

**Reconstruyendo la figura del asesor en educación  
inclusiva: Estudio de los procesos de movilización del  
conocimiento en la formación continua del profesorado**  
(Reconstructing the Figure of the Inclusive Education  
Counsellor: Study of Knowledge Mobilization Processes in  
Teachers' Continuous Training)

**Dra. Odet Moliner García**

*(Universitat Jaume I)*

**Dña. Tamara Sánchez Núñez**

*(Universitat Jaume I)*

*Páginas 291-310*

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 10/10/2018

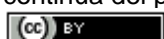
Fecha aceptación: 26/11/2018

**Resumen**

*Esta investigación pretende indagar sobre cómo los asesores en educación inclusiva de los centros de formación del profesorado movilizan el conocimiento de la investigación en educación inclusiva en los procesos de formación continua. Mediante un estudio descriptivo se han estudiado los temas de formación que desarrollan, las competencias que promueven para conseguir docentes inclusivos, las estrategias que utilizan para movilizar el conocimiento de la investigación en educación inclusiva y las propuestas de mejora para llevar a cabo esta formación. Los resultados obtenidos apuntan que la figura del asesor en educación inclusiva, como nueva que es, está en construcción y se orienta hacia el desarrollo de procesos de formación que favorezcan la reflexión sobre la práctica, la construcción de significados mediante la interacción de los profesionales de la educación y el desarrollo de estrategias variadas de movilización del conocimiento en educación inclusiva. Entre estas últimas se pone de manifiesto cómo la divulgación de prácticas, proyectos y recursos para la inclusión y el desarrollo de una investigación participativa íntimamente relacionada con los intereses de los centros y las personas implicadas, deberían guiar su acción asesora.*

Como citar este artículo:

Moliner García, O., y Sánchez Núñez, T. (2019). Reconstruyendo la figura del asesor en educación inclusiva: Estudio de los procesos de movilización del conocimiento en la formación continua del profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1),291-310.



**Palabras claves:** asesores, educación inclusiva, formación continua, movilización del conocimiento, profesorado.

**Abstract:**

*This research aims to inquire about how the inclusive education counsellors of teachers' training institutions mobilize the knowledge of inclusive education research in continuous training processes. Through a descriptive study, there have been studied the training units developed, the competences fostered in order to ensure that teachers support inclusion, the strategies used to mobilize the knowledge of inclusive education research, and the improvement proposals for this training. The results obtained indicate that the figure of the inclusive education counsellor, as it is new, is under construction and is oriented towards the development of training processes that encourage reflection on practice, the construction of meanings through the interaction of education professionals, and the development of different knowledge mobilization strategies for inclusive education. Between the latter, it becomes evident how the dissemination of practices, projects and resources for inclusion, and the development of a participatory research process which is closely related to the interests of the educational institutions and the persons involved, should guide its counselling action.*

**Keywords:** school counsellors, inclusive education, continuous training, knowledge mobilization, teachers.

## **1. Presentación y justificación del problema**

En la actualidad, tenemos muchos avances teóricos en educación que cuesta hacerlos visibles y viables en la práctica educativa. La educación inclusiva necesita profesores competentes que sepan abordar su práctica docente en función de las necesidades de su alumnado, teniendo en cuenta las diferencias y haciéndoles partícipes de su propio aprendizaje.

Es el profesorado el protagonista de la implementación de las prácticas educativas inclusivas, por lo que la relación entre éstas y su formación, actitudes y creencias, van a ser cruciales a la hora de iniciar el proceso de cambio e innovación hacia la inclusión educativa. (Lledó y Arnaiz, 2010, p. 98)

Estas prácticas docentes están orientadas por una serie de principios que, según Stainback y Stainback (1999), tienen que ver con una filosofía democrática e igualitaria, la aceptación de todo el alumnado, el acceso universal al currículum, incluir a todos en la planificación y toma de decisiones (profesores, padres, alumnos...), fomentar redes de apoyo y flexibilizar las estrategias y la planificación curricular.

Para desarrollar estas prácticas el docente ha de ser y sentirse competente a la hora de impartir sus clases de manera inclusiva. En esta línea, Ramírez, de la Rubia y Castellón (2013), consideran que:

El profesorado competente es aquél que en el desempeño de la labor docente y, por tanto, en situaciones reales, con alumnado, familias, resto de los/as compañeros/as es capaz de poner en práctica una serie de conocimientos, destrezas y actitudes, para poder dar solución a las situaciones reales que se les presentan (a los receptores de la docencia) por su vida, por su trabajo actual o futuro, teniendo siempre como base de su intervención las demandas de las leyes educativas, de sus propios fundamentos psicopedagógicos y de los contextos (social, familiar, individual, geográfico, demográfico...) en los que se desarrollan las personas en las que ejerce su labor profesional. (p.340)

En este sentido, la Agencia Europea (2011, p.57) presenta un estudio que recoge las competencias que la mayoría de los países europeos consideran necesarias para el docente inclusivo, que son:

- Reflexión sobre el propio aprendizaje y la práctica innovadora.
- Atención al bienestar del alumnado (necesidades y convivencia).
- Diversos métodos de enseñanza.
- Valorar la diversidad como recurso (lenguas, culturas...).
- Colaboración con otros (profesionales, padres...).

Para llegar a adquirir estas competencias y conseguir una educación inclusiva y de calidad, los docentes han de estar en continua formación, actualizados e informados de todas las novedades que vayan surgiendo a lo largo de su carrera profesional y en relación a su realidad del aula. Como destaca Jofré Araya (2009) “el cambio que se requiere en el trabajo docente - exigido por el contexto y las características de quienes ingresan en el sistema educativo - exige una formación continua en el lugar de trabajo” (p. 69).

Esta formación continua es atendida por los asesores, formadores del profesorado, desde el nacimiento en España a mediados de los 80 de los Centros de Profesores (CEP). Concretamente en la Comunidad Valenciana, que es nuestro contexto de estudio, se formaron los Centros Específicos de

Formación Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE). Según la Orden 64/2012 afirma que:

Con el fin de adaptarse a los cambios del sistema educativo y de la realidad social, la estructura de la red de Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunitat Valenciana definida en el Decreto 231/1997 ha de desarrollarse para ser capaz de dar una respuesta racionalizada, uniforme y sobre todo flexible, permitiendo a los centros educativos no universitarios adoptar un papel más importante y activo dentro de la planificación de la formación y de la innovación educativa. (DOCV nº 6893 31-10- 2012, p. 30581)

Sin embargo, como apunta el trabajo de Hernández (2008), es extensa la literatura sobre la construcción identitaria de la profesión del asesor y no existe unanimidad en la constelación de atributos y funciones que le definen.

Recientemente, y con objeto de dar un impulso a las políticas y prácticas sobre educación inclusiva en la Comunidad Valenciana, se han creado nuevos CEFIREs, entre ellos el específico de Educación Inclusiva, regido por la Resolución del 5 de agosto de 2016. Es un claro ejemplo de lo que supone la puesta en práctica de la teoría, ya que se viene dando desde los 90, pero no ha sido hasta el curso anterior cuando se implantó este nuevo CEFIRE para formar al docente en educación inclusiva. Este CEFIRE específico sirve de referencia y coordina al resto de asesores sobre educación inclusiva que se ocupan de la formación docente para la diversidad. Tal formación, de acuerdo con Durán y Giné (2017) ha de ocuparse de reconstruir identidades y del desarrollo profesional en contextos abiertos orientados hacia la inclusión, para poder capacitar al docente y al centro hacia la mejora educativa. Además, Echeita y Duk (2008) resaltan la importancia del trabajo colaborativo y en red, como una estrategia orientada a paliar necesidades para progresar hacia la inclusión educativa.

Con todo ello, por los conocimientos que tenemos por el paso de los años y de las investigaciones desarrolladas, parece que la teoría siempre va más avanzada que la práctica. Puede ser que la manera de comunicar los últimos avances resultados de la investigación en educación inclusiva no sea la más adecuada, puesto que por lo visto solo llega a unos pocos privilegiados. Así pues, es necesario indagar sobre cómo agilizar ese proceso para que llegue a más personas, es decir, cómo movilizar el conocimiento del que ya disponemos para avanzar y hacer realidad la educación inclusiva.

En este punto, es necesario clarificar que no debemos confundir lo que conlleva movilizar el conocimiento con transferir conocimiento. Trocmé, Esposito, Laurendeau, Thomson y Milne (2009) apuntan esa diferencia:

El concepto de transferencia de conocimiento se refiere más específicamente (...) al proceso de difusión resultados de la investigación en términos claros que puede ser entendido por los no especialistas. En cuanto a la expresión "conocimiento", "intercambio de conocimientos" y "movilización del conocimiento", se utilizan para designar un conjunto de actividades más interactivas que cubren el ciclo completo de la investigación: desde la producción hasta la distribución y luego utilizar los datos. (p.37)

El concepto de movilización del conocimiento, fue acuñado en el 2004 por el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (SSHRC), para poder superar la brecha entre la práctica de los conocimientos y la política. Algunos autores, como Levin (2011), han destacado la importancia de este término para la conexión entre la investigación, la política y la práctica, siendo un campo de creciente interés no sólo en la educación sino en todas las áreas de la política social (Cooper, Levin, y Campbell 2009). Otros autores, muestran la importancia de la movilización del conocimiento, como una manera de superar barreras entre los privilegiados que acceden al conocimiento y la sociedad en general (Pérez, García y Ortiz, 2016; Trocmé, Esposito, Laurendeau, Thomson y Milne, 2009). Además, Parrilla y Sierra (2015) nos indican cuán importante es este concepto en la investigación educativa inclusiva, para dar un paso más y romper la brecha entre investigadores e investigados.

Así pues, si retomamos las funciones que son propias de los asesores para la formación continua del profesorado, según la administración de la Comunidad Valenciana, son: la mejora de la cualificación profesional, la adecuación de los conocimientos, evolucionar los métodos y didácticas específicas del profesorado, promover actividades formativas, efectuar seguimiento y supervisión de actividades en centros y colaborar con las administraciones públicas y otras entidades<sup>17</sup>. Nos preguntamos si estas funciones están alineadas con lo que implica movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva.

En cuanto a las estrategias que los asesores de docentes han de promover, esas están establecidas en el documento sobre el Plan Anual de Formación (PAF) mediante la Resolución de 5 de octubre de 2017 y hacen referencia a promover grupos de trabajo, seminarios y proyectos de formación de centros. De ahí que nos preguntemos ¿son suficientes estas estrategias o

---

<sup>17</sup> Estas funciones son las que exponen en la página web del CEFIRE: <http://www.ceice.gva.es/web/formacion-profesorado>

es necesario complementarlas con otras para producir una verdadera movilización del conocimiento de la investigación sobre educación inclusiva?.

En este sentido, Ramd  (2012), afirma que lo que puede contribuir al desarrollo profesional es el uso de conocimientos de investigaci3n y se apoya en cuatro estrategias marcadas por Lieberman (1999) como son: a) los cursos, conferencias y talleres; b) la investigaci3n-acci3n, la revisi3n de la calidad o el trabajo en grupo; c) la colaboraci3n universidad-escuela o con los centros de formaci3n para el desarrollo profesional y, d) el aprendizaje en las aulas por medio de las respuestas a situaciones de enseñanza aprendizaje.

En consecuencia, vinculado a nuestro objeto de estudio y teniendo en cuenta las aportaciones de estos autores, consideramos imprescindible indagar sobre los procesos que fomentan la movilizaci3n del conocimiento buscando alianzas entre los investigadores y los agentes de cambio, como pueden ser los asesores del CEFIRE de educaci3n inclusiva, encargados de formar a los docentes de las escuelas actuales. Por ello, es necesario que los asesores tengan una estrecha comunicaci3n con los investigadores de educaci3n inclusiva para movilizar los conocimientos de una manera más eficaz y necesaria para lograr el cambio más rápidamente y que no pasen décadas para llevarlo a la práctica. Por eso nos interesa conocer qué hacen ellos para movilizar el conocimiento mediante la formaci3n continua de docentes inclusivos.

## **2. Método**

El presente trabajo se enmarca en una investigaci3n más amplia y se centra en estudiar la formaci3n continua de docentes en activo por parte de los asesores del CEFIRE de educaci3n inclusiva. Se indagar  sobre c3mo los asesores realizan la formaci3n de docentes, qué estrategias utilizan y qué postura toman para llevar a cabo esta formaci3n para movilizar el conocimiento en educaci3n inclusiva. De ahí que nos planteamos las siguientes preguntas de investigaci3n:

1.  Cu les son los temas de formaci3n que proponen sobre educaci3n inclusiva?
2.  Cu les son las competencias docentes que desarrollan en los/las maestros/as inclusivos?
3.  Qu  estrategias formativas utilizan para movilizar el conocimiento de la investigaci3n sobre educaci3n inclusiva?
4.  En qué líneas se debe avanzar para mejorar la formaci3n continua del profesorado en educaci3n inclusiva?

## **2.1. Objetivo General**

A partir de lo expuesto anteriormente, este estudio pretende averiguar cómo los asesores, formadores de docentes en educación inclusiva movilizan el conocimiento en un contexto de formación continua, es decir, cómo se desarrolla el acompañamiento y la formación de los docentes para conseguir el avance hacia la inclusión.

## **2.2. Metodología**

Se trata de un estudio descriptivo de tipo exploratorio, es decir, con una clara intención de preceder a un estudio más amplio que aborde, desde una perspectiva fenomenológica el objeto de estudio con mayor profundidad. Mediante observación participante se realizó la recogida de la información en el trascurso de un seminario en el CEFIRE de Valencia. Se emplearon dinámicas participativas para generar la información y posteriormente poder analizarla.

### **2.2.1. Participantes**

Se contó con la participación de 32 de los 36 asesores de educación inclusiva de todos los CEFIREs de la Comunidad Valenciana, incluido el específico, lo que supuso un 89% de la población total de asesores. De ellos 9 eran hombres y 23 mujeres, con edades comprendidas entre los 28 y los 61 años, la mayoría noveles o de reciente incorporación a la asesoría.

### **2.2.2. Instrumentos**

Los instrumentos utilizados para la recogida de la información fueron: un registro narrativo para anotar las observaciones del seminario, recogida de los documentos producidos, fotografías de las dinámicas y de las producciones y grabaciones audio de las intervenciones de los asesores.

### **2.2.3. Procedimiento de recogida y de análisis de la información**

Durante el seminario se desarrollaron dinámicas participativas en las que los asesores contestaban a 4 preguntas relacionadas con las preguntas de investigación. La dinámica utilizada fue Lápices al centro (Pujolàs, 2008; Aguirre, Benet, Moliner, Sales, Traver y Sanahuja, 2018) en la que los asesores se agruparon formando grupos de 4 miembros. Cada miembro era el responsable de una de las preguntas planteadas, siendo un total de 8 grupos. Se discutía cada pregunta, mediante una ronda de intervenciones en la que cada uno exponía sus opiniones y puntos de vista dentro del grupo, y al acabar

el tiempo anotaban la respuesta consensuada por todos los miembros del grupo. Este fue el proceso que se llevó a cabo por cada una de las cuatro preguntas de investigación. Al finalizar, se realizó una puesta en común para compartir las anotaciones de los diferentes grupos. Consistió en una presentación ante el gran grupo de la aportación acordada por el mismo, al tiempo que la plasmaba en un mapa conceptual mediante un post it. Tras todas las intervenciones, el seminario finalizó con un debate muy interesante en el que se plantearon diferentes propuestas de mejora, en el que ellos mismos se respondieron y compartieron sus experiencias de asesoría.

Para el análisis de la información se realizó en primer lugar un análisis cuantitativo por frecuencias de las aportaciones anotadas en los post it por los asesores, agrupadas por preguntas de investigación y clasificadas por: temas, competencias, estrategias y líneas de mejora. En segundo lugar, a partir de las transcripciones de las grabaciones de las intervenciones de los asesores, se realizó un análisis de contenido con objeto de complementar y aportar luz a la interpretación de datos cuantitativos.

### 3. Resultados

Los resultados se organizan a partir de las 4 preguntas de investigación, presentando en primer lugar los resultados de cada pregunta de manera gráfica e incorporando seguidamente las citas literales.

En cuanto a la primera pregunta de investigación sobre los temas de formación en educación inclusiva, obtuvimos los siguientes resultados:

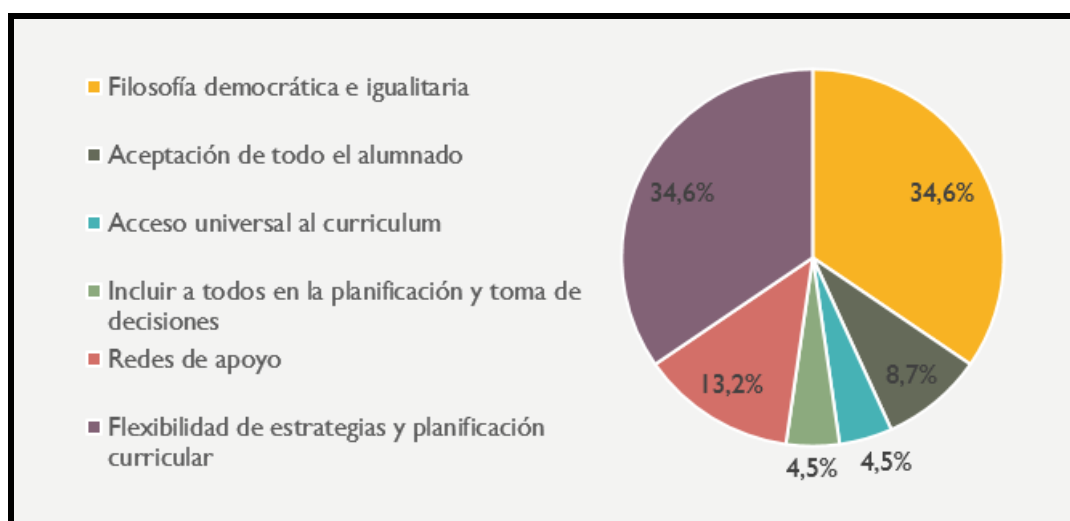


Figura 1: Resultados sobre los temas de educación inclusiva que incorporan a la formación.

Como podemos ver en la Figura 1, los asesores se ocupan más de promover los temas relacionados con una filosofía democrática e igualitaria (34,6%) que se refieren al principio de valorar la diversidad como positiva. Por



ejemplo, el Grupo 4 afirma que: *“Los temas que han salido, sensibilización, tema de valores y de la inclusión como derecho, tema fundamental para todo el profesorado.”* y el Grupo 5: *“Nosotros hemos estructurado, hemos planteado una estructura que crea un consenso entre culturas políticas y prácticas, eh, las culturas, la formación y la cultura, abarcaría este apartado, de filosofía igualitaria.”*

También se refieren a la flexibilidad de estrategias y planificación curricular (34,6%). En este sentido, el Grupo 1 afirma que: *“[...] dentro de las prácticas haríamos mucho hincapié en todo lo de las metodologías y estrategias inclusivas, que eso estaría también dentro de flexibilidad, estrategias de planificación curricular, porque nos parece un punto fundamental.”*

Pero casi todos se refieren a ambos temas, como el Grupo 2: *“En nuestro equipo, los temas de formación que proponemos son: convivencia e igualdad, que iría en Filosofía democrática e igualitaria, diversidad funcional sexual y cultural y vida independiente, que iría en la aceptación del alumnado y toma de decisiones, sensibilidad para la inclusión y metodologías didácticas, que iría en flexibilidad y estrategias curriculares.”*; el Grupo 6: *“Nosotros hemos apuntado a la sensibilización, a las metodologías, sería al tema del acceso al currículum, la igualdad y la convivencia.”*, el Grupo 7: *“[...] metodologías, didácticas, formación del equipo directivo, formación de los, eh, apoyo a la inclusión. [...] Un poco en todo, en tema más teórica y la parte más práctica.”* y el Grupo 8: *“[...] hemos hecho también el énfasis de la escuela coeducativa, [...] pero hemos desarrollado también la concreción curricular y las metodologías.”* Y aluden a esos temas en interacción con otros como el trabajo en red, como hace el Grupo 3: *“[...] mucha importancia a la convivencia, a la igualdad, a la coeducación, dentro de esa igualdad, a la tutoría, metodologías inclusivas y sobre todo el trabajo en red*

Sin embargo, temas como el acceso universal al currículum (4,5%) e incluir a todos en la planificación y toma de decisiones (4,5%) son los temas que menos se abordan en las formaciones. Así lo corrobora una asesora que apuntó a modo de conclusión, después de ver los resultados de las intervenciones de cada grupo *“El tema del acceso universal al currículum se ha quedado colgada y la participación de todos también.”* En el debate se consideró complicado el tema de la participación: *“promover la participación entendida como participación real y luego la planificación en torno a toma de decisiones con todos los agentes de la comunidad educativa. Eso desde el punto de vista de la formación... es complicado el enfoque.”*

Con respecto a la segunda pregunta, sobre las competencias que los asesores desarrollan en los docentes inclusivos, tomando como referencia la propuesta de la Agencia Europea (2011) se obtuvieron los siguientes resultados:

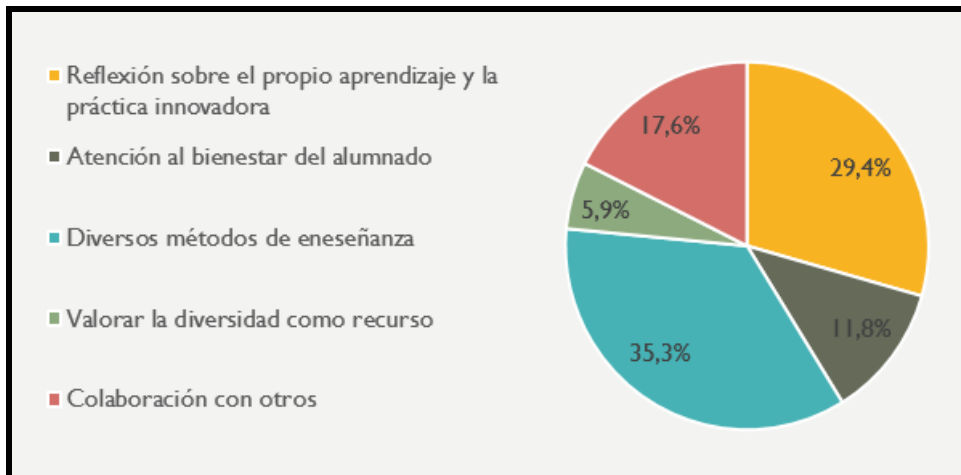


Figura 2: Resultados sobre las competencias del docente inclusivo que se promueven desde las asesorías

Las competencias que más desarrollan los asesores tienen que ver con el uso de diversos métodos de enseñanza (35,3%), seguido de la reflexión sobre el propio aprendizaje y la práctica innovadora (29,4%). La mayoría de los grupos destacaban dos o tres competencias que desarrollan, por ejemplo el Grupo 3 que destaca: *“Nosotros hemos hablado sobre todo que en la parte que consideramos que estamos trabajando es lo de la actualización profesional, lo de saber y saber hacer, nos quedamos un poco en esta línea sobre reflexión. Y después también sobre la parte metodológica, trabajando las metodologías y después ya esa parte de sensibilización, corresponsabilidad, que son temas que estamos empezando a trabajar.”* En la misma línea el grupo 6 apunta que queda un largo camino por recorrer: *“[...] pensamos que los espacios de reflexión, de la comunicación de la práctica docente, es lo que dará para llegar al nivel uno. Estamos en el cero pues llegar al uno, esto es lo que querríamos. Y en lo que estamos sería un poco más... en la diversidad, reconocerla, [...], y estamos en la sensibilización en la parte metodológica...”* Así queda pendiente el desarrollo de competencias para valorar la diversidad como recurso (5,9%) y en fomentar la atención al bienestar del alumnado (11,8%)

En cuanto a la tercera pregunta, sobre las estrategias utilizadas por parte de los asesores para movilizar el conocimiento de la investigación sobre la educación inclusiva, por lo que podemos observar en la Figura 3, los asesores utilizan más estrategias de formación y de compartir el conocimiento que las de divulgación.

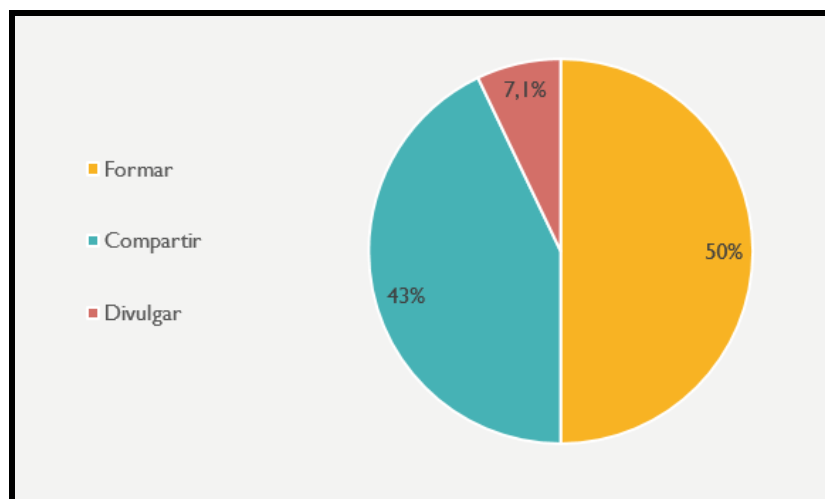


Figura 3: Resultados sobre las estrategias de formación empleadas para movilizar el conocimiento.

Así pues, el Grupo 1 apunta que: *“realizamos formación específica a través de seminarios, grupos de trabajo y también compartir por medio de jornadas, cursos, cursos presenciales, online, talleres, etc. Se ha quedado más cojo lo de divulgar.”* Y también el 6: *“Pues nosotros nos hemos situado entre la columna de formar y compartir que sería seminarios y grupos de trabajo y jornadas de sensibilización, visitas pedagógicas e intercambios de prácticas y todo ello con el objetivo de llevar a un debate y reflexión de la práctica docente inclusiva.”*

Los participantes del Grupo 2 reconocen que: *“[...] la figura clásica del asesor o asesora está más vinculada a la de formar, el tema del PAF, etc., (...) mucha gente nos dice que tenemos que tender más a la parte de compartir y divulgar, sobretudo en el acompañamiento a centros (...).”*

Sin embargo, otros grupos compaginan las tres estrategias, como el Grupo 5, apuntando algunos instrumentos concretos para favorecer la reflexión: *“Pues nosotros de las tres, la primera formar y proyecto de formación de centros, a través del Index for Inclusión, para saber cuáles son las ideas previas que tienen y seguir con la formación.”* Y también los Grupos 7 y 8 favorecen la reflexión sobre la acción: *“Nosotros hemos hablado de la reflexión sobre la práctica, la investigación-acción, la identificación sobre las cosas a nivel práctico, el aprendizaje de seminarios, como un campo propio que provoca un cambio a nivel de centro, la flexibilización, o sea, que han salido también las [...] y todo eso, incluso hemos hablado de un centro como una organización, como una identidad propia que piensa y aprende, es decir, permeabilizar las estructuras como una manera de divulgar los conocimientos entre sus miembros para cambiar como centro.”*

Por último, en los resultados a la cuarta pregunta (Figura 4) que era abierta, se apuntaron las líneas de mejora en las que consideran que deben avanzar a partir de ahora.

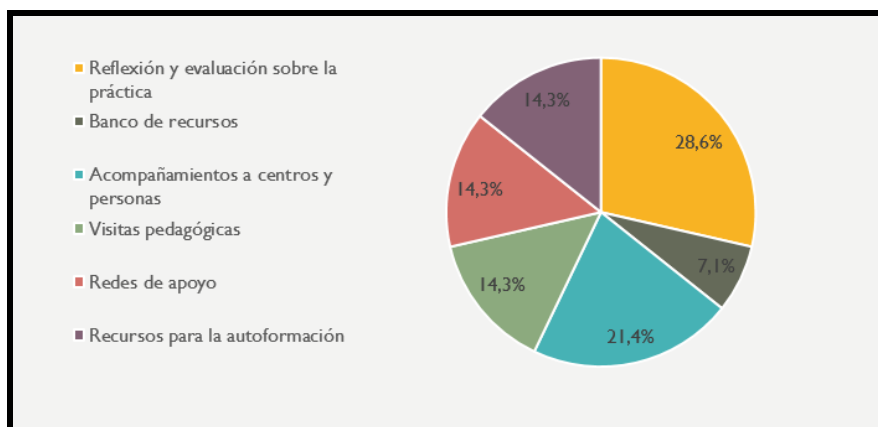


Figura 4: Resultados sobre las líneas de mejora propuestas.

Del análisis de los datos se desprenden las líneas en las que consideran que se debe enfocar la asesoría de educación inclusiva, siendo la más referenciada la de fomentar la reflexión y evaluación sobre la práctica (28,6%). El Grupo 1 destaca: *“Nosotros... que no sabíamos que sería el lesson study, pero pensamos que en la línea donde queremos ir es de dentro de cada centro y desde cada claustro a hacer reflexiones sistemáticas de lo que hacemos y necesitamos.”* También el Grupo 7 apunta: *“Nosotras, en respuesta a las líneas que queremos, es la línea del asesoramiento, que incluye los principios de acompañamiento, de formación, de difusión y de reflexión y revisión de las buenas prácticas. Ese en el enfoque de formación al profesorado.”*

Por otra parte, el Grupo 3, plantea la elaboración de un banco de recursos como línea de mejora: *“No tenemos materiales elaborados que se revisen periódicamente, que se actualicen periódicamente para que estén dentro del CEFIRE, y que haya algún tipo de portal [...] Materiales que sean aplicables al aula. Que se puedan aplicar al aula directamente, considerando las necesidades...”*

También se compartieron inquietudes sobre cómo fomentar el trabajo colaborativo y la formación de redes de centros: Un asesor del Grupo 3 comentó: *“Yo estaba pensando, no sé igual alguien lo está haciendo, yo tengo 18 personas coordinadoras de formación, cada uno está en un centro, a 20 o 30 kilómetros ¡vaya! pero no los he podido reunir nunca y los esfuerzos son aislados, cada uno en su centro. No llega a vehicularse una coordinación entre coordinadores, entonces puede ser que estemos mirando todo eso, visitar centros es complicado, pero puede ser, que convoque algún día a una reunión a los 18 coordinadores y así cada uno que explique, pues mira yo tengo un grupo de trabajo que funciona de esta forma, pero necesitaría otra cosa, otro coordinador de otro lugar, pues mira así, como resolverlo de otra manera, pero decir... no sé qué..., de esa forma podemos hacer que las personas coordinadora de formación no estén tan aisladas...”*

A lo que una asesora del Grupo 6 respondió explicando lo que ella había hecho: *“Sí, yo el viernes, los reuní en la Ribera, a todos los de la Ribera Baja y lo mismo en Gandía. [...] hablamos de recursos y quedamos en que el coordinador de formación hablaría con el claustro, y en una primera reunión nos diría como centros de recursos de la Ribera qué podemos aportar a los coordinadores de formación y a los centros para poder hacer alguna visita...”* Las propuestas contextualizadas ayudaron a visibilizar la viabilidad de las posibilidades de coordinación y l de establecer planes de formación y acompañamiento intercentros.

#### **4. Discusión de los resultados y conclusiones**

Como conclusiones del estudio, aportamos cuatro ideas síntesis que nos sugieren algunos temas pendientes de abordar por parte de los asesores en educación inclusiva de la Comunidad Valenciana y que podrían orientar líneas estratégicas de intervención:

a) Entre los temas de formación propuestos por los asesores pendientes de desarrollo, siguiendo los seis principios propuestos por Stainback y Stainback, (1999), estarían: incluir a todos en la toma de decisiones y el acceso universal al currículum. Son temas importantes para avanzar hacia la inclusión, y en este sentido Barrio (2009), destaca que la educación inclusiva aparece como una oportunidad de construir una sociedad inclusiva donde todos los ciudadanos participen y sean reconocidos para eliminar las exclusiones sociales de cualquier tipo. El trabajo de Moliner, Traver, Ruiz y Segarra (2016) pone de manifiesto que facilitar la participación y toma de decisiones de la comunidad es un factor clave de democratización escolar en consonancia con el enfoque inclusivo. Por otra parte, el acceso universal al currículum es otra asignatura pendiente que hay que incorporar de manera urgente a la formación del profesorado. De acuerdo con Alba, Sánchez y Zubillaga (2014) el Diseño Universal de aprendizaje (DUA) es el enfoque más extendido que se revela como contenido de enseñanza fundamental en la formación de futuros maestros, pues ofrece un marco educativo para responder a las necesidades y demandas de unas aulas cada vez más diversas.

b) Entre las competencias del docente inclusivo que recoge la Agencia Europea (2011) los asesores dan más importancia a los diversos métodos de enseñanza y apenas fomentan la valoración de la diversidad como algo positivo. Para poder avanzar en la inclusión es importante valorar esa diversidad puesto que cada persona somos diferentes, ya sea a nivel cultural, ideológico, fisiológico, intelectual, etc. El ser humano es diverso y eso provoca que sea un ser complejo y múltiple, pues lo que hace que cada individuo sea único, según Barrio (2009) es la identidad de uno mismo. Por ello, es necesario combatir las desigualdades y aceptar que cada uno es diferente y

enriquecernos mutuamente para construir una sociedad donde todos tengamos los mismos derechos y oportunidades. El reconocimiento de la diversidad, es uno de los principios de la escuela inclusiva (Ainscow y Miles, 2008; Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2010) y para reconocer y valorar las diferencias es necesario desarrollar en el profesorado actitudes de aceptación y valoración de la diversidad (Duk y Narvarte, 2008).

c) Entre las estrategias de formación que los asesores utilizan para la movilización del conocimiento de la educación inclusiva, las menos utilizadas son las que hemos denominado “de divulgación”. Estas estrategias están más enfocadas a la utilización de la vía interactiva de internet, las redes sociales, webs y blogs, a través de las que cualquier persona puede tener toda la información en cuestión de segundos. Se englobarían aquí las estrategias que Parrilla, Raposo y Martínez (2016) denominan “de comunicación/difusión” y que incluyen diferentes formatos desde un enfoque de acompañamiento e investigación más participativo. Las autoras básicamente los formatos: a) formatos y documentos educativos dirigidos a la comunidad escolar (ej. capítulos escritos colaborativamente, folletos, dípticos, o carpetas de buenas prácticas); b) formatos y documentos sociales (noticias y actividades de divulgación en medios de comunicación, vídeos, fiestas educativas...) y c) formatos y documentos académicos (artículos en revistas científicas). Consideramos, de acuerdo con Pérez, García y Ortiz (2016), que es importante un equilibrio entre las estrategias que se sirven de la tecnología y las que fomentan la interacción entre las personas. También entre las estrategias que implican formar, compartir y divulgar el conocimiento para hacerlo accesible y siempre teniendo en cuenta a los actores implicados, sus ideas, preferencias y opiniones.

d) En cuanto a las líneas de mejora hacia las que desean avanzar los asesores, hemos podido comprobar que los resultados han sido diversos. Sin embargo, están de acuerdo en que la reflexión y evaluación de las prácticas ha de estar siempre presente. El hecho de que los asesores consideren su función de acompañamiento y fomento de la reflexión sobre las prácticas docentes es sumamente importante y contribuye a la búsqueda de una identidad profesional que se aleja del modelo experto y se aproxima al modelo de asesoramiento pedagógico. Desde este planteamiento, y en coherencia con las propuestas de Ainscow (2012) *“el punto lógico de partida para el desarrollo de la inclusión dentro de la escuela está en el estudio exhaustivo de la práctica actual y las habilidades compartidas entre los miembros del personal docente”* (p.48). También plantean como línea estratégica la creación de bancos de recursos, donde el profesorado puede acceder y obtener información y materiales para su práctica docente. En ese sentido Landry (2008), asegura que, según la literatura, una herramienta importante para movilizar el conocimiento es la documentación de las buenas prácticas y la innovación educativa a través de

bases de datos para optimizar la gestión del conocimiento. De este modo, se garantiza la divulgación del conocimiento entre los profesionales de la educación. Asimismo, la creación de redes de apoyo es otro aspecto clave que señalan los asesores con la idea de crear espacios educativos inclusivos, donde se realicen interacciones entre instituciones y personas (Ainscow, 2004). Espacios donde construir juntos ese conocimiento para compartir experiencias abiertas a toda la comunidad educativa, o generar redes entre los profesionales y la comunidad, con un trabajo colaborativo para conseguir objetivos comunes (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) y paliar esas necesidades para progresar hacia la inclusión (Echeita y Duk, 2008).

Finalmente, consideramos que todos los elementos apuntados en el estudio van más allá del modelo de la transferencia del conocimiento y sitúan a los asesores como figuras clave para la movilización del conocimiento, tanto del generado por la investigación científica como del que se construye y emerge de los centros educativos y sus comunidades. De acuerdo con Parrilla y Sierra (2015), el conocimiento ha de ser útil para todos los implicados, para que se puedan apropiar del mismo, relacionándolo con su práctica, reflexionando sobre la misma y compartiendo experiencias de aula con otros profesionales, creando redes de intercambio de prácticas inclusivas, entendidas como procesos sociales de aprendizaje. De este modo, permiten recopilar conocimientos y establecer formas de trabajo que desarrollen la movilización del conocimiento hacia una construcción del mismo, con un significado común (Ainscow, 2004). La movilización del conocimiento es una estrategia de “democratización y participación”, un punto de partida para la “inclusión y participación social”, que permite reconocer la diversidad y generar oportunidades de construcción de aprendizajes basados en el diálogo (Pérez, García y Ortiz, 2016). De acuerdo con Martínez Bonafé (2004), consideramos que toda estrategia puede ser válida si hay un discurso reflexivo que garantice la mejora de la formación. Este discurso es fundamental para llegar a un “proceso de mutua constitución”, por el que el sujeto cobra una “identidad social”. Este autor considera que en el “análisis del discurso el foco de atención no se pone en el significado de las palabras, sino en la disposición estratégica del lenguaje para reforzar dispositivos de poder y control” (p.136). De este modo, el saber estará vinculado con la práctica.

Por último, y dada la novedad del CEFIRE de educación inclusiva de reciente creación, consideramos que la figura del asesor de educación inclusiva en la Comunidad Valenciana está en proceso de construcción y reconstrucción. La diversidad de atribuciones que se le otorgan a la función asesora, hace que tengan que convivir temporalmente con diferentes modelos de asesoría. Por una parte, un modelo marcado por el dominio de una visión de la psicología educativa que transita desde una orientación diagnóstica y clínica, hasta reivindicarse como mediadora del enfoque constructivista sobre el desarrollo y

el aprendizaje. Por otra, un modelo gerencialista en el que la figura del asesor como apoyo externo se mueve entre la acción del facilitador que ha de hacer que se lleven a cabo las directrices del cambio y las de una actuación similar a la de un 'entrenador' (coach), que orienta al grupo de profesores. Sin embargo, siguiendo el planteamiento de Hernández (2008) en ninguna de estas dos aproximaciones se considera como una de las funciones de los asesores la de dialogar de manera crítica con las nuevas propuestas de la administración, de la que dependen, en definitiva, las asesorías de turno. Así pues, desde nuestro punto de vista, la opción sobre la que debería asentarse la figura del asesor en educación inclusiva es la de asesor pedagógico, cuyo proceso de movilización del conocimiento se centra en: un acompañamiento cercano de las innovaciones, el fomento del trabajo colaborativo y en red de centros, profesorado y otros agentes, la implementación y divulgación de prácticas, proyectos y recursos para la inclusión y el desarrollo de una investigación participativa íntimamente relacionada con los intereses de los centros y las personas implicadas.

## **5. Referencias bibliográficas**

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011): *La formación del profesorado para la Educación Inclusiva en Europa, retos y oportunidades. REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 485. Recuperado de <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf>
- Aguirre, A., Benet, A., Moliner, O., Sales, M. A., Traver, J. y Sanahuja, A. (2018). Técnicas para la participación democrática. *Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I*, 132. Recuperado de [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/173732/s132\\_impresora.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/173732/s132_impresora.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*, 5(4), 1-20. Recuperado de [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/p0001/file/cr\\_articulos/investigador/articles-94457\\_recurso\\_1.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/p0001/file/cr_articulos/investigador/articles-94457_recurso_1.pdf)
- Ainscow, M. (2004). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 40-49.



- Alba, C.; Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. Madrid: Edelvives
- Barrio, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 1(20), 13-31. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM/OEI
- Cooper, A., Levin, B. y Campbell, C. (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of Educational Change*, 10(2/3), 159–71.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Duk, C. y Narvarte, L. (2008). Evaluar la Calidad de la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 137-156
- Durán, D., y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 5(2), p.153-170. Recuperado de <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>
- Echeita, G., y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Editorial.pdf>
- Echeíta, G. (2010). Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En: P. Arnaiz, M. D. Hurtado, y F. J. Soto (Coords.) *25 años de integración escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 1- 13) Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Hernández, F. (2008). Deconstruir la figura del asesor: Una revisión desde los márgenes. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(1). Recuperado en <http://hdl.handle.net/10481/23216>
- Jofré Araya, G. J., y Gairín Sallán, J. (2010). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile*. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5064/gjja1de2.pdf?sequence=1>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Landry, R., Amara, N., Becheikh, N., y Ouimet, M. (2008). Learning and novelty of innovation in established manufacturing SMEs. *Technovation*, 28(7), 450-463.

- Levin, B. (2011). La movilización de conocimiento de la investigación en la educación. *London Review of Education*, 9(1), 15-26. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/254315712\\_Mobilising\\_research\\_knowledge\\_in\\_education](https://www.researchgate.net/publication/254315712_Mobilising_research_knowledge_in_education)
- Lledó, A., y Arnaiz, P. (2016). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4729>
- Martínez Bonafé, J. M. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 51, 127-144.
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. A. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>
- Orden 64/2012, de 26 de octubre. (2012). *Consellería de Educación, Formación y Empleo. Núm. 6893*. Valencia: DOCV.
- Parrilla Latas, Á., y Sierra Martínez, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217033485010>
- Parrilla Latas, Á., y Raposo-Rivas, M., y Martínez-Figueira, M. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Opción*, 32 (12), 2066-2087.
- Pérez Mora, R., García Ponce de León, O., y Ortíz Lefort, V. (2016). La movilización del conocimiento para la innovación social. *Revista Electrónica Pesquiseduca*, 8(16), 277- 294.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41.
- Ramdé, J. (2012). *Utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation: Validation d'un questionnaire et proposition d'un modèle*. Canada: Université de Montréal.
- Ramírez, E. M. A., de la Rubia Ruiz, P., y Castellón, E. G. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 339-365.
- Resolución de 5 de agosto de 2016. (2016). *Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. Núm. 7851*. Valencia: DOCV.

Resolución de 5 de octubre de 2017. (2017). *Secretaría Autónoma de Educación e Investigación. Núm. 8148*. Valencia: DOCV.

SSHRC (2008b). *Knowledge impact in society: A SSHRC transformation program*. Social Sciences and Humanities Research Council. Recuperado de

[http://www.sshrc.ca/web/apply/program\\_descriptions/knowledge\\_impact\\_e.asp](http://www.sshrc.ca/web/apply/program_descriptions/knowledge_impact_e.asp)

Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas Inlcusivas*. Madrid: La Muralla.

Trocme, N., Esposito, T., Laurendeau, C., Thomson, W., y Milne, L. (2009). La movilización de los conocimientos de protección infantil. *Criminología*. 42(1), 33-59. Recuperado de

<https://www.erudit.org/fr/revues/crimino/2009-v42-n1-crimino2907/029807ar/>

---

#### **Sobre los autores:**

##### **Dra. Odet Moliner**

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia (España). Profesora titular del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universitat Jaume I de Castellón, España. [molgar@edu.uji.es](mailto:molgar@edu.uji.es)

##### **Dña. Tamara Sánchez**

Graduada en Maestro/a de Educación Primaria y Máster en Psicopedagogía por la Universitat Jaume I de Castellón

