Escuelas democráticas.** Modelo de escuela que sienta la base en la concepción del alumnado como ciudadanos de pleno derecho y genera experiencias para que este aprenda a ser ciudadano. Buscan el éxito de todos, fomentando su pensamiento crítico, los sitúa en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y los diferentes miembros de la comunidad (familias, alumnado, profesorado) participan activamente en la gestión de la escuela.
- **Equidad.** Significa reconocer las diferencias de las personas asegurando al mismo tiempo la igualdad de condiciones para que puedan aprovechar las oportunidades educativas. Es decir, combina los principios de igualdad y diferenciación porque los tratamientos homogéneos profundizan las desigualdades. Se vincula con políticas educativas y sociales orientadas a la *equiparación de oportunidades* de los y las estudiantes en situación de desigualdad para garantizar su pleno acceso, permanencia, participación y representación, y alcanzar los mayores logros de aprendizaje a lo largo de su trayectoria escolar. La equidad se asocia a los principios de *justicia distributiva* e inclusión y presupone, por lo tanto, el reconocimiento y valoración de la diversidad humana y la existencia de un sistema educativo con capacidad para generar acciones educativas que se ajusten a dicha diversidad.
- **Exclusión educativa.** Proceso y resultado que surgen de la articulación de culturas, políticas y prácticas educativas que generan segregación, marginación o bajos niveles de aprendizaje (repetición, abandono o fracaso escolar), como consecuencia de la negativa interacción entre las circunstancias personales, sociales o familiares de las y los estudiantes y las *barreras* existentes en las culturas, políticas o prácticas educativas que les afectan. Exclusión e inclusión educativa son procesos dialécticos, esto es, interdependientes, de forma que la exclusión aumenta cuando se

debilitan o no existen políticas inclusivas, al igual que la inclusión aumenta cuando se reducen las políticas excluyentes.

- **Facilitadores (Recursos/Apoyos).** Factores de distinta índole (concepciones, actitudes, valores, formación, currículum, etc.) presentes en las políticas, cultura y prácticas de las escuelas y en el contexto social y familiar que, en interacción con las características y necesidades de las y los estudiantes, favorecen una articulación equitativa de la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.
- **Igualdad (de oportunidades educativas).** Es la ausencia de toda discriminación, directa o indirecta, por cualquier motivo, que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio en igualdad de condiciones del derecho a una educación inclusiva de calidad. La igualdad de oportunidades requiere de la adopción de medidas de acción afirmativa.
- **Innovación (educativa).** Es un proceso intencional de transformación de diferentes componentes del proceso educativo (currículum, evaluación, convivencia, participación, etc.), llevado a cabo por un docente o grupo de docentes. Implica cambios cualitativos en las concepciones, estructuras y prácticas educativas vigentes en relación con el componente objeto de innovación. La innovación es un cambio cultural que afecta a cada individuo, al grupo y al marco institucional y puede abarcar uno o varios elementos de la acción educativa. La introducción de un cambio en algún componente tiene repercusiones más o menos mediatas con los otros componentes con los que se relaciona e interactúa. En consecuencia, cualquier cambio implica repensar todo el orden.
- **Lecciones de estudio** (“*Lesson study*”<sup>(51)</sup>): Modelo de desarrollo profesional para todo tipo de profesorado mediante la planificación, implementación y evaluación de actividades de enseñanza y aprendizaje de manera colaborativa. Se desarrolla mediante *equipos de dos más personas que planifican conjuntamente* y surgen ante una demanda o necesidad de innovación de algún aspecto de su práctica habitual. Las *lecciones de estudio* implican varios ciclos de planificación, acción, reflexión conjunta y mejora de una “lección” que sea relevante para todos los integrantes del equipo. El desarrollo de la lección puede ser compartido o de forma independiente, pero siempre con una planificación y una reflexión conjunta sobre el proceso y resultados obtenidos. Por lo general el foco del análisis de cada “lección” suele centrarse en las estrategias, estilos docentes o formas de enseñar que favorecen o limitan la participación y aprendizaje de todo el alumnado, prestando especial atención a ciertos estudiantes – alumnos diana –. En el desarrollo de estos ciclos mientras que uno enseña el resto de los participantes observan la lección (puede ser *in situ* o mediante grabaciones en video) para, posteriormente, “estudiarla”

51.– <http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/2872/Rosario%20del%20R%C3%ADo%20Ruiz%20de%20la%20Prada.pdf?sequence=1>

con detenimiento, buscando aspectos positivos y otros mejorables. En sucesivos ciclos se mantienen los aspectos positivos y se introducen las mejoras acordadas colaborativamente siendo los observadores los que pasan a ser los enseñantes, mientras que estos se convierten ahora en observadores. Las lecciones de estudio refuerzan los principios de colegialidad y aprendizaje mutuo y contribuyen a desarrollar *comunidades de práctica* eficaces.

- **Liderazgo inclusivo.** El liderazgo es la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas en una determinada dirección. El liderazgo inclusivo no es tanto un atributo específico de determinadas personas cuanto una *calidad colegiada* y distribuida de un equipo docente. Como tal contribuye a establecer metas u objetivos educativos que persiguen el desarrollo de una acción educativa con mayor equidad, ayuda a crear y reforzar las *condiciones internas* del centro que sostienen la mejora escolar y la innovación educativa (participación de la comunidad educativa, reflexión conjunta, desarrollo profesional, coordinación), busca estrategias para que los/as docentes se sientan apoyados y aporta conocimientos y orientaciones pedagógicas para que todos/as los/as estudiantes participen y aprendan lo máximo posible.
- **Mejora (escolar).** Cambio planificado y sistemático, coordinado y asumido por el centro educativo, que busca incrementar su calidad (excelencia con equidad), mediante transformaciones tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje y evaluación, como de la organización del centro. Su lugar natural es, por tanto, el centro escolar y sus *políticas educativas* en relación a cuestiones como el proyecto curricular, la organización, la convivencia, la participación, los materiales didácticos o el uso de espacios comunes, entre otros.
- **Necesidades educativas especiales.** Término que aspiraba a sustituir y eliminar el estigma y las respuestas estereotipadas asociadas a las clasificaciones diagnósticas tradicionales en el ámbito de la educación especial y en función de los "déficit" de las personas. Las *necesidades educativas especiales* se refieren a las ayudas, apoyos y recursos que pueden requerir ciertos estudiantes para aprender y progresar en relación con el currículo escolar: medios de acceso al currículo; adaptaciones del currículo, profesionales de apoyo y modificaciones en el contexto educativo, estructura social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo. Este término supuso un avance importante al poner el foco de atención en los apoyos y recursos que los sistemas educativos han de proveer, pero no se ha logrado superar los efectos negativos de todo *etiquetaje*. En la mayoría de los países se usa como una nueva categoría para clasificar a ciertos estudiantes (NEE asociadas y no asociadas a discapacidad o NEE temporales y permanentes) siendo un requisito para la adoptar determinadas medidas como la adaptación del currículo, la provisión de recursos adicionales o de apoyos.

- **Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).** La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional. Los Estados Miembros de pleno derecho y observadores son todos los países de la comunidad iberoamericana: Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y Venezuela.
- **Participación** <sup>(52)</sup>. Es una de las dimensiones, junto con la presencia y el aprendizaje, que se debe articular con equidad en los procesos de inclusión educativa. Va más allá de la mera presencia pasiva; significa “unirse a” y ser parte activa en todas las actividades del centro educativo. Se trata de un concepto que abarca múltiples dimensiones; el protagonismo de las y los estudiantes en su proceso de aprendizaje; aprender y colaborar con otros, considerar sus opiniones y puntos de vista en las decisiones que les afectan, implicarlos en la definición de proyectos y normas de convivencia o en la resolución de conflictos, entre otros aspectos. Se vincula fuertemente con el papel de los afectos, las emociones y las relaciones; con ser valorado y reconocido por lo que cada uno es y su empoderamiento en el proceso educativo. La participación incluye a toda la comunidad educativa y todos los aspectos de la vida escolar, favoreciendo el sentido de pertenencia de todos los miembros del centro escolar.
- **Perspectivas** (*por ejemplo hacia cómo responder ante la diversidad del alumnado en las aulas*). Hacen referencia al conjunto de creencias y teorías implícitas que tenemos sobre un determinado hecho o proceso social. Nos hablan de cómo se explican y valoran unos u otros, resaltando de los mismos *qué vemos* – y qué dejamos de ver, considerar o valorar –, *cómo los interpretamos* y *cómo actuamos* al respecto. Se usa también como sinónimo de “modelo” de pensamiento. Por ejemplo, en relación con la discapacidad se puede adoptar una *perspectiva o modelo médico* versus una *perspectiva o modelo social* o de los derechos.
- **Planificación y seguimiento.** Mecanismos que permiten compartir marcos de acción en una comunidad educativa y una mejora de la práctica. Planificar implica definir la meta final, pero también los pasos concretos a seguir, los plazos, qué personas asumirán cada tarea y con qué recursos y apoyos. El seguimiento sobre las decisiones tomadas como equipo docente, comprende un conjunto de actuaciones que permiten comprobar el grado de consecución de los objetivos, la realización de tareas y actividades y la introducción de posibles modificaciones durante su ejecución.

52.– <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/09/repensando-la-participacion-educativa-en-el-contexto-de-una-pandemia-sanitaria/>



- **Poblaciones originarias.** Habitantes de los países que en un momento dado y en diversas partes del mundo, fueron colonizados y que, por lo general, se vieron inmersos en procesos de *aculturación* (cambios que se producen en uno o varios grupos cuando culturas diferentes entran en contacto directo y continuo) que, por presión de los grupos dominantes, degeneraron mayoritariamente en situaciones de *deculturación*, (pérdida de la identidad cultural y en algunos casos etnocidio) o en dinámicas de *asimilación* a los valores y prácticas de la cultura dominante. Las poblaciones originarias en Iberoamérica viven injustas situaciones de desigualdad en múltiples ámbitos y, particularmente, en la educación: menores niveles de acceso a la educación secundaria y superior, mayores índices de repetición, menores niveles de conclusión de estudios y de aprendizaje.
- **Poblaciones afrodescendientes.** Poblaciones originarias descendientes de los esclavos traídos desde África a América y que en muchos países viven en una situación de desigualdad y marginación, o múltiple discriminación, debido a la permanencia de fuertes actitudes racistas, mayores niveles de pobreza y de acceso a servicios educativos y de salud. Al igual que las poblaciones originarias están en una situación de desigualdad en los diferentes indicadores educativos.
- **Políticas educativas inclusivas.** Las políticas de un centro hacen referencia a la planificación explícita y articulada de normas, procedimientos o acciones – por lo general en forma de planes o programas –, en relación con los principales componentes que articulan la vida escolar; política de admisión de estudiantes; participación de la comunidad educativa; proyecto educativo y curricular (las directrices generales para orientar las formas de enseñar y evaluar); política de convivencia (normas, disciplina y resolución de conflictos), o la organización escolar (agrupamientos, horarios, actividades extraescolares, etc.). Mientras que las *culturas escolares* nos hablan del *para qué* y el *por qué* (razones, propósitos y metas) de la organización y funcionamiento de un centro, *las políticas* nos hablan del *cómo* se concretan y articulan esas intenciones. Las políticas inclusivas se caracterizan por considerar la diversidad en todas las de decisiones, con el fin de incrementar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos/as.
- **Prácticas educativas inclusivas.** Hacen referencia a las acciones que se desarrollan cotidianamente en el centro por parte de su profesorado (y otro personal), tanto en el ámbito del aula (formas de enseñar y evaluar, uso de materiales didácticos, organización del espacio,...), como en otros espacios comunes o en las actividades extraescolares. En la institución escolar todo tiempo y espacio tiene un fin educativo –explícito o implícito- de modo que las prácticas atraviesen toda la vida del centro escolar. *Las prácticas reflejan y encarnan las políticas del centro educativo y concretan* en la acción los valores y principios de la cultura escolar.

- **Presencia.** Entendida como una de las dimensiones que se deben articular con equidad en los procesos de inclusión educativa, junto con la participación y aprendizaje. Se refiere al *acceso* y permanencia de todas y todos los/as estudiantes en los establecimientos educacionales de su entorno cercano en igualdad de condiciones, compartiendo los espacios comunes (centros, aulas, patios, comedores, etc.) existentes. La presencia requiere que estos centros e instalaciones sean *accesibles*, física, sensorial y cognitivamente hablando. La presencia es el primer paso para caminar hacia una educación más inclusiva, que inmediatamente debe venir acompañado de oportunidades para poder sentirse parte, ser valorado y respetado y, al mismo tiempo, aprender al máximo las competencias establecidas en el currículo. Lo opuesto a la presencia es la *segregación* física de algunos estudiantes en centros, aulas, grupos o dispositivos *especiales* en razón a sus circunstancias, necesidades o características individuales. También hay una *segregación económica* por razones socioeconómicas que se produce cuando en algunos centros se concentran un alto número de estudiantes provenientes de contextos de mayor pobreza. Ello genera escuelas que en ocasiones en la literatura académica se han denominado “escuelas gueto”, que lo son por su alta concentración de estudiantes que comparten algunas características individuales, sociales o étnicas determinadas (por ejemplo, escuelas solo para estudiantes afrodescendientes).
- **Recursos (Facilitadores/Apoyos).** Al igual que las barreras, los *recursos* se pueden encontrar en cada componente del centro escolar, de ahí que una tarea crítica para avanzar hacia una educación más inclusiva es la de *orquestrar* todos los recursos disponibles en un centro (y en su comunidad cercana), para movilizarlos de forma que se *armonice* una respuesta educativa de calidad con equidad. Todos los centros escolares cuentan con más *recursos* para apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado de los que realmente utilizan. La disposición a colaborar y compartir recursos (conocimientos, materiales, experiencia, etc.), es una de las características fundamentales de las escuelas con una orientación inclusiva.
- **Red (trabajo en).** Puesta en marcha de prácticas y proyectos capaces de movilizar la cooperación entre escuelas y otros agentes educativos presentes en su entorno. Se ve enormemente facilitada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En este *trabajo educativo en red* los centros escolares vendrían a ser el núcleo central articulador de proyectos e iniciativas con capacidad para generar las sinergias que se necesitan para hacer frente a los múltiples desafíos educativos que hoy enfrenta la escuela, el primero de ellos, el vinculado a la mejora de calidad y equidad en educación. Un buen *trabajo en red* es un apoyo de gran utilidad para los centros que se movilizan por la inclusión.
- **Reforma.** Cambio en el sistema educativo, global o parcial, intencional y profundo, que responde a una política educativa determinada, que ha emanado del Estado y se produce con intención de perdurar y que genera una normativa de orden su-

perior. Su lugar natural es “el sistema”.

- **Técnicas grupales.** Herramientas sistematizadas que permiten organizar y desarrollar la actividad de un grupo. Se fundamentan en la Teoría de Grupos y permiten un aprendizaje basado en la experiencia y alejado de la visión tradicional de la enseñanza. Organizan cierta parte de la experiencia del grupo, aumentando sus posibilidades de funcionamiento y orientándole para la consecución de los objetivos propuestos.
- **Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs).** Dispositivos tecnológicos (televisión, computadores, teléfonos móviles) y programas y aplicaciones (*Apps*) que gracias a la tecnología digital y a las redes mundiales de comunicación existentes permiten el acceso masivo a información y a recursos disponibles en Internet, así como crear, difundir y compartir nuevos recursos audiovisuales o de otro tipo.
- **UNESCO.** Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La UNESCO promueve el diálogo entre las civilizaciones, las culturas y los pueblos fundado en el respeto de los valores comunes. Es por medio de este diálogo como el mundo podrá forjar concepciones de un desarrollo sostenible que suponga la observancia de los derechos humanos, el respeto mutuo y la reducción de la pobreza, objetivos que se encuentran en el centro mismo de su misión y actividades. Los trabajos, documentos y posicionamientos sobre la educación inclusiva son un referente mundial en ese terreno, al igual que en otros.
- **Valores inclusivos.** Los valores son guías y soportes fundamentales para la acción, al tiempo que se encarnan en ésta. Se pueden considerar que todas las acciones, prácticas y políticas educativas son la encarnación de los razonamientos morales. Nos empujan hacia adelante, dándonos un sentido de dirección tanto como una meta o destino. Es difícil saber si lo que estamos haciendo o lo que hemos hecho es adecuado sin comprender las relaciones entre nuestras acciones y nuestros valores. Los valores asociados a la creación de vínculos entre las personas, vínculos de solidaridad, cuidado y cooperación son necesarios para el desarrollo inclusivo. Pero compartimos con otros autores que cinco valores en particular – igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad –, pueden contribuir más que los demás a construir culturas, políticas y prácticas inclusivas.

## Referencias de las Unidades

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*.

Accesible en: <http://www.aprendizajesignificativo.es/libreria-digital/el-aprendizaje-significativo-en-la-practica-como-hacer-el-aprendizaje-significativo-en-el-aula/>

Aula de ideas (2011). *AuladeIdeas. Portal de educación y creatividad*.

Accesible en: [http://auladeideas.com/blog/tipo/dinamica\\_grupo/](http://auladeideas.com/blog/tipo/dinamica_grupo/)

Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

Bonell, L. (2015). Siete claves sobre la participación familiar en la escuela. En V. Rodríguez y A. Del Pozo (Eds.). *El desafío de educar en un mundo incierto*. Madrid: FUHEM.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (3ª ed.)*. Madrid: FUHEM/OEI

Accesible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article15212>

Cembranos, F., Montesinos, D. y Bustillos, M. (2006). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Editorial Popular.

Centro de Educación Infantil y Atención Temprana UCV (2013). *Documentos del modelo de Atención Temprana Centrada en la Familia y Entornos Naturales* (pp. 1-14). Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

Accesible en: [http://webs.um.es/fags/docs\\_miaat/14\\_docs-lalqueria.pdf](http://webs.um.es/fags/docs_miaat/14_docs-lalqueria.pdf)

Centro Universitario de Transformación de Conflictos. (2016). *Estrategias para la convivencia escolar*. Leioa: Geuz.

Accesible en: [http://www.leioa.net/vive\\_doc/guia\\_convivencia\\_cast.pdf](http://www.leioa.net/vive_doc/guia_convivencia_cast.pdf)

Clark, M. A. y Crandall, J. (2009). School Counselor Inclusion: A Collaborative Model to provide Academic and Social-Emotional Support in the Classroom Setting. *Journal of Counseling and Development*, 87 (1) 6-11.

Coll, (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia aprendizaje*, 41, 131-142.

Coll, C. y Solé, I. (2001). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Revista Candidus*, 15.

Delors, J. (Comp.) (1991). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones Santillana/UNESCO.

Durán V. y Vidal V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica: Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: GRAO.

Durán, D. (2004). Tutoría entre iguales. *Innovación Educativa*, 75, 63-68.

Accesible en: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/monograficoaula.pdf>

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión Educativa. De nuevo “Voz y quebranto”. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 11(2), 99-118.

Accesible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo* (12), 26-46.

Accesible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>

Eurydice (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Bruselas: Eurydice.

Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 17-33.

Fernández Enguita, M y Terrén, E. (Coords.) (2008). *Repensando la organización escolar. Crisis de identidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Akal

Gergen, K. (2015). *El ser relacional. Más allá del Yo y de la Comunidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer

Graden, J. L., y Bauer, A. M. (2007). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback (2007) *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 103-116). Madrid: Narcea

Gutiérrez, M., Romero, M. S., y Solórzán, M. (2011). El aprendizaje experiencial como metodología docente: aplicación del método Macbeth. *Argos*, 28(54), 127-158

Henderson, A. T., y Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis 2002*. National Center for Family and Community Connections with Schools.

Leiva, M. C (2010). La orientación y el uso de dinámicas de grupo para la personalización de la enseñanza. *Innovación y experiencias educativas*. 1-17.

López de Blas, M. y Saraúsa, A. (1993). *La toma de decisiones. Organización y dirección de reuniones*. Madrid: Marín Álvarez Hnos.

Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II. Psicología de la educación escolar (pp.309-329). Madrid: Alianza.

Murillo, J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Murillo, J., Krichesky, G., Castro, A. y Reyes, C. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*. 169-186.

OREALC/Unesco (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz*.



Accesible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>

Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). Relaciones con las familias. En G. Paniagua y J. Palacios (Eds.). *Educación infantil. Respuesta educativa ante la diversidad* (pp. 265-294). Madrid: Alianza Editorial.

Peña, J. (2000). *La ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L. y Martín, J.C. (2010). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).

Rojas, F. y Gaspar, F. (2010). *Bases del liderazgo en educación*. UNESCO.

Accesible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.pdf>

Rovira, J. M. P. (coord.) (2012). *Cultura moral y educación*: Barcelona: GRAÓ.

Santos Guerra, M.A. (1993). *Estrategias para la evaluación interna de los Centros Educativos*. Madrid: Marín Álvarez Hnos.

Scribner, S. y Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal (La necesidad de nuevas acomodaciones entre el aprendizaje basado en la escuela y las experiencias de aprendizaje en la vida diaria). *Infancia y Aprendizaje*, 17, 3-18.

Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. Aprendizaje cooperativo. (2008). *Guías rápidas sobre nuevas metodologías*.

Accesible en: [http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje\\_coop.pdf](http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf)

Torrego, J.C. (Coord.). (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid. Narcea.

Torrego, J. C. y Villaolada, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos. Un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid. *Tabanque*, 18, pp. 31-48.

Turnbull, A.P., Turnbull, H.R. y Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.

UNESCO (1960). *Convención relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*.

Disponible en: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/0031.pdf>

Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Graó: Barcelona

Villa, R., Thousand, J., Nevin, A. y Liston, A. (2005). Successful Inclusive Practices in Middle and Secondary Schools. *American Secondary Education*. 33(3) 33-50.

Zañartu, L. M. (2000). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, V (28).

# PARTE III

## Textos complementarios

### *1. Apoyo entre docentes*

Héctor Monarca\* y Marta Sandoval\*\*

\*Departamento de Pedagogía

\*\*Departamento Interfacultativo de Psicología

Evolutiva y de la Educación

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Universidad Autónoma de Madrid

#### 1.1. INTRODUCCIÓN

Sería difícil explicar las características de las prácticas sociales y educativas sin hacer referencia a los procesos de colaboración entre personas. Las prácticas educativas basadas en la colegialidad y el trabajo colaborativo pueden constituir una forma de producir cambios y mejoras de gran alcance en las escuelas y sostenidos en el tiempo (Ainscow y West, 2008).

En las líneas que siguen nos centraremos en el trabajo colaborativo de los/as docentes como un rasgo esencial de las prácticas educativas inclusivas y participativas, en las que todos y todas obtienen importantes beneficios para sí mismos y para los demás, logrando el máximo desarrollo posible de las personas y su entorno. Para ello expondremos en primer lugar los argumentos que, a nuestro parecer, justifican el trabajo colaborativo. En segundo lugar, haremos un breve análisis del paso del trabajo individualista al trabajo colaborativo y algunas características que pueden ayudar a entender las implicaciones de uno y otro tipo de trabajo. Posteriormente nos centraremos en la dimensión conceptual del trabajo colaborativo y colegiado, para abordar, finalmente, diversas prácticas de trabajo colaborativo entre los/as docentes.





## 1.2. ¿POR QUÉ COLABORAR?

*Argumentos que justifican el trabajo colaborativo de los profesores en contextos de enseñanza*

Los argumentos con relación a los fundamentos del trabajo colaborativo giran en torno a cuatro grandes aspectos. Esta división pretende facilitar un marco para comprender las bases que pueden ayudar a justificar por qué necesitamos colaborar. Supone un orden a partir del que reflexionar y analizar la práctica colaborativa pero no pretende ser un reflejo de la realidad, que lejos de ser fragmentada se presenta globalmente y, además, presenta interrelaciones entre todos los aspectos implicados.

*Es cuestión de formas de mirar y actuar en la realidad: Fundamentos de índole epistemológica.*

Algo tan compartido en nuestros días como es la idea de que las personas interpretamos y actuamos en el mundo de forma diferente entre nosotros, no ha existido siempre. Estas formas de concebir el mundo pueden llamarse creencias o concepciones y tienen un carácter social e individual, ambos en dialéctica constante. Social porque la representación de la realidad está construida histórica, política y culturalmente. Individual porque la representación está construida por el sujeto. A continuación vamos bosquejar algunos de los cambios que se han producido en las creencias o concepciones sobre la realidad y su relación con nuestra comprensión actual de las diferencias, este último aspecto relacionado en particular con la institución escolar.

Durante la mayor parte de la historia de la humanidad el mundo se ha visto como una realidad naturalmente ordenada, ya

dada y construida al margen de la acción del hombre. No se reconocía una relación entre el hombre como actor – sujeto de lo social y del conocimiento – y la realidad y los fenómenos sociales. Así, durante muchos siglos, ha predominado una forma de entender los fenómenos sociales y humanos bajo el supuesto de que existía una “única realidad”. En el siglo XIX y sobre todo a lo largo de XX surge un cambio en la mirada: sucede la irrupción del sujeto como actor clave de los procesos de construcción de la realidad. Supone un cambio radical en el modo de interpretar el mundo. Conlleva el reconocimiento explícito de la existencia de diferentes formas de entender el mundo y de actuar en él, legitimando, por tanto, la existencia de diferentes formas de vida, diferentes culturas y la singularidad de los sujetos. Si antes se entendía que había una única realidad, percibida de igual forma por todos y a la que todos se adaptaban, a partir de ahora comienzan a tener sentido interpretaciones que conciben la variabilidad de formas de entender y actuar ante los fenómenos, y la necesidad también de adaptar las circunstancias para que todos puedan estar en un mundo diverso.

Estas formas de concebir la realidad, como decíamos al comienzo, tienen un carácter social: son construidas y vividas en lo social. Uno de los mecanismos a través de los cuales lo social queda formalizado son las instituciones. En ellas se reflejan, viven y recrean todas estas ideas. Por tanto, la institución escolar también se ha visto invadida por diferentes formas de comprender el mundo y ha sido parte en su conformación.

Durante mucho tiempo la docencia fue concebida como un trabajo meramente técnico. Un trabajo técnico se caracteriza fundamentalmente por la aplicación precisa de un conocimiento o unas reglas para lograr determinados objetivos. Desde esta concepción sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, el o la docente es la principal fuente de conocimiento y se asume que lo que él o ella transmite en las aulas – generalmente de forma verbal o a través de apuntes – es lo que el alumno aprende, a modo de copia y de modo más o menos lineal y mecánico. Este tipo de enseñanza responde a una concepción de la realidad de tipo realista, dificultando cualquier proceso de reflexión profunda sobre la práctica y, en consecuencia, la introducción de alguna mejora sustancial en el proceso educativo. Dada la complejidad de las aulas y las escuelas – heterogéneas, cambiantes – y dada la relevancia de la práctica docente, que tiene impactos en la vida de las personas y en la sociedad, la aplicación de un conocimiento técnico no permite responder a todos los requerimientos necesarios para caminar hacia una educación de calidad para todos, para ello es necesario entender la realidad como construcción.

Dar entrada en las aulas a la realidad como construcción nos permite poner de relieve la diversidad, tanto en formas de interpretar los fenómenos como en formas de estar y actuar, pudiendo también poner el foco en cómo se gestiona esa diversidad y las perspectivas que se adoptan para ello. Entender que la realidad puede ser interpretada de diferentes formas pone de relieve la necesidad de crear espacios donde compartir perspectivas y aunar criterios para actuar, legitimando plenamente la necesidad de colaboración. Sobre esta cuestión profundizaremos en los apartados siguientes.

*Se necesita al otro para realizar las tareas: Fundamentos de índole social:*

Como afirma Pérez Gómez (1998), la cultura docente se encuentra “en una delicada

encrucijada, viviendo una tensión inevitable y preocupante entre las exigencias de un contexto social móvil, cambiante, flexible e incierto, caracterizado por la complejidad tecnológica" (p. 163).

Aunque el cambio es algo inherente a la vida social, podemos identificar algunos rasgos comunes a esos cambios (Bauman, 2003; Castells, 1997; Gimeno Sacristán, 2005): a) están estrechamente vinculados a las tecnologías del procesamiento de la información y de la comunicación, b) la globalización, es decir, el impacto que las nuevas tecnologías están teniendo en las formas de producir, en las formas de relacionarse, en las posibilidades de estar conectados en tiempo real con prácticamente todo el planeta, y en las formas de construir imágenes sobre el mundo, c) el cambio climático, d) los cambios vinculados al mundo del trabajo, con importantes porcentajes de la población que se encuentra sin trabajo o que lo hace en condiciones de inestabilidad, inseguridad o marginalidad, e) el carácter constante, incierto, acelerado, impredecible de los cambios; f) las transformaciones en la configuración de los estado-nación y la relación entre ellos, g) la transformación del Estado como garante de los derechos y necesidades de sus ciudadanos, h) el incremento de la desigualdad a nivel nacional e internacional.

Este nuevo escenario genera nuevas y numerosas demandas a los centros educativos, reflejadas en presiones hacia los centros y el profesorado.

En este sentido, el papel del docente se ha transformado, entre otras razones, porque debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidades, así como por el aumento de las exigencias a las que se encuentra sometido. En este nuevo escenario el y la docente necesitan apoyarse en otros colegas para poder asumir todas sus responsabilidades. El viejo modelo de profesor aislado en su aula pierde vigencia, dando paso a la necesidad de un trabajo docente colegiado, colaborativo, en red, como alternativa para hacer frente a la nueva situación.





### *Por cuestiones éticas: Fundamentos de índole ética*

Las prácticas educativas tienen un carácter normativo: reflejan, suponen, se orientan hacia, expresan, unas determinadas formas de entender al sujeto y a la sociedad. Desde este punto de vista las prácticas educativas tienen efectos y consecuencias personales, sociales, económicas, etc., en definitiva, impactan en la vida de los sujetos, de la comunidad y de la sociedad en la que viven.

Tomar en consideración las implicaciones éticas de la práctica docente lleva inherente asumir el trabajo con otros: se necesitan acordar los principios en los que sustentan las prácticas, desarrollando coherencia. Esta coherencia no implica homogeneidad, porque cada docente llevará al aula los acuerdos con su sello personal, se trata, más bien, de acordar principios básicos de actuación que faciliten avanzar hacia una educación de calidad para todos/as los/as estudiantes.

Por otra parte, estos impactos nos obligan a hacer de estas prácticas un asunto público. Por lo que se necesitan mecanismos de debate y contraste que permitan generar prácticas educativas fundamentadas y acordadas. Como sostiene Blanco (1997, p. 10), “la educación es una responsabilidad social, colectiva, que afecta a todos y cada uno de sus miembros [...] es un asunto público y debe ser defendido y protegido como tal”.

### *Se necesita compartir significados sobre educación: Fundamentos de tipo práctico y profesional*

La educación entendida como práctica social pasa necesariamente por la construcción de significados compartidos. Para Fullan (2002, p. 76), “adquirir sentido es, naturalmente, un acto individual pero su valor real para el aprendizaje del estudiante sobreviene cuando se alcanza sentido compartido en un grupo de personas que trabaja de forma conjunta”. De esta forma, construir significados compartidos sobre qué enseñar y cómo enseñar, pasa por generar espacios de forma compartida. Diversos autores (Bolívar, 2000; Hargreaves, 2003; Fullan, 2002; Ainscow y West, 2008 y Hargreaves y Fink, 2008) coinciden en vincular los procesos de colaboración entre profesionales con las posibilidades de cambio y mejora educativa.

---

### 1.3. DEL INDIVIDUALISMO AL TRABAJO COLEGIADO

A pesar de la necesidad de garantizar espacios para la colaboración, la educación se sigue caracterizando por el aislamiento y la desconexión: a) Aislamiento en la forma de trabajar del alumnado, predominando modelos individuales homogeneizados, en donde todos hacen lo mismo y al mismo tiempo; b) Aislamiento en la forma de trabajar de los/as docentes, caracterizado predominantemente por el trabajo individual dentro del aula; c) Desconexión de unas aulas con otras, cada una de ellas se transforma en un espacio aislado con respecto a las otras aulas, al centro y al entorno; d) Desconexión de la escuela con el contexto, de los entornos más o menos próximos que la rodean y de la que ella forma parte; y e) Desconexión entre la definición del currículo y el currículo en acción – el currículo vivido en las aulas –.

El aislamiento en la forma de trabajar de los/as docentes y la desconexión entre una y otra aula, tienen que ver con la configuración del rol docente. Antes predominaba una visión de autonomía y profesionalidad que se garantizaba dejando solo al docente en su aula. Las nuevas demandas de la profesión docente llevan a que este aislamiento tenga importantes consecuencias para ellos mismos y para los/as estudiantes (Fullan y Hargreaves, 1997; Hargreaves, 1996). Una de las consecuencias más mencionadas es el sentimiento de soledad y aislamiento del profesorado. Este puede llevar asociados sentimientos de incompetencia. Junto a este sentimiento aparece también una permanente sensación de agobio, de desborde de tareas y responsabilidades (Pérez Gómez, 1998). Dentro de estas consecuencias Fullan y Hargreaves (1997) se refieren al impacto que el aislamiento puede tener en los centros educativos, generando escuelas estancadas – de aprendizaje empobrecido –.

Podemos establecer un continuo con distintos matices en la configuración de culturas docentes colaborativas, desde la no colaboración hasta la plena colaboración (Little, 1990 citado en Fullan y Hargreaves, 1997). Las y los docentes pueden establecer diferentes tipos de vínculo: a) de revisión y relato de historia, en las cuales existe cierto intercambio de información fundamentalmente de carácter personal; b) ayuda y asistencia, de forma puntual se establecen apoyos entre compañeros para el trabajo, y c) puesta en común, desde el que se ofrecen ideas a los compañeros a partir de la propia experiencia sin trabajar junto a ellos. Estas tres formas de trabajo reflejan vínculos presentes y necesarios en las escuelas; pero no son suficientes. Para fomentar redes de apoyo entre profesionales que garanticen una educación de calidad para todos debe existir un cuarto tipo de colaboración denominado trabajo conjunto: “el trabajo conjunto supone y crea una interdependencia más fuerte, una responsabilidad compartida, un compromiso y perfeccionamiento colectivos y mayor disposición a participar en la difícil tarea de revisión y crítica” (Fullan y Hargreaves, 1997 p. 75).

Hay diferencias en la colaboración que se basa en encuentros esporádicos o circunstanciales y la cultura de colaboración. No sería cultura de colaboración: la colaboración acotada, puntual y específica, que no afecta a la estructura ni a los principios de las prácticas docentes; ni la colegialidad artificial, caracterizada por los procedimientos formales vinculados con el trabajo docente, incluso el que se ha realizado con los demás, pero que no es capaz de trascender lo meramente normativo o prescriptivo, ni de impactar de forma profunda en las concepciones, relaciones y prácticas que tienen

lugar en un centro educativo. En el apartado que sigue mostraremos algunas de las características más representativas del trabajo colaborativo.

### *El trabajo colegiado y colaborativo*

Para Pérez Gómez (1998), la cultura de colaboración se caracteriza por dos rasgos esenciales interrelacionados:

- El contraste cognitivo. La necesidad del debate y el diálogo como prácticas imprescindibles para construir lo social y lo educativo de forma democrática y profesionalmente contrastada. Así, sostiene el autor recién mencionado, este contraste genera y estimula la descentración y la presencia y apertura a la diversidad.
- Un clima afectivo de confianza. La apertura en los intercambios comunicativos, el debate bajo el supuesto de la diversidad de puntos de vista y su reconocimiento, contribuyen a que todos y todas participen y colaboren con los demás.

Este autor reconoce que la colaboración es compleja y difícil, no sólo porque va en dirección contraria a la cultura tradicional consolidada de los/as docentes, sino muy especialmente porque la naturaleza ética de la educación, como hemos podido ver, nos lleva a una importante variedad de alternativas.



En resumen, de acuerdo con diversos autores (Bolívar, 2000; Fullan y Hargreaves, 1997), podemos decir que las culturas colaborativas se caracterizan por:

- Ver a la escuela como una realidad construida y en construcción, mediante complejos procesos que necesariamente, desde un punto de vista democrático, deben ser colaborativos y colegiados. Pensar al centro de manera colectiva.
  - Compartir y debatir en torno a los fracasos, dificultades e incertidumbres de forma abierta, con el fin de obtener ayuda, apoyo, consejo, y poder así, mejorar y/o cambiar.
  - Un importante acuerdo sobre las concepciones y valores educativos, pero al mismo tiempo se acepta, e incluso se fomentan, los puntos de vistas alternativos. Sentido de trabajo en comunidad.
  - Tomar decisiones de manera compartida. Existen tiempos y espacios contemplados para el diálogo y la toma de decisiones.
  - Reconocer y dar voz a las intenciones, creencias y pensamientos de las y los docentes, y demás miembros de la comunidad educativa.
  - Considerar al docente como un importante agente de desarrollo y cambio, reconociendo simultáneamente su autonomía y profesionalidad.
  - Respetar, fomentar, potenciar y tener en cuenta al docente como persona.
  - Crear y mantener ambientes de trabajo más satisfactorios y productivos.
  - Crear comunidades de profesores, desarrollar confianza como colectivo profesional.
  - Valorar simultáneamente a la persona y al grupo. Las culturas colaborativas no se oponen al trabajo personal, se relacionan con un desarrollo individual que va a la par del trabajo colegiado.
  - Promover la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional.
  - Aprender y mejorar de forma conjunta.
-

#### 1.4. LA PUESTA EN ACCIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO. ALGUNAS PRÁCTICAS

Una vez compartidas algunas de las claves del trabajo colaborativo pasamos a mostrar algunas prácticas que permiten materializar todas estas ideas en el día a día del trabajo docente: la docencia compartida, el grupo de apoyo entre profesores y la lección compartida.

##### *Docencia compartida*

Una forma de estructurar la colaboración docente es la docencia compartida. Se trata de un tipo de organización en la que dos o más docentes trabajan conjuntamente con el mismo grupo-clase en el mismo tiempo y espacio, estableciendo funciones complementarias en cuanto a las tareas a desarrollar.

En la mayoría de los países esta práctica es relativamente poco frecuente. Las barreras que suelen existir en los centros para su instauración son de tipo organizativo, por desconocimiento y de tipo emocional (los docentes sienten que pueden ser juzgados por sus colegas y se generan sentimientos de rechazo hacia este tipo de prácticas).

La verdadera docencia compartida exige necesariamente la identificación de problemas, la selección y diseño de estrategias de solución de los mismos de forma conjunta (Parrilla, 2011), así como el desarrollo y evaluación de dichas alternativas desde la responsabilidad compartida de dichos profesionales. Por tanto, la planificación conjunta y la participación en igualdad de estatus de los profesores son variables determinantes en este tipo de colaboración docente.

En este sentido, Duran y Miquel (2003) proponen un sistema de regulación del trabajo conjunto en la docencia compartida expuesto en la tabla 1, organizado a través de la toma de decisiones conjuntas en las funciones, coordinación y evaluación.





Tabla 1. Guía para la toma de decisiones en la coordinación de la docencia compartida.

|                         | ANTES DE INICIAR LA DOCENCIA COMPARTIDA  | DURANTE EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA COMPARTIDA  | AL FINALIZAR EL PERIODO DE DOCENCIA COMPARTIDA  |
|-------------------------|--|--|---|
| FUNCIONES Y NECESIDADES | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quién gestionará el aula y de qué manera?</li> <li>• ¿La metodología que se usará favorecerá la docencia compartida?</li> <li>• ¿Cómo nos podemos apoyar?</li> <li>• ¿Qué recursos necesitamos y quién los prepara?</li> <li>• ¿Hay alumnos en el aula con necesidades educativas específicas?</li> <li>• ¿Qué ayudas debemos ofrecer y cómo?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Las funciones de cada profesor son adecuadas?</li> <li>• ¿Vamos ajustando la planificación a las necesidades el día a día?</li> <li>• ¿Nos damos apoyo mutuo?</li> <li>• ¿Estamos dando el mismo mensaje al alumnado sobre la disciplina, normas de trabajo, objetivos básicos?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Las funciones planificadas para cada uno han sido las adecuadas?</li> <li>• ¿Hemos ajustado la planificación inicial a las necesidades que iban surgiendo?</li> <li>• ¿Nos hemos dado apoyo mutuo?</li> <li>• ¿Los cambios introducidos ha mejorado el trabajo en el aula?</li> </ul> |
| COORDINACIÓN            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuántas veces y en qué horario nos vamos a coordinar?</li> <li>• ¿Sobre qué aspectos vamos a centrar las reuniones?</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Las reuniones de coordinación nos son útiles?</li> <li>• ¿Tenemos el tiempo necesario para discutir la planificación</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Nos hemos reunido y hemos tenido el tiempo necesario para hacer el seguimiento de nuestro trabajo?</li> <li>• ¿Hemos hablado de todos los temas importantes?</li> </ul>   |

Fuente: Durán y Miquel (2003, p. 74).

No obstante, en función del tipo de docencia compartida que llevemos a cabo habrá que determinar las condiciones que lo harán posible para evitar tomar decisiones al azar. Habrá que delimitar: las finalidades y las tareas conjuntas para que sean asumidas por docentes y estudiantes, la disposición en el aula y los compromisos y funciones que realizará cada docente.



Una de las formas de docencia compartida más frecuente en nuestros centros educativos es la que se lleva a cabo entre el o la docente de aula y el profesor de apoyo, ya sean estos últimos especialistas (profesor de educación especial, fonoaudiólogo, etc.), u otros profesores que, con mucha frecuencia y de acuerdo con la normativa vigente, se implican en tareas de apoyo o refuerzo. Estos profesionales constituyen un recurso valioso para ofrecer apoyo a la dinámica del grupo aula y no exclusivamente a un grupo de alumnos concreto. Esta forma de organizar el apoyo constituye una puerta abierta a la transformación educativa que puede conllevar cambios docentes. Como sostiene Zabalza (1996), la finalidad principal del apoyo es la de generar cambios a nivel de la institución, de forma tal que se creen las condiciones para que las necesidades de las personas puedan ser atendidas dentro de los mecanismos existentes.

Asimismo, Muntaner (2002, p. 30), explica que el cambio educativo tendría que basarse en modificar la concepción de las y los maestros de apoyo:

El profesor de apoyo deja de ser el profesor particular de los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales que solventa y trata únicamente la problemática relacionada con estos alumnos, para convertirse en un verdadero apoyo a la escuela en su conjunto y a la dinámica creada en cualquiera de sus aulas en las que participan desde la igualdad todos/as los/as alumnos/as, sin excepciones.

En este sentido, Huguet (2006) ha identificado ocho niveles de colaboración entre el/la profesor/a de apoyo y los/as profesores/as tutores/as o “curriculares”, término utilizado por la misma autora para referirse a los profesores que enseñan una determinada asignatura. Esta clasificación varía en función del tipo de apoyo que precisan los/as alumnos/as y del rol que adquiere el/la profesor/a de apoyo. La autora describe diferentes tipos de apoyo dentro del aula en la que establece cierta gradación que oscila desde las intervenciones de apoyo que se pueden hacer en el momento inicial de instaurar el apoyo, y que implican poca coordinación entre los/as docentes hasta modalidades de auténtico trabajo colaborativo.



Tabla 2. Niveles de apoyo educativo entre docentes en el mismo aula.

| TIPO DE APOYO  | Intervenciones de los maestros  | Oportunidad de la medida   | Implicaciones para la coordinación  |
|--|---|--|---|
| 1. Ayudar a un alumno y sentarse a su lado                                     | El maestro de apoyo va ayudando a realizar las tareas de clase. Hace que permanezca en la tarea hasta finalizarla. El maestro de grupo planifica y conduce el grupo-aula. | Cuando existen dificultades atencionales y alta dependencia.   | Casi no la necesita. Hay que conocer el contenido de las sesiones y haber pactado el tipo de intervención y la organización del espacio. Valoración compartida. |
| 2. Ayudar a un alumno aumentando progresivamente la distancia                  | El maestro de apoyo no se sienta a su lado, acercándose y alejándose, y ayudando a otros ocasionalmente.  | Favorece los progresos en la autonomía.  | Casi no la necesita. Hay que conocer el contenido de las sesiones y haber pactado el tipo de intervención y la organización del espacio.                        |
| 3. Se agrupan temporalmente unos alumnos dentro del aula                       | Uno de los maestros trabaja con un pequeño grupo dentro del aula  | Oportuna para la diferenciación de actividades o flexibilidad para mover los grupos y su composición heterogénea.  | Es necesario que ambos maestros compartan el sentido y los objetivos de las actividades.  |
| 4. El maestro de apoyo se va moviendo por el aula ayudando a todos los alumnos | Los dos maestros van desplazándose por la clase y trabajando con los alumnos y los grupos.  | Requiere buena comunicación y relación entre los maestros. Estar atentos a los alumnos que les cuesta pedir ayuda.   | Es necesario que ambos maestros compartan el sentido y los objetivos de las actividades.  |
| 5. Trabajo en grupos heterogéneos; trabajo en grupos cooperativos              | Distribuir a los alumnos en grupos heterogéneos, cada maestro se hace cargo de un grupo o más.  | Interesante para la inclusión y la cooperación entre alumnos, trabajo por proyectos.   | Es necesario que ambos maestros compartan el sentido y los objetivos de las actividades. Prever el tipo de tareas.  |
| 6. Dos maestros conducen la actividad conjuntamente y dirigen el grupo juntos  | Un maestro dirige la actividad pero los dos van haciendo aportaciones. Se anima al alumnado a participar en ese mismo modelo.   | Idóneo para temas sociales y de actualidad. Debate sobre valores, actitudes y normas. Positivo para el alumnado. Ven modelos abiertos de relación y trabajo. | Preparación previa y acotar el tipo de intervención. Relación fluida entre los participantes.   |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| 7. El maestro de apoyo conduce la actividad                 | El maestro de apoyo conduce la actividad y el tutor hace el apoyo a los que más lo necesitan o al grupo en general. | Permite observar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Promueve innovaciones o metodologías (modelaje). | Depende de la periodicidad de las sesiones.  |
| 8. El maestro de apoyo prepara material para hacer en clase | El maestro de apoyo prepara material para cuando el maestro tutor está solo.  | Es recomendable que progresivamente se puede hacer de manera compartida.                                 | El maestro de apoyo debe conocer las actividades y los materiales del aula. Valoración y seguimiento compartido. |

Fuente: Huguet (2006, pp. 112-115).

Existe una abundante documentación acerca de las ventajas de esta praxis para el alumnado y el profesorado. Las y los estudiantes con más necesidad de ayuda no quedan etiquetados, por el hecho de tener que salir fuera del aula, y pueden seguir manteniendo como referente al docente de aula, lo que promueve una mayor participación en el grupo de iguales y una mayor aceptación de las diferencias por parte de todo el grupo. Para los/as docentes, esta colaboración entre profesor de apoyo y docente de aula o tutor, representa una de las claves más eficaces para atender a la diversidad en el aula, ya que plantear distintas estrategias didácticas, distintos tipos de actividades, diseñar materiales no uniformes, utilizar distintas formas de agrupamientos que combinen el trabajo individual con el trabajo en pequeño grupo y con actividades de gran grupo, contribuye de una manera excepcional a ampliar las respuestas a la diversidad de todos/as los/as estudiantes.

Otra de las experiencias de docencia compartida es la denominada pareja pedagógica, muy parecida a lo explicado en el caso anterior, pero con la diferencia de que hablamos de profesores con las mismas funciones. Consiste en que dos personas con la misma categoría profesional comparten, sin divisiones nominales, un único grupo de alumnos, durante toda o la mayor parte de la jornada laboral. Esta práctica ofrece muchas posibilidades de concreción y permite aumentar la creatividad, la cooperación y la solidaridad (Rodríguez Orán, 2007).

### *Los GAEPS: Grupos de Apoyo entre Profesores*

Los GAEPS se pueden definir como un grupo de tres o cuatro profesores de un mismo centro que, desde los presupuestos y metodología colaborativa, participan en el análisis y búsqueda de soluciones a los problemas que sus compañeros, de forma individual y voluntariamente, les plantean (Parrilla, 2009, p.104).

Esta práctica no sólo soluciona problemas concretos, sino que también ofrece apoyo emocional y crea un ambiente positivo para los profesores, ya que son sus propios compañeros los que intercambian posibles soluciones, desde su experiencia y desde

su visión próxima a la realidad del centro.

Una de las características definitorias de esta praxis reside en la estructura horizontal, en tanto grupo de apoyo entre colegas formado por profesores sin énfasis alguno en su especialización. Es decir, se considera que cada miembro es una fuente de conocimiento diferente, pero igualmente válida. Su metodología se basa en la reflexión sistemática y estructurada a partir de la acción.

- Desarrollo de los GAEPS

Como hemos señalado, un GAEP lo componen tres o cuatro docentes de un centro escolar. Normalmente este grupo incluye al profesor de apoyo o al orientador. La puesta en marcha de los grupos dependerá del contexto, pero suele ser una iniciativa de las administraciones o equipo directivo para formarse en los propósitos y metodología de trabajo.

Una vez terminada la formación que puede durar entre dos días o unos meses, se diseñan y difunden actividades encaminadas a conocer el trabajo que puede desempeñar el grupo. Las sesiones de apoyo se establecen semanal o quincenalmente y se rigen por los principios del trabajo colaborativo en el estudio de casos que abordan. Normalmente las reuniones duran 45 minutos y se suele trabajar un único caso por reunión, la información que se aborda es estrictamente confidencial

Las experiencias desarrolladas en este sentido nos informan que la consolidación de estos grupos de trabajo no es un proceso automático, sino que la colaboración es un largo proceso de conocimiento mutuo.

Secuencia típica de una reunión de un grupo de apoyo Parrilla (2004, p. 68):

- Entrada. Los profesores miembros del GAEP reunidos reciben a un profesor o profesora que solicita ayuda.
- Descripción del problema. A continuación, ese profesor plantea el problema que le preocupa en sus propios términos a los miembros del GAEP.
- Análisis del problema. Una vez hecho esto, entre todos se realiza la definición del problema y un acercamiento a éste gracias a preguntas y reflexiones que los profesores van haciendo para tratar de analizar las distintas implicaciones y el alcance del problema.
- Búsqueda de estrategias. Una vez definido y analizado el problema, le sigue una fase de búsqueda de alternativas y estrategias para afrontar la situación, en la que se pactan con el profesor las acciones o estrategias que se van a utilizar. que se van a utilizar.
- Seguimiento y evaluación. Se concluye cerrando el trabajo con la propuesta de una sesión de seguimiento y evaluación de las estrategias planificadas.

### *Las lecciones de estudio*

Las lecciones de estudio se definen como un modelo de desarrollo profesional para educadores mediante el estudio de las actividades de enseñanza y aprendizaje de manera colaborativa, basada en los principios de colegialidad y aprendizaje mutuo, para desarrollar una comunidad de aprendizaje. Es una forma de colaboración muy utilizada en los países asiáticos, caracterizada por el estudio colaborativo de una unidad didáctica o de un tema de contenido por parte de un grupo de profesores (2, 3, o 4 profesores).

Para implementar una lección de estudio se precisa un enfoque triangular (planifica, realiza y reflexiona), en el que se analice la dinámica de la enseñanza y aprendizaje desde tres macro indicadores: colegialidad, aprendizaje mutuo y mejora continua de la comunidad de aprendizaje, y tres micro indicadores: materiales, prácticas y conexión con los/as estudiantes en su vida cotidiana.

- **Desarrollo de la lección de estudio**

Los grupos planifican la lección de forma conjunta en algunas sesiones, cuyo número varía en cada caso. La docencia a veces se hace de forma compartida, otras veces se hace de forma independiente pero el docente comparte con sus compañeros la dinámica y los resultados de la misma. Se trabaja especialmente mediante casos de alumnos/as, se reflexiona sobre lo que se ha planificado, los progresos de los/as alumnos/as, los aspectos metodológicos o técnicos que deberían ajustarse en la próxima lección y lo que no se podría repetir en otras ocasiones porque, según los autores recién mencionados, se ha evidenciado que no funciona. Por último, habría que acordar qué aspectos didácticos merecería la pena compartir con otros docentes. No hay que olvidar que esta práctica tiene aún más sentido si enfatizamos su uso comunitario (Del Rio Ruiz de la Prada, 2013).

---

## 1.5. REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este texto hemos ofrecido una serie de argumentos sobre la necesidad del trabajo colaborativo. De la misma manera, hemos incluido una serie de formas de concretar esta forma de trabajar. En este sentido, consideramos necesario resaltar la importancia de las concepciones y creencias que tienen los/as docentes para poder avanzar en esta dirección. Como hemos podido ver, “la colaboración dentro de los centros y entre ellos es una práctica que permite transferir los conocimientos existentes y, lo que es más importante, generar nuevos conocimientos específicos del contexto” (Ainscow y West, 2008, p. 179). La colaboración es una tarea compleja, pero contamos con suficientes evidencias prácticas de que es posible. En cualquier caso, como bien insisten los autores recién mencionados, y tal como hemos podido ver a lo largo del capítulo, existen múltiples formas de colaborar, desde aquellas que están orientadas a resolver problemas inmediatos, sin proyección al mediano o largo plazo, hasta aquellas otras claramente orientadas a cambios profundos, pensadas para ver sus resultados a largo plazo. Entre ambos extremos existe una gran alternativa de combinaciones posibles.

## Referencias

Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid. Narcea.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: FCE

Blanco, N. (1997). Prólogo. En Fullan, M. y Hargreaves, A. *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Kikirikí.

Bolívar, A (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidad*. Madrid: La Muralla.

Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Kikirikí.



Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria. Su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata/MEPSDYD.

Parrilla, A. (2004). Grupos de apoyo entre docentes. Cuadernos de Pedagogía, 331, 66-69.

Parrilla, M. A. (2009). Grupos de apoyo entre profesores: un modelo de apoyo colaborativo y participativo. (pp.102-113). En M. López, M. López y V. Llorent (Coord.). *La discapacidad: aspectos educativos y sociales*. Málaga: ediciones Aljibe.

Pérez Gómez, A. (1992). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 17-33). Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morara.

Del Rio Ruiz de la Prada, R. (2013). Lesson study; práctica docente compartida. Reflexión de sus fundamentos teóricos y experiencias representativas.

Accesible en: <http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/2872/Rosario%20del%20R%20C3%ADo%20Ruiz%20de%20la%20Prada.pdf?sequence=1>

Rodríguez Orán (2007). La pareja pedagógica. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 102,10-12

## 2. Participación del alumnado en la escuela

Marta Sandoval Mena

Departamento Interfacultativo de  
Psicología Evolutiva y de la Educación  
Facultad de Formación del Profesorado y  
Educación

### 2.1. INTRODUCCIÓN

Ya se ha señalado en esta Guía, que la participación del alumnado en la vida escolar es una de las tres dimensiones en las que se articula ese gran objetivo de promover un cambio en la educación que haga justicia con la diversidad de todos/as los/as estudiantes. No obstante, el énfasis de la participación de los/as estudiantes en el marco de la educación inclusiva no es, en absoluto, un tema exclusivo de esta perspectiva educativa.

Mucho se ha dicho de los beneficios y ventajas de la participación activa de los alumnos y alumnas en los centros escolares, que debe ser entendida como una condición que redunde en la mejora de su enseñanza, ya que, gracias a la participación, el alumnado tiene la oportunidad de llevar a la práctica valores educativos, tales como la ayuda mutua, la comprensión, el compañerismo, la cooperación, el respeto o la tolerancia. Además, se trata de una variable determinante en la convivencia escolar y social. Los/as estudiantes no pueden aprender a comportarse democráticamente en una institución que no les ofrece este tipo de experiencias, es decir, ¿cómo podemos esperar que nuestros/as estudiantes lleguen a ser jóvenes y adultos participativos si no les damos oportunidades para serlo en el centro escolar?

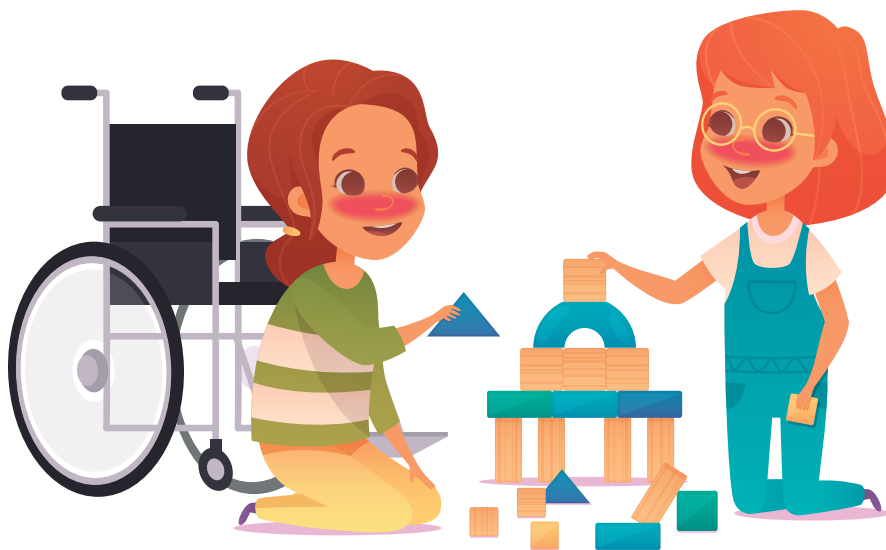
Lamentablemente, lo cierto es que muchos alumnos, según afirma Hervás (2006), perman-



ecen como receptores pasivos de todo lo que acontece en el marco escolar:



[...] cuando los estudiantes carecen de posibilidades para poder influir en su propio contexto de aprendizaje, adoptan un rol pasivo en el que esperan instrucciones en lugar de tomar decisiones, ejecutan en lugar de proponer, su actitud tiene un carácter reactivo en lugar de proactivo y creativo, se centran solamente en los contenidos y no en los procesos, atienden a la cantidad más que a la calidad de su aprendizaje, eluden responsabilidades en lugar de corresponsabilizarse, buscan culpables antes que lanzarse a resolver los problemas”(p.85).



## 2.2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR PARTICIPACIÓN?

Los contenidos socializadores que la escuela debe transmitir han formado y forman parte del incesante debate educativo. Educar “en” y “para” la participación es una de estas competencias asignadas a las instituciones escolares en muchos países. No obstante, definir o delimitar el término participación no resulta tarea fácil al tratarse de un concepto polisémico cuyos límites conceptuales están difusos. Nuestro interés en este apartado es proporcionar un marco conceptual, ya que la realidad dimensional que implica la participación de las y los estudiantes refleja un entramado de vivencias, expectativas, oportunidades y relaciones, difícil de clasificar.

Para aproximarnos a una definición lo más completa posible, hemos seleccionado las siguientes definiciones en las que se aprecia bastante grado de semejanzas entre ellas.

Tabla 1. Aproximaciones conceptuales de la participación en los centros educativos

| HUDDLESTON Y KERR (2006)   | MURCIA (1994)  | ROGER HART (1992)   | SANTOS GUERRA (1997)  | BLACK-HAWKINS, FLORIAN Y ROUSE (2007)   |
|--|--|---|---|---|
| Está vinculado con las relaciones que establecemos, la expresión de nuestras ideas, la identificación y significado que le otorgamos a los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor, y el papel que asumimos en el momento de tomar una decisión. | La participación representa un proceso de comunicación, decisión, y ejecución, que permite el intercambio permanente de conocimientos y experiencias y clarifica el proceso de toma de decisiones, y el compromiso de la comunidad en la gestación y desarrollo de acciones conjuntas. | La participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive. | Participar es aportar conocimiento a la tarea compartida de construir y reconstruir saberes, intervenir en las decisiones, controlar procesos, intercambiar experiencias. | La participación implica aprender con otros y colaborar con ellos...- Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo.<br><br>La participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo. |

Huddleston y Kerr (2006), Murcia (1994), Roger Hart (1992), Santos Guerra (1997) Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007)

Está vinculado con las relaciones que establecemos, la expresión de nuestras ideas, la identificación y significado que le otorgamos a los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor, y el papel que asumimos en el momento de tomar una decisión.





La participación representa un proceso de comunicación, decisión, y ejecución, que permite el intercambio permanente de conocimientos y experiencias y clarifica el proceso de toma de decisiones, y el compromiso de la comunidad en la gestación y desarrollo de acciones conjuntas. La participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive. Participar es aportar conocimiento a la tarea compartida de construir y reconstruir saberes, intervenir en las decisiones, controlar procesos, intercambiar experiencias. La participación implica aprender con otros y colaborar con ellos. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo.

La participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo.



También me gustaría compartir el marco conceptual propuesto por Hernández (1994), a raíz de una investigación-acción que realizó en una pequeña comunidad rural venezolana. Desde nuestro punto de vista, el esquema de análisis resulta sencillo, pero a la vez completo, para comprender el concepto que estamos intentando explicar. Según esta autora, participar comprende, en primer lugar, el sentimiento de pertenencia, es decir, “ser parte”, en segundo lugar, considerarse competente para participar, es decir, “tener parte” en la organización y, por último, “tomar parte” en las decisiones en algún aspecto de la institución escolar (ver figura 1):

Figura 1: Marco para conceptualizar la participación de Hernández (1994).



Fuente: Elaboración propia

La participación se convierte así, en una condición fundamental, en un componente básico de la acción que, basado en una concepción de igualdad equitativa, permite emprender actuaciones de transformación escolar.



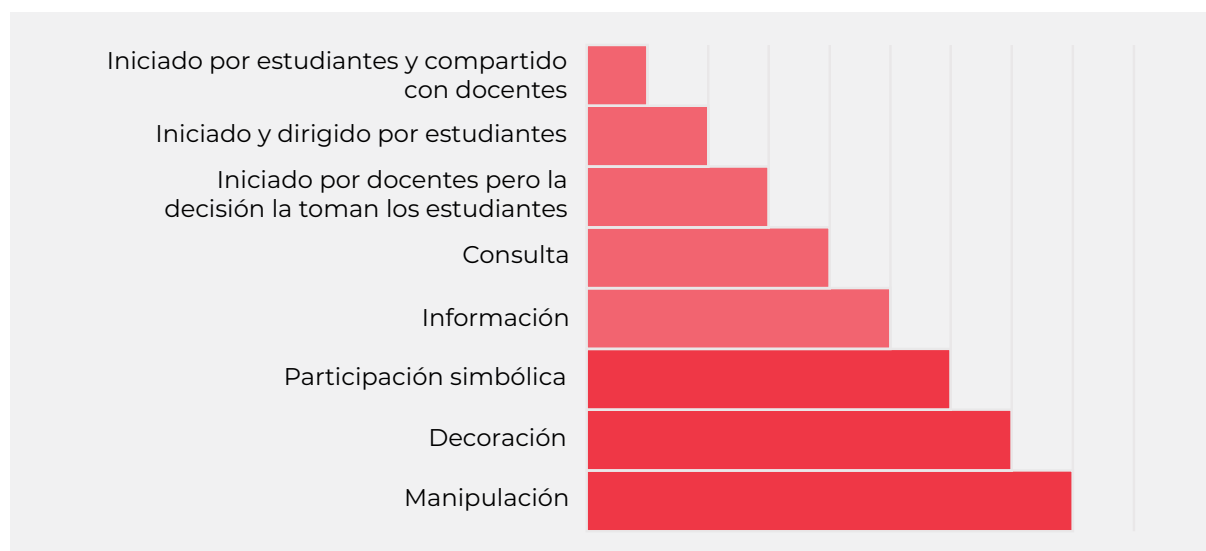
### 2.3. NIVELES DE PARTICIPACIÓN

Sin duda, a pesar de las interpretaciones del término que asumamos, resulta obvio que los grados y matices de la participación oscilan en un continuo donde existe variabilidad. Diversos autores han hecho esfuerzos para clasificar dichos niveles de participación, entre los que destacan Hart, (1992) y Shier (2001).

En este sentido, Roger Hart (1992) plasma en su “escalera de participación” (ver Figura 2), distintos grados de implicación de los alumnos en función de su rol y de los apoyos de los adultos. Esta nivelación está pensada para analizar la participación en proyectos sociales y/o educativos.

La *escalera de participación* consta de ocho niveles de participación: en los tres primeros ni siquiera se informa a los/as alumnos/as de los objetivos de la actividad o proyecto que se va a poner en marcha. En el cuarto, se le informa de estos objetivos, pero no es hasta el quinto nivel, en el que al alumno se le da la oportunidad efectiva de opinar sobre aquella actividad o proyecto que se va a poner en marcha. En el sexto nivel, se empieza a tener en cuenta las opiniones de las y los estudiantes. El séptimo y el octavo nivel se diferencian en que, en el primero, el o la docente apoya a los/as alumnos/as si éstos lo consideran necesario en un proyecto que han elegido, diseñado y puesto en marcha ellos desde el principio; mientras que, en el segundo, el docente es el que participa de la actividad que han elegido, diseñado e implementado los/as estudiantes.

Figura 2. Escalera de Participación



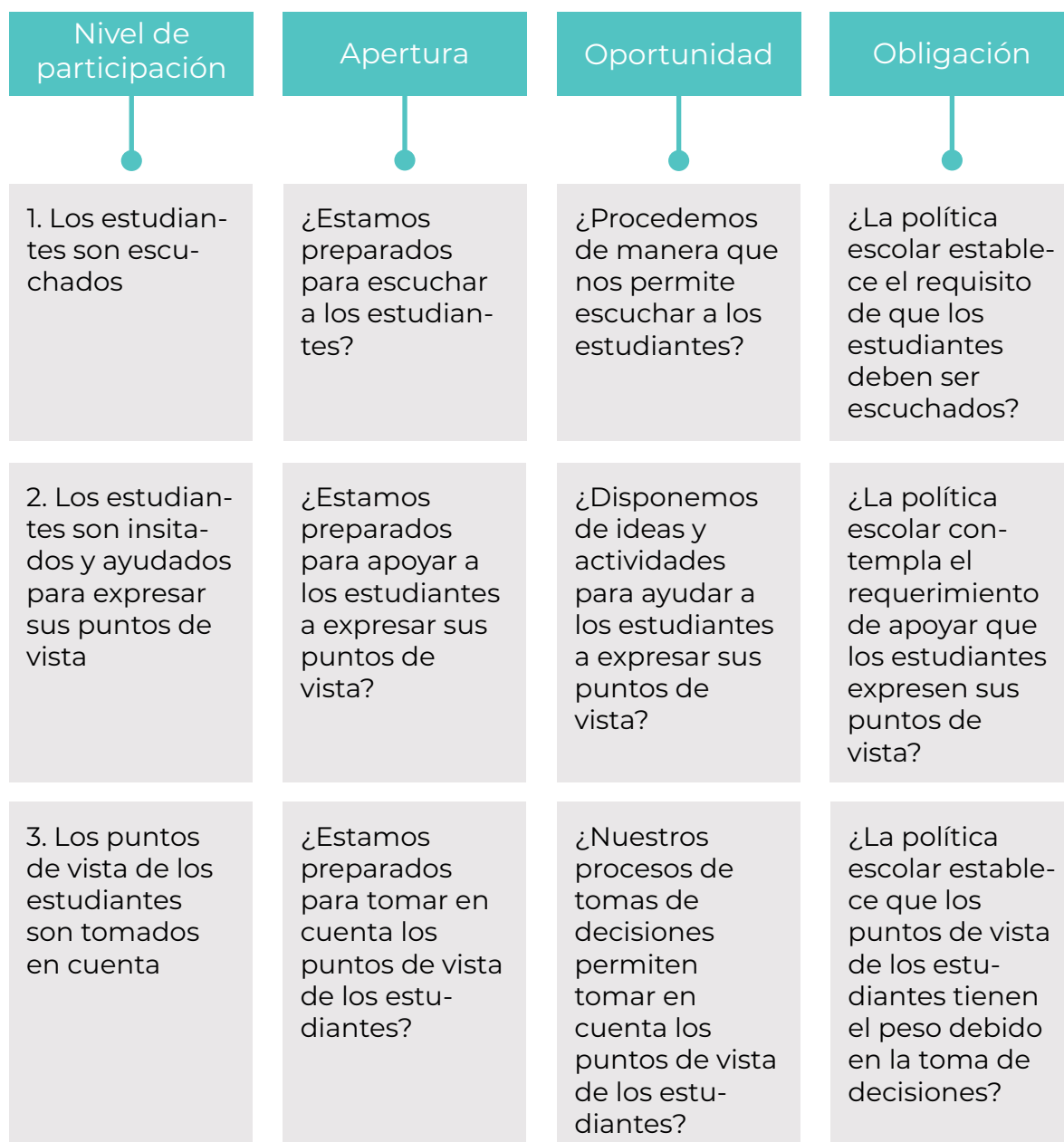
Fuente: Elaboración propia

Para Shier (2001), la participación educativa consta de cinco niveles o “camino de participación”: 1) se escucha a los niños y niñas; 2) los niños y niñas cuentan con el

apoyo para expresar sus puntos de vista; 3) se toman en cuenta sus opiniones; 4) se involucran en procesos de toma de decisiones y 5) comparten el poder y la responsabilidad de la toma de decisiones. No obstante, su análisis destaca porque ordena estos niveles en función de tres grados de compromiso del adulto: apertura, oportunidad y obligación.

Partiendo de este modelo, se pueden plantear iniciativas de participación muy variadas en virtud de diferentes niveles, momentos y contextos y, así surge una secuencia lógica de quince preguntas, reproducidas en la Figura 3, que pueden ser útiles como indicadores que ayuden a planificar y diseñar actividades de participación.

Figura 3. Diagrama de escalera de participación de Shier (2001), adaptado por Nieto (2008).



|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 4. Los estudiantes están implicados en los procesos de toma de decisiones | ¿Estamos preparados para dejar entrar a los estudiantes en nuestros procesos de decisión? | ¿Hay un procedimiento que permite a los estudiantes participar en los procesos de decisión?                     | ¿La política escolar contempla el requerimiento de apoyar que los estudiantes expresen sus puntos de vista?               |
| 5. Los estudiantes comparten poder y responsabilidad de tomar decisiones  | ¿Estamos preparados para compartir algo de nuestro poder con los estudiantes?             | ¿Hay un procedimiento que permite a los profesores y estudiantes compartir poder y responsabilidad de decisión? | ¿La política escolar requiere que los agentes educativos y los estudiantes compartan poder y responsabilidad de decisión? |

Desde mi punto de vista, este diagrama resulta un buen esquema inicial para señalar y valorar las barreras que puedan aparecer en los centros educativos según: actitudes favorables (apertura), posibilidades reales del centro para poder hacerlo (oportunidades) y la política escolar que haría referencia a las orientaciones legales y organizativas de nuestro sistema educativo (obligaciones).

### *Consulta a los/as estudiantes*

En todos los niveles de participación expuestos por los diferentes autores, hay un nivel común que sería la consulta. La consulta de los/as estudiantes constituye una vía significativa para escuchar a las y los estudiantes sobre ciertos temas que les reconoce como personas con plena capacidad para mostrar opinión, preferencia y decisión en todo aquello que les afecta.

¿Cómo se puede llevar a cabo esta consulta? Según MacBeath, Demetriou, Rudduck y Myers (2003), hay tres formas de consultar a los/as estudiantes: directa, provocada y mediada.

- **Directa:** en este enfoque se pregunta directamente a los/as alumnos/as sobre sus experiencias, visiones, usualmente a través de entrevistas o discusión de grupo.
- **Provocada:** se da en contextos donde los/as alumnos/as no tienen costumbre dar su opinión. Los profesores o investigadores se sirven de las opiniones de otros alumnos (que no conocen) para estimular sus opiniones.

- Mediada: los/as alumnos/as expresan sus vivencias y opiniones no a través de la palabra escrita o hablada, sino por medio de dibujos, fotografías, collage etc.

En relación con este último procedimiento Hart (1992), insta a utilizar métodos de expresión distintos a los habituales orales para que las y los estudiantes tengan la oportunidad de expresarse y opinar sobre aquellos aspectos que les afectan. Entre estos procedimientos, pueden encontrarse:

1. El dibujo, sea individual, como guion gráfico (“storyboard”) o como collage, constituye un medio estupendo a través del cual los niños y niñas pueden expresarse y con el que se favorece su implicación en todo tipo de proyectos.
2. Los mapas permiten que los niños y niñas proyecten sobre el papel la idea que tienen o cómo les gustaría que fuera su entorno cotidiano, su mundo personal y su comunidad. De ahí, se puede pasar a la realización de maquetas.
3. La entrevista resulta una forma interesante para que los niños y niñas inicien una investigación o un estudio y para hacerles entender que las personas pueden tener ideas muy diferentes sobre un mismo tema.
4. La creación de revistas y periódicos escolares con fotografías, hasta la televisión o la radio, constituye una manera estupenda para educar a los niños y niñas en la participación, pues requiere un esfuerzo en equipo y ofrece un análisis del entorno desde distintos puntos de vista. La utilización de los métodos de expresión descritos anteriormente hace necesarios unos materiales, que pueden ir desde los más habituales, como lápices, papel, rotuladores, pinturas, revistas para recortar fotos, etc., hasta los medios tecnológicos más innovadores, como ordenadores, cámaras de fotos, micrófonos, magnetófonos, cámaras de vídeo, conexión a Internet, entre otros.

Respecto a las herramientas o actividades para recoger las voces de los/as estudiantes, lo más importante no es la técnica en sí, sino el uso de la misma y de qué forma se implica y empodera al alumnado. Por otra parte, cabe señalar que no pueden ser actividades improvisadas. Se requiere de una planificación realista y capaz de mantenerse en el tiempo. Si bien es cierto que la puesta en marcha y sostenibilidad de los procesos de participación en los centros está estrechamente vinculada con su cultura de centro.

---

## 2.4. ÁMBITOS Y FORMAS DE PARTICIPACIÓN

Durante años hemos enseñado a nuestros estudiantes a ser pasivos (“obedecer y callar”). Nuestros alumnos perciben que viven en instituciones que no dan cabida a sus iniciativas y que no promueven su activa implicación. Se ven como consumidores de un servicio controlado por el profesorado, en lugar de considerarse agentes activos, con pocas posibilidades de transformar la dinámica escolar. La creación de falsas expectativas sobre la participación, la frustración que se deriva de ellas, las contradicciones entre los discursos y la realidad participativa del día a día, son aspectos que sin duda han activado en nuestros estudiantes sentimientos de rechazo o escepticismo para participar.

Una de las cuestiones que inicialmente deberemos contestar hace referencia a si se puede enseñar a participar. La respuesta a esta cuestión es rotundamente afirmativa. Sabemos que a participar se aprende, que es una capacidad que no se produce naturalmente y, en especial el aula y el centro son marcos idóneos para el desarrollo de este aprendizaje.

Los/as alumnos/as aprenden la responsabilidad democrática a través de su experiencia, participando en las decisiones que les afectan, observando la conducta de los adultos, y asumiendo, como hemos mencionado, responsabilidades. Una enseñanza realmente formadora promueve la participación activa y sistemática del alumnado a partir de la reflexión y el diálogo, lo que les va a permitir dar a conocer sus preocupaciones y constituirse como sujetos críticos, emancipados y comprometidos. Es decir, la participación es una dimensión que sólo puede llevarse a cabo si el centro genera experiencias cotidianas y sistémicas para poder hacerlo a todos los niveles.

Las posibilidades de participación en los centros educativos pueden ser numerosas, en cuanto a formas y grados, en función de los ámbitos como pueden ser: en la propia gestión del centro, en las actividades académicas o propiamente curriculares, o en las actividades extraescolares y comunitarias. En relación con la gestión, los/as alumnos/as pueden implicarse en tareas de mantenimiento de las instalaciones del centro, así como de la gestión de servicios, la biblioteca, el patio, etc. En el ámbito curricular, los/as estudiantes pueden participar en la concreción de los contenidos de las áreas y materias, en los métodos de aprendizaje cooperativo con los compañeros, en la evaluación de la programación, de sus profesores o del funcionamiento general del centro. Finalmente, las actividades extraescolares programadas desde el centro pueden dar la oportunidad de establecer relaciones con personas de distintos contextos, de experimentar distintos roles y de desarrollar distintas habilidades y competencias.

Hemos podido darnos cuenta de que la participación de los/as estudiantes en los centros escolares está condicionada por una serie de factores de distinta índole, aunque entre ellas, notablemente destaca las relaciones que se establecen con los profesores. Las relaciones respetuosas permiten que los/as estudiantes expresen sus ideas, manifiesten los significados que otorgan a los distintos acontecimientos que suceden en su entorno y tomen decisiones. No obstante, los profesores tienden a atribuir la falta de participación de los/as alumnos/as a su propio desinterés y a su apatía (Gil Villa, 1993), lo que implica que no llegue atribuirse responsabilidad de la usual escasa par-

ticipación que tienen en los centros escolares.

No es de extrañar, entonces, la poca motivación e interés de los alumnos y alumnas para participar, ni sus escasas expectativas al respecto y, menos aún, si se consideran, sus necesidades formativas y la imposibilidad de valerse por sí mismos en un terreno tan complejo como el de la participación, en un contexto donde las relaciones de poder (profesor-alumno) son abrumadoramente desiguales. Para Fernández Enguita (1993), la ineficiencia de la participación del alumnado puede ser consecuencia de las escasas posibilidades que tienen para “influir en el centro”, lo que haría que los/as estudiantes pierdan interés en participar.

Hasta aquí he intentado compartir el importante principio de que los/as alumnos/as constituyen un recurso educativo desaprovechado en las escuelas. No obstante, si el centro construye distintos canales de participación de forma sostenida en el tiempo y genera oportunidades para que las y los estudiantes puedan participar de aquello que les interesa, no hay duda de que se involucrarán y se responsabilizarán por su aprendizaje.

## Referencias

Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. Londres: Routledge.

Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata.

Gil Villa, F (1993). La participación democrática en los Centros de enseñanza no universitaria. *Revista de Educación*, 300, 49-61.

Hart, R. A. (1992). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, n<sup>o</sup>4.

Hernández, E. (1994). Elementos que facilitan o dificultan el surgimiento de un liderazgo comunitario (pp. 211-238). En M. Montero (coord.) *Psicología social comunitaria. Teoría, método y experiencia*. Guadalajara: Ediciones de la Universidad de Guadalajara.

Hervás Avilés, R. M<sup>a</sup> (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.



Huddleston, T Y Kerr, D. (2006). *Making sense of citizenship*. Londres: Hodder Education.

Macbeath, J., Demetriou, H., Rudduck, J. y Myers, K. (2003). *Consulting pupils: a toolkit for teachers*. London: Pearson Publishing.

Martínez Montero, J. (2006). La participación de los alumnos en los centros. *Participación educativa. Revista cuatrimestral del consejo escolar del estado*, 2.

Accesible en: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/revista-2.pdf>

Murcia, I. (1994). *Investigar para cambiar*. Bogotá: Magisterio

Nieto, Cano, J.M. (2008). Promover la participación de los estudiantes en su educación escolar. Dossier de herramientas. *OGE*, 6.

Santos Guerra, M.A. (1997). *El crisol de la participación*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Shier, H (2001). Pathways to Participation Openings, Opportunities and Obligation. *Children and Society* 15, 107-117

### ***3. Las familias: parte indispensable del proceso hacia una educación más inclusiva***

**Cecilia Simón Rueda**

Universidad Autónoma de Madrid

Facultad de Psicología

Departamento Interfacultativo de Psicología  
Evolutiva y de la Educación

“No es educación inclusiva si no es con las familias”. Este será uno de los argumentos que trataremos de justificar y desarrollar a lo largo de las próximas páginas.

Sin duda, como hemos mostrado en los apartados precedentes, emprender procesos de revisión, mejora e innovación escolar, imprescindibles si pretendemos avanzar hacia la construcción de entornos escolares cada vez más inclusivos, es una tarea compleja y dilemática. La transformación de culturas, políticas y prácticas escolares (UNESCO, 2005) que define en sí misma a una educación inclusiva, no puede hacerse ajena a una parte importante de las personas que conforman la comunidad educativa y local como son las familias. Como nos recuerda Fernández Enguita (2007), cualquier iniciativa mínimamente ambiciosa para emprender procesos de innovación requiere del concurso de personas y grupos que no forman parte de una única organización ni, necesariamente, de un equipo definido. De acuerdo con Gallego (2011), a la hora de emprender procesos de mejora educativa, adoptar una perspectiva comunitaria es estratégico, en la medida que pone el acento en la necesidad de que todos los agentes implicados (profesorado, equipo directivo, departamento de orientación,



alumnado, familias, etc.) participen, aprendan y trabajen de forma colaborativa para hacer de todos el proyecto de centro que se quiera construir. Esto, además, nos permitirá afrontar con ciertas garantías de éxito las dificultades y dilemas que inevitablemente surgen en este complejo, dinámico y cambiante contexto educativo y social llamado “escuela” (Simón y Echeita, 2012).

En este marco, a continuación invitaremos al lector a reflexionar en tono a sus ideas respecto a qué aportan las familias, por qué son importantes en el proceso de construir centros cada vez más inclusivos, cuál es “su lugar” en la escuela, y qué se puede hacer para promover su participación.

Haremos referencia, entre otras cosas, a la necesidad de entender que debemos lograr que las familias se conformen como uno de los nodos de la red que es preciso tejer, si queremos enfrentarnos a la tarea de construir centros cada vez más inclusivos. Para ello, el tipo de relación que establezcamos con ellas será vital. También se insistirá en diferentes momentos, en la importancia de reforzar la cooperación escolar, no solo entre escuela y familia, sino también con la comunidad local.

### **3.1. ¿QUÉ APORTAN LAS FAMILIAS?: PROYECTO COMÚN, TENSIONES, PERCEPCIONES Y REALIDADES**

Si partimos del bien conocido modelo ecológico del desarrollo de Bronfenbrenner (1979), el potencial evolutivo de los microsistemas, como son la familia o la escuela, aumenta cuando son capaces de trabajar juntos para lograr objetivos comunes relacionados con los niños y niñas y, por tanto, de emprender actividades que estimulen la confianza mutua, con una orientación positiva, en las que se logren consensos y metas a través de un equilibrio de poderes, como veremos más adelante. Así, el mesosistema, configurado por las interrelaciones entre los microsistemas, será, precisamente, un contexto fundamental al que prestaremos una gran atención en este texto.

*¿Qué beneficios encontramos en esta relación para el alumnado, las familias, el profesorado y el centro en su conjunto?*

Los beneficios de una “buena relación” entre la escuela y la familia son amplios y repercuten en los diferentes implicados en la misma. Así, pensando en el alumnado, diferentes trabajos han destacado el impacto positivo en múltiples aspectos, entre ellos, en su desarrollo y éxito escolar, desde su rendimiento académico hasta su autoestima siendo, asimismo, un factor







de prevención del abandono escolar (Álvarez y Martínez, 2016; Sheldon, 2009; Simon, 2009; Symeou, 2006). Como reconocen Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird y Kupzyk (2010), la colaboración entre profesionales y familias se relaciona positivamente con resultados positivos, entre otros aspectos, en las competencias socio-emocionales de los niños, niñas y jóvenes. Por otro lado, no olvidemos que, de acuerdo con Marchesi (2004), una de las estrategias preventivas respecto a las dificultades escolares es, precisamente, la existencia de una buena relación entre la familia y la escuela. Pero, además, como destacan Álvarez y Martín (2016) a partir de diferentes trabajos, la existencia de esta relación facilita el proceso de una educación inclusiva.

Respecto a las familias se favorece la toma de conciencia de su responsabilidad en la educación de sus hijos e hijas, se implican más en su aprendizaje y se mejora la comunicación con los mismos, aumenta su interés por las actividades escolares y, en definitiva, se incrementan sus competencias parentales (Epstein, 2009; García-Bacete, 2003). En relación con este último aspecto, como también destacaremos más adelante, el centro puede ofrecer oportunidades para el desarrollo de competencias en las familias, con la finalidad de promover una parentalidad positiva (Rodrigo, 2016).

De la misma forma, puede contribuir a que el profesorado esté más satisfecho con su trabajo y más implicado en la escuela, a la vez que aumenta, por parte de las familias, la percepción de competencia profesional del mismo (García-Bacete, 2003).

Pero, además, se debe tener muy presente que las familias pueden ser un valioso recurso para el centro en su conjunto, en la medida que pueden contribuir de forma directa al análisis de las barreras, así como a la puesta en marcha y desarrollo de procesos de innovación educativa, aspectos centrales e indispensables en la transformación de los centros hacia el propósito de una educación inclusiva.



### 3.2. ¿DÓNDE DEBEN ESTAR? ¿CUÁL ES SU LUGAR?: REVISAR NUESTRAS CONCEPCIONES AL RESPECTO

Como destaca la UNESCO (2016) no debemos olvidar que:

- Las familias y la comunidad tienen el derecho a implicarse y hacer diferentes contribuciones a los centros escolares. En especial, disponen de conocimientos e información sobre sus hijos e hijas que los profesionales desconocen y que son importantes para promover su aprendizaje y participación.
- Las familias y los grupos de la comunidad a veces pueden desempeñar un rol activo para la educación inclusiva.
- La participación de las familias es un proceso que se construye paso a paso y que está basado en la confianza mutua. Es necesario realizar esfuerzos adicionales para promoverla en los grupos marginados.
- Las familias pueden implicarse de forma exitosa en la gobernanza de las escuelas o en el sistema educativo en su globalidad.

De la misma forma, en diferentes herramientas útiles para ayudar a revisar las culturas, políticas y prácticas de los centros educativos como es la *Guía para la Educación Inclusiva* de Booth y Ainscow (2015), mencionada en apartados anteriores, las familias están muy presentes en diferentes indicadores y en los procesos de revisión y mejora del centro (ver la revisión realizada por Simón y Barrios, 2019).

Para avanzar en esta dirección, un paso indispensable es el de revisar las concepciones que los diferentes miembros de la comunidad escolar tienen respecto al papel de las familias y su relación con ellas (ver Deslandes, 2019); cómo cada uno de ellos entiende esta participación (¿en qué? ¿hasta dónde?).

Las respuestas a estas cuestiones nos pueden situar en algún lugar entre los extremos de dos formas que, como señala Bolívar (2006), pueden adoptar, al respecto, las familias o también el propio centro. Este autor menciona una postura caracterizada por una visión de las mismas como “clientes” exigentes de un servicio de calidad y otra en la que la familia se considera como “cogestor”, corresponsable, en definitiva, del proceso educativo de su hijo o hija. La adopción de la primera postura estaría muy relacionada con una visión de la familia como una fuente potencial de problemas y como una tarea añadida. Sin embargo, la segunda, se correspondería más bien con la concepción de la familia como parte de la red de recursos y apoyos de un centro escolar, como una oportunidad para el centro.





Para ayudarnos a profundizar en las concepciones que subyacen a estas posiciones y, por tanto, sobre el tipo de relación que se puede establecer con las familias, pueden ser de utilidad las reflexiones que se realizan en el marco del denominado “enfoque centrado en la familia”, perspectiva coherente con una visión de cogestión y corresponsabilidad de las familias que acabamos de mencionar.

Para ello, en la Tabla 1 mostramos diferentes enfoques que pueden adoptar los profesionales a la hora de apoyar a las familias, los cuales implican diferentes formas de relación con ellas (Carvalho, et al., 2019; Dunst, Johanson, Trivette, y Hamby, 1991; García-Sánchez, Escorcia, Sánchez-López, Orcajada y Hernández-Pérez, 2014).



Tabla 1. Enfoques para apoyar a las familias

| MODELO CENTRADO EN EL PROFESIONAL   | MODELO FAMILIA COMO ALIADO (O CO-TERAPEUTA)   | MODELO ENFOCADO EN LA FAMILIA   | MODELO CENTRADO EN LA FAMILIA   |
|---|---|---|---|
| <p>Los profesionales son los expertos que determinan las necesidades del niño y de la familia y cómo responder a ellas.</p> | <p>Los profesionales son los expertos. Las necesidades de los niños y de las familias, así como las decisiones o intervenciones que se lleven a cabo son delimitadas por los profesionales.</p> | <p>Los profesionales son los expertos. Los profesionales ven a las familias como clientes que, con apoyo, pueden elegir entre varias opciones previamente identificadas y presentadas a las familias.</p> | <p>Los profesionales ven a la familia como socios iguales. La familia es experta en las necesidades de sus hijos e hijas y de las suyas como sistema. La intervención es individualizada, flexible y en respuesta a las necesidades identificadas por las familias de cada niño o niña y en cada sistema familiar. Un objetivo importante es el fortalecimiento y el apoyo al funcionamiento de la familia.</p> |
| <p>La familia tiene un papel pasivo. Se espera que las familias dependan y confíen en el profesional.</p>                   | <p>La familia tiene un papel activo en la medida que hace en el hogar lo que prescribe el profesional. Los profesionales consideran a la familia capaz de implementar intervenciones.</p>       | <p>El papel de la familia es hacer en el hogar lo que prescribe el profesional.</p>   | <p>La familia tiene un papel activo en la toma de decisiones. Hay un compromiso compartido. Los objetivos se acuerdan y consensuan entre la familia y el profesional.</p>   |
| <p>Los profesionales son los que toman las decisiones.</p>  | <p>Los profesionales son los que toman las decisiones.</p>  | <p>Los profesionales son los que dan las opciones y las familias pueden elegir.</p>   | <p>Los profesionales y las familias son co-responsables en las decisiones de actuación.</p>   |

Fuente: Adaptado de Carvalho, et al. (2019); Dunst, et al. (1991); García-Sánchez, et al. (2014).

Difícilmente podremos esperar que las familias participen y sean una parte importante de la red de apoyos, en un modelo en el que el profesional es el único “experto”, el que toma las decisiones, o, determina cuáles son los espacios en los que las familias pueden o no participar, sin reconocer y valorar sus fortalezas; lo que podemos denominar como “participación simple o no participación real”. Para construir una alianza sólida entre la familia y la escuela que favorezca que la primera se sienta parte del centro y que, por tanto, asuma un papel en la mejora de la educación, no solo de su hijo e hija, sino de todos los niños y niñas sin exclusiones, debemos tratar de avanzar hacia posturas más cercanas a la idea de corresponsabilidad y el tipo de relación propuesta en un enfoque centrado en la familia (Simón y Barrios, 2019).



### 3.3. ¿HASTA DÓNDE? ¿CUÁLES SON LOS ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS?

Para que las familias sientan que tienen un lugar en la escuela, que son parte de la misma, que el centro valora lo que ellas pueden aportar y que comparten un mismo proyecto, deben sentirse respetadas, valoradas por quienes son, crear oportunidades para aprovechar las fortalezas y recursos que todas ellas tienen, sentir que “se cuenta con ellas”, que sus “voces” son importantes y que hay canales fácilmente accesibles y conocidos para que se escuchen y, todo ello, como nos propone Flecha (2009), desde un diálogo igualitario. Por tanto, no se trata solo de que estén presentes en las actividades que organiza el centro; deben tener oportunidades de actuar con confianza asumiendo un papel de co-gestores en este proceso.

Con este fin, si pensamos en los “espacios de participación”, debemos avanzar hacia formas de trabajo en colaboración en todos los niveles de la vida del centro escolar, desde la implicación en actividades específicas hasta en los procesos de toma de decisiones o evaluación de sus hijos e hijas, a iniciativa tanto de la institución como de las propias familias.

Cada escuela debe plantearse, desde su realidad y la de sus familias, los pasos que puede ir dando en esta dirección, entendiendo a su vez que estamos ante un proceso de revisión y mejora constante; en este caso respecto a la participación de las familias.

Una propuesta interesante sobre la diversidad de ámbitos de participación y cooperación entre escuela, familias y comunidad, a la hora de construir una verdadera alianza entre ellos, es la de Epstein (Epstein, 2009; Epstein, et al., 2009), que agrupa estos en torno a seis grandes categorías:

1. *Formación en torno a la crianza y desarrollo de los hijos e hijas*: se trata de actividades relacionadas con la mejora de sus habilidades parentales, que buscan ayudarles a reflexionar y comprender el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, que proporcionan orientaciones sobre las condiciones de las actividades y el ambiente en el hogar que pueden facilitar su aprendizaje y desarrollo, y brindan espacios para compartir experiencias en este sentido con otras familias. Los formatos pueden ser muy diversos, desde programas de formación psicoeducativa de familiares, en la línea de las propuestas de Rodrigo (2016) o Ponzetti (2016), hasta talleres, tertulias, entre otros.
2. *Apoyo al aprendizaje en el hogar*: las familias pueden ser un apoyo a los aprendizajes del aula. A través de las orientaciones, propuestas o sugerencias del profesorado, pueden contribuir a la continuidad de lo trabajado en el aula, a la motivación por lo que se está aprendiendo, o, a la planificación de las tareas escolares que deben realizar en el hogar sus hijos e hijas, por ejemplo. Todo ello teniendo en cuenta su realidad familiar. La finalidad es proporcionar información, orientaciones o ideas a las familias sobre cómo involucrarse y ayudarles en su aprendizaje, en las tareas que se piden desde el centro escolar o en otras actividades relacionadas con el currículo. No se debe pretender que los padres o madres asuman la enseñanza de asignaturas escolares, sino de orientarles en torno a

cómo motivar, escuchar, reconocer el esfuerzo de sus hijos, guiarles, ayudarles a organizar su trabajo en el hogar, discutir ciertas actividades con ellos, o, ayudarles a vincular lo que aprenden con experiencias de la vida real (ver Alonso-Tapia, 2005).

3. *Acciones en las que los familiares participan como voluntarios:* son muchos los espacios en los que las familias pueden implicarse en el centro, las aulas u otras actividades que se puedan llevar a cabo con el alumnado. Debemos ir más allá de las actividades que, de forma más “tradicional” o habitual, se realizan en algunos centros (como, por ejemplo, la colaboración en actividades extraescolares, organización de actos festivos o el aporte de materiales), y pensar en poner en marcha otras a partir de la realidad de cada centro, aprovechando las fortalezas de las familias. Son diversas las posibilidades que tenemos como, por ejemplo, comisiones para trabajar temáticas específicas, el apoyo de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula u otras actividades que se pueden desarrollar en el centro, tanto en horario escolar como fuera del mismo. Un ejemplo de estas iniciativas son los llamados “grupos interactivos” del denominado proyecto de Comunidades de Aprendizaje <sup>(53)</sup>, en donde las familias y otros voluntarios de la comunidad participan y apoyan al docente dentro del aula.
  
4. *Comunicación e intercambio de información entre la familia y la escuela:* la existencia de una buena comunicación entre la escuela y la familia es fundamental. Para ello, es preciso diseñar formas efectivas y bidireccionales de comunicación sobre cuestiones de interés relacionadas tanto con el centro – proyecto educativo, currículo, convivencia – como con el progreso de sus hijos e hijas, u otros aspectos que interés para las familias. Se debe asegurar lo más posible que esta información llegue a los destinatarios a través de diferentes medios. Por ello, es preciso considerar la comunicación tanto de carácter más personal (entrevistas, cartas, trabajo de sus hijos e hijas, boletines, agenda, registros diarios, contacto telefónico, correo electrónico, contactos diarios a la entrada y salida), como la dirigida a todas las familias (circulares, página web, periódico, actividades de formación, carteles, jornadas de acogida) o a un grupo concreto (reuniones con los padres y madres de un curso, circulares, trabajos del alumnado). Por tanto, se deben revisar los canales de comunicación para que, además de los que podríamos denominar unidireccionales (circulares, cartas, carteles...), se planifiquen otros que permitan escuchar las *voces de todas* las familias.
  
5. *Implicación de las familias en la toma de decisiones:* otro tipo de actividades deben tener como finalidad incluir a las familias en la toma de decisiones de la escuela. Para ello, se debe favorecer su implicación en las asociaciones de familiares, como líderes y representantes de padres y madres, o tutores en las comisiones de representación existentes en el centro, pero también en otras vinculadas al centro o al aula en particular. No se trata de asistir simplemente a las reuniones. Los representantes de padres

---

53.– Ver más: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>



y madres deben serlo realmente y recoger información, opiniones o ideas de las familias y transmitir las. Asimismo, deben considerarse las vías adecuadas para mantener informadas a las familias a las que representan. Pero además, como mencionaremos más adelante, debemos pensar en su implicación en muy diferentes espacios de toma de decisiones.

6. *Colaboración con la comunidad:* las familias pueden ayudar a identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad que sirvan de apoyo a estudiantes, profesorado y familias.

En relación con este aspecto, queremos hacer hincapié en el papel que tiene la comunidad en el proyecto de escuela del que estamos hablando, en la medida que el centro debe estar abierto a la comunidad en la que se encuentra (Parilla, 2007; Parrilla, Muñoz y Sierra, 2013). En este sentido, se pueden promover diferentes tipos de iniciativas. Por un lado, aquellas cuyo objetivo es utilizar los diferentes recursos públicos y privados existentes en la localidad – ONG, empresas, asociaciones, servicios relacionados con la infancia – en beneficio del alumnado, las familias y los profesionales. Por otro, acciones o proyectos encaminados a mejorar la localidad o prestar un servicio a la misma desde el centro. También, cabe destacar el potencial que tiene a la hora de impulsar estas mejoras los espacios de colaboración entre escuelas (Ainscow y West, 2008).

Todos los ámbitos de participación que hemos señalado son relevantes y deben tenerse en cuenta, de forma que no podemos conformarnos con la cooperación de las familias únicamente en algunos





de ellos.

Por su parte, en el proyecto INCLUD-ED (2011) <sup>(54)</sup>, como resultado del análisis de la participación de las familias y la comunidad en diferentes centros escolares europeos, agruparon los diferentes tipos de implicación identificados en torno a cinco categorías (ver Tabla 2).

Tabla 2. Tipos de participación de las familias y la comunidad

|             |  |
|-------------|--|
| INFORMATIVA | Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado.<br>Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro. Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.          |
| CONSULTIVA  | Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado. La participación se basa en consultar a las familias. La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.   |
| DECISORIA   | Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión. Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación con los resultados educativos que obtienen. |
| EVALUATIVA  | Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.  |
| EDUCATIVA   | Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.   |

Fuente: INCLUD-ED (2011, p. 84)

Los resultados obtenidos en el proyecto mostraron que los tipos de participación que más contribuyen al éxito escolar son la decisoria, evaluativa y educativa. Además del impacto positivo en el aprendizaje del alumnado, como señalan Gatt y Petreñas (2012), también favorecen el empoderamiento de la comunidad, siendo esos tres tipos los claramente presentes, según las mencionadas autoras, en las escuelas que más éxito estaban obteniendo no solo a nivel académico, sino también en la mejora de la convivencia y en la calidad de vida de las personas que participan en ellas.

54.- <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14963.pdf&area=E>

En la participación decisoria, las familias se implican de forma activa en la toma de decisiones sobre aspectos que son relevantes para el centro (Valls y Padrós, 2015). Las comisiones mixtas o las asambleas de familiares del ya mencionado proyecto Comunidades de Aprendizaje son ejemplos de este tipo de participación. Como señalan estas autoras, cuando las familias tienen la oportunidad de implicarse en este aspecto, se enriquece la oferta formativa y mejora su calidad, promoviendo una transformación del ambiente escolar, lo que repercute, además, en el aprendizaje de todo el alumnado. De la misma forma, destacan la coordinación de los servicios, recursos y familias en relación con el currículo y la evaluación, como estrategia de mejora de los centros. Asimismo, las iniciativas vinculadas al área que denominan educativa, como son las referidas a la formación de familiares, inciden de forma positiva, tanto en el alumnado como en las propias familias y en el centro, mejorando la relación entre la escuela y las familias o la cohesión social entre ellas. En este marco se destaca la importancia que tiene que decidan también el contenido y organización de los programas que se pongan en marcha, la apertura del centro a todas las personas de la comunidad, así como la construcción de un clima acogedor que facilite que todas las personas se sientan invitadas y bienvenidas. De esta forma, como señalan Valls y Padrós (2015) el centro escolar se convierte en un servicio a la comunidad, y la formación de familiares en una estrategia indirecta efectiva de mejora de la inclusión social, a corto y largo plazo, de todos los implicados.



### 3.4. PROMOVER LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS: ¿QUÉ PUEDE HACER EL CENTRO?

Desde el centro educativo se deben poner en marcha acciones específicas que promuevan una participación real de las familias y de la comunidad, en la línea que estamos apuntando. A continuación haremos referencia a algunas de estas acciones a partir del trabajo de Simón et al. (2016, p. 36) <sup>(55)</sup>:

Identificar las fortalezas del centro en general y de los diferentes miembros de la comunidad educativa en particular, así como asumir el compromiso de revisar las barreras que dificultan la participación.

Estar dispuestos a escuchar las voces de las familias para conocer sus necesidades, preocupaciones y prioridades.

Repensar los espacios de participación e implicación de las familias y la comunidad, y valorar si estos realmente están contribuyendo al empoderamiento de las mismas, para que puedan llevar a cabo sus funciones y mejorar su calidad de vida.

Ponernos en marcha, a partir de una buena planificación de los cambios que queremos introducir, evaluando los procesos y celebrando los progresos.

Como punto de partida, cada comunidad educativa debe reflexionar y ser consciente de las barreras que existen en la misma para que ese viaje hacia la inclusión no quede paralizado o estancado en las “buenas intenciones”. En la Tabla 3 recogemos el indicador del IBE-UNESCO (2016) relacionado con la colaboración de las familias, así como las preguntas que propone que nos formulemos al respecto y algunas ideas para promover la discusión en el centro escolar (para una revisión de los indicadores recogidos en diferentes guías ver Simón y Barrios, 2019).

Tabla 3. Indicador del IBE- UNESCO (2016) relacionados con la colaboración de las familias

| HAY UNA RELACIÓN DE COLABORACIÓN ENTRE LOS PROFESIONALES Y LAS FAMILIAS   |   |
|---|---|
| PREGUNTAS PARA VALORAR EL INDICADOR   | PARA PROMOVER LA DISCUSIÓN  |
| ¿Existe una comunicación eficaz entre los hogares y la escuela?<br>¿Los padres / madres / tutores sienten que están implicados en el apoyo al aprendizaje de sus hijos e hijas? | ¿Cómo es de estrecho el trabajo de tu escuela con las familias del alumnado?<br>¿Qué opina usted sobre lo que hace la escuela para movilizar la participación de las familias?<br>¿Cómo coopera su escuela con las organizaciones de la comunidad relacionadas con la infancia? |

55.– Para profundizar en orientaciones específicas en relación con la actuación de centro en general y de los profesionales del mismo en particular, el lector puede consultar el monográfico de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva titulado Escuela, familia y comunidad: una alianza necesaria para una educación inclusiva <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1.html>

La construcción de una alianza ente la escuela, la familia y la comunidad no es algo que se pueda improvisar pero, sin duda, es una tarea que debemos acometer, que requiere de procesos planificados, en los que hay que tratar de implicar a diferentes miembros de la comunidad educativa y local. Todo ello desde el convencimiento de que con cada paso que demos en esta dirección, como nos señalan Booth y Ainscow (2015), estaremos “poniendo en acción” los valores que sostienen la inclusión.

## Referencias

Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid. Narcea.

Alonso-Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.

Álvarez, L. y Martínez, R.A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 175-192.

Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art7.pdf>

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM [Trad. Cast. De Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools (3ª ed.)*. Bristol: CSIE]

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

Carvalho, L., Chaves de Almeida, I., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., et al. (2019). *Recommended Practices in Early Childhood Intervention. Guidebook for professionals*. Luxembourg: EURLY AID-EAECI.

Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta*, 48 (1), 11-18.

Recuperado de <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/AA/article/view/13081/12023>

Dunst, C. J., Johanson, C., Trivette, C. M., y Hamby, D. (1991). Family-oriented early intervention policies and practices: family-centered or not? *Exceptional Children*, 58, 115–126.

Epstein, J.L. (2009). School, family and community partnerships: caring for the children we share. En J.L. Epstein et al. (Eds.), *Scholl, family, and Community partnerships- Your handbook for action* (3ª ed.) (pp. 9-39). Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Epstein, J.L., Sanders, M.G., Sheldon, S.B., Simon, B.S., Salinas, K.C., et al. (Eds.), *Scholl, family, and Community partnerships- Your handbook for action* (3ª ed.) (pp. 9-39). Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Fernández Enguita, M.F. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las Comunidades de Aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.

Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25 (1), 93-109.

García-Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.

García-Sánchez, F.A., Escorcía, C.T., Sánchez-López, M.C., Orcajada, N. y Hernández-Pérez, E. (2014). Atención temprana centrada en la familia. *Siglo Cero*, 45 (3), 6-25.

IBE-UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: a Resource Pack Supporting Inclusive Education*. Geneva: International Bureau of Education-UNESCO.

Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf)

Marchesi, A. (2004) *Qué será de nosotros, los malos alumnos* Madrid: Alianza.

Sheldon, S.B. (2009). Improving student outcomes with school, family, and community partnerships: a research review. En J.L. Epstein et al. (Eds.), *Scholl, family, and Community partnerships- Your handbook for action* (3ª ed.) (pp. 40-56). Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Sheridan ,S.M., Knoche , L.I., Edwards, C.P., Bovaird J.A. y Kupzyk K.A. (2010) Parent Engagement and School Readiness: Effects of the Getting Ready Intervention on Preschool Children's Social–Emotional Competencies. *Early Education and Development*, 21 (1), 125-15.

Simon, B.S. (2009). Predictors and effects of family involvement in high schools. En J.L. Epstein et al. (Eds.), *Scholl, family, and Community partnerships- Your handbook for action* (3ª ed.) (pp. 211-219). Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Simón, C. y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58.

Recuperado de <https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/AA/article/view/13027/12018>

Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 25-42.

Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art1.pdf>

Symeou, L. (2006). Capital cultural y social: ¿qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre familias y escuela? *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 219-229.

Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton. y F. Armstrong (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp 19-36). Dordrecht: Springer.

Parrilla, A., Muñoz, M.A. y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de investigación en educación*, 3 (11), 15-31.

Ponzetti, J.J. (Ed.) (2016). *Evidence-based Parenting Education: A Global Perspective*. Nueva York: Routledge.

Proyecto INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*.



Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación.

Rodrigo, M.J. (Coord.) (2016). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO.

Valls, R. y Padrós, M. (2015). La participación de las familias en los centros educativos: resultados del Proyecto INCLUD-ED. En J.L. Parejo y J.M. Pinto (Coords.), *La orientación y la tutoría escolar con familias: teoría y práctica* (pp. 61-72). Barcelona: Editorial UOC.





**OEI**

