

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación	9
<i>Eje Temático 1.</i>	
<hr/>	
Políticas socioeducativas inclusivas y formación del profesorado	13
<i>Eje Temático 2.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en Educación Infantil y Primaria	503
<i>Eje Temático 3.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y otras enseñanzas	1399
<i>Eje Temático 4.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad	1807
<i>Eje Temático 5</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social	2325
<i>Eje Temático 6.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral	2611

LA IAP EN EL MARCO DE LA ESCUELA INCLUIDA: LA MIRADA SOBRE EL PROCESO DE LOS ACTORES IMPLICADOS⁶⁴

**Moliner, Odet¹, Sales, Auxiliadora²
Sanahuja, Aida³, Benet, Alicia⁴**

Universitat Jaume I, España

¹e-mail: molgar@uji.es, ²e-mail: asales@uji.es,

³e-mail: asanahuj@uji.es, ⁴e-mail: abenet@uji.es,

Resumen. El presente estudio parte del concepto de escuela incluida, como una escuela inclusiva que se vincula a su territorio como agente de cambio social. Se contextualiza en una escuela rural de la Comunidad Valenciana, inmersa en esta transformación a partir de un proceso de Investigación Acción Participativa (IAP), junto al equipo de investigación. El objetivo de este trabajo se centra en el análisis de la percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre este proceso de indagación colaborativa. La recogida de datos se realizó a través de una dinámica de diagnóstico social participativo (DSP) denominada “La Rueda Socrática”, con la participación de maestros, estudiantes, familiares y miembros del grupo de investigación. En la rueda socrática se establecieron 8 ejes sobre los que los participantes debían pronunciarse, 5 de ellos relacionados con los factores clave que la literatura establece como relevantes en los procesos de investigación acción participativa y 3 de ellos sobre factores de desarrollo del propio proyecto. Los resultados evidencian como ejes mejor valorados la vinculación con el territorio y la movilización del conocimiento. Y los ejes con mayor distancia entre la importancia concedida y la situación alcanzada son: gestión de tiempos y espacios, gestión de la información y de la comunicación y participación. Las conclusiones apuntan a un proceso democratizador e inclusivo en la toma de decisiones y la reflexión compartida, aunque los colectivos implicados detectan necesidad de mejora en los canales y competencias comunicativas para aumentar la participación comunitaria.

Palabras clave: Escuela incluida, Investigación Acción Participativa, Investigación Inclusiva, Diagnóstico Social Participativo, Participación Democrática.

⁶⁴ Este estudio forma parte del Proyecto I+D “La escuela incluida: planificación y puesta en acción de prácticas curriculares vinculadas al territorio.” Financiada por MINECO, Retos de la Sociedad (EDU2015-68004-R)



INTRODUCCIÓN

En estudios previos sobre los procesos de cambio ya hemos ido detectando algunos factores que son cruciales para avanzar en la transformación, entre ellos: la percepción de la necesidad del cambio por los distintos actores educativos: profesorado, equipo directivo, familias... (Sales, Traver y García, 2011). También emerge como factor determinante de la inclusión y la interculturalidad, la vinculación de la escuela con el territorio. Partimos entonces de la idea de que una escuela inclusiva ha de ser una escuela incluida, es decir, vinculada al territorio. Ha de ocupar un espacio importante en el proyecto comunitario del barrio o localidad, estar abierta al contexto con proyectos de desarrollo local, con una relación fluida con las familias, con los vecinos, con los movimientos ciudadanos de los que se siente parte y en los que juega un papel fundamental, ha de vincularse a las asociaciones locales con las que comparte e incluso lidera y dinamiza proyectos de transformación social.

Desde nuestro punto de vista, los procesos de transformación sociocomunitaria para la construcción de escuelas interculturales e inclusivas tienen un potente aliado en las dinámicas democratizadoras de las escuelas. También nuestra experiencia investigadora nos dice que una acción de cambio que se emprende entre los muros de la escuela no puede por sí misma generar transformaciones en su entorno (Traver, Sales y Moliner, 2010). Para que esto sea posible es necesario abrir la escuela al territorio, vincularla con los agentes – colectivos e individuales– que habitan y dan vida a las interacciones comunitarias. Y lo mismo sucede a la inversa, una transformación del territorio, el barrio, pueblo o ciudad no es posible al margen de la escuela. La permeabilidad, según Santos Guerra (2000a) es un factor clave que permite a la escuela y al territorio en la que se inscribe, vincularse y abrirse a la vida colectiva aportando y construyendo un saber común. Hablamos entonces de escuela incluida en su territorio, un lugar de acción colectiva en el que las propuestas tienen lógica repercusión y complicidad en la comunidad, y a su vez las propuestas de la comunidad cuentan con la escuela como un aliado necesario e importante. (Lozano, Sales, Traver, y Moliner, 2014).

López Yáñez, Sánchez Moreno y Altopiedi (2011) en su estudio sobre diferentes escuelas en proceso de mejora, muestran como cualquier cambio organizativo significativo requiere de una mirada colectiva de la historia del centro, de lo que allí sucede durante el proceso de transformación, lo cual va construyendo una identidad compartida y un sentimiento de pertinencia que repercute en la visibilización de los proyectos y de los objetivos y valores compartidos (cultura) previamente invisibles (Spillane y Diamond, 2007). Así pues, se atisba un elemento fundamental que facilita el proceso de cambio: recuperar la mirada de los actores implicados (profesorado, familias, alumnado e investigadores) sobre el proceso en sí. Una mirada sobre elementos que tienen que ver con las relaciones vitales y comunicativas de los miembros de la comunidad educativa y con la cultura colaborativa asentada en tres aspectos fundamentales (Traver, Sales y Moliner, 2010):

a) Asumir el proyecto como propio de toda la comunidad educativa. Vivirlo de forma parcelada o identificarlo más con un colectivo que con otros es una gran dificultad para el diálogo igualitario y la búsqueda de entendimiento y consenso desde la fuerza de los argumentos y no del poder. b) Pluralidad de voces: respeto, tolerancia y empatía. El profesorado ha de aprender a tomar decisiones escuchando todas las voces. También las minorías son importantes, todos los colectivos y personas lo son si se integran sus propuestas en un objetivo compartido. c) Transparencia informativa y avance desde el disenso: la implicación de toda la comunidad educativa requiere estar informados, comprender la realidad en su complejidad para poder tomar decisiones que no siempre son fáciles de consensuar. La confianza y la corresponsabilidad son fundamentales (p. 101)

Así pues, de acuerdo con Muñoz (2011), los procesos participativos necesitan del diálogo y de generar espacios de reflexión crítica, que permitan deconstruir significados que están arraigados en la cultura de las organizaciones y en los propios sujetos. La participación de la comunidad es crucial, aunque para conseguirla es fundamental generar las condiciones estructurales necesarias para encontrar espacios y tiempos de participación (Valdés, Martín y Sánchez, 2009). Si participar en la escuela significa comprometerse, opinar, colaborar, criticar, decidir y exigir como protagonista y no sólo como espectador (Santos Guerra, 2000b), hemos de asumir que la participación en los centros escolares será plena cuando los miembros de las comunidades educativas adopten un protagonismo basado en el convencimiento sobre las potencialidades de sus propias aportaciones.

Una de las estrategias óptimas es iniciar procesos de Investigación Acción Participativa (IAP), (Moliner, Traver, Ruiz y Segarra, 2016) pues permiten a la comunidad tomar conciencia crítica de su propia realidad socioeducativa e involucrarse en procesos de mejora y transformación gestionados por el propio centro y su comunidad.

OBJETIVOS

El objetivo de esta contribución es revisar cómo son percibidos los procesos de investigación acción participativa (IAP) desarrollados en un centro inmerso en un proceso de cambio hacia la escuela incluida por los propios participantes. Es decir, indagar sobre las valoraciones de los actores sobre los factores que favorecen o limitan el proceso de cambio y mejora. Pretende señalar también los dilemas y retos que supone un proceso de indagación participativa que tiene en cuenta la diversidad de la comunidad educativa, la cultura colaborativa y el liderazgo compartido en los procesos de democratización escolar y vinculación al territorio.



METODOLOGÍA Y DESARROLLO

En los últimos años, el equipo de investigación grupo MEICRI, hemos avanzado hacia un enfoque más participativo y sociocomunitario desde la idea de escuela incluida adoptando una metodología de investigación- acción participativa. Como señala O'Hanlon (2003:25): “La investigación-acción es un proceso que en sí mismo modela procedimientos democráticos que son totalmente inclusivos y da voz a todos los participantes, especialmente a los marginados”. Sin embargo, sabemos que los procesos de mejora educativa y en concreto de cambio escolar, son complejos, a menudo paradójicos y nunca lineales (Traver, Sales y Moliner, 2010).

Esta comunicación describe las valoraciones de los actores implicados en el proceso de cambio de un centro educativo de la Comunidad Valenciana, un Colegio Rural Agrupado, que acompañamos desde hace cinco años. Cada curso escolar la comunidad educativa establece uno o varios centros de interés que guían el proceso de acción-reflexión para la transformación escolar y la mejora. Esta metodología de formación y transformación escolar, es analizada por los implicados mediante una dinámica de diagnóstico social participativo (DSP) que permite recoger las voces de los implicados sobre el proceso, al tiempo que posibilita la detección de nuevas propuestas e intereses en los que centrar la nueva espiral de IAP.

Estrategia de recogida de la información: participantes y proceso

Aunque durante el proceso de IAP, las actividades de devolución de la información se suceden a lo largo de cada espiral mediante la técnica del espejo (Aguirre, 2012) recogemos aquí los resultados obtenidos mediante una dinámica de DSP denominada “La rueda socrática” (Chevalier, Buckles et Bourassa, 2013). En esta dinámica de evaluación participaron 13 informantes, 3 de los cuales eran maestros y maestras del centro, 4 eran estudiantes, 2 familiares y 4 miembros del grupo de investigación. Se realizó en el marco de la Jornada de Inicio de Curso. En la rueda socrática se establecieron 8 ejes o factores sobre los que los participantes debían pronunciarse, cinco de ellos relacionados con los factores clave que la literatura establece como relevantes en los procesos de investigación acción participativa (diálogo, participación-acción-compromiso, visibilidad, movilización del conocimiento y vinculación con el territorio) y tres de ellos sobre factores o elementos de desarrollo del proyecto (gestión de la información, gestión de tiempos y espacios, y gestión de materiales). Las dos preguntas formuladas, para cada uno de los ejes, fueron: a) En este proceso de investigación-acción-participativa, ¿qué importancia pensamos que tiene cada factor? y b) En este momento ¿en qué punto estamos? Los participantes debían ponerse de acuerdo para valorar cada eje en una escala de 0 a 10. Pero aparte de la puntuación, lo más interesante son los argumentos que esgrimen los participantes para justificar su valoración. Se ha identificado la voz de los participantes con el siguiente sistema de códigos: M=Maestro/a, F= Familia, A=Alumno/a I=Investigador/a.

EVIDENCIAS

Recogemos en este apartado los resultados obtenidos mediante el análisis de contenido de las intervenciones en la dinámica “Rueda socrática”.

Resultados sobre los factores clave que favorece la investigación-acción-participativa.

Sobre la importancia del *Diálogo* los informantes se ponen rápidamente de acuerdo en otorgarle un 10, la máxima puntuación. Pero el debate se alarga en la valoración de la situación en la que estos momentos está el centro y finalmente se sitúa en un 7, considerando que están aprendiendo a dialogar y que “*para que haya diálogo hace falta que la gente participe*” (M3).

Hay acuerdo en conferirle al factor *Participación* la máxima importancia, es decir un 10, pero en la valoración de la situación del centro, hay una discrepancia inicial entre familias y maestros. El debate se centra en la valoración de la poca participación de las familias en la jornada de inicio de curso respecto de la del año anterior, pero enseguida se pasa a valorar la participación en el centro a lo largo del año. Familias y maestros consideran que hay poca participación situándose por debajo del 5, lo cual discrepa de la percepción de los investigadores, cuya percepción es alta en comparación con otras escuelas “*yo creo que sois todos muy exigentes*” (I1). Los maestros valoran la participación de los docentes: “*en una escuela que hay entre un 80 -90% de implicación del profesorado, partiendo de ahí tenemos un nivel de participación brutal*” (M1) y las familias consideran que la participación familiar va disminuyendo a medida que el alumnado va pasando de infantil al último ciclo de primaria. Se acuerda finalmente otorgar una puntuación de 5 considerando que queda bastante por recorrer.

En cuanto a la *Visibilidad* del proyecto y de la escuela en la comunidad local se acuerda de inmediato otorgarle un 8 en importancia. Sin embargo, la situación del centro acaba siendo un 6 pues: “*se nota que vienen de fuera porque nos conocen, nos damos a conocer, pero también es verdad que hacemos visible lo que hacemos, es decir, la página web no está bien estructurada, le falta información...no hacemos visibles las actas o decisiones que tomamos, eso no está en ningún sitio...*” (M3) Se establece que tiene que ver con la gestión de la información y la comunicación.

Respecto de cómo el proyecto *Moviliza el conocimiento*, es decir, cómo se aprovecha el saber (popular, científico, académico) por la comunidad se le otorga un 10 en importancia y a la situación del centro se le otorga un 9 puesto que: “*en el proyecto del libro)...fue muy bonito que vinieran todas la generaciones a contarles a los niños la importancia de vivir en un pueblo de sentir del pueblo, parte de ...lo hemos hecho muy bien*” (M2)

La *Vinculación de la escuela con el territorio* se valora con un 9 y en la situación de centro consideran que se han superado expectativas, hay consenso en otorgarle la máxima puntuación, 10.



Resultados sobre el proceso de desarrollo del proyecto

Consideran que la *Gestión de la información y la comunicación* es muy importante, pues todos coinciden en puntuar con un 10. Pero consideran que se deberían mejorar los procesos de devolución: *“en la devolución está afectando el tiempo...la última vez que estábamos todos junto hablábamos de la línea del tiempo y mucha gente nueva no sabía qué era y no podían participar...”* (M3). Se le otorga un 4.

Un factor muy debatido es el de la gestión de *Tiempos y espacios*, pues concediéndole una importancia de 10, la satisfacción con la situación del centro es de 3,5 pues resulta muy complicado encontrar espacios de diálogo: *“es difícil encontrar algo para hacer una asamblea participativa...pero nos adaptamos a lo que tenemos”* (F1) y *“el tiempo también”* (A2)

Respecto de la gestión de los *Materiales* generados se considera muy importante que los materiales estén adaptados y posibiliten la participación de todos, sobre todo del alumnado. Además *“el material te ayuda a mirar hacia atrás, porque muchas veces, si no se genera ningún material se pierde”* (M3). Pero es algo que hay que mejorar, pues a veces los alumnos no lo entienden y por eso la situación actual se puntúa con un 6.

En definitiva, a la vista de los resultados, los ejes mejor valorados en cuanto a la satisfacción mostrada en cuanto al grado de consecución son: vinculación con el territorio y movilización del conocimiento. Aquellos en los que se significa una mayor distancia entre la importancia concedida y la situación alcanzada son: gestión de tiempos y espacios, gestión de la información y de la comunicación y participación.

CONCLUSIONES

Los participantes de este estudio reconocen que la participación se ha abierto, pero desearían una mayor implicación. Cuando se trata de actividades y propuestas didácticas que movilizan los saberes locales, la respuesta es excelente y la vinculación al territorio se percibe como logro del proyecto. Sin embargo, se detectan problemas de comunicación para visibilizar el proyecto y de generar más espacios y tiempos para el diálogo, la negociación y la elaboración de materiales que vayan fortaleciendo las estrategias de democratización y participación puestas en marcha.

El proceso de IAP permite desarrollar estrategias democratizadoras, espacios y tiempos para la reflexión sobre la acción que son compartidos por miembros de los distintos colectivos de la comunidad escolar, lo cual es complejo pero sumamente enriquecedor, pues la referencia es siempre poner en el centro las necesidades y las valoraciones de los implicados. Se trata de una investigación junto con y no sobre los participantes. En ese sentido, podría considerarse una investigación inclusiva (Parrilla y Sierra, 2015) pues su interés por democratizar la investigación, consiste en romper con la tradicional dinámica de poder entre investigadores e investigados.

Las dinámicas de DSP utilizadas en el proceso, enfatizan la importancia del seguimiento y reflexión continua sobre el cambio y la mejora. No sólo interesan los resultados del proyecto sino que el proceso de investigación se hace visible y pone en evidencia los elementos organizativos, curriculares, sociales y comunitarios que se han puesto en relación y se han movilizado en el trayecto de construcción de la escuela incluida (Becerra, 2010; Melero Aguilar, 2012).

Se toma conciencia de la diversidad y la necesidad de diálogo ante distintas visiones sobre el proceso educativo y las funciones de la escuela, a partir del aprendizaje de estrategias participativas. Se reconocen y escuchan una pluralidad de voces y, por tanto, se ponen en juego estrategias de comunicación intercultural que tengan en cuenta las barreras interpersonales, culturales y organizativas (Vilà, 2007).

Se hacen visibles los problemas de comunicación y los retos para mejorar los canales y las estrategias comunicativas de cara a difundir el proyecto de la escuela y favorecer la participación comunitaria. Una educación en comunicación resulta ineludible si nuestra apuesta se inscribe en el ámbito de la pedagogía crítica y los procesos dialógicos y cooperativos de aprendizaje (Lozano, Francisco, Traver y García 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, A. (2012). *Diagnóstico social participativo, desarrollo local y participación social: un estudio de caso sobre participación juvenil en la Comarca Els Ports*. Trabajo de investigación: Universitat Jaume I (material inédito).

Becerra, R. (2010). Investigación-acción participativa, crítica y transformadora. Un proceso permanente de construcción. *Integra Educativa*, vol III, nº 2. Recuperado (17-02-2017) <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v3n2/a05.pdf>

Chevalier J., Buckles, D. et Bourassa, M. (2013). *Guide de la Recherche –action: la planification et l'évaluation participatives. SAS2 Dialogue*. Recuperado (13.02.2017) de <http://www.sas2.net>

López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.

Lozano, M; Francisco, A; Traver, J y García, R. (2012). Complejidad, educación y participación desde una perspectiva comunicativa. En García Aretio, L. (Ed): *Sociedad del Conocimiento y Educación*.(pp.79-87) Madrid: UNED.

Lozano, M., Sales, A., Traver, J. A. y Moliner, O. (2014). La escuela incluida: Del proceso de formación en centros a la formación para procesos de participación sociocomunitaria. En A. Calvo, C. Rodríguez-Hoyos y I. Haya (Coords.), *Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la universidad* (pp. 89-98). España:



AUFOP-Universidad de Cantabria. Recuperado (13.02.2017) de <https://metodologiainclusiva.files.wordpress.com/2014/12/actas-congreso-aufop-2014-santander-v3.pdf>

Melero Aguilar, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la Investigación Acción Participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las Ciencias Sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355. Recuperado (16-02-2017) de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf

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 (13.02.2017) de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>

Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 107-129. Recuperado (13.02.2017) de <http://www.rexe.cl/19/196.htm>

O'Hanlon, Ch. (2003). *Educational inclusion as action research*. Londres: Open University Press.

Parrilla, A. y Sierra, 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 (14.02.2017) de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/214381/170561>

Sales, A., Traver, J.A. y García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 911-919

Santos Guerra, M. A. (2000b). La participación es un árbol. Padres y madres, desde la ciudadanía, hacen escuela. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 55-56, 105-116.

Santos Guerra, M.A. (2000a). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Spillane, J. and Diamond, J. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. Nueva York: University Press.

Traver, J.A.; Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la Participación de la Comunidad Educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3), 96- 119

Valdés, Á., Martín, M. y Sánchez, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1). Recuperado (13.02.2017) de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/229>

Vila, R. (2007). La comunicación intercultural, nuevo reto educativo. En E. Soriano (coord.) *Educación para la convivencia intercultural*. (pp. 259-294). Madrid: La Muralla