

# **Formación docente en inclusión desde las prácticas en la Facultad de Contaduría y Administración de la UASLP**

**Diana Cecilia Rodríguez Ugalde**  
**Fernando Mendoza Saucedo**

*Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología*

## **Resumen**

La atención a la diversidad en el contexto educativo es un tema que ha tenido especial relevancia en los últimos 20 años. Las acciones a favor de la inclusión se llevan a cabo al actuar sobre la cultura, las políticas y las prácticas en las instituciones educativas, sin embargo, falta mayor incidencia en el nivel universitario en donde aún se encuentran grupos de jóvenes en situación de vulnerabilidad. En el presente trabajo se exponen las tres fases de un proyecto de intervención realizado en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí: el diagnóstico -realizado en dos facultades [Contaduría y Administración (FCA) y Derecho (FD)]-, diseño y aplicación -realizado en una facultad (FCA)-, con el objetivo de favorecer el desarrollo de prácticas inclusivas que permitan la participación y el aprendizaje de todos los alumnos. En el diagnóstico se indagaron las características de la práctica docente relacionada con procesos de inclusión educativa en el aula, a partir de entrevistas a docentes y alumnos de ambas facultades. Estas características sirvieron como guía para el diseño de intervención basado en el enfoque de facilitación (Nieto, en Segovia, 2005), así como la colaboración y reflexión entre docentes (Brockbank y McGill, 2002). Ésta consistió en un seminario de diez reuniones colegiadas, donde los docentes reflexionaron sobre distintas temáticas como: las diferencias, la atención a la diversidad y su práctica docente; en este último aspecto tuvieron la oportunidad de modificar su práctica docente a favor de la inclusión por medio de la reflexión en trabajo colaborativo contextualizado.

**Palabras clave:** inclusión, práctica docente, educación superior.

## **Introducción**

Los jóvenes con discapacidad que se vieron beneficiados por las políticas y acciones de integración en la educación básica se encuentran en estos momentos en la posibilidad de acceder a la educación superior, sin embargo, en este nivel pueden enfrentar barreras culturales, políticas o prácticas que les impidan acceder a la participación y el aprendizaje acorde con los objetivos curriculares esperados (Méndez y Mendoza, 2009). Es pertinente señalar que no son sólo ellos quienes pueden encontrarse en esta situación, sino también otros jóvenes con características diferentes que no son consideradas como discapacidad alguna.

Con el fin de favorecer la inclusión educativa de todos los alumnos en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), el presente proyecto pretende abordar el área de las prácticas docentes al tener como objetivo formar a los docentes de la Facultad de Contaduría y Administración en prácticas que favorezcan la inclusión de los alumnos que se encuentran inscritos en ella.

### **Justificación**

La atención a la diversidad en las aulas universitarias es un problema urgente, en donde la segregación de los alumnos con diferencias evidentes (discapacidad, desventaja social, etc.) al resto de sus compañeros es una situación escolar que se sigue presentando, al toparse con barreras que pueden encontrarse en las culturas, políticas o prácticas de la Institución. Respecto a las prácticas, aun cuando se han implementado cursos de formación docente en el área pedagógica, curricular y didáctica para atender al alumnado, a partir de lo planteado en el Plan de Desarrollo Institucional (1997), estos cursos se hacen de manera descontextualizada, en entidades académicas ajenas a la realidad educativa en donde ejerce su docencia cada profesor. Para que ocurra una transformación se requiere que sea el docente un agente activo de su propio cambio, que viva un proceso reflexivo junto con otros docentes, y que sea desde su propio centro escolar donde emerjan las observaciones y críticas que le permitan mejorar su práctica (Imbernón, 1998; Liston y Zeichner, 1993; Pérez y Gimeno, 1992). Un proceso de formación con tales características permitirá que, a partir de la reflexión en conjunto, el profesor distinga si sus prácticas son inclusivas con todos sus alumnos o si por el contrario, propician barreras para la

participación y el aprendizaje, y en base a ello, pueda modificarlas. Claramente esto beneficiará a todos los alumnos.

### **Diagnóstico**

La fase de diagnóstico tuvo como objetivo indagar acerca de las prácticas docentes para atender a la diversidad de seis profesores de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) y de la Facultad de Derecho (FD) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), a fin de que estos datos pudieran servir como guía en un proyecto de Formación del Profesorado a través de un proceso de Facilitación (Nieto, en Segovia, 2005).

El diagnóstico consistió en un estudio exploratorio descriptivo de tipo cualitativo. Se realizó en un inicio la revisión bibliográfica sobre el tema; consecuentemente se solicitó el consentimiento de las autoridades educativas para poder realizar el diagnóstico; se realizaron entrevistas a profundidad a seis alumnos con discapacidad para indagar su experiencia educativa a lo largo de sus estudios en la Facultad en cuanto a sus dificultades generales en su estancia, con los maestros, en las clases, características de un buen docente y los nombre de los buenos docentes; después se realizaron entrevistas a ocho alumnos de mejor promedio de ambas facultades respecto a las características de un buen docente y los nombres de buenos docentes; de los datos obtenidos se identificaron a seis docentes sobre quienes hubo recurrencia de rasgos de prácticas inclusivas; se solicitó el consentimiento de los docentes identificados para participar en el diagnóstico; se les realizó una entrevista a profundidad sobre su práctica docente, lo que consideran para ser un buen docente, la formación docente, el trabajo docente en el contexto universitario, la atención a la diversidad, la

experiencia de tener alumnos con discapacidad, las dificultades en su trabajo docente, entre otros; posteriormente se realizó el análisis de la información a través del proceso de categorización (Shagoury y Miller, 2000).

A partir de la información analizada es posible apreciar las distintas características de las prácticas docentes inclusivas que señalan los alumnos con discapacidad y los profesores como aquellas que correspondería tener un buen docente. Las categorías generales obtenidas a través del análisis por categorización se agruparon en cuatro de las seis dimensiones de la práctica docente que señalan Fierro, Fortoul y Rosas (1999). Estas cuatro dimensiones fueron la dimensión personal, social, valoral y didáctica:

**Tabla 1. Dimensiones de la buena práctica docente**



Como conclusión del diagnóstico puede señalarse que es patente que las prácticas señaladas anteriormente permitirían el acceso a todos los alumnos que se

encuentren en el aula, ya que desde la planeación, los profesores identificarían las barreras que pueden plantear en sus clases y posibilitarían la inclusión de sus alumnos. Por ello, se requiere que la formación del profesorado sea con todo el cuerpo docente y que vaya dirigida al desarrollo de prácticas inclusivas, donde se aborden las características identificadas. Además, en el momento en que los docentes tengan apertura hacia el trabajo con todos sus alumnos, tendrán la posibilidad de desarrollar habilidades para enfrentarse a otros retos en el aula.

### **Intervención**

**Objetivo de la intervención:** que los profesores reflexionen sobre el tema de las diferencias y su práctica docente, para que de este modo desarrollen prácticas que favorezcan la inclusión y la atención a la diversidad a través del trabajo colaborativo dentro de un proceso de facilitación.

### **Fundamentación del modelo de intervención**

El fundamento epistemológico del proyecto es el paradigma proceso-mediacional señalado por Pérez y Gimeno (1992), mismo que considera los procesos humanos sociocognitivos desde una postura psicogenética.

El modelo teórico bajo el cual se plantea el proyecto de intervención es el modelo de facilitación propuesto por Nieto (citado en Segovia, 2005), y el modelo de Schön (citado en Chaile, 2008) de "investigar en el contexto de la práctica".

Aunque se ha asumido la postura proceso-mediacional en este proyecto, también se retoman algunas características del modelo de reconstrucción social descrito por Liston y Zeichner (1993), que sitúa a los profesores como personas con criterio social,

capaces de reflexionar sobre su quehacer y de transformar su actividad a través de la reconstrucción de sus conceptualizaciones sobre lo que realizan. Esta visión coincide con la orientación conceptual crítico progresista señalada por Barraza (2010) al señalar que la intervención es desarrollada por los agentes implicados, quienes son los beneficiarios y consolidan su práctica profesional en el contexto mismo donde existe la problematización.

Respecto a la metodología, el proyecto se desarrolló retomando rasgos del modelo metodológico propuesto por Brockbank y McGill (2002) como *“Diálogo reflexivo con otros colegas- facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva”*, en el cual la facilitación propicia un aprendizaje críticamente reflexivo centrado en la persona en colaboración con otros; además se consideraron las fases de desarrollo de proyectos (asamblea inicial, planeación, acción, asamblea final) y el proceso lógico (cognición, lenguaje, afecto y autonomía) planteado por López Melero (2004) en el Proyecto Roma.

### **Diseño de la intervención**

Se realizó una reunión el día tres de junio del presente año con la totalidad de los docentes participantes para mostrarles la metodología que se seguiría en el programa, así como los resultados obtenidos en el diagnóstico. Después de haber realizado esta primer reunión, se abordaron las características de la práctica docente inclusiva a partir de la agrupación que se realizó de las mismas considerando las dimensiones señaladas por Fierro, Fortoul y Rosas (1999). Para ello, el programa de intervención se dividió en las siguientes dos fases y se llevó a cabo en 10 reuniones:

1. Fase introductoria: se consideró realizar esta fase en cuatro reuniones de dos horas cada una. En ella se abordaron la dimensión personal de la práctica docente y la característica de “atención a la diversidad” que pertenece a la dimensión social.

a) Al abarcar la dimensión personal se aspiró a que los docentes reflexionarán sobre la concepción que la sociedad tiene respecto a la labor de los profesores, que analizarán por qué ellos eligieron ser docentes, y que identificarán qué características tenían aquellos profesores que marcaron su vida (Branda y Porta, 2012). Después de ello, se buscó que los profesores observarán su trayectoria docente a través de la metodología narrativa con el “biograma docente” (Branda y Porta, 2012), y que a partir de ello reflexionarán sobre las dificultades que han transitado, qué han hecho para salir de ellas, qué les ha aportado la docencia, así como los eventos agradables que han vivido al ser docentes; para que después pudieran otorgar un valor a cada uno de los hechos identificados en la “significación de mi trayectoria”.

b) En lo concerniente a la característica de atención a la diversidad de la dimensión social, se realizó una reflexión por medio de preguntas guía en equipo, las cuales después compartieron en plenaria, propiciando con ello el debate y la participación. Una vez concluida esta parte se abarcaron los prejuicios que existen sobre los alumnos, sus capacidades y sobre la atención a la diversidad, a través del análisis de casos en equipos que después se comentaron en plenaria (Parrilla, 2004).

2. La segunda fase se realizó en las siguientes seis reuniones, se retomó lo propuesto por Brockbank y McGill (2002), López- Melero (2004), así como el ciclo de enseñanza reflexiva planteado por Smyth (1989), Díaz Barriga (2002), Reed y Bergemann (2001) y Schön (1992) (citados en Díaz Barriga, 2006) (Esquema 1), este ciclo se repitió dos ocasiones. Cada docente desarrolló su plan de acción individual en donde señaló qué es lo que pretendía mejorar o trabajar. El desarrollo de su plan de acción fue en trabajo colaborativo con los demás profesores. Esto se abordó en los siguientes cuatro momentos, dentro de los cuales se trabajaron las etapas de los procesos lógicos señalados por López- Melero (2004):

a) Reunión o asamblea inicial (etapa de proceso lógico: cognición):

- Individualmente, cada profesor seleccionó un incidente crítico que tuviera que ver con una característica de las dimensiones valoral, social y didáctica de la práctica docente. Señaló el por qué, cuáles fueron las dificultades, qué realizó con anterioridad, qué situaciones que se presentaron con su actuar, etc.

b) Reunión intermedia (etapa de proceso lógico: lenguaje):

- Cada docente comentó a sus compañeros la situación que describió en la reunión anterior.
- Los demás compañeros docentes escucharon al profesor que se expuso su situación.
- Una vez que el docente concluyó, los demás comentaron al respecto, considerando algunos otros aspectos que el docente no



tomó en cuenta, reflexionaron sobre las dificultades que el docente comentó; presentaron propuestas, argumentos, etc.

- El docente expositor señaló cuáles de las propuestas, comentarios o ejemplos consideraba para concretar su proyecto de mejora individual.
- Cada docente concluyó el formato de proyecto individual correspondiente a esa reunión.
- Cada docente tuvo la posibilidad de ser el docente expositor.

c) Puesta en acción (etapa de proceso lógico: afecto y autonomía):

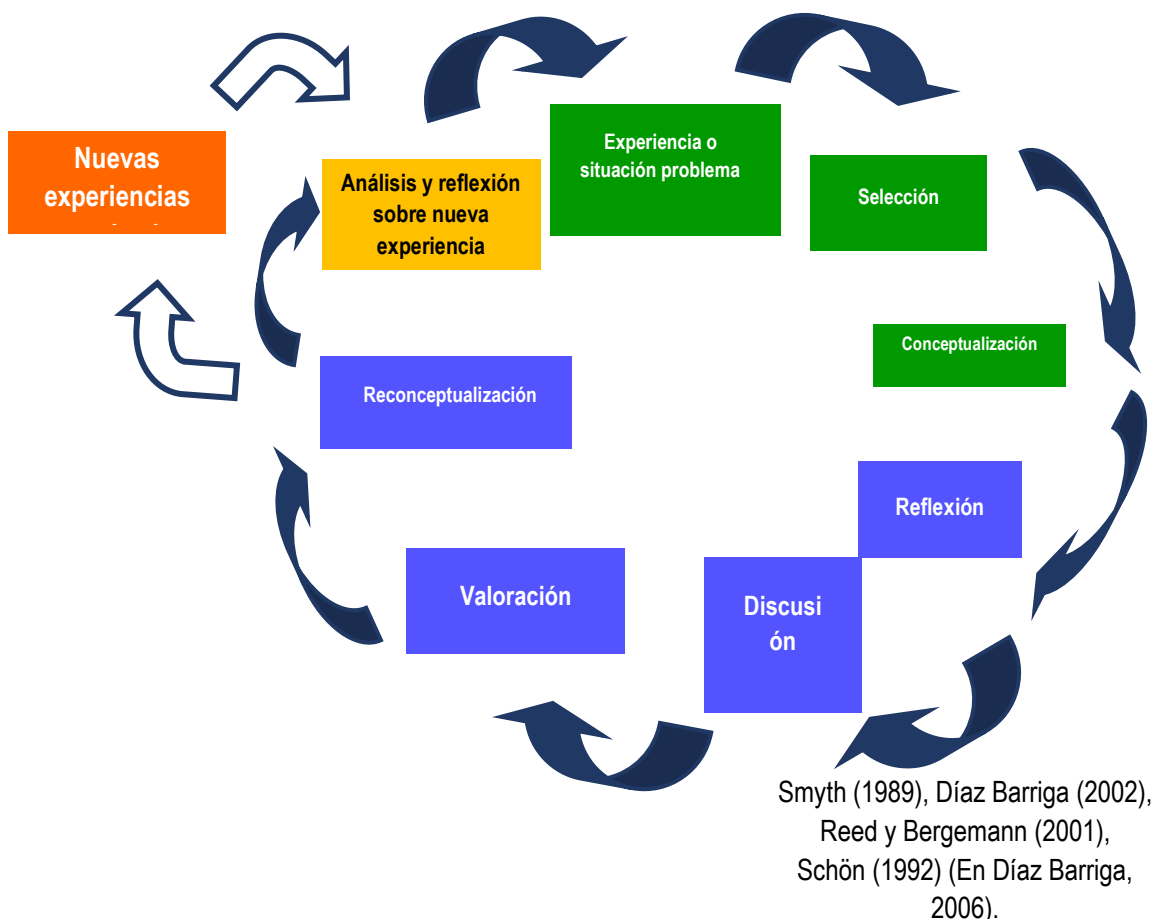
- Cada docente llevó a cabo su plan de acción en el aula, considerando los “¿y si?”, que son esas situaciones inesperadas que podrían presentarse. En este momento el docente utilizó un medio de recogida de información, el cual varió desde la filmación, método de fotografía, informe personal, relato de un alumno, encuestas, etc.
- Cada profesor realizó un análisis de la información recogida con el método que eligió, respondiendo a la pregunta: ¿qué observo en esto?

d) Reunión o asamblea final (autonomía):

- En este último momento los docentes se volvieron a reunir en los equipos predeterminados y comentaron sobre cómo llevaron a cabo el plan de acción, qué observaron, qué ocurrió, qué funcionó, qué no consideraron, mostraron también sus evidencias.

- Señalaron si continuaban trabajando la característica previamente abarcada o elegían otra característica de la misma u otra dimensión.
- Se realizó reunión en plenaria donde se invitó a los docentes a comentar sus observaciones y reflexiones sobre lo hecho.

### Esquema 1. Ciclo de enseñanza reflexiva



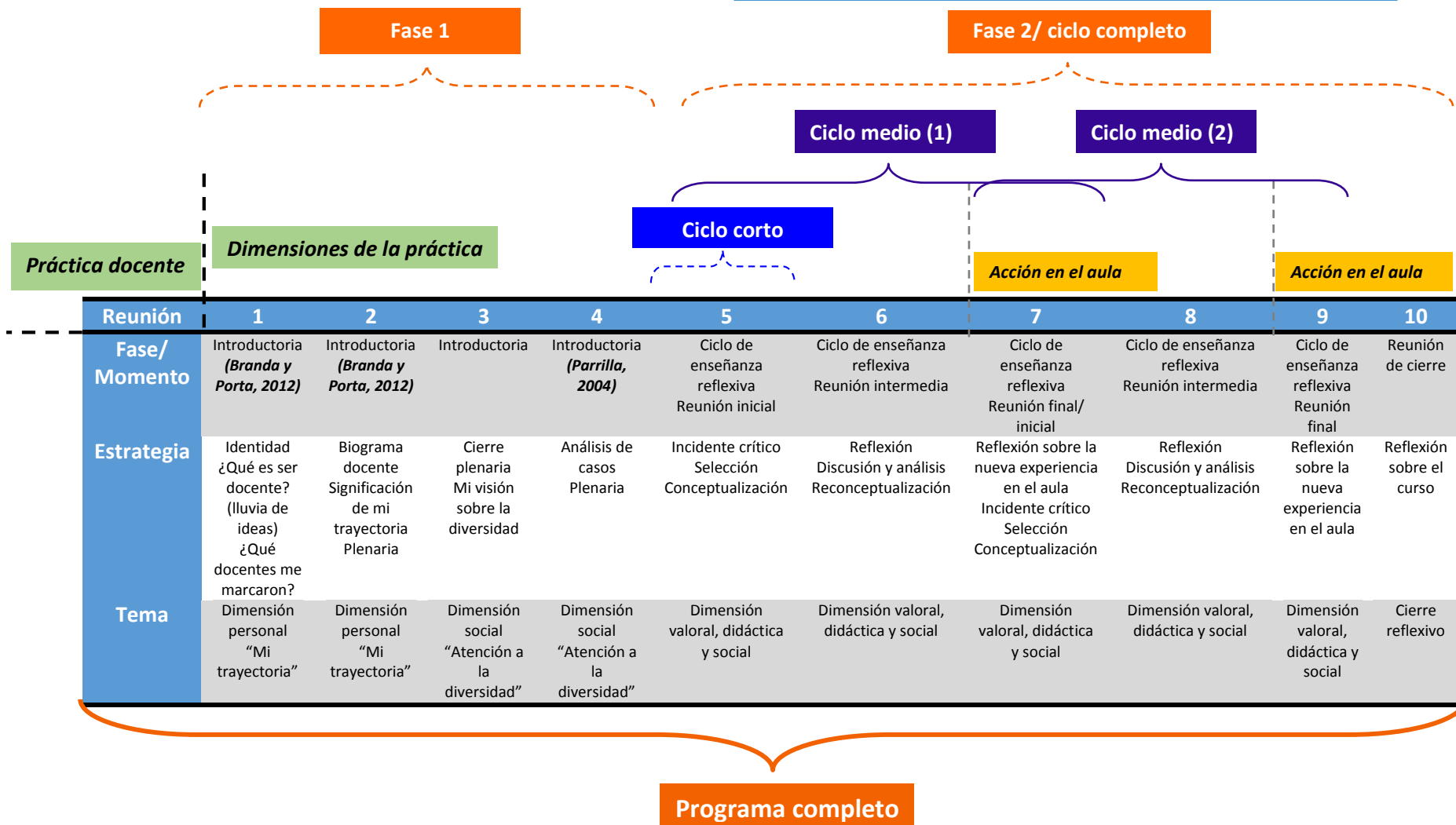
La segunda fase se llevó a cabo en dos ocasiones, siendo así un proceso cíclico que permitió la mejora y la reflexión.

### **A manera de cierre...**

Es posible notar que se requiere que los profesores reflexionen sobre las concepciones que tienen en torno al tema de las diferencias y la atención a la diversidad, para que con ello identifiquen su propia práctica docente y puedan, en colaboración con sus compañeros, transformar su práctica a prácticas inclusivas que permitan la atención a la diversidad.

## Esquema 2. Fases de la intervención

Brockbank y McGill (2002); López- Melero (2004); Smyth (1989), Díaz- Barriga (2002), Reed y Bergemann (2001) y Schön (1992) (citados en Díaz Barriga, 2006)



## Bibliografía

- Barraza, A. (2010). Elaboración de propuestas de Intervención Educativa. Universidad Pedagógica de Durango. México. [Trabajo en red]. Recuperado el 11 mar 2013, de: [http://www.upd.edu.mx/librospub/libros/elaboracion\\_de\\_propuestas.pdf](http://www.upd.edu.mx/librospub/libros/elaboracion_de_propuestas.pdf)
- Bisquerra, R. (2003). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. CISSPRAXIS S.A. España.
- Branda, S. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. [Trabajo en red]. Recuperado el 20 may 2013, de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL2.pdf>
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid. Morata.
- Chaile, M. (2008). Un análisis de los modelos de formación asumidos por los docentes que enseñan ciencias. [Trabajo en red]. Recuperado el 9 abril 2013, de: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny08/article05.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida .México: McGraw-Hill, pp. 172.
- Fierro, C., Fortoul, Rosas, (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación Acción. México: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez, A. (1983): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Imbernón, F. (1998). La profesionalización de la función docente. Hacia una nueva cultura profesional. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. España: Graó. Págs. 13-20.
- Liston y Zeichner (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. E.U. Las tradiciones de reforma de la formación del profesorado en los estados Unidos. Madrid. Ed. Morata.
- López M. (2004) Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga: Aljibe. p.165-246
- Méndez, J. y Mendoza, F. (2009). Actitudes hacia los alumnos con capacidades diferentes en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. [Trabajo en red]. Recuperado el 9 sep 2012, de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1178675471.pdf>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de educación. No. 327. [Trabajo en red]. Recuperado el 24 oct 2012, de: <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/CEducativa/Maestros/Formacin%20Continua%20Maestros/Lectura%2015%20Parrilla%20Latas%20%282002%29.pdf>
- Pérez, A. y Gimeno. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. España. Trillas.
- Plan Institucional de Desarrollo 1997- 2007. (1997). [En red]. Recuperado el 12 sep 2012, de: <http://www.uaslp.mx/Spanish/Rectoria/rector/Pide/Documents/PIDE.PDF>
- Segovia, J. (2005). Asesoramiento al centro educativo, colaboración y cambio en la institución. Ed. Octaedro, S.L. España
- Shagoury, R. y Miller, B. (2000). El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes investigadores. Ed. Gedisa.