

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 15, Núm. 2, 2013

Competencias docentes y educación inclusiva

Teaching Competences and Inclusive Education

José María Fernández Batanero
batanero@us.es

Universidad de Sevilla
Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. de Didáctica y Organización Educativa
C/ Pirotecnia S/N, C.P: 41013
Sevilla, España

(Recibido: 7 de junio de 2012; aceptado para su publicación: 14 de enero de 2013)

Resumen

El presente trabajo presenta las competencias docentes que propician buenas prácticas educativas en relación a la inclusión, desde la perspectiva del profesorado. La metodología que se utilizó en el estudio es descriptivo/compreensivo, de carácter exploratorio, donde mediante cuatro estudios de caso se analizan las percepciones de los profesionales de la educación de dos centros de educación secundaria, catalogados por la Administración Educativa Española como de “buenas prácticas”. Las técnicas utilizadas para recabar de la información han sido el análisis documental, entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Entre las conclusiones se destaca la importancia de las competencias estratégicas, en combinación con la innovación y la creatividad.

Palabras clave: Competencias del docente, educación secundaria, formación del profesorado.

Abstract

This paper focuses on teaching competencies that are conducive to good educational practices in relation to inclusion, from the perspective of teachers. The methodology employed in the study is descriptive/comprehensive, and of an exploratory nature. By means of four case studies, the perceptions of teachers from two secondary schools—characterized by the Spanish Educational Administration as having “good practices”— are examined. The techniques used for information collection in this study include documentary analysis, in-depth interviews and focus groups. The findings emphasize the importance of strategic skills, combined with innovation and creativity, among others.

Keywords: Teacher qualifications, secondary education, teacher education.

I. Introducción

Esta investigación se contextualiza dentro de un proyecto más amplio financiado por el Ministerio de Educación Español y desarrollado por investigadores de las Universidades de la Laguna y Sevilla (España). Tiene como propósito profundizar en la identificación de aquellas competencias docentes necesarias para el desarrollo de buenas prácticas educativas, en relación con la inclusión educativa del alumnado. En este sentido, somos conscientes de que las actitudes y las competencias docentes constituyen una parte del problema de la puesta en práctica de una educación de orientación inclusiva.

La inclusión educativa configura un área de gran interés científico en el momento actual. La inclusión educativa del alumnado como objeto de estudio y como categoría de análisis ha experimentado un progresivo aumento en el número y variedad de investigaciones en la última década. En la actualidad, sabemos que el desarrollo de la inclusión educativa exige un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar, no pudiendo reducirse simplemente a una ley o discurso puntual con recorrido temporal limitado, ya que han sido muchas las intenciones declaradas y los reglamentos escritos que se han puesto en marcha en múltiples contextos para esta modalidad educativa. La consecuencia clara del movimiento para la educación inclusiva es que los centros educativos intentan reestructurarse con el fin de dar apoyo a un número creciente de necesidades educativas cada vez más diversas y eliminar el problema de los estudiantes que no logran alcanzar su potencial de aprendizaje. En esta línea, y según el “Index for inclusion”, en Sandobal *et al.* (2002), se podría definir la educación inclusiva como el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos en la vida escolar del centro, con particular atención a aquellos más vulnerables.

En la actualidad, a pesar de los múltiples argumentos por la inclusión en el discurso educacional, la pregunta de cómo se pueden cubrir mejor las necesidades divergentes de los niños dentro de los sistemas educacionales sigue siendo un tema muy debatido y controvertido. Para poner en perspectiva esta controversia, un gran número de autores está de acuerdo en considerar al profesorado como una pieza fundamental a la hora de satisfacer las necesidades del alumnado al objeto de propiciar una enseñanza

de calidad para “todos” los estudiantes (Salend y Duhaney, 1999; Low, 2007). En esta línea, han sido muchos los trabajos que se han realizado en relación con las competencias docentes, aunque todavía hoy desconocemos qué capacidades o competencias específicas relacionadas con la atención a la diversidad, puedan ser utilizadas como una herramienta poderosa para favorecer la inclusión. En este sentido, nuestro estudio de casos gira en torno a la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), hacia las competencias docentes necesarias para el desarrollo de buenas prácticas educativas en el marco de una educación inclusiva.

Son muchos los autores que han expresado las diferentes competencias que debería tener el profesor como consecuencia de los cambios que está sufriendo la educación (Villar, 2008; Zabala y Arnau, 2007; Messiou, 2008; O'Rourke y Houghton, 2008; Timperley y Alton-Lee, 2008; Díez *et al.*, 2009, Alegre, 2010).

Hablar de la “diversidad del alumnado” en términos de aprendizaje, es referirnos a que quien aprende no es un grupo sino cada sujeto y cada uno de ellos a su manera. Una docencia basada en el aprendizaje de nuestros estudiantes nos obliga a estar pendientes de cada uno de ellos, a supervisar el proceso que va siguiendo, a facilitar su progreso a través de los dispositivos didácticos cuyo dominio se nos supone como profesionales de la enseñanza, en definitiva, una enseñanza más individualizada.

Alegre (2010) realiza una nueva aportación al describir diez capacidades docentes fundamentales para la atención a la diversidad del alumnado: capacidad reflexiva, medial, la de gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, la de ser tutor y mentor, la de promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, la capacidad de comunicarse e interactuar, la capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, la de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, la de motivar e implicar con metodología activas al alumnado y la de planificar.

Estamos hablando de docentes cuya competencia de acción profesional para atender la diversidad, en el marco de la educación secundaria, se caracterice por sus capacidades, entre otras, para:

- Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben atender estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales.
- Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos.
- Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular, o de los planteamientos comunes.
- Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional.

La colaboración entre profesionales es una de las constantes en los estudios y las reflexiones sobre inclusión educativa, en el discurso legislativo sobre educación y también entre las competencias profesionales del docente. Los trabajos desarrollados por autores como Shank (2006), Morales Bonilla (2007), Pujolàs (2009) explicitan que la colaboración, bajo diferentes formas, es uno de los referentes en la preparación del profesor para la atención a la heterogeneidad de su población. Éstos han mostrado la mejora que supone el trabajo colaborativo tanto en los profesores como en los estudiantes. Esta colaboración y reflexión sistemática -personal, interindividual, en grupo y en el nivel organizativo- forman parte de la preparación para el aprendizaje en el puesto de trabajo y para el desarrollo de la capacidad de interpretación crítica y constructiva ante la inclusión.

Enseñar teniendo en cuenta a la diversidad del alumnado, requiere además de cambios metodológicos, definir un modelo de profesor, con al menos, cuatro competencias básicas: compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr los objetivos y evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (Arteaga y García García, 2008).

En nuestro trabajo partimos de la idea de que el rendimiento del alumno y su motivación, las actitudes socio-familiares y las competencias docentes relacionadas con la atención a la diversidad, constituyen factores determinantes en la mejora de la calidad educativa del centro escolar como comunidad acogedora.

Planteamiento del problema y justificación del estudio

El factor más crítico para el desarrollo de la educación inclusiva es el profesorado. Todavía son muchos los docentes de educación secundaria que no se encuentran suficientemente cualificados para afrontar la profunda transformación que requiere el sistema educativo bajo el reto que supone dicho modelo. Los esfuerzos por mejorar las competencias docentes de los profesionales vinculados con ella, tienen que estar presididos por una comprensión de los factores que facilitan el desarrollo de buenas prácticas educativas.

Consideramos que este estudio es importante por varias razones, en primer lugar, hay un interés de carácter descriptivo, por verificar las competencias de agentes académicos hacia el modelo de educación inclusiva. La percepción que el propio profesorado tiene acerca de las competencias docentes necesarias para desarrollar la inclusión educativa se analiza desde una perspectiva de buscar experiencias y factores de éxito a través de la aplicación de distintos instrumentos que se construyeron en función de la revisión bibliográfica y de la elaboración del marco teórico. Una segunda razón obedece a aspectos sociales, donde los procesos de discriminación e inclusión social, son de especial preocupación en familias, centros educativos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana; una tercera razón es puramente académica, ya que, en el caso español, las distintas órdenes ministeriales que establecen los requisitos para la verificación de titulaciones, refieren los módulos y las

competencias que deben adquirir los profesionales en el sistema educativo. Por último, la cuarta razón hace referencia a la calidad, donde se puede decir que los tres primeros años de la experiencia docente de los profesores de educación secundaria en situaciones escolares de inclusión son un factor de “atrición” que pueden conducir al abandono en la enseñanza o provocar un malestar profesional.

II. Método

El objetivo general de la investigación ha sido indagar sobre las percepciones que tienen los propios profesores acerca de las competencias docentes, que propician el desarrollo de buenas prácticas educativas, en relación a la inclusión del alumnado de educación secundaria.

Siguiendo la propuesta de Stake (1998) preferimos enunciar “temas” (*issues*) como estructura conceptual y “preguntas temáticas” como interrogantes básicos de la investigación. Así, los temas permiten delimitar o sonsacar problemas que son foco de nuestro estudio y a partir de ellos, las preguntas temáticas permitirán estructurar u organizar los estudios de casos que presentamos más adelante. Los temas concretados son: *elaboración de políticas inclusivas* (orientadas hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que todos y cada uno de sus miembros –profesorado, alumnado, personal de administración y servicios y familias– se sientan valorados) y el desarrollo de *competencias docentes* para propiciar *buenas prácticas educativas*. Así pues, las preguntas de investigación han sido: ¿Todo el profesorado comparte la filosofía de la inclusión educativa? ¿La política inclusiva del centro repercute en el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué competencias docentes son necesarias para llevar a cabo políticas y prácticas educativas acordes con la inclusión educativa?

Respecto del tipo de diseño, se trata de un estudio de casos múltiple, concretamente de cuatro centros educativos, de titularidad pública, de educación secundaria de las ciudades de Sevilla y Granada (España). La selección de los casos se hizo teniendo en cuenta el criterio de ser centros educativos catalogados por la Administración Educativa como de “buenas prácticas”. La negociación del acceso al campo se realizó directamente con la dirección de centros educativos, donde en un primer contacto, la información se explicitó verbalmente y por escrito.

De todas las estrategias y técnicas que pueden ser empleadas en una investigación de estudio de caso nos hemos centrado en tres: recogida y análisis de información documental, la entrevista en profundidad y el grupo de discusión. Respecto del tratamiento y análisis de la información hemos optado por la categorización, utilizando para ello una herramienta informática que facilita el análisis cualitativo de datos, el Nudist Vivo 7.0.

En relación a las entrevistas en profundidad, decir que optamos por esta técnica por ser un medio útil para conocer, mediante la interrogación, a los protagonistas, sobre temas concretos, a los que responden con sus palabras y en profundidad, manifestando sus

pensamientos y opiniones en el contexto de su significado (Coiduras, 2008). Este instrumento se ha configurado como uno de los medios necesarios para la recogida de información dentro del paradigma de pensamiento y toma de decisiones de los profesores.

Para la selección de la muestra se utilizaron criterios de *significatividad*, o, lo que es lo mismo, la relevancia de las personas por su relación con los objetivos de la investigación y a la población a la que esta se refiere. En este sentido, nuestros informantes claves han sido profesores, miembros de los equipos directivos, coordinadores de área y profesores especialistas en apoyo a la integración (13 miembros de los equipos directivos, 4 orientadores, 18 coordinadores de área, 8 profesores especialistas en pedagogía terapéutica).

Con respecto a los grupos de discusión se constituyeron cuatro grupos de profesores, uno en cada centro educativo, siguiendo las premisas de Krueger (1991), con una duración de una hora y media a dos horas, conducidos por un dinamizador. En los grupos de discusión participaron un total de 35 docentes tutores y no tutores de los respectivos centros educativos.

Contexto General

El objeto de estudio han sido cuatro centros educativos de titularidad pública de Educación Secundaria, ubicados en la ciudad de Granada y Sevilla (España). El primer centro, se encuentra situado en una de las zonas más deprimidas y desfavorecidas de la ciudad de Sevilla, donde cursan sus estudios un total de 630 alumnos/as de los cuales el 18% son de origen extranjero, procedentes de Marruecos, Sahara, Rumania, China, Bolivia y Colombia. El número de profesores es de 34. El segundo centro se ubica en una zona de reciente construcción en la provincia de Sevilla (Dos Hermanas). Acoge a 420 alumnos y alumnas de educación secundaria. El número de docentes durante el curso 2010/2011 ha sido de 25. El tercer centro educativo se encuentra emplazado en la periferia de la ciudad de Granada y esta catalogado por la administración educativa como centro de actuación educativa preferente. Realizan sus estudios 590 alumnos, de los cuales el 35% son de etnia gitana. El claustro de profesores es 32. El cuarto centro educativo se localiza en uno de los barrios del centro de la ciudad de Granada, donde realizan sus estudios 702 alumnos. El número de profesores es de 36.

III. Resultados y discusión

Los resultados presentados en este apartado son de carácter descriptivo y tratan de resumir las percepciones de los informantes sobre los tres temas fundamentales de cada caso. Tomando como antecedentes los estudios de Pajares (1992) entendemos las percepciones como un concepto que engloba las creencias, opiniones y consideraciones de los protagonistas en sus respectivos contextos de enseñanza-aprendizaje.

3.1. Análisis documental

Los cuatro centros educativos estudiados asumen los principios básicos que sustentan los modelos de escuelas inclusivas que vienen demostrando su eficacia en distintos países y en otras comunidades autónomas españolas, y por el que las distintas administraciones educativas, entre ellas la andaluza a través de la Ley de Educación Andaluza (LEA) y otros desarrollos normativos, están apostando decididamente en la actualidad. La integración en redes de centros como “Escuelas Democráticas” del Proyecto Atlántida y en “Comunidades de Aprendizaje” del Centro de Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona, constituyen, para estos centros, una prioridad inaplazable para materializar los principios de una educación inclusiva en igualdad y equidad. En definitiva principios que defienden todos los modelos de escuelas que apuestan por la calidad de la educación de todo su alumnado independientemente de factores étnicos, sociales, culturales, de nacionalidad, de religión, de sexo, de edad y conductuales.

Del análisis de los propios documentos de los respectivos centros educativos (proyecto educativo de centro, proyecto curricular, proyecto de aula, programación general anual, proyectos institucionales, etc.) destacamos las políticas inclusivas, por su carácter innovador, ya que constituyen el eje vertebrador de toda la actuación educativa acorde con la diversidad del alumnado y que, en general, se construyen sobre cinco pilares básicos: a) La defensa de los agrupamientos heterogéneos interactivos y rechazo a una organización basada en los grupos homogéneos; b) la incorporación del mayor número posible de recursos al aula; c) currículo adaptado y diversificado; d) Búsqueda de un nuevo modelo de convivencia basado en el diálogo, resolución pacífica de conflictos y contratos de compromiso con las familias; y e) formación del profesorado. En todos los Planes de Educación se hace una apuesta decidida por el modelo de escuela comprensiva:

Con nuestro Proyecto Educativo lo que se pone en juego es la apuesta por una escuela comprensiva, una escuela que ayude frente a una escuela que ponga trabas y obstáculos; una escuela que refuerce conductas positivas en vez de castigar sistemáticamente a chicos/as que llegan ya suficientemente castigados por la vida familiar y social que les ha caído en suerte; una escuela que ayude a todos, que sea capaz de dar respuestas educativas a todo su alumnado sin exclusión de nadie (...) (Plan de Educación Compensatoria, C1).

Del análisis de los diferentes documentos institucionales se observa un gran interés por dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado y garantizar, en la medida de lo posible, el éxito escolar de “todos” ellos, es decir, reducir al máximo el abandono escolar; y que se les asegure la adquisición de competencias básicas que le permitan integrarse en la sociedad del conocimiento sin riesgo de exclusión (Bolívar, 2008).

Se hace una apuesta decidida por asumir el reto de la inclusión, con el convencimiento de que ello conllevará a una sociedad mejor, más justa y más libre:

El objetivo es conseguir que nuestro alumnado se forme como personas críticas, positivas, que se instalen en la cultura de la transformación para garantizar el

fortalecimiento de la democracia. Nuestro alumnado necesita profesorado convencido de que la Educación Secundaria Obligatoria tiene que garantizar una educación de todos y para todos en condiciones de igualdad, porque sin igualdad de oportunidades y sin la participación real de todas las personas las democracias no existen (Memoria 2009-10, C3).

La mejora de la calidad de la práctica docente constituye uno de los objetivos básicos del proyecto educativo. Existe una preocupación constante por identificar aquellos aspectos de las tareas que deben llevar a cabo y definir lo que deberían saber y ser capaz de hacer en el ejercicio de la profesión docente:

Usaremos un modelo de autoevaluación de la práctica docente que pueda identificar el nivel de desempeño del profesorado y, al mismo tiempo, recibir el “feedback” sobre cómo sería un desempeño en un nivel superior, con lo cuál cada profesor y profesora podrá disponer de una información sobre su perfil profesional con sus propios puntos fuertes y los que están necesitados de mejora (Proyecto Educativo, C2).

3.2. Entrevistas a profundidad

Todo el profesorado entrevistado comparte la filosofía de la inclusión y piensan que sus respectivos centros educativos conforman una comunidad acogedora, colaboradora y estimulante, donde cada uno de los/as alumnos/as es valorado y donde se persigue que obtenga el mayor logro posible. Asimismo, consideran un gran avance la implementación de políticas y prácticas inclusivas.

Por supuesto que sí, la prueba es que tenemos los mejores resultados respecto a los centros de la zona. La tutoría de iguales, la educación cooperativa, los grupos interactivos, etc. Una propuesta que hice el año pasado es que en las horas de tutorías se fomenten la cooperación educativa y las habilidades sociales para que el aprendizaje se a mucho más fácil (Entrevista 2).

Desde el análisis de las manifestaciones expresadas, ordenamos la información referida a las competencias, que debería tener el profesor en relación con la atención a la diversidad, en: competencias de autorización; de comunicación; de enseñanza de las estrategias; de adaptación y adecuación de materiales; y de atención a las familias. De las aportaciones de los profesionales entrevistados se deriva la síntesis que presentamos en la tabla I.

Tabla I. Síntesis de las aportaciones de los entrevistados

Competencia para	Elementos
Tutorizar	<p>Ayudar y dinamizar al estudiante. Dar información, extender, clarificar y explicar. Informar sobre las implicaciones educativas que se derivan en la actuación docente. Proporcionar respuestas a las necesidades educativas singulares de alumnos concretos que mejoren su atención. Discernir las situaciones que requieren colaboración y responder de forma pertinente. Orientar sobre los problemas y soluciones que deberían ser considerados.</p>
Comunicar	<p>Favorecer la comunicación. Escuchar de forma activa y empáticamente. Propiciar diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre la práctica, sus competencias, etc. Fomentar la toma de decisiones en un marco de comunicación y negociación.</p>
Gestionar metodologías activas	<p>Diseñar actividades de trabajo colaborativo y de resolución de problemas. Utilizar grupos heterogéneos de trabajo colaborativo. Desdoblar al profesorado. Conocer las estrategias de orientación inclusiva y comprometerse en la propia formación continua. Utilizar una amplia gama de recursos didácticos. Evaluar el aprendizaje y la enseñanza, para reconducirlo o mejorarlo. Emplear estrategias de trabajo colaborativo.</p>
Acomodar la enseñanza y adecuar los materiales	<p>Concebir situaciones de enseñanza-aprendizaje en función de alumnos concretos y de las competencias que se deben adquirir. Adaptar materiales para hacer posible el acceso a los contenidos, el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje y la participación junto a los demás en las dinámicas del grupo y del centro. Diseñar actividades alternativas de nivel de complejidad adecuado para el progreso del alumno en el desarrollo de sus competencias.</p>
Atender a las familias	<p>Establecer una relación de confianza con las familias y favorecer la comunicación. Discernir las situaciones que requieren colaboración. Informar sobre la evolución del alumnado. Colaborar con los otros agentes educativos.</p>

Todos los informantes enfatizaron entre las competencias docentes la de *Tutorización*, que vinieron a conceptualizar como una ayuda continua y dinámica de acompañamiento en la formación y educación del estudiante. Este hallazgo es coincidente con estudios como los de Villar (2008), Zabala y Arnau (2007), Zabalza (2009), etc., donde ponen de manifiesto la importancia de un buen desempeño de la tutoría.

Los docentes enfatizan en esa intervención de apoyo su carácter emocional, en cuanto que favorece la recuperación de la seguridad perdida ante el escenario nuevo que supone la inclusión educativa, con nuevos retos didácticos, organizativos y técnicos.

La competencia de comunicación se presenta como básica e imprescindible. Entendiéndola como la capacidad de escuchar, hacer preguntas, expresar conceptos e

ideas de forma efectiva, exponer aspectos positivos, la habilidad de saber cuándo y a quién preguntar para llevar adelante un propósito (Zabala y Arnau, 2007). Un profesor que conozca el uso de la comunicación verbal es un favorecedor de la inclusión del alumnado diverso. El profesorado entrevistado manifiesta que es importante consignar, que comunicar no se reduce simplemente a “dar instrucciones a los alumnos” sino que supone un intercambio de información con ellos, para interiorizarse de aquellos aspectos que han sido entendidos y los que no, en un marco de diálogo y negociación.

Son sobre todo los coordinadores de área y profesores especialistas los que hacen más referencias a su intervención directa con el alumno para *la gestión de metodologías activas*, y de forma concreta sobre aquellas que son consideradas más específicas y que capacitan al individuo ante el currículo y desarrollan su autonomía general. Un aspecto importante es la importancia que se le da al trabajo colaborativo bajo diferentes formas, siendo ello, uno de los referentes en la preparación del profesor para la atención a la heterogeneidad de su población. Aportación que coincide con trabajos como los de Shank (2006), Morales Bonilla (2007) y Pujolàs (2009) cuando explicitan que la colaboración, bajo diferentes formas, es uno de los referentes en la preparación del profesor para la atención a la heterogeneidad del alumnado.

Acomodar y ajustar cuanto sea necesario la enseñanza y aprendizaje a todos los alumnos es un requerimiento para una educación de calidad. La *adaptación de materiales* demanda la dedicación de una parte del tiempo de los profesionales. Se otorga un gran valor a la tarea del profesor en esta adecuación de los recursos, con el fin de proveer de medios que permita a todo el alumnado el acceso al currículo, a la elaboración de sus producciones y a la construcción del conocimiento. Y al docente, disponer de los medios necesarios para el aprendizaje significativo. Todos los entrevistados enfatizan la importancia de adecuar los materiales y recursos a las características de los alumnos en el marco de una educación inclusiva.

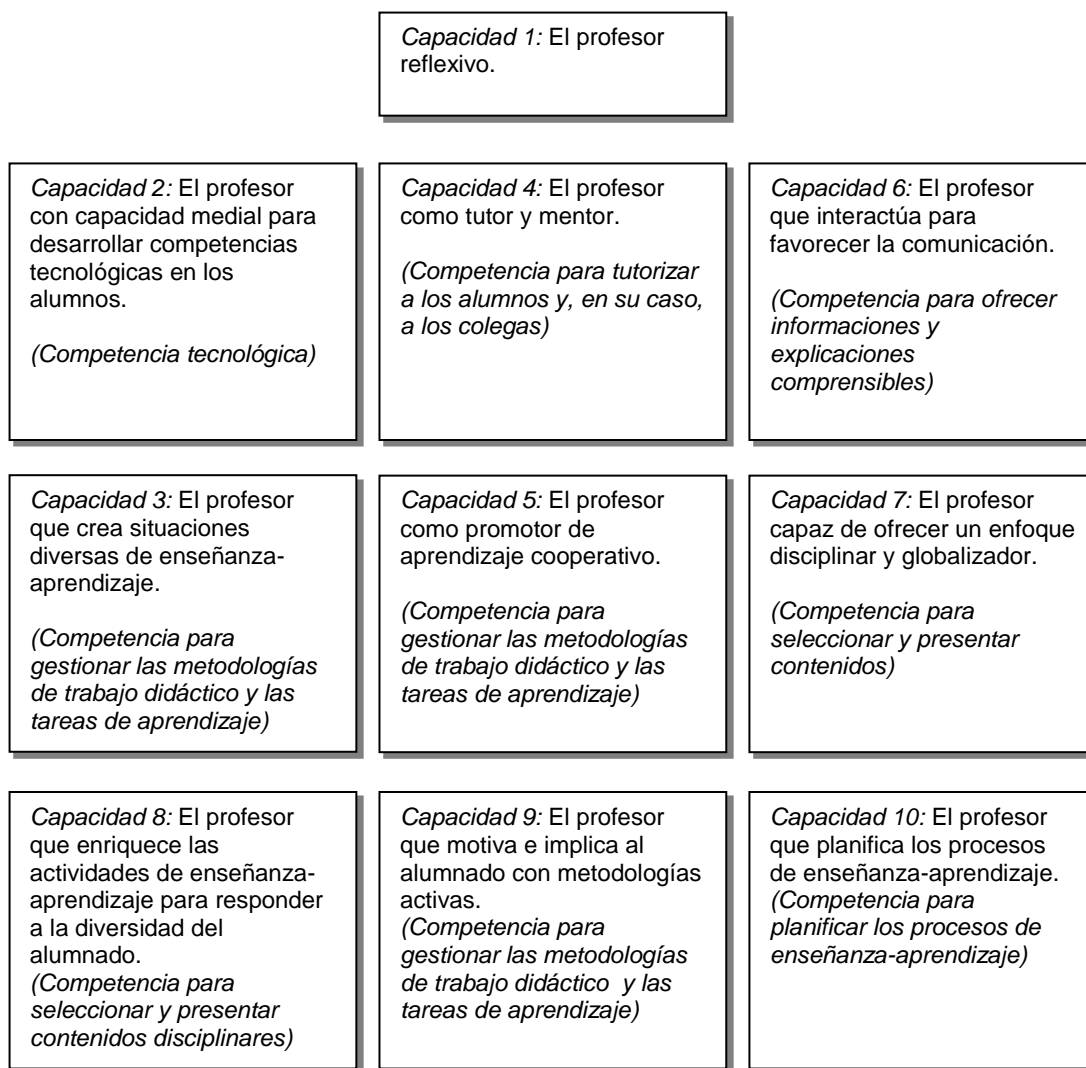
Los entrevistados defienden la perspectiva de la utilización didáctica de los recursos, por proporcionar experiencias educativas tanto o más interesantes que la de la utilización de los recursos didácticos. La inclusión requiere dinámicas de trabajo en las que algunos alumnos podrán hacer un uso parcial de los medios, a cambio de compartir junto a los demás el trabajo de los contenidos para la consecución de un objetivo en la elaboración de un “producto” común.

Se muestra la necesidad de mantener contacto con las familias “*atención a las familias*”, en equilibrio con la intervención del docente tutor que atiende al alumno en el grupo ordinario. De este modo, enfatizan en que la intervención de los profesionales debe dirigirse también a la mejora del entorno emocional y al incremento de las expectativas, por medio del apoyo y de una correcta información. Piensan que el docente debe realizar aportaciones en lo más específico para hacer posible la comprensión de las necesidades educativas de los alumnos, proponiendo las ayudas posibles para satisfacerlas. Los entrevistados reconocen la trascendencia de la intervención de los profesores con las familias y demandan su apoyo para ejercer de forma más efectiva la tutoría. Es necesario distinguir los roles del profesorado y la dirección del centro, aunque la colaboración, la preparación conjunta de las reuniones y

la consideración de esas funciones específicas deberían presidir la comunicación con la familia.

3.3. Grupos de discusión

El análisis de los discursos confirma y amplía los resultados obtenidos en otras investigaciones (Villar, 2008; Pujolàs, 2009; Alegre, 2010). En este sentido, del análisis de los resultados de los grupos de discusión se pueden extraer la siguiente síntesis (ver figura 1):



Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Capacidades docentes y competencias para atender la inclusión educativa

Las capacidades 1, 3, 6 y 8 se consideran prioritarias por el profesorado que atiende la inclusión. La mayoría de los docentes participantes en los grupos de discusión consideran la capacidad de *autocrítica* como la más importante que debería tener un profesor.

Es de destacar que más que capacidades docentes, el profesorado participante se refiere a roles. En este sentido, en un centro educativo que favorece la inclusión se destaca el rol de elemento de conexión con las distintas diversidades. Otro elemento importante es el modelo que se está transmitiendo, en términos de valores:

Uno enseña lo que es, ya que es un principio fundamental de la educación, ello va a repercutir en la planificación, en favorecer la comunicación, el aprendizaje colaborativo, crear situaciones diversas de aprendizaje (...) (Prof. 13)

El profesorado participante lo que más valora es que el docente sea *auténtico*, es decir, competente y coherente. Entendiendo por docente coherente el que es fiel a sus principios y sus creencias. Un profesor que cree en lo que está haciendo y en lo hay que hacer *“El ir de verdad con ellos, el ser auténtico lo valora mucho el alumnado”* (Prof. 26).

Otro rol importante del profesor es el de *creador de opinión*. Un profesor que conozca el uso de la comunicación verbal es un favorecedor de la inclusión del alumnado diverso. El papel de creador de opinión es muy importante en la transmisión de los valores. La mayoría del profesorado participante considera primordial, debido a la época que estamos viviendo, la educación en valores. Los valores no se enseñan se transmiten: *“El profesor debe transmitir los valores con todo, con cuerpo y alma, con todo lo que haga falta”* (Prof. 8).

La capacidad de escuchar al alumnado es considerada como un factor muy importante. Podemos decir, que al igual que el estudio de Belloso (2009) se refieren a un triángulo con tres vértices: Interactuar-escuchar-empatizar. Del mismo modo, se coincide con el trabajo de Zabala y Arnau (2007) al referirse a la importancia de la capacidad de escuchar, hacer preguntas, expresar conceptos e ideas de forma efectiva, exponer aspectos positivos, la habilidad de saber cuándo y a quién preguntar para llevar adelante un propósito.

El profesor debe poseer la capacidad de *dinamizar* todo aquello que suponga inclusión, actividades extraescolares, encuentros, creación de grupos heterogéneos, etc.

La capacidad de planificar, diseñar e implantar un currículo integrado que facilite el aprendizaje significativo del alumnado, a través del agrupamiento de distintas áreas o materias en ámbitos más amplios de conocimiento, se manifiesta como una competencia básica. Con ello, los profesores deben pretender: construir el currículo a partir de las necesidades del alumnado, destacando las conexiones de los distintos contenidos; fomentar el compromiso del alumnado con su realidad, motivando su participación e intervención en y sobre la misma y facilitar el tránsito entre etapas educativas. Hallazgos que refuerzan estudios como los de Soriano y Vigo (2008), y Belloso (2009).

Los entrevistados coinciden en utilizar como estrategia imprescindible los modelos y teorías constructivistas del aprendizaje. Prueba de ello, es el empleo de los conocimientos previos de los alumnos para el inicio de cualquier actividad educativa.

Un gran porcentaje de profesores se inclinan por desarrollar el rol de investigador a través de los proyectos, así como la capacidad esfuerzo para desempeñar cada uno de los roles de acuerdo a su perfil, complementándolos con otros como madre, padre, amigo, pues es el deber ser del educador integral.

Los entrevistados son conscientes que trabajar en el marco de la inclusión educativa implica conocimiento, formación y capacitación para desarrollar determinadas estrategias que favorezcan el “éxito escolar” para todos los alumnos. Esta necesidad de formación se ve mitigada con la experiencia y el tiempo en los diferentes programas que se desarrollan en el centro educativo. Así, cuando se les pregunta por la necesidad de formación durante el desarrollo de su actividad, prácticamente todos coinciden en manifestar que están bastante de acuerdo con ella. Solamente destacar que esta formación ocurre, fundamentalmente, por iniciativa personal de los docentes. De forma general, la formación que realizan viene determinada por la propia investigación acción.

(...) nuestra experiencia con este tipo de alumnado ha hecho necesario y, dado sentido, a la elaboración de un Plan de Formación del Profesorado del Centro basado en la reflexión y la autoayuda mejor que en los cursos estándar impartidos por expertos (Prof. 2).

Otra capacidad que resalta el profesorado es la de evaluar. En la evaluación el profesorado debe tener en cuenta el punto de partida de cada estudiante, ayudando a cada uno en la superación de las posibles necesidades que se le presenten.

Además de establecer criterios claros es necesario establecer prioridades en relación con los objetivos a evaluar. Resulta claro que desde el punto de vista del progreso de un alumno no tiene la misma importancia elevar su grado de autoestima, si ésta está por los suelos, que el aprendizaje de nuevo vocabulario (Prof. 7).

La evaluación y los criterios a tener en cuenta para ello, aparecen en relación con los contenidos que se trabajan, los objetivos y pretensiones educativas a alcanzar. En este sentido, esta forma de proceder coincide con hallazgos similares en otros estudios que ponen de manifiesto su importancia como factor docente de eficacia (Walberg y Paik, 2007; Brophi, 2007).

De esta manera, tomando en consideración lo expresado y recogido en las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión, se construyó una Matriz de Competencias del Docente de Educación Secundaria, siendo esta la teoría emergente del presente estudio, según la cual el profesor debería ser competente para:

Tabla II. Matriz de competencias del docente de educación secundaria en relación con la inclusión educativa

Competencias	Indicadores de ejecución
Pedagógico-didácticas	<p>Fija metas, planifica y evalúa a corto, mediano y largo plazo. Establece prioridades. Organiza recursos en función de resultados. Evalúa de forma continua para reorientar y cambiar estrategias. Establece prioridades con los objetivos a evaluar. Tiene capacidad para instrumentar cambios. Posee espíritu dinámico e innovador. Manifiesta interés por las actividades. Planifica proyectos innovadores. Identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales. Acomoda la enseñanza y adecua los materiales. Planifica y organiza día a día su actividad pedagógica. Refuerza las competencias difíciles de lograr. Utiliza estrategias novedosas (creatividad). Ofrece un enfoque disciplinar y globalizador. Crea situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje. Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre las diferentes culturas de sus alumnos. Induce la expresión de puntos de vista personales. Recurre a fuentes y recursos diversos para desarrollar nuevas hipótesis de trabajo.</p>
De liderazgo	<p>Posee habilidades interpersonales. Sabe liderar. Toma decisiones oportunas. Crea un clima de confianza y comunicación. Maneja conflictos. Actúa de nexo entre las diferentes diversidades del centro educativo. Fomenta la toma de decisiones en un marco de comunicación y negociación.</p>
De gestión de grupo y aprendizaje cooperativo	<p>Discute sobre el logro de objetivos. Evalúa las relaciones de trabajo. Evalúa constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo. Gestiona las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje. Usa diversas estrategias de comunicación y de negociación que facilitan una relación grata y eficaz. Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre la práctica, sus competencias, etc.</p>
De investigación	<p>Manifiesta actitud de esmero y dedicación para la investigación. Manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo y la innovación. Pone en práctica el proceso de investigación-acción. Aplica las modalidades de investigación. Usa documentos bibliográficos. Maneja las herramientas tecnológicas de aprendizaje.</p>
Interactivas	<p>Empatía con el alumno. Promueve la tolerancia, la convivencia, la cooperación, la solidaridad entre las personas diferentes.</p>
Éticas	<p><i>Valores</i> Es amigo de los alumnos. Paciente y tolerante con el proceso de aprendizaje del alumno.</p>

	<p>Se preocupa y motiva a los niños. Flexible con los alumnos. Orienta a los niños. Conoce las características del niño y sus dificultades, aspiraciones, su entorno social, económico, sus condiciones de vida. Es coherente y fiel con sus principios y valores. <i>Actitudes</i> Puntual y responsable. Respeta reglas y normas. Asume compromisos y tareas. Es honesto, ético. Posee virtudes. Es modelo.</p>
Competencias sociales	<p>Establece una relación de confianza con las familias y favorece la comunicación. Distingue las situaciones que requieren colaboración. Informa sobre la evolución del alumnado. Colaborar con los otros agentes educativos.</p>

IV. Conclusiones e implicaciones para la práctica educativa

El grado de compromiso con la política de inclusión que se desarrolla en los centros educativos contribuye a la motivación docente y al éxito escolar, pues ayuda a afianzar en el profesorado la aplicación de métodos, técnicas y estrategias variadas para lograr un aprendizaje significativo en todos los alumnos. Con lo cual desarrolla competencias estratégicas, en combinación con la innovación y la creatividad. En este sentido, coincidimos con autores como Salend y Duhaney (1999) y Low (2007) al considerar al profesorado como una pieza fundamental para propiciar una enseñanza de calidad para “todos” los estudiantes.

El desarrollo de la inclusión requiere un profesorado coherente, es decir, fiel a sus principios y sus creencias. Un profesor que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer. Un profesor transmisor de valores. En este sentido, se apuesta por el desarrollo de competencias éticas para desarrollar valores, como aspecto esencial que debe tener todo docente en su formación. Hallazgos coincidentes con los expresados por Arteaga y García García (2008) cuando se refieren a la necesidad de compromiso y actitud positiva hacia la inclusión, por parte de los docentes.

Se resaltan aspectos destacados por Alegre (2010) en lo relativo a la reflexión y la autocrítica, ya que éstas se manifiestan como capacidades docentes imprescindibles para atender las necesidades de todo el alumnado, además de las competencias pedagógico-didácticas.

Se demanda un cambio de actitud, mentalidad y adaptación del profesorado para el desarrollo de la inclusión. Ello exige un refuerzo constante de las competencias para: investigar, actualizarse, dinamizar, emplear la creatividad, liderar, abrirse al cambio, pues ello contribuirá a mejorar la calidad de la educación, con equidad para responder oportunamente a las exigencias de la sociedad actual y del sistema educativo español.

Se manifiesta la colaboración bajo diferentes formas, en el marco del diseño de metodologías activas, como una de las estrategias eficaces en la preparación del profesor para la atención a la heterogeneidad de su población. Aspectos puestos de manifiesto en otros trabajos como los de Shank (2006), Morales Bonilla (2007), Alegre (2010) y Pujolàs (2009).

Se requiere un profesorado con un buen sentido del autoconcepto.

Agradecimiento

Nuestro agradecimiento al Ministerio de Educación y Ciencia por la financiación del proyecto de investigación en el marco del Plan Nacional I+D+i "Islas Canarias: Inclusión e Interculturalidad (ICII). Estudio Sobre Actitudes, Competencias y Tecnologías para la Inclusión y la Interculturalidad en Centros Educativos". Referencia EDU2009-08109.

Referencias

Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá, España: Eduforma.

Arteaga, B. y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 253-274.

Belloso, V. (2009). Competencias del docente de educación integral en el contexto de la realidad educativa venezolana. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7, 80-98.

Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Revista digital de contenidos educativos*, 1, 4-32.

Brophi, J. (2007). Principios de una enseñanza eficaz, en A. Bolívar y J. domingo (Eds.). *Prácticas eficaces de enseñanza* (pp. 47-77). Madrid: PPC Editorial.

Coiduras, J. L. (2008). Competencias y necesidades formativas del maestro de apoyo a la inclusión de los alumnos con discapacidad visual: una aproximación desde la voz de los profesionales. *Integración*, 53, 25-36.

Díez, E. *et al.* (2009). Estándares de actuación para programas y servicios de atención a estudiantes universitarios con discapacidad. En M. A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urries y M. Crespo (Eds.), *Mejorando resultados personales para una vida de calidad* (pp. 413-426). Salamanca, España: Amarú.

Krueguer, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Low, C. (2007). *A defense of moderate inclusion and the end of ideology*. En R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded?* (pp. 3-15). Londres: Routledge.

Messiou, K. (2008). Encouraging children to think in more Inclusive Ways. *British Journal of Special Education*, 35(1), 26-32.

Morales Bonilla, R. (2007). Nuevas miradas y aprendizajes virtuales en la docencia universitaria. *Actualidades investigativas en educación*, 7(3), 43-65.

Murillo, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28. Recuperado de diciembre de <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art1.pdf>

O'Rourke, J. y Houghton, S. (2008). Perceptions of secondary school students with mild disabilities to the academic and social support mechanisms implemented in regular classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 227-237.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.

Sandobal, M., López, M. L., Miguel, E., Duran, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002): Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238.

Salend, S. J. y Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.

Shank, M. J. (2006). Teacher storytelling: A means for creating and learning within a collaborative space. *Teaching and Teacher Education*, 22, 711-721.

Soriano, J. y Vigo, B. (2008). La formación de maestros para la atención a la diversidad: evaluación de una experiencia de reflexión conjunta entre futuros maestros de distintas especialidades. *II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación Educativa*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Stake. R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Timperley, H. y Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32, 328-369

Villar, L. M. (2008). Competencias básicas para uso y dominio de los nuevos medios e instrumentos. En M. L. Sevillano (Coord.). *Nuevas tecnologías en educación social* (pp. 53-84). Madrid: McGraw Hill.

Walberg, H. y Paik, S (2007). Prácticas educativas eficaces, en A. Bolívar y J. Domingo (Eds). *Prácticas eficaces de enseñanza* (pp. 81-103). Madrid: PPC Editorial.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.