

INCLU-DUERO: PRÁCTICA REFLEXIVA DESDE EL ÁREA DE INSPECCIÓN EDUCATIVA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE ORIENTACIÓN INCLUSIVA EN LOS CENTROS

Luis Alberto Moratinos Lagartos

Área de Inspección Educativa. Dirección Provincial de Educación de Soria. morlaglu@jcyL.es

Esther Soria Aldavero

Área de Inspección Educativa. Dirección Provincial de Educación de Soria. soraldes@jcyL.es

Resumen

Esta comunicación se enmarca dentro del Proyecto de Investigación Educativa “INCLU-DUERO: Desarrollo de procesos inclusivos a través de prácticas educativas emocionales, intergeneracionales y restaurativas (EDUCYL2018_03)”, financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León a través de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa. La experiencia visibiliza cómo la incorporación y cumplimiento de normativa educativa y progresiva orientación inclusiva demanda un trabajo reflexivo previo, requiriendo las funciones de Inspección Educativa un equilibrio en su vertiente de control y de asesoramiento en liderazgo, motivación, implicación y responsabilidad de equipos directivos y docentes. Mediante práctica reflexiva y análisis de documentos en dos centros educativos, se recogen valoraciones en torno al II Plan de Atención a la Diversidad y nuevo modelo de Orientación, realizando pilotaje de cuestionario de autoevaluación. Se extrapolan, mediante reflexión colaborativa, factores a considerar por la Administración Educativa para favorecer el desarrollo de procesos inclusivos.

Palabras clave: Inspección Educativa; Inclusión; Control; Asesoramiento.

Introducción y marco teórico

La Consejería de Educación de Castilla y León apuesta entre sus estrategias de innovación por un modelo de competencias profesionales del profesorado. Incorporar la investigación al entorno educativo es uno de los objetivos que la administración educativa propone, a través de diferentes modalidades de su Red de Formación. La profesora Montero (1998) representa a investigadores que continuaron los estudios de Lewin y Elliot, entendiendo que los profesores pueden adquirir un papel investigador desde dentro de la comunidad, aprovechando su conocimiento y trabajo en el sistema. Se pasa de investigar para la comunidad a investigar desde la comunidad, enmarcándose esta práctica reflexiva en el modelo de Investigación Acción Participativa. La fenomenología es la perspectiva que pretende entender fenómenos sociales desde el punto de vista de las personas que forman parte de ellos. La realidad objeto de interés es valorar las áreas que los docentes perciben como importantes en el paradigma inclusivo.

Ainscow, Booth y Dyson (2006) definen Escuela Inclusiva como un proceso de análisis sistemático de culturas, políticas y prácticas escolares, para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, barreras de distinto tipo que limitan la presencia, aprendizaje y participación de los alumnos en la vida escolar de los centros, con particular atención a los más vulnerables a la exclusión.

La Declaración de Incheon (UNESCO, 2016) reconoce la importancia de la formación de los docentes y la existencia de políticas y normativas para asegurar que éstos tengan las competencias necesarias, promoviendo la “creación de distintas modalidades de formación y aprendizaje en el lugar de trabajo y en el aula.” La gestión curricular de un aula inclusiva implica cambios pedagógicos y organizativos, y para llevar a cabo esos cambios los docentes necesitan experiencia y conocimiento práctico para ir incorporando progresivamente técnicas y metodologías inclusivas efectivas en la práctica diaria.

La Junta de Castilla y León aprueba con el Acuerdo 29/2017 el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación. Propone 6 nuevas líneas estratégicas, que pretenden dar respuesta a los retos europeos, nacionales y autonómicos basados en los principios de Equidad, Inclusión, Normalización, Proximidad, Accesibilidad Universal y Diseño para Todos, Participación, Eficiencia y Eficacia, Sensibilización, Coordinación y Prevención.

LOE (2006), LOMCE (2013) y Decreto 92/2004, por el que se regula la Inspección Educativa en Castilla y León, consideran el Servicio de Inspección un factor fundamental para la mejora de calidad de la educación, cuya actuación debe dar respuesta a aspectos relevantes de gestión educativa de centros docentes y servicios educativos, así como a requerimientos curriculares y propios de distintos niveles educativos. Su finalidad es asegurar el cumplimiento de la normativa que regula el sistema educativo, garantizando derechos y observancia de deberes de los miembros de la comunidad educativa, contribuyendo a los objetivos del Marco Estratégico de Educación y Formación 2020 de la Unión Europea para el crecimiento educativo inteligente, con los principios participativos de Inclusión, Calidad y Equidad. Silva García (2011) evidencia la importancia que supone situar el análisis en uno de los colectivos más importantes para sostener el trabajo en las organizaciones escolares: la Inspección Escolar.

Objetivos

- Implicar a docentes e inspectores, como comunidad profesional, para la mejora del proceso educativo inclusivo, desde un modelo de Investigación Acción Participativa.
- Aprender a investigar de manera intencionada en materia de inclusión educativa, recogiendo y valorando sistemáticamente autoevaluación y propuestas de mejora a la Administración de equipos directivos y orientadores educativos de dos centros de Soria.
- Promocionar el desarrollo óptimo de actitudes y procesos inclusivos en los centros participantes, que motiven la progresiva incorporación de actuaciones específicas.

Desarrollo y evidencias de la experiencia

El eje fundamental de nuestro proyecto procede de la teoría socioconstructivista, que fortalece la interacción social como valedora de un aprendizaje colectivo que enriquece la reflexión realizada individualmente. El paradigma crítico reflexivo propuesto por Domingo y Gómez (2014) en la metodología de práctica reflexiva, concibe la tarea del profesor de forma equilibrada entre el uso inmediato de las competencias y la reflexión sobre los problemas que ha de abordar. Asume la función social en su ejercicio profesional en una actitud de predisposición y apertura a la construcción de conocimiento y de transformación social. Los profesionales participantes en este proyecto componen una pequeña comunidad de aprendizaje, utilizando la metodología de Práctica Reflexiva primero en los centros, y después de forma comparativa desde el Área de Inspección,

utilizando diferentes documentos formativos y de trabajo diseñados y propuestos por ellos, para aprender de las prácticas docentes y proponer mejoras que desde el Área de Inspección puedan considerarse para un equilibrado asesoramiento y control en centros.

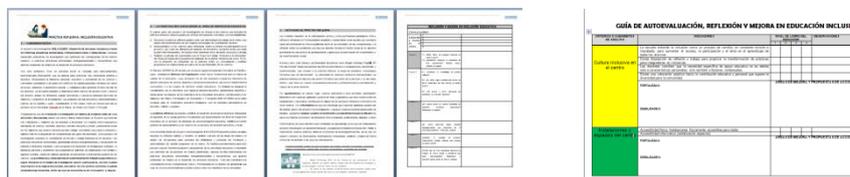


Imagen 1. Tarea de práctica reflexiva y propuesta de autoevaluación en Inclusión

EVIDENCIAS DE REFLEXIÓN Y MEJORA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA	
CENTRO A. Asisten a la reunión Directora; Jefa de estudios, Orientadora e Inspector. CENTRO B. Asisten a la reunión Directora, Jefa de Estudios, Orientadora e Inspectora.	
PRÁCTICA REFLEXIVA Y ANÁLISIS POSTERIOR DE LAS RESPUESTAS DESDE EL ÁREA DE INSPECCIÓN EDUCATIVA	
¿Quién lidera los procesos inclusivos en vuestro centro? ¿Consideráis necesario la implicación de más componentes?	Se percibe una clara diferencia entre las dos directoras, que sin embargo se ve compensada con la especialidad de los inspectores. Hay una directora A muy implicada que es especialista en inclusión y lidera las muchas actuaciones inclusivas del centro porque no hay estabilidad en la figura de orientación, con un inspector de la especialidad de G ^a e H ^a . La implicada directora B no ejerce el liderazgo porque no es especialista en inclusión, pero sí dispone de orientadora definitiva, jefa de estudios PT e inspectora PT/orientadora. Este centro tiene más repartidas responsabilidades y liderazgo inclusivo.
¿Conocíais la metodología de práctica reflexiva? ¿Se utiliza algún procedimiento similar de forma sistemática (no solo natural) en vuestro centro? ¿Os parece a priori interesante y/o beneficiosa en el ámbito educativo?	El centro A sí utiliza la práctica reflexiva de forma más sistemática. Realizan un programa formal de calidad (EFQM), incluyendo revisión de documentos del centro, reuniones sistemáticas de recogida y análisis de información cuali y cuantitativa, etc. Existe tradición voluntaria de organizar los horarios favoreciendo tiempo de coordinación para ello. El centro B utiliza la reflexión de forma natural pero no sistemática. Se reúnen siempre que un problema o necesidad concreta lo demanda, recogiendo algunas tareas por escrito. Los centros coinciden en mostrar buena disposición pero falta de tiempo para redactar: "Escribimos mucho para varias cosas, escribir esto ya sería más complicado. Son cosas que llevas a la práctica. Se hacen. La burocracia, con todo lo que tenemos que escribir..." Pero si hay una manera de hacerlo (como se explica con libro-ejemplo) lo podemos hacer".
¿En vuestro centro se realizan actividades de educación emocional sistemáticas?	El centro A, dentro del PAT, hace programa de HHSS. Otras se hacen puntualmente cuando situaciones del día a día lo requieren. Las emociones se trabajan en la práctica. En el centro B no se trabajaba de forma sistemática, "Ahora en tutoría sí hacemos actividades de trabajar valores y ese aspecto. Estamos introduciendo ahora el programa de "Educación Responsable", a partir de este trimestre haremos más. También los profesores en valores éticos y en religión lo trabajan. "Tras la formación es cuando más se va a realizar". En tutorías se hace de forma más sistemática, hasta ahora había menos tiempo"
¿El centro desarrolla alguna actividad intergeneracional con miembros de la comunidad educativa?	En el centro A consideran que pueden mejorar, "aunque hacemos alguna cosa". Existe muy buena relación con las instituciones de la localidad, CEAS... Se formó y motivó al claustro en el programa intergeneracional. El IES forma parte importante del impulso del pueblo. El centro B hace jornadas de acogida, trabaja con Asociación de jubilados, y hace jornadas culturales. Desde el 2014 se trabaja con su proyecto "El camino de San Esteban", impulsado desde el Área de Inspección; incluyó y mantiene la excelente colaboración entre todos los centros educativos de la localidad y otros de la provincia, fraguándose las actuales "Jornadas de Estudio y Convivencia" de las que este IES es anfitrión anualmente.
¿Conocéis el concepto de prácticas restaurativas? ¿Habéis utilizado este proceso en vuestro centro?	El centro A "Sí, se están formando dos personas del centro. Puntualmente se utiliza, porque están empezando a realizar algunas actuaciones". El centro B "Antes no. Ahora sí. En las charlas de principio de curso de inclusión lo habíamos oído. Va en la línea de la opción que estamos ofertando a los padres como alternativas educativas a la expulsión"
¿Creéis que las tres actuaciones anteriores se trabajan de forma aislada, o consideráis que están interconectadas? Reflexionad y expresad vuestro punto de vista	Los dos centros coinciden en que de momento las actuaciones se hacen de forma separada "En estos momentos no están conectadas con lo otro..." Educación emocional y prácticas restaurativas sí lo ven más vinculado. "De esto sí, pero va a entrar dentro de educación emocional (resolución de conflictos)". Reconocen que en la parte práctica sí se puede combinar, "lo estamos viendo en otros sitios" (modelo de otro IES de la provincia)
¿Cómo definiríais en general la convivencia en vuestro centro?	"Muy buena" dice el centro A, que hace actuaciones específicas desde hace tiempo (alumnos mediadores). Somos además centro 20/30 con recursos específicos para la inclusión. El centro B afirma que en general es muy buena, aunque no les falta trabajo (no tienen P.T.S.C). "Si comparamos con noticias de otros sitios, no nos podemos quejar".
¿Creéis que inclusión, convivencia y resultados académicos tienen alguna relación?	Creer que sí existe relación. Consideran que "creas o no en la inclusión, se debe atender la diversidad". "Convivencia y resultados sí. Pensándolo, todo puede mejorar los resultados. Un buen ambiente de convivencia te lleva a mejorar resultados, que se apoyen, que vean positivo aprobar". Los tutores y alumnos también valoran que el ambiente es

	bueno, y las ventajas que tiene, pese a que demasiada confianza puede alterar el trabajo.
¿Estaríais interesados en recibir formación y asesoramiento para poner en marcha actuaciones del proyecto INCLUDUERO, adaptándolas a vuestros intereses, recursos y posibilidades?	Los centros tienen interés en la mejora de las competencias profesionales, motivaciones y resultados, pero ambos expresan que el concepto de inclusión educativa es de base complejo. Si les parece útil “desgranar” este concepto en prácticas educativas que lleven a ella. Si están interesados, pero consideran que la no estabilidad de las plantillas impide consolidar las actuaciones interesantes, unido a limitaciones de tiempo en el centro. El centro A está recibiendo formación en prácticas restaurativas. El centro B está recibiendo formación inicial en educación emocional. Ambos con los Centros de Formación (JCyL). Consideran interesante que existan programas que unan innovaciones metodológicas y actuaciones inclusivas. Los inspectores valoran esta implicación, y recuerdan que la Consejería de Educación dispone de múltiples modalidades formativas para esta mejora.
¿Conocéis la normativa del nuevo modelo de orientación educativa, vocacional y profesional? ¿En qué fase de desarrollo del documento estáis y qué facilidades o dificultades habéis encontrado?	El centro A tiene un liderazgo claro centrado en la directora en torno a la inclusión, al no contar siempre con plantilla estable (la plaza de orientación fue ocupada por interinos los últimos años). De este modo, la cultura inclusiva del centro educativo sí se refleja en sus documentos de centro. Sigue siendo claramente mejorable la puesta en práctica de lo establecido en esos documentos, sobre todo las programaciones didácticas que den accesibilidad al currículo, que promuevan un Diseño Universal de Aprendizaje o una organización del aula acorde, puesto que los apoyos siguen siendo fuera del aula, por lo que quedan en entredicho las prácticas colaborativas entre profesionales o la coordinación de cara a la intervención pedagógica con los alumnos. El centro B coincide plenamente en esta limitación. Tiene un liderazgo compartido y cuenta con mayor estabilidad, por ser definitiva la orientadora educativa, en quien la directora confía “reconozco que leí por encima todo, pero no me preocupé, sabía que se iba a encargar la orientadora. Hay que repartir el trabajo, delegamos. La parte dura se lee, se comenta y es de todos. Si no se delega es imposible, no damos abasto”. “Primero planificación, y luego se expone. Se ha realizado. Falta saber si se ha dado respuesta a lo que pedía. Había puntos complejos, lo he desarrollado en otros apartados (la orientadora da la referencia de los que considero más difíciles) “En el papel está muy bien, pero no es operativo”. “La teoría la hacemos”, pero afirman frustradas que “es muy difícil realizar el paso práctico y responder a lo pedido por la Administración sin haber preparado al claustro para ello”.
Autoevaluación componentes del proceso de inclusión educativa. Forma parte de un documento más completo con asesoramiento, normativa y bibliografía sobre inclusión. De cada punto se pide sintetizar debilidades, fortalezas y posibles áreas de mejora (se indica que es un ensayo del propio cuestionario, importando en esta sesión prioritariamente realizar observaciones críticas metodológicas del material).	Colaboran realizando un pilotaje de documento de autoevaluación y mejora en inclusión en el que el Grupo de Trabajo de Atención a la Diversidad del Área de Inspección Educativa de Soria se encuentra trabajando. Se pretende así unir formación, innovación e investigación como conceptos diferentes pero interrelacionados, comprobando la valoración subjetiva y el resultado de realización práctica de un documento que se ofrecerá para guiar a los centros en este proceso inclusivo de actualización de documentos (Plan de Orientación Académica, Vocacional y Profesional, especialmente). Les parece adecuado y necesario, porque así “sabes lo que se espera de nosotros”, pero también creen que puede ser larga su cumplimentación, y que se pueden llegar a sentir cuestionados o frustrados, porque sin haber sido formados, tienen muchas carencias en los puntos planteados. Los inspectores reconocen la necesidad de redactar que esta autoevaluación es totalmente voluntaria, como guía de ayuda interna. Áreas: cultura inclusiva; instalaciones y espacios; documentos; aulas; formación; recursos personales y materiales; prácticas colaborativas; responsabilidad y actitud docente; liderazgo; compromiso; valoración psicopedagógica; intervención pedagógica; accesibilidad al currículo organización del aula; programaciones didácticas; innovación educativa e investigación; relación centro-familias y comunidad; seguimiento, evaluación y difusión.
Evaluación. ¿Cómo os habéis sentido con esta práctica reflexiva? ¿Creéis que esta tarea de competencia reflexiva ha tenido alguna utilidad o aprendizaje en vosotros como profesionales? ¿Puede suponer un primer paso de motivación para la mejora del proceso inclusivo de vuestro centro?	Desde el centro A sienten que salen fortalecidos de la experiencia, puesto que entienden que su situación de cultura inclusiva en el centro se encuentra en niveles que no esperaban. Muestran su satisfacción, aunque entienden que queda mucho trabajo por hacer. Los inspectores coinciden en que el objetivo es que los centros no consideren la inclusión un “extra” que depende de sus buenas intenciones voluntarias, sino prácticas asumibles progresivamente desde un modelo de educación con normativa, recursos y actuaciones específicas. El centro B transmite la sensación de que queda trayectoria y mucho trabajo por delante: “Te hace tener claro por dónde hay que ir, lo que se espera de nosotros”. “Ni motiva ni desmotiva, simplemente es importante y sí tienes que reflexionar”. “Da sensación de que no estamos trabajando, que queda mucho. Resulta complicado porque se tienen que implicar muchos profesionales y no sé que de qué manera”. “Te hace reflexionar. Aunque se necesita más tiempo de una hora porque es largo”. “Sí es útil reflexionar conjuntamente, ver qué está funcionando y qué hay que mejorar”.
Sugerencias, propuestas de mejora y comentarios libres de los asistentes.	“Llevar al claustro la propuesta de autoevaluación. Puede reforzar las actuaciones ya hechas y motivar por el progreso y mejora de las que aún deben realizarse”. Ambos centros coinciden en que el principal problema para no consolidar las actuaciones positivas son la no estabilidad de las plantillas y la falta de facilidades organizativas y tiempos de coordinación específicos entre docentes. Aprovechan para reclamar más recursos personales y materiales y disminución del número de alumnos por aula, una organización de Aula-Materia, una reducción de materias, con una predilección por fomentar las áreas instrumentales. Desde el Área de Inspección se apoya su propuesta de mejora de la formación inicial del profesorado en torno a la inclusión en los planes de estudio de los diferentes grados y másteres, que “revisados en sus materias, contenidos y créditos, pueden ser insuficientes”.

Tabla 1. Síntesis de evidencias y conclusiones recogidas mediante Práctica Reflexiva

CONCLUSIONES

El objetivo de la Inspección Educativa de promover el paradigma inclusivo, dar a conocer la norma y asegurar su cumplimiento, debe considerar las resistencias y dificultades que los centros presentan y no siempre expresan, pudiendo existir limitación de frustración, vergüenza o miedo a reconocer ante la figura de autoridad educativa carencias formativas o tareas no realizadas. Se valora necesario combinar control en el cumplimiento de normativa vigente, con asesoramiento y motivación, transmitiendo confianza y concepción de la inclusión como innovación y mejora, con progresivos y futuros retos, y capacitando a Equipos Directivos, Orientadores Educativos y Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad para liderar este proceso. Favorecer prácticas reflexivas sistemáticas puede optimizar la adecuada autoevaluación y proceso de mejora en torno a documentos y actuaciones prácticas inclusivas, contando con el conjunto de recursos de apoyo (AIE, APE, CSFP, CFIE). Existen en los centros dudas ante la norma, justificadas por la escasa formación e inseguridad de sus responsables, que consideran tener que asumir una función y reto de liderazgo inclusivo para el que no se sienten preparados. El Inspector de Educación tiene un papel fundamental en las fases de iniciación, desarrollo y consolidación del cambio actitudinal, organizativo y metodológico. Desde la óptica del estímulo constante y el principio de trabajo colaborativo, como señala Miranda Martín (2002), *puede favorecer una cultura escolar proclive a la mejora, potenciar un modelo colaborativo, ejercer liderazgo democrático y comunitario, estimular y apoyar programas y planes de innovación o mejora y capacitar a los directores escolares para la gestión del cambio*. La inclusión es un reto y oportunidad para la Administración Educativa. El asesoramiento y ayuda demandada ofrece la oportunidad de optimizar la motivación e implicación con que los centros inicien, consoliden y evalúen como interesantes y replicables proyectos específicos con metodologías inclusivas, favoreciendo una mejor convivencia, competencias docentes y resultados escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para Desarrollo de Educación de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Perfil profesional docente en educación inclusiva*. Odense. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusiveteachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf
- Domingo Roget, Á. y Gómez Serés, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid. Editorial Narcea.
- G. León, O. & Montero, I. (2012). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid. Mc Graw Hill.
- Miranda Martín, E. (2002). La supervisión escolar y cambio educativo en un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de centros”, en *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART5.pdf>
- Normativa de la Consejería de Educación de Castilla y León. <https://www.educa.jcyl.es>
- UNESCO y Otros. (2016). *Declaración de Incheon*. Incheon: Autor.
- Silva García, B.P. El papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos. EDUCAR [en línea] 2013, 49 [Fecha de consulta: 10 de febrero de 2019] Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130840005> ISSN 0211-819X