

Un proceso de formación con docentes universitarios para fomentar la atención a la diversidad

María Cristina Amaro Amaro

Juana María Méndez Pineda

Fernando Mendoza Saucedo

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología

Línea temática 4: La diversidad en el ámbito educativo

Resumen: El presente trabajo parte de un paradigma inclusivo de la educación (López-Melero, 2003) en donde la diversidad es un valor inherente a la condición humana y no un motivo de segregación, por tanto se vuelve necesario que el docente ofrezca una educación para todos y con todos, y busque diversificar sus estrategias de enseñanza con el objetivo de establecer contextos adecuados para que cada alumno tenga la oportunidad de construir su aprendizaje, sobre todo en el ámbito de la educación superior, pues la población es cada vez más heterogénea y los avances para la inclusión en este nivel educativo han sido escasos.

Con estos planteamientos teóricos, se realizó un diagnóstico y en base a los resultados se diseñó y desarrolló un seminario de formación docente para la atención a la diversidad en una Entidad Académica de la UASLP donde la diferencia era percibida como un obstáculo para lograr el aprendizaje; este proyecto de formación docente fue implementado durante el semestre agosto-diciembre 2013 en 10 sesiones presenciales, en él participaron de forma permanente 11 docentes universitarios. El seminario se desarrolló en base a un modelo de intervención de Proceso o Desarrollo (Escudero y Moreno 1992, Rodríguez 1996, Guarro, 2001), donde se identifican las problemáticas y se construyen soluciones conjuntas mediante actividades de colaboración y reflexión sobre su propia práctica.

Palabras clave: Docentes universitarios, atención a la diversidad, formación docente.

Introducción

El proyecto de intervención implementado en la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la UASLP ha tenido como principal finalidad promover un espacio en donde los docentes se formen con las características profesionales necesarias para fomentar un aprendizaje basado en el respeto a las diferencias.

El primer paso fue elaborar un diagnóstico que permitiera obtener un panorama general sobre las capacidades profesionales necesarias para atender a la diversidad en la planta docente de la mencionada Facultad, las cuales surgen de una detallada revisión teórica y son las siguientes: la reflexión de la práctica, la comunicación con el alumnado, la motivación, la tutoría integrada a la docencia, la implementación de procesos de colaboración entre el alumnado, la gestión del aprendizaje para la participación activa del alumnado, la planificación de clase basada en las diferencias, la colaboración entre los docentes para reconstruir su práctica y la mejora continua de la docencia (Alegre, 2010; Perrenoud, 1999; Zarzar, 1993; Zabalza, 2003).

El procedimiento se llevó a cabo a través de un estudio mixto de tipo descriptivo (Hernández Sampieri, 1997), mediante el cual se aplicó a la planta docente un cuestionario válido y confiable que mide las capacidades docentes para atender a la diversidad, y se analizó un diario de campo y una serie de documentos institucionales acerca de la perspectiva de formación docente predominante. Una vez elaborado, el diagnóstico reflejó una escasa presencia de contextos propicios para el aprendizaje de todos por parte de los docentes, por lo que se diseñó un programa acorde a las necesidades encontradas.

Modelo de la intervención

La inclusión busca una educación que dé respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes, que les permita sentirse partícipes, aprender juntos, y que vea sus diferencias como un recurso para estimular el aprendizaje de todos (Ainscow, 2001); con esta visión de la educación inclusiva como un proceso encaminado a la mejora de la educación, López-Melero (2001) afirma que los docentes deben ser formados en base a modelos reflexivos para que les sea posible ser sensibles a la diversidad del alumnado, y en específico Moriña y Parrilla (2004) recomiendan que el empleo del Modelo de Proceso; por tal motivo el proyecto de intervención está diseñado en base a un Modelo de Proceso o Desarrollo (Escudero y Moreno 1992, Rodríguez 1996, Guarro, 2001), donde el asesor identifica el problema, pero también establece una relación de ayuda con los asesorados durante el trabajo para construir una solución conjunta.

En general éste modelo pretende incrementar la capacidad de un centro para resolver los problemas por sí mismo, y concibe la mejora como un proceso de cambio en donde los agentes educativos aprenden a resolver situaciones problemáticas, lo que ayuda a encontrar sus propias soluciones a través de estrategias de reflexión, acción y reconstrucción compartida; parte del supuesto de que las capacidades existentes en los sujetos o en los grupos sólo necesitan asesoría para ser desarrolladas (Arencibia y Guarro, 1998).

Objetivos de la intervención

Las conclusiones obtenidas permiten plantear un objetivo general que se encargue de dirigir el rumbo de la intervención, así como una serie de objetivos

específicos que colaboren directamente a solventar las áreas de oportunidad localizadas:

Objetivo general. Implementar un contexto de formación donde el docente tenga la oportunidad de desarrollar las capacidades necesarias para llevar a cabo una enseñanza que favorezca el empleo de las diferencias personales, grupales y sociales entre sus alumnos como un recurso para lograr el aprendizaje de todos.

Objetivos específicos.

1. Promover el reconocimiento y valoración de las diferencias en el alumnado
2. Promover la puesta en práctica de las capacidades docentes para atender a la diversidad
3. Involucrar activamente al docente en la gestión de su propio proceso de formación
4. Implementar procesos de reflexión y colaboración para la mejora de la práctica

Metodología de la intervención

El proyecto de intervención ha sido diseñado de acuerdo a las necesidades localizadas en el proceso de diagnóstico realizado con la planta docente de la Facultad de Agronomía y Veterinaria; en general consta de 10 sesiones que se integran en las siguientes fases:

FASES DE LA INTERVENCIÓN	EJES DE ANÁLISIS
Apertura	La educación Inclusiva
Trayectoria docente	Formación docente
	Concepción del aprendizaje
Capacidades vinculares	Comunicación

Capacidades metodológicas	Motivación
	Tutoría
	Gestión de aprendizajes
	Colaboración
Cierre	Planificación
	Retroalimentación

De esta forma, las capacidades de comunicación, motivación, tutoría integrada, gestión de aprendizajes, fomento de la colaboración entre alumnos y planificación de la clase se desarrollan cada una durante una sesión grupal, mientras que las capacidades de reflexión, colaboración ente docentes y mejora continua se trabajan de manera transversal a lo largo de las sesiones del seminario, lo cual permite implementar un proceso de formación más integral.

El Ciclo de Mejora. Para el trabajo dentro del seminario de formación docente se realiza una adaptación a la metodología de Ciclos de Mejora, ya que tradicionalmente se trabaja de un profesor experto a un profesor novel, y para el contexto de intervención se ajustó a una forma de trabajo grupal, en orden de fomentar el trabajo colaborativo. Sánchez y Mayor (2006) describen los Ciclos de Mejora como un proceso de asesoramiento que impulsa a los docentes a implicarse activamente en la mejora de su práctica, los enseña a conducir un proceso de cambio a través de la comunicación interpersonal para un trabajo reflexivo y compartido, por lo que se vuelven más reflexivos y críticos, además que son una estrategia muy operativa pues sugiere específicamente como llevar a cabo las actividades. Todo este proceso implica trabajar en una serie de fases que se establecen de la siguiente forma:



Esquema del ciclo de mejora

En general esta estrategia metodológica persigue dos finalidades, una es mejorar las prácticas docentes, y otra mayormente ambiciosa, es crear un ambiente de colegialidad y evaluación continua que profesionalice la docencia y disminuya la dependencia de asesores externos.

Resultados

El Seminario de Formación Docente para la Atención a la Diversidad contó con la participación de un total de 11 profesores que respondieron a la convocatoria abierta para participar; la mayoría de los docentes cuentan con grado de Doctorado, son jóvenes y algunos tienen relativamente poco tiempo en la docencia, incluso según lo que se expresó durante las sesiones, para la mayoría de ellos la docencia era su primer empleo formal, ya que en épocas recientes acababan de culminar sus estudios. Enseguida se revisa una descripción detallada del desarrollo del Seminario

de Formación Docente para la Atención a la Diversidad, de acuerdo a las fases en las que fue implementado: apertura, capacidades vinculares, capacidades metodológicas y cierre:

Fase de apertura. Esta parte del seminario estuvo conformada de una sesión, y la finalidad fue integrar un grupo estable de trabajo con los participantes, así como exponer la dinámica que se implementaría durante el desarrollo de las actividades y ofrecer una visión general de la educación inclusiva como el modelo educativo que sustenta el proyecto. Aquí los profesores tuvieron la oportunidad de conocerse entre sí ya que según comentaron es poco usual que se reúnan, más aún si son de distintas academias; además conocieron la metodología a implementarse durante el seminario, pues se requería de su participación activa en el desarrollo de actividades dentro y fuera de las sesiones.

Para finalizar esta fase, los profesores conocieron los distintos modelos con los que se ha tratado la diferencia en el ámbito educativo, tales como el modelo clínico, el modelo educativo, el modelo integrador y finalmente el modelo inclusivo, siendo éste último el que persiguió éste proyecto. Esto permitió a los profesores reflexionar sobre el papel que ellos pueden tener en el aprendizaje de sus alumnos, pues es importante modificar sus prácticas y transformar los contextos educativos en favor y respeto a la diversidad:

“...lo que nos dice es que resalta que el desarrollo de la clase debe ser tan flexible que aprendan tanto los que no tienen ninguna discapacidad como los que sí la tienen y que aquí pues el que tiene que tener, ahora sí, tener los métodos para enseñar pues es el profesor ya no tanto el alumno” (O1p16).

Fase de trayectoria docente. Esta fase se desarrolló durante dos sesiones, en cada una de las cuales se buscó que los participantes reconocieran el proceso por medio del cual llegaron a su forma actual de su docencia, y a su concepción actual respecto al aprendizaje; se recurrió a la reflexión y puesta en común tanto del propio proceso de formación docente como de la concepción de aprendizaje que se adquirió a través de la experiencia; esta parte resultó esencial, pues educar en la inclusión requiere de profesores con una visión flexible de la enseñanza y el aprendizaje, así como una capacidad de observarse a sí mismos y reflexionar.

“Yo creo que cada día es cambiante en el aula, pero yo creo que debemos buscar esto de la reflexión, yo creo que funciona mejor que nada más implementar los conocimientos de manera tajante y sin pedir la opinión de los alumnos...” (O2p11)

De esta forma los profesores llevaron a cabo un proceso de deconstrucción y reconstrucción de sus concepciones en torno a la docencia y al aprendizaje, lo cual resultó fundamental para salir del paradigma técnico de docencia desde el cual basaban sus prácticas, pues esta visión de la enseñanza no era favorecedora para la atención a la diversidad.

Fase de capacidades vinculares. En esta parte del seminario se trabajaron aquellas capacidades que permiten al profesor entablar una relación adecuada con el alumnado para establecer un contexto que favoreció el aprendizaje de todos; se desarrolló durante tres sesiones, en cada una de las cuales se llevó a cabo un ciclo de mejora, es decir, una descripción, observación y mejora de características profesionales tales como la comunicación, la motivación y la tutoría integrada a la práctica docente.

“Y entonces ya comprendí que ahora sí tengo un reto, como le voy a hacer que se interesen en las leyes y en las políticas y en las legislaciones de la materia... pero sí llegamos a un acuerdo en el que pudimos para que fuera interesante... y entonces eso relajó el ambiente... y en la siguiente clase estuvieron antes que yo, con todo preparado para su exposición, entonces algo tan sencillo mejoró esta barrera “ (O5p7).

Durante estas tres sesiones, los docentes tuvieron la oportunidad de implementar planes que permitieron mejorar la comunicación, la motivación y la tutoría integrada a la docencia en sus aulas; todo este proceso permitió que los docentes tuvieran un mayor acercamiento al alumnado y conocieran directamente sus necesidades educativas, sus dificultades y las diferencias inherentes a cada uno de ellos que al no haber sido tomadas en cuenta durante la enseñanza, estaban interfiriendo con sus procesos de aprendizaje. De esta forma, cuando los profesores se vincularon con mayor cercanía a sus alumnos, pudieron conocer sus características y llevar a cabo una reflexión individual y posteriormente compartida con sus compañeros docentes, lo que les ayudó a modificar sus prácticas de tal forma que pudieran orientarse mayormente a la atención a la diversidad.

Fase de capacidades metodológicas. Durante esta fase se buscó el desarrollo de aquellas capacidades metodológicas que permitieran favorecer la construcción del aprendizaje, respetando y valorando la diferencia inherentes a cada alumno; se implementó un proceso de tres sesiones para impulsar la descripción, observación y mejora de características profesionales tales como la planificación de clase, la gestión de aprendizajes y promoción de la colaboración ente los alumnos.

“...no me debo de cerrar a una sola forma de dar clase si no que existen mayores maneras de impartir clase y a la vez para que los alumnos aprendan y lleven el conocimiento de la materia... la diversidad de enseñanza es muy buena ya que nos abre mayor el panorama de cómo enseñar a nuestros alumnos y las diversas herramientas que se pueden utilizar ya que cada semestre es distinto en cuanto al tipo de alumnos que llegan o nos toca impartir clase” (PSG)

Una vez que los profesores tuvieron un mayor acercamiento a la individualidad de los alumnos durante la fase anterior, ahora, a lo largo de estas tres sesiones generaron de forma colaborativa una serie de estrategias que les permitieron implementar una enseñanza basada en la diversidad, es decir, donde los alumnos pudieran aprender desde sus diferentes formas de construir el conocimiento.

Fase de cierre. Esta fase representó la última parte del seminario, se desarrolló en una sola sesión y se construyó junto con los docentes un espacio para la retroalimentación del trabajo llevado a cabo y la concientización de que la reflexión, la colaboración y la mejora sostenida son capacidades docentes fundamentales para lograr la atención a la diversidad.

“Pues yo pensaba que dar clases era así, nada más darles la información...no sabía que el grupo tenía tantos problemas, y no se sabe en qué posición estar uno... lo que a mí me ha ayudado de ustedes ha sido su forma de trabajar, porque eso me ha ayudado a tener ideas e ir haciendo yo mis clases más dinámicas e incluir todos los alumnos” (O10).

En general los profesores se dieron cuenta de los beneficios de trabajar de manera colaborativa junto a otros docentes para construir estrategias que les

permitieran atender adecuadamente a la diversidad presente en cada uno de sus alumnos, de hecho comentaron de algunas reuniones y pláticas entre ellos fuera de las sesiones para comentar sobre sus prácticas de enseñanza; asimismo entendieron que es importante mantener una mejora en sus prácticas a fin de crear contextos de aprendizaje adecuados, pues saben que cada uno de sus grupos y de sus alumnos son diferentes y no pueden mantener una misma forma de enseñar para todos.

“Yo creo que lo que más me ha ayudado ha sido la parte de retroalimentación, yo creo que poníamos atención a las diferentes vivencias de los otros profesores, ahora sí que tips y cosas que funcionaron y que no, esa parte de, obviamente si me agradó sobre todo que ya después que nos daban la teoría y nos decían la tienen que aplicar y luego regresan, yo creo que fue una de las mejores formas de hacerlo... en general me gustó mucho, lo más enriquecedor fue trabajar con mis compañeros docentes, sobre todo por las diferentes experiencias que tiene cada uno” (O10).

El proceso de reflexión que llevaron a cabo durante esta sesión también les permitió generar una visión acerca del futuro del Seminario, al ver la posibilidad de que se continuara con un proyecto pedagógico que los ayudara a seguir mejorando su docencia, teniendo en cuenta que durante el camino encontrarían algunas situaciones adversas, pues no toda la planta docente estaría dispuesta a colaborar, además que sus cargas académicas y de investigación les dejan poco espacio para reunirse, sin embargo están conscientes de que pueden seguir colaborando entre ellos e invitar a aquellos que deseen unirse.

Este ha sido el proceso por medio del cual fue posible implementar un proyecto de formación docente para la atención a la diversidad en la FAyV, a fin de propiciar en los profesores la construcción de estrategias y de prácticas abiertas, flexibles, humanas y pensadas en los estudiantes a quien van dirigidas con la finalidad de respetar y valorar, y emplear la diferencia en favor del aprendizaje.

Comentarios finales

Este proyecto de intervención orientado a la formación docente para la atención a la diversidad está fundamentado en el paradigma de la educación inclusiva que es aquél donde las dificultades están en la enseñanza y no en el aprendizaje (Méndez y Mendoza, 2007), por lo tanto se buscó que los docentes implementaran una educación que diera respuesta a las necesidades de los estudiantes. En esta visión inclusiva de la educación, las formas de enseñanza juegan un papel fundamental para el establecimiento de contextos adecuados para el aprendizaje de todos, por tanto la formación docente desde una perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social (Pérez, 1992) es fundamental, ya que en este panorama el proceso de enseñanza es una actividad crítica y el profesor es un reflexivo, crítico e investigador de su propia práctica, que busca el desarrollo autónomo de sus estudiantes.

Lo que corresponde ahora es llevar a cabo la fase de evaluación de la intervención, a fin de conocer detalladamente el proceso implementado, analizar y reflexionar sus características en función de los objetivos planteados y tener el sustento suficiente para emitir una valoración que tenga una finalidad educativa (Gimeno Sacristán, 1996).

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. *Paso a paso, un punto de apoyo en la red*. Recuperado de http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/index.php?option=com_content&task=view&id=432&Itemid=421
- Alegre, O. M. (coord.). (2010). Capacidades docentes para atender a la diversidad. España: MAD.
- Arencibia, J.M. & Guarro, A. (1998). *La colaboración: una propuesta ideológica, teórica y estratégica del cambio en educación. Estudio de caso centrado en la disciplina escolar*. Recuperado del Servicio de Biblioteca de la Universidad de la Laguna.
- Escudero, J.M & Moreno, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). La evaluación en la enseñanza. En *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-352). España: Morata
- Guarro, A. (2001). La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica. En *Asesoramiento al centro educativo, colaboración y cambio en la institución* (pp. 203-226). Barcelona: OCTAEDOR-EUB
- Hernández-Sampieri, R. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- López-Melero, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogenizante y segregadora. *Revista de Educación*, 3, pp. 15-53. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewArticle/604>
- López-Melero, M. (2003). La torre de pisa. *Revista Educación y Sociedad*, 4, s/p.
- Méndez, J. & Mendoza, F. (2007). Actitudes hacia los alumnos con capacidades diferentes en la UASLP. *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán: COMIE.
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2004). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, pp. 517-538. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a23.pdf>
- Pérez, A. (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión, diferentes perspectivas. En *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). España: Morata.
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. París: Graó.
- Rodríguez, M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Archidona: Aljibe
- Sánchez, M. & Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica, claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, pp. 923-946. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a40.pdf>
- Zarzar, C. (1993). *Habilidades básicas para la docencia*. México: Patria.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.