

ACTITUDES Y PRÁCTICAS DEL PROFESORADO SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CENTROS CON PROGRAMAS DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA. UN ESTUDIO DE CASOS

Sandra Liliana Pachón Anzola (sanlipa@alumni.uv.es), José Peirats Chacón (Jose.Peirats@uv.es), Claudia Grau Rubio (Claudia.Grau@uv.es)

Resumen

Las prácticas pedagógicas del profesorado de los centros con programas de compensación educativa, pretenden superar las desigualdades sociales, proporcionando al alumno una formación integral, tanto en áreas básicas como de desarrollo personal y ciudadano. Señalamos que la meta perseguida, es la inclusión de los alumnos con desventaja social, desfase escolar, bajo rendimiento académico, desconocimiento del idioma, discapacidad o cualquier otra característica, de enseñanza y aprendizaje, mediante un proceso que lleva consigo ideas de participación, rechazando cualquier tipo de exclusión educativa y reclamando el aprendizaje entre iguales, donde conceptos como la injusticia social, la discriminación y la segregación no tiene cabida. En este trabajo mostramos, a través de un estudio de casos resultados preliminares de investigación en los que se destaca, la importancia de la formación docente, como un aspecto que mejora la actitud del profesorado en el desarrollo de los programas de compensación educativa.

Palabras claves

Actitudes, prácticas pedagógicas, inclusión, compensación educativa, desventaja social.

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un tema de interés mundial que ha ido tomando fuerza a través de los años, especialmente desde la Declaración de Salamanca en el 94, donde se busca educar a todos los niños y jóvenes dentro del sistema ordinario, sin importar sus diferencias; en consecuencia, la escuela debe responder a las necesidades del alumnado.

La inclusión se caracteriza por el derecho a ser respetado, a pertenecer y participar en un grupo como un miembro más, además es sinónimo de igualdad de oportunidades tanto en la escuela como en la sociedad.

El rol que desempeña el maestro en este tipo de escuelas es fundamental, por este motivo es muy importante analizar sus actitudes y prácticas pedagógicas, ya que serán fundamentales para alcanzar los objetivos previstos para los alumnos con necesidades de compensación educativa.

En los centros educativos encontramos gran variedad de alumnado, como consecuencia de la inmigración de otras zonas o países y de la integración del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la escuela ordinaria. Este presenta diferentes tipos de necesidades que requieren de distintos profesionales educativos (psicólogos, psicopedagogos, maestros, maestros de pedagogía terapéutica, maestros de audición y lenguaje, trabajadores sociales, etc.) y de recursos para abordar con éxito el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo es importante conocer las experiencias y resultados de otros centros educativos, con problemas y características similares que nos ayuden a comprender y abordar lo que en los nuestros sucede.

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva también se ocupa de garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social, procedente de minorías étnicas, de colectivos de inmigrantes, así como de familias con graves dificultades socioeconómicas. De igual forma, se atiende al alumnado que debe permanecer largos periodos de hospitalización o convalecencia. Según sus distintas peculiaridades, estos alumnos presentan, desde un desfase escolar significativo, hasta dificultades de inclusión educativa y necesidades de apoyo derivadas de su incorporación tardía a la escuela, de una escolarización irregular o de un desconocimiento del español, al proceder de otros países (Martínez, Haro y Escarbajal, 2010).

En consecuencia, la educación compensatoria tiene múltiples objetivos, debido a la gran variedad de situaciones que abarca. Es necesario, por tanto, analizar los resultados obtenidos en estudios e investigaciones, buscando fortalecer las prácticas pedagógicas y las actitudes del profesorado hacia los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

La inclusión trata de responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos para incrementar su participación en el aprendizaje, cultura y comunidad, eliminando la exclusión con y desde la educación. Supone cambios y modificaciones en el contenido, enfoques, estructuras y estrategias, para atender a todos los niños de unas determinadas franjas de edad y la convicción de que es responsabilidad del

sistema educativo general educar a todos los niños (UNESCO, 2005). Es importante que, en el proceso de inclusión participe toda la comunidad educativa, contando con los recursos adecuados, una organización apropiada, fomentando valores y actitudes, y aprendiendo a vivir con las diferencias eliminando así las barreras del aprendizaje.

Para lograr el objetivo de la inclusión educativa hay que luchar contra las barreras construidas por la tradición escolar, y reforzadas por determinadas culturas escolares, que tienden a limitar la presencia y las posibilidades de aprendizaje y participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en condiciones de igualdad (Echeita, 2011). En contra de los modelos tradicionales Casanova (2011) señala alguna de las evidencias que nos reafirman en el camino hacia el modelo inclusivo, como son que los agrupamientos 'homogéneos' (educación segregada) no facilitan el aprendizaje; que los centros de educación especial no han demostrado ser más eficaces que los ordinarios, pues el nivel de aprendizaje es equivalente en ambos, en tanto que los aspectos sociales evolucionan mejor en la escuela ordinaria; y que tales centros no favorecen la incorporación a la sociedad de su alumnado y suelen rebajar las expectativas sobre sus resultados escolares, ofreciendo una formación de menor calidad.

España ha experimentado una evolución legislativa en la educación desde un modelo de segregación al de integración y que con gran esfuerzo, actualmente, busca transformarse en uno de inclusión (Ley General de Educación, 1970; LOGSE 1990; LOE 2006). La normativa exige que los alumnos con desventaja sociocultural se escolaricen en el sistema educativo general y éste debe adaptarse a ellos. La educación inclusiva y la atención a la diversidad no se refieren a cómo se educa un grupo especial de alumnos, sino a cómo se educa a todos. El alumno con desventaja social o discapacidad, debe ser uno más, con el apoyo y las mismas oportunidades de aprendizaje (Alonso y Araoz, 2011). En consecuencia, el profesorado, el equipo de apoyo y las escuelas ordinarias deben estar suficientemente preparadas para ofrecer tales oportunidades a cualquier alumno, pues todos tienen el mismo derecho a la educación de calidad, en convivencia y adaptada a sus propias necesidades.

3. LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Las prácticas instructivas como el aprendizaje cooperativo promueven la inclusión de todos los compañeros con necesidades educativas especiales dentro del aula, ya que el apoyo entre compañeros de clase es una herramienta fundamental. Es necesario, por tanto, diseñar y planear la clase, teniendo en cuenta las necesidades individuales, para lograr llegar a cada uno de los alumnos. La educación inclusiva sólo se lleva a cabo si se introducen en el aula estrategias y prácticas diferentes de las utilizadas tradicionalmente (Sancho, 2005). El maestro tiene un papel clave en el desarrollo innovador de la clase y de la participación que se le da a cada uno de sus estudiantes, realmente se trata de que todos participen y se apoyen, sin dejar a ningún compañero por el camino del aprendizaje.

Los maestros deben realizar actividades creativas, que mejoren la interacción entre sus estudiantes, incrementando el potencial individual, pero sin

olvidar el aprendizaje cooperativo, realizando actividades nuevas en la búsqueda de mejores resultados, creando un aula inclusiva con la ayuda de todos y para todos.

Consecuentemente, las actitudes positivas de los maestros son cruciales en el aprendizaje en un aula inclusiva, lo que se verá reflejado en los resultados y mejoras de los estudiantes.

La investigación ha demostrado que la unificación de alumnos con necesidades educativas especiales en un entorno educativo general no da como resultado de forma automática el aumento de las interacciones sociales entre los niños y niñas con y sin una educación especial (Terpstra y Tamura, 2008). Es importante, la creación de programas en los centros, para mejorar las competencias sociales de los estudiantes, donde se desarrollen habilidades, aprendiendo a interactuar positivamente con sus compañeros y las otras personas que lo rodean en su vida.

Logrando de esta forma, una inclusión de calidad que no se determina sólo mediante la ubicación del alumno, sino que más bien se basa en crear un entorno que apoye a todos los alumnos y los incluya en una comunidad que da apoyo al comportamiento positivo de todo el alumnado. Para alcanzar este objetivo, las prácticas deben fomentar la pertenencia, facilitando la amistad y la colaboración (Soodak, 2003). Generalmente, el entorno social donde se aplican programas de compensación educativa, tienen características de desventaja social y esto trae consigo problemas de comportamiento individual y grupal, por este motivo importante que todos los profesionales educativos ayuden en mejorar este aspecto, logrando una mejor convivencia y por consiguiente mejorando el ambiente escolar.

3. ESTUDIO DE CASOS

El estudio que estamos realizando se ocupa de las actitudes y prácticas pedagógicas del profesorado en centros educativos con programas de compensación educativa, como aspecto importante y fundamental en el desarrollo de la escuela inclusiva.

En cuanto a la metodología, se realizó una revisión previa de los enfoques epistemológicos optándose por un estudio de investigación de carácter cualitativo, sobre la base de las experiencias de la comunidad educativa (docentes, alumnos, padres y otros profesionales de apoyo) en centros con programas de educación compensatoria. En tal sentido, hemos realizado una primera fase de acercamiento a las instituciones y de negociación de entrevistas con los equipos directivos para analizar los aspectos generales de organización en cada centro.

Posteriormente, una segunda fase se orientará hacia el estudio de las barreras educativas que se presentan en el desarrollo de las diferentes prácticas pedagógicas, para lo que se realizarán entrevistas a docentes, padres y estudiantes, revisión de documentos y estudio de casos específicos, cuando sea necesario.

3.1 Consideraciones metodológicas

El estudio de casos es una excelente herramienta metodológica para comprender en profundidad los fenómenos educativos. Desde esta perspectiva, el estudio de casos tiene como finalidad conocer cómo funcionan todas las partes del caso para crear hipótesis, atreviéndose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales encontradas entre ellas, en un contexto educativo.

Iniciamos el estudio de casos con la realización de entrevistas semiestructuradas a miembros directivos de tres instituciones educativas, dos con características muy similares al ser Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y otra que contaba con múltiples diferencias, al ser Centro de Acción Educativa Singular (CAES), centradas en el tipo de población inmigrante y de etnia gitana que asiste al centro.

En estas entrevistas las variables a controlar fueron el tipo de centro educativo, el perfil del maestro y del estudiante, la participación de la familia de los estudiantes, los recursos del programa, otras organizaciones que intervienen en el proceso y los conflictos y fracaso escolar.

Para hacer un análisis de las entrevistas realizadas utilizamos el programa Atlas ti 7, una herramienta informática que facilita el análisis cualitativo de datos, agilizando la segmentación del texto en citas, la codificación, permitiendo la escritura de anotaciones y finalmente la obtención de resultados.

3.2 Contextualización

Los centros escolares A y B (CEIP) son de carácter público y se encuentran situados dentro de Valencia y el C (CAES) en una localidad cercana. Los tres se encuentran ubicados en sectores de población inmigrante o gitana y cuentan con diferentes programas de compensatoria, tal como a parece en la orden de 4 de julio de 2001 de la Consellería de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. Teniendo en cuenta la población que asiste a los centros, planifican y desarrollan las actividades de compensación educativa; donde mayoritariamente se presentan necesidades idiomáticas y de desventaja social.

El perfil educativo de los estudiantes que participan en los programas de compensatoria es muy similar en los tres centros visitados, donde se repiten las características de incorporación tardía, desconocimiento de los idiomas de castellano o valenciano, bajo rendimiento académico y desventaja social.

Los tres centros solicitan a la administración los maestros para educación compensatoria con el perfil que necesitan para suplir las necesidades que detectan cada curso escolar. En algunos casos les asignan los maestros que solicitaron y en otros casos no, cuando esto sucede se organizan con el personal docente que disponen. Al final del curso se realiza la evaluación en la Memoria anual, analizando la efectividad de los programas que desarrollan y planean las propuestas para el siguiente curso.

Los centros A y B (CEIP), cuentan con menor número de maestros de compensatoria y los otros docentes de la plantilla deben asumir estas clases, por el contrario el centro C (CAES), tiene mayor dotación en maestros de compensatoria debido a que tiene mayor número de estudiantes con estas características.

Los maestros de los tres centros cuentan con programas de formación, donde actualizan sus conocimientos. Por una parte participan activamente en las ofertas de los CEFIRES, enfocados hacia la atención de los estudiantes de compensatoria. Además, hacen proyectos de formación en los centros, teniendo en cuenta las necesidades que van surgiendo o las propias inquietudes de los maestros. Otras veces los cursos se realizan fuera de forma individual y voluntaria, buscando mejorar su práctica educativa y el beneficio de los estudiantes.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Adelantaremos algunas consideraciones, teniendo en cuenta que no se ha terminado la investigación. Cada uno de los centros utiliza diferentes tipos de programas de compensatoria, teniendo en cuenta las características y las necesidades de la población y en donde es primordial la provisión de recursos para garantizar el mejor desempeño en las prácticas educativas. Las diferencias del centro CAES con los otros dos centros CEIP se concretan, en general, con que disponen de más recursos lo que facilita el trabajo y la atención de los estudiantes.

Por otra parte consideramos muy importante para la investigación conocer acerca del tipo de formación que realizan los profesores en cada uno de los centros, ya que puede ser determinante en los resultados obtenidos por los estudiantes. De las entrevistas realizadas se desprende que los programas de formación del personal docente y del gabinete psicopedagógico es un aspecto crucial en la utilización de prácticas inclusivas. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los tres centros, se podría decir que la participación en las actividades de formación mejora la actitud del maestro, ya que al conocer nuevas estrategias para la atención del estudiante con necesidades de compensación educativa, puede implementarlas en su entorno y obtener en algunos casos mejores resultados.

Los maestros del colegio participan en proyectos de formación pero ya de antes eh, entonces todos los años hay una oferta de los CEFIRES y el centro según la decisión del claustro se plantea un tema, para hacer un proyecto de formación al centro. Normalmente van enfocados en los últimos años a atender la diversidad del alumnado, entonces este año es el de técnicas de relajación. Alguna formación es obligatoria y otra no pero aquí la mayoría participa en todo lo que sale.

Por otro lado, la estabilidad de la plantilla docente y el gabinete psicopedagógico es fundamental en el desarrollo del proceso de inclusión; ya que el conocimiento de las familias y la relación de confianza que se puede establecer durante varios años es importante para aumentar el nivel de colaboración, sobre todo en etnias como la gitana que no permite intromisión en sus comportamientos o costumbres. Las plantillas de maestros en los centros A, B y C generalmente son estables; el problema radica en el gabinete psicopedagógico de los centros A y B, que continuamente están cambiando interrumpiendo el proceso; por tanto, el nuevo profesional que llega debe empezar a conocer a cada uno de los estudiantes, su problemática y su familia.

Es una plantilla estable y comprometida con el proyecto educativo, de mediana... vamos alrededor de 40 años de edad de media. Intentamos estar lo máximo posible entre nosotros bien, porque ya bastante duro es el trabajo

para estar entre nosotros enfrentados, vale. Es una plantilla estable y comprometida con el alumnado.

También encontramos que las actitudes positivas del maestro hacia la diversidad entre sus estudiantes permite la realización de prácticas más inclusivas. Es decir, los profesores de los tres centros creen posible la colaboración entre los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Creen también que los grupos heterogéneos pueden influir favorablemente y que las adaptaciones curriculares en la programación puede beneficiar la participación de todos. Las actitudes inclusivas que muestran los maestros, se relacionan con prácticas más colaborativas con todos los profesores y miembros de la comunidad, y utilizan de manera más oportuna el aprendizaje cooperativo entre sus estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad de cada centro. Cuando el maestro encuentra una adecuada disposición de la comunidad para su trabajo, obtiene mejores resultados.

La actitud del maestro es positiva, claro porque ellos saben y el que está aquí es porque quiere, no hay ninguno o nadie obligado ni nada. Yo por ejemplo llevo 14, 15 años un compañero lleva 20 aquí cada uno, a lo mejor vienes para un año y te enganchas y disfrutas de tu trabajo.

La familia de los estudiantes tiene un papel fundamental en el desarrollo de las actividades, debido a que la colaboración de los padres sirve de ejemplo para que los estudiantes adopten una actitud positiva frente a la escuela y las actividades que realizan. Es indiscutible que cuando hay poca o nula colaboración de los padres de familia el trabajo educativo se complica, ya que cuando se obtienen resultados positivos es porque todos han colaborado de alguna u otra forma. Los centros A y B presentan mayor colaboración de los padres, como consecuencia de la ubicación y tipo de alumnado que asiste. En el caso del centro CAES presenta un alto índice de absentismo de los estudiantes, generalmente en los estudiantes de los cursos de infantil, porque algunos padres de familia utilizan el servicio escolar como guardería para llevar a los estudiantes solo cuando lo necesitan. Es urgente cambiar esta mentalidad, ya que desde la primera etapa escolar se debe fundamentar el valor de la responsabilidad de asistencia y todos los deberes que ésta conlleva.

La participación de los padres de familia es muy poca, pero estamos haciendo muchas actividades para que ellos vengan y hagan parte de la escuela.

Los tres centros educativos cuentan con ayuda de otras organizaciones que les ayudan a brindar un mejor servicio y las familias muestran interés por aprovechar las diferentes clases de ayudas que reciben de fuera de la institución. Aunque, el centro CAES por su tipo de alumnado recibe más colaboración desde Consellería de Educación.

Para finalizar adelantamos que, teniendo en cuenta los resultados obtenidos hasta la fecha, nos parece interesante poder desarrollar con más profundidad el estudio en el centro CAES, para poder de esta manera ampliar la información y estudiarlo más a fondo, debido a la gran variedad de programas que realiza este centro y la diversidad de población que asiste al centro.

5. CONCLUSIONES

Terminando esta comunicación podemos concluir que las actitudes del profesorado en los casos estudiados es generalmente positiva, hacen lo posible por

desarrollar programas que beneficien a los estudiantes y atiendan la diversidad en cada uno de los tres centros analizados; pero falta sensibilización de parte de las familias sobre la responsabilidad que tienen con sus hijos. La educación de los estudiantes es competencia de toda la comunidad y no solo del maestro y esto se puede constatar cuando los alumnos presentan buenos resultados, como resultado de un proceso de colaboración entre todos los agentes implicados.

Del trabajo realizado destacamos que la formación docente cumple un papel fundamental. Primero porque, aunque no es obligatoria en todos los casos, se hace en forma individual o grupal, siendo una herramienta básica para el conocimiento de las estrategias necesarias para la solución de conflictos en situaciones similares sociales o de cualquier tipo que se encuentren en la escuela. Mostrando una mejor actitud cuando se conocen herramientas para enfrentarse a cualquier situación, ya que en muchos casos se repiten las mismas situaciones en diferentes centros educativos.

El papel de la familia es fundamental en cualquier proceso educativo, no se puede dejar solo, ni al maestro, ni a los estudiantes. Es primordial trabajar todos juntos, llevar a los padres al centro y lograr que participen en las diferentes actividades, de esta forma se obtendrá mejores resultados en los aspectos sociales, afectivos y escolares. Las familias del centro educativo deben sentirse parte de él y trabajar con todos buscando un mismo objetivo.

Por último, es importante que se lleve a cabo un seguimiento de los procesos en los centros que desarrollan programas de compensatoria y que se conozcan sus resultados a todos los niveles. El dar a conocer las estrategias que emplean puede contribuir a que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más enriquecedor entre los distintos centros, maestros, familias y estudiantes.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Parreño, M., Araoz Sánchez, D. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid. Ediciones Cinca.
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *Participación Educativa*, 18, noviembre 2011, pp. 8-24. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/revistacee/pdf/n18-casanova-rodriguez.pdf>
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! *Participación Educativa*, 18, noviembre 2011, pp. 117-128. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/revistacee/pdf/n18-echeita-sarrionandia.pdf>
- Martínez Abellán, R., Haro Rodríguez, R. D., y Escarbajal Frutos, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-64.
- Sancho, J.M. (2005). Investigación en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 64, 19-30.
- Soodak, L. (2003). Classroom Management in a Diverse Society. *Theory into Practice*, 42 (4), 327-333. USA
- Terpstra, J. i Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive

settings. *Early childhood Educational Journal*, 35, 405-411.
UNESCO (2005). *Pautas para la inclusión: Asegurar el acceso a la Educación para Todos*. París: UNESCO.