

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA, UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE (UNIVERSIDAD Y ESCUELA)

**Barba Martín, Raúl A.¹, Martínez Scott, Suyapa²
Torrego Egido, Luis³**

Universidad de Valladolid, España

¹e-mail: raulalberto.barba@uva.es, ²e-mail: suyapa@pdg.uva.es,

³e-mail: ltorrego@pdg.uva.es

Resumen. El Proyecto de Innovación Docente (PID) de la Universidad de Valladolid (UVa) “Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela” viene desarrollando su actividad desde hace cuatro años. Forman parte del proyecto, de carácter multinivelar, más de setenta personas, estudiantes de los grados y máster de Educación y profesorado universitario y de Educación Infantil y Primaria de colegios públicos de Segovia y Ávila.

El PID se sirve de una metodología de investigación-acción que se fundamenta en procesos reflexivos grupales, con el objetivo no sólo de la formación sino también la de la transformación de las prácticas educativas, centradas en el logro de aprendizajes inclusivos, de tal manera que los colegios públicos avancen en la inclusión y que esto redunde, a su vez, en la formación del alumnado de los títulos de Magisterio o de los másteres relacionados con la Educación, así como de los docentes.

Nuestra experiencia en el desarrollo de PID sobre educación inclusiva demuestra el éxito de vincular la formación inicial del alumnado con la formación continua del profesorado (Santos-Fernández et al., 2013). Se trata, pues, de una experiencia de colaboración entre escuela y universidad para conseguir la transformación de ambas.

Palabras clave: Formación del profesorado, Investigación-acción, Proyecto de Innovación Docente, Educación Inclusiva.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El PID “Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela” tiene como propósito fundamental la innovación educativa, centrada en el logro de aprendizajes inclusivos, de tal manera que se procure una efectiva transformación de los colegios públicos que participan en el proyecto y que esto redunde, a su vez, en la formación del alumnado de los títulos de Magisterio o de los másteres relacionados con la Educación.

Pretendemos desarrollar una formación del profesorado inicial, continua y multinivelar sobre educación inclusiva. Entendemos ésta última como la que desarrolla los siguientes aspectos (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006): (a) presencia, entendida como una dimensión relativa al acceso del alumnado diverso y heterogéneo a los centros educativos a la vez que al resto de la comunidad educativa; (b) participación, relativa a la implicación activa en la vida escolar por parte de todo el alumnado y de la comunidad; y (c) progreso, aprendizaje o logros: como la variable que hace referencia a la aspiración de que todo el alumnado progrese al máximo de sus capacidades, aportando para ello las medidas adecuadas. Es necesario que esta inclusividad se dé también a nivel de participación real de la comunidad educativa como se afirma desde el Proyecto INCLUD-ED (INCLUD-ED Consortium, 2011) donde se concluye que la participación de la comunidad en las aulas mejora los resultados educativos del alumnado, aspecto que comprobamos también a lo largo de la trayectoria del PID.

Para llevar a cabo la formación continua del profesorado es indispensable superar la barrera entre teoría y práctica que el rol de personas expertas y aprendices supone, ya que la asunción de estos roles impide la incorporación en las aulas de los conocimientos adquiridos (Bevins & Price, 2014). Por tanto, la clave fundamental en la formación del profesorado radica en la toma de conciencia del maestro o maestra a partir de la reflexión-sobre-la-acción (Kincheloe, 1991/2012; Korthagen, 2007; Schön, 1998; Zeichner & Liston, 1996) o de la investigación sobre la práctica (Barba, Gonzalez Calvo, & Barba-Martín, 2014; Bronkhorst, Meijer, Koster, & Vermunt, 2011; Kincheloe, 1991/2012; Moon, 1999/2006; Stenhouse, 1984; Stenhouse, 1987).

En este PID trabajamos mediante la investigación-acción porque pensamos que esta metodología nos permite ir más allá al vincular participantes de diferentes contextos para trabajar por la transformación de la educación desde la práctica (Barba, 2008; Brydon-Miller, Greenwood, & Maguire, 2003; Carr, 1995/2002; Contreras Domingo, 1994; Elliot, 1990; Elliot, 1991/1993; Greenwood & Levin, 2007; Kemmis & McTaggart, 1988; Kirk, 1991;; McKernan, 1996/1999; McKernan, 2008; Mir, Riera Jaume, Rodríguez Rodríguez, & Roselló Ramón, 1990; Pérez Gómez, Sola Fernández, Soto Gómez, & Murillo Mas, 2009; Schafer, Stringfield, & Wolfe, 1992; Stenhouse, 1987; Stringer, 2007; Stringer, 2014; Zeichner, 2010).

En este sentido la investigación-acción fundamentada en procesos reflexivos grupales como el que ofrece este PID, permite analizar lo que ocurre en el aula, debatirlo colectivamente y programar e implementar nuevas acciones encaminadas a la

transformación (Barba-Martín, Barba, & Martínez Scott, 2016; Barba & González Calvo, 2013; Kemmis & McTaggart, 1988; McKernan, 1996; Stringer, 2014; Zeichner, 2010). El paso desde una reflexión individual a una colectiva a través de la investigación-acción, permite que las transformaciones no sólo se queden en el aula sino que traspasen las paredes de ésta y se den en el centro e incluso en su entorno (Barba-Martín, Barba & Martínez Scott, 2016). De esta forma, los cambios que se producen son más potentes ya que, a la vez que transforman el discurso colectivo, las prácticas y la organización social (Kemmis & McTaggart, 1988), promueven la solidaridad, el diálogo reflexivo y la planificación conjunta de experiencias innovadoras (Barba & González Calvo, 2013).

OBJETIVOS

Podría decirse que el PID se estructura en torno a cuatro propósitos fundamentales:

1. La puesta en marcha de prácticas educativas inclusivas en las escuelas y el traslado de esas acciones a la formación de los futuros maestros y maestras.
2. La formación sobre esas prácticas educativas inclusivas y los fundamentos en que se asientan (los principios y elementos de la educación inclusiva), que se realiza mediante tertulias pedagógicas dialógicas, intercambio de experiencias de los propios miembros del grupo e intervenciones de ponentes.
3. El PID es también una red de apoyo a la innovación y de intercambio de experiencias y materiales.
4. El PID es internivelar, pues está integrado por estudiantes, profesorado de Educación Infantil, Primaria y de la Universidad y constituye un acercamiento colaborativo entre la escuela y la universidad.

Estos propósitos pretenden ser alcanzados sirviéndose como eje de la investigación-acción.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El PID comienza su trayectoria en el curso 2013-2014, impulsado y coordinado por el profesor José Juan Barba con la finalidad apuntada anteriormente.

El trabajo del PID se basa en llevar a cabo un seminario de investigación-acción entre profesorado universitario, estudiantes y maestros y maestras de los centros educativos, que sirve para transformar la educación desde la práctica diaria. El grupo se reúne una vez al mes y también realiza Jornadas, abiertas a la participación de personas que no sean integrantes del PID. El trabajo que se lleva a cabo se basa en la investigación acción participativa, de tal manera que estudiantes universitarios, egresados y docentes en activo desarrollen procesos de innovación y transformen las



prácticas educativas de las escuelas a la vez que aprenden y generan conocimiento. En la actualidad forman parte de él maestras y maestros de casi una veintena de centros diferentes, de las provincias de Segovia y Ávila.

Otros instrumentos de los que se sirve el grupo son una lista de correo, útil para la información y la gestión del grupo, un sistema de intercambio de experiencias y de guiones de prácticas educativas inclusivas innovadoras y de un equipo de profesorado universitario que proporciona asesoramiento a los centros que pretenden modificar sus prácticas para hacerlas más inclusivas. Esa labor de asesoramiento incluye visitas a los colegios.

Por otra parte el profesorado y los estudiantes se retroalimentan de los logros en las aulas y los centros de primaria e infantil para mejorar su propia formación. Vinculado con este PID se ha creado un grupo de profesorado universitario que apoya estas iniciativas y el contagio a otros colegios. Hargreaves y Shearley (2012) afirman que las transformaciones educativas provienen de la transferencia lateral, es decir, de las buenas prácticas de los centros cercanos.

Las primeras iniciativas innovadoras se centraron en el desarrollo del aprendizaje cooperativo en un aula rural de Educación Infantil y el fomento de la coevaluación entre el alumnado de otra aula rural de Educación Infantil. En los cursos siguientes la innovación se centra, primero, en la puesta en marcha de grupos interactivos y tertulias literarias dialógicas y, posteriormente, en el aprendizaje por proyectos. Otros elementos de la práctica educativa o de la organización escolar también se han visto revisadas: la participación de la comunidad educativa, el trabajo en equipo del profesorado, la organización espacial y horaria...

EVIDENCIAS

La primera de las evidencias obtenidas es la consolidación de un grupo de trabajo internivelar que, como se ha dicho, se reúne mensualmente –la tarde de un martes- que es cada vez más amplio. A los tres centros que participaron en el primer año, se han sumado otros hasta llegar hoy a contar con profesorado de veinte centros, la mayor parte colegios rurales. El número de profesorado de cada centro que participa del proyecto ha aumentado, así como el número de prácticas inclusivas que se están llevando a la práctica.

También desde una perspectiva internivelar se ha conseguido mejorar la formación de los estudiantes vinculando prácticas y formación extracurricular con escuelas innovadoras, consiguiendo superar la barrera entre teoría y práctica. Los estudiantes pueden conocer el nacimiento, desarrollo y seguimiento de experiencias prácticas concretas, desarrolladas por maestros y maestras concretos y pueden, incluso, intervenir en ellas.

Las transformaciones derivadas de esta investigación hacen que las aulas en las que se ha desarrollado estén avanzando en la reducción de las desigualdades. Por

otra parte, estas experiencias han contagiado a otros centros en consonancia con lo que Hargreaves y Shirley (2012) afirman sobre la transferencia lateral, es decir, que las transformaciones educativas provienen también de las buenas prácticas de los centros cercanos.

Fruto del trabajo del PID han sido las jornadas, cursos y talleres abiertos a la comunidad universitaria y educativa: 5 jornadas, 1 taller y dos cursos, hasta el momento presente. Particular interés reviste el crecimiento de la participación en las Jornadas: de una veintena de personas en la primera a algo más de 130 en la última, desarrollada en Ávila, en febrero de 2017, completándose el aforo en poco más de 12 horas. Hay que tener en cuenta que las características dialógicas de la investigación-acción impiden que se opte por un modelo de formación de naturaleza expositiva o meramente transmisiva y, por ello, no puede ampliarse el número de participantes.

A ello hay que sumar las ponencias o charlas en centros educativos, las comunicaciones a congresos, entre las que destacan las comunicaciones presentadas en ECER 2015 y 2016, las direcciones de trabajos académicos sobre el PID o sobre aspectos relacionados con su trabajo: 4 trabajos de fin de grado y 5 trabajos de fin de máster. También se ha elaborado un vídeo de material didáctico y otro en el que se recoge el proceso de transformación de uno de los centros participantes en el proyecto.

Hay que destacar la concesión del XV Premio de Educación “Perfecta Coselas” al colegio CEIP Moreno Espinosa (Cebreros, Ávila) por el Proyecto asociado al PID: “El uso de tertulias literarias dialógicas de textos clásicos en Lengua castellana para fomentar la competencia lectora en alumnos de Primaria”.

El desarrollo del PID ha sido sometido también a evaluación, utilizando diferentes herramientas: entrevistas formales y semiestructuradas a las personas participantes en el grupo, entrevistas informales, observación participante y no participante, análisis de las actas o resúmenes de las reuniones y cuestionarios abiertos.

CONCLUSIONES

La labor desarrollada en este proyecto ha sido muy poliédrica al abordar docencia en la universidad, en los centros escolares, la formación continua de los maestros y maestras, la formación inicial, la formación de las y los docentes universitarios, la participación de voluntarios y voluntarias culturales en las aulas. Esto hace que el entramado sea complejo para generalizar, y solo desde la participación real e igualitaria se pueda conseguir. En este sentido, la investigación-acción se presenta como una solución para poderse transferir a otras situaciones similares.

Creemos que el PID no sólo ha contribuido a que el profesorado reflexione sobre lo que acontece en su trabajo, sino que ha acompañado esta reflexión mediante el respaldo de las evidencias obtenidas, resolviendo problemas relevantes que se plantean pero añadiendo a la acción procesos de comprensión de los elementos que intervienen



en ella. Por otra la investigación-acción no se ha centrado en personas ajenas, sino en cada una de las personas participantes, en colaboración con el resto de personas implicadas, de tal manera que el proceso ha cambiado tanto a los participantes en el PID como a la situación investigada, en este caso sus prácticas educativas.

Merecen resaltarse algunos hallazgos conseguidos en la evaluación del desarrollo del grupo: quizás la de mayor interés sea una cuestión paradójica. En efecto, aunque el Proyecto estaba centrado desde su inicio en conseguir fomentar la educación inclusiva en las aulas, descubrimos que en algunos casos el interés por este tema no es lo que impulsó a maestros y a maestras a formar parte de las aulas. Fueron el contacto inicial con el profesor universitario que impulsó el PID, la conversación con otras maestras o el descubrimiento de iniciativas innovadoras en las Jornadas desarrolladas, las que ha acercado a la mayoría del profesorado a formar parte del PID, primero, y a cambiar sus prácticas educativas, como consecuencia de ello.

Nuestra experiencia en el desarrollo de PID sobre educación inclusiva demuestra el éxito de vincular la formación inicial del alumnado con la formación continua del profesorado. En este sentido los docentes se muestran como ejemplo de buenas prácticas a la vez que se provocan procesos de innovación docente. Por otra parte, parece existir un cierto efecto de “contagio” entre unos profesionales y otros. Ese contagio no se basa únicamente en la efectividad o en la calidad de las prácticas educativas, sino en otros sentimientos o afectos que parecen cubrir una importancia decisiva. Así, los maestros y maestras participantes valoran mucho la existencia de una red en la que pueden apoyarse a la hora de generar iniciativas de educación inclusiva y paliar, de ese modo, un sentimiento de sensación de soledad y de escasa comprensión por parte de los compañeros y compañeras más cercanos. También citan como un elemento fundamental la alegría que supone el encuentro con compañeros y compañeras del PID con los que coinciden en los esfuerzos en pro de la transformación de la realidad escolar.

Todo ello nos muestra dos cuestiones muy importantes de cara al desarrollo de la educación inclusiva, en las dimensiones tanto de formación del profesorado como de puesta en marcha de acciones educativas inclusivas: el carácter de camino, de proyecto inconcluso, o mejor dicho, de horizonte que dirige nuestros pasos, de la inclusión; la importancia de los afectos generados entre las personas que participan en el desarrollo de la educación inclusiva. De ahí la conveniencia de cuidar el sentimiento de unión, de pertenencia, la afectividad entre las personas participantes, para que así se estimulen la reflexión y la acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Barba, J. J. (2008). La formación del maestro novel mediante la investigación-acción. el camino hacia la construcción de unas prácticas críticas y coherentes. In A. Gutiérrez

- Martín, & L. Torrego Egido (Eds.), *Participatory action research as a necessary practice for the twenty-first century society* (pp. 39-42). Manchester: Manchester Metropolitan University (CARN).
- Barba, J. J., González Calvo, G., & Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405, 55-63.
- Barba, J. J., & González Calvo, G. (2013). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: La socialización del maestro novel entre el habitus y la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27,3), 137-144.
- Barba-Martín, R.A., Barba, J.J., & Martínez Scott. (2016). La formación continua colaborativa a través de la Investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos educativos*, 19, 171-175. doi: 10.18172/con.2769
- Bevins, S., & Price, G. (2014). Collaboration between academics and teachers: a complex relationship. *Educational Action Research*, 22(2), 270-284.
- Bronkhorst, L. H., Meijer, P. C., Koster, B., & Vermunt, J. D. (2011). Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1120-1130. doi:10.1016/j.tate.2011.05.008
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D. J., & Maguire, P. (2003). Why action research? *Action Research*, 1(1), 9-28. doi:10.1177/14767503030011002
- Carr, W. (1995/2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica [Towards critical education inquiry]*. Madrid: Morata.
- Contreras Domingo, J. (1994). La investigación en la acción: ¿Qué es? *Cuadernos De Pedagogía*, (224), 8-12.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1991/1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción [Action Research for Educational Change]*. Madrid: Morata.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Introduction to action research. Social research for social change* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El futuro prometedor del cambio educativo [The fourth way. The inspiring future for educational change]*. Barcelona: Octaedro.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, Gobierno de España.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kincheloe, J. L. (1991/2012). *Teachers as researches. qualitative inquiry as a path to empowerment* (4th ed.). Wiltshire: Routledge.



- Kirk, G. (1991). Criterios para el diseño curricular desde la perspectiva de la investigación/acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 35-43.
- Korthagen, F. A. J. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303-310. doi:10.1080/13803610701640235
- McKernan, J. (1996/1999). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos [Curriculum Action Research]*. Madrid: Morata.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination. Process theory, pedagogy and action research*. New York: Routledge.
- Mir, M. L., Riera Jaume, M. A., Rodríguez Rodríguez, R. I., & Roselló Ramón, M. R. (1990). La metodología de la investigación-acción al servicio de los profesores noveles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9, 51-60.
- Moon, J. A. (1999/2006). *Learning journals. A handbook for reflective practice and professional development* (3rd ed.). New York, NY: Routledge Falmer.
- Pérez Gómez, Á., Sola Fernández, M., Soto Gómez, E., & Murillo Mas, F. (2009). The impact of action research in spanish schools in the post-franco era. In S. E. Noffke, & B. Someekh (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 481-494). London: Sage.
- Schafter, E., Stringfield, S., & Wolfe, D. (1992). An innovate beginning teacher induction program. A twoyear analysis of classroom interactions. *Journal of Teacher Education*, 43, 181-192.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base en la enseñanza [Research as basis for teaching]*. Madrid: Morata.
- Stringer, E. T. (2007). *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social [Teacher education and the struggle for social justice]*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching. An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.