

**Estrategias metodológicas
activas en la asignatura de
“Bases de la Escuela Inclusiva”
de la E.U. de Magisterio de
Bilbao**

**Aróstegui Barandica, I.
Darretxe Urrutxi, L.**

Universidad del País Vasco UPV/EHU (España)

**Active methodological
strategies in the subject “Basis
for an Inclusive School” taught
at the Bilbao Teacher-Training
College, Basque Country
University**

**Aróstegui Barandica, I.
Darretxe Urrutxi, L.**

Universidad del País Vasco UPV/EHU (España)

Resumen

La contribución de este artículo es presentar una experiencia innovadora, activa y dialogada de aprendizaje de aula en el marco de la formación inicial del profesorado de segundo curso de magisterio de la UPV/EHU (Bilbao), en la asignatura de Bases de la Escuela Inclusiva. Utilizando diferentes estrategias metodológicas activas, se pretende impulsar la participación activa del alumnado, incorporando diversos ingredientes que pueden favorecer y ayudar a la formación de los y las futuras profesionales.

La asignatura se plantea teniendo como base varios ejes: a) el trabajo colaborativo entre el profesorado universitario que

Abstract

This article's contribution is to show an innovative, active and in dialogue with the students' experience of classroom-based learning carried out with second year students reading the subject “Basis for an Inclusive School” at the Bilbao Teacher-Training College, Basque Country University.

The use of different active methodological strategies is meant to drive students' active participation integrating factors that can favour and help in future teachers' education.

The subject is laid out according to the following lines: a) the collaborative work within the academic staff sharing the subject as a fundamental factor to further

comparte la asignatura, como ingrediente fundamental para favorecer el trabajo colaborativo entre el propio alumnado; b) la sensibilización del alumnado en la necesidad de convertirse en profesionales intelectuales para favorecer y ayudar a la transformación y a la superación de las desigualdades; y c) el trabajo sobre las últimas referencias en investigación educativa y la aplicación de algunas de las actuaciones educativas más transformadoras para experimentar y reflexionar en torno a ellas.

Un proceso de enseñanza y aprendizaje que se visibiliza, entre otros aspectos, a través del portfolio grupal como estrategia de aprendizaje y evaluación. En dichos portfolios se recogen las voces de sus participantes y de las que se concluyen algunas reflexiones que pueden ayudar a mejorar la calidad de la formación en el área y su impacto en el futuro.

Palabras clave: inclusión educativa, formación del profesorado, metodologías activas, aprendizaje activo, coordinación docente, transformación.

the collaborative work also among the students; b) Students' increase awareness in their need to become intellectual professionals to help in the transformation and overcoming of inequalities; c) The work on the most recent references on educative research and the application of some of the most transforming educative experiences to experiment and think about them.

This teaching and learning process is visible through the group portfolio as a strategy for learning and evaluation. In those portfolios are collected the participants' voices; from them there can be concluded some reflections which can help to improve the education quality in the field and its impact in the future.

Key words: educative inclusion, teacher training, active methodologies, active learning, academic staff coordination, transformation.

Introducción

En la última década, se están produciendo grandes cambios en la manera de entender el papel de la universidad, de su papel en la formación y la investigación. En los próximos años, en todos los ámbitos institucionales a nivel europeo como regional con relación al papel de la universidad en la función docente y de investigación se va a evaluar desde su nivel de impacto y su capacidad para propiciar la transformación en el contexto social. En este sentido, se define el nuevo Programa Marco de la Comunidad Europea para la investigación e innovación-Programa Horizon 2020, y concretamente, en el área de las Ciencias Sociales, a través del “Europe in a changing world - Inclusive, innovative and reflective societies” (Horizon 2020), en el que se concibe la idea de la multidisciplinariedad en la comprensión de Europa para ofrecer soluciones a los problemas sociales más relevantes.

La universidad actual y la española en particular se encuentra ante un nuevo reto de hacer de la universidad un espacio de formación e investigación. Como señala López (2015) la universidad española ha de mejorar en la calidad de la formación e

investigación y al ser financiada con fondos públicos ha de rendir cuentas a la sociedad. En este sentido, la implantación de los nuevos títulos ha exigido a las titulaciones universitarias revisar y adecuar sus propuestas a las nuevas necesidades y exigencias del mercado a través de la implementación de experiencias de innovación en las asignaturas y en los grados. Son muchos los autores y autoras (Arias *et al.*, 2008; Ballesta *et al.*, 2011; López *et al.*, 2012; Ortega y Pérez, 2013; Palomares, 2011; Pérez, 2014; Rodríguez, 2011; Vallejo y Molina, 2011) que nos advierten de que el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) requieren un replanteamiento de la docencia universitaria suponiendo un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunos de los cambios que implican la adecuación de la Universidad al EEES son la reconceptualización del aprendizaje, el protagonismo del alumnado y la necesidad de estrategias evaluativas alternativas (García y Pozo, 2006); el docente como guía del proceso, el rol activo del alumnado, el aprendizaje basado en competencias, el trabajo en equipo (Pérez, 2014); implicar al alumnado en los procesos de evaluación (Alcaraz *et al.*, 2012; López *et al.*, 2012). En definitiva, supone un cambio metodológico en las aulas y como consecuencia un cambio de roles tanto del profesorado como del alumnado (Álvarez *et al.*, 2009; Baelo y Arias, 2011; Vallejo y Molina, 2011). Por lo tanto, se trata de un nuevo sistema en el que las horas magistrales se reducen y se aporta más importancia al proceso de aprendizaje del alumnado, teniendo éste un rol más activo y participativo durante todo su proceso formativo (Ballesta *et al.*, 2011).

Existen evidencias científicas en la literatura de autores y autoras que apuestan por metodologías activas mediante el aprendizaje basado en problemas (Álvarez *et al.*, 2009; Arias *et al.*, 2008); el aprendizaje basado en proyectos (López Ruiz, 2011); el método de caso (Zelaieta *et al.*, 2012). En esta línea, la UPV/EHU¹ en la formación de los profesionales del futuro apuesta por un modelo de aprendizaje IKD teniendo como objetivo el impulsar las metodologías activas en el aula. Se trata de “un modelo propio, cooperativo, plurilingüe e inclusivo que pone su acento en que los estudiantes sean los dueños de su aprendizaje y sean formados de forma integral, flexible y adaptada a las necesidades de la sociedad”. Lobato y Madinabeitia (2011) señalan que en la UPV/EHU a través del programa Eragin se forma al profesorado en metodologías activas, concluyendo que en este tipo de formación se implica profesorado con motivación intrínseca.

Las metodologías activas demandan un diseño claro, riguroso y viable del plan que se va a llevar a cabo con el alumnado, exigiendo una alta implicación del profesorado que imparte la docencia. Las metodologías activas en sí mismas no garantizan el aprendizaje ni los resultados, sin una formación adecuada del profesorado en las mismas (Ballesta *et al.*, 2011). Por ello, el docente debe ser consciente de las condiciones que se requieren para la aplicación de cada metodología y adecuar la práctica a su situación real (Orejudo *et al.*, 2008).

En el ámbito de las metodologías activas hay una diversidad de estrategias que se han comenzado a desarrollar en las aulas universitarias, como por ejemplo: el trabajo en equipo, las tutorías individuales y grupales, la exposición de trabajos desarrollados por el alumnado, las actividades externas como visitas a instituciones o trabajos de campo, visita de profesionales al aula para tratar cuestiones relevantes con el futuro profesional

¹ <http://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/ikd>

(Ballesta *et al.*, 2011). A continuación se presentan algunas estrategias que permiten al alumnado un rol más activo y participativo, favoreciendo la construcción del aprendizaje desde el diálogo y el proceso de aprendizaje conjunto:

- *El trabajo colaborativo* debe darse tanto entre el propio profesorado universitario como entre profesorado y alumnado en formación. En este sentido, son numerosos los autores y autoras (Bolívar, 2004; Castro *et al.*, 2013) que subrayan la importancia del trabajo colaborativo. En palabras de López (2011:11) “el asentado individualismo docente ha de dejar paso a una cultura colaborativa de trabajo en equipo”. Y según Prieto *et al.* (2011:146) “mediante el trabajo colaborativo se incrementa la eficacia del aprendizaje porque aumenta el interés, mejora la autoestima, estimula el uso del lenguaje, promueve la coordinación y se aprende haciendo”. Por lo tanto, en el nuevo espacio Europeo de Educación Superior en el que el estudiante se convierte en protagonista, el trabajo en equipo resulta primordial, por un lado por ser una de las metodologías que proporcionan procesos de trabajo activo y participativo, y por otro por ser una de las habilidades más valoradas en los entornos profesionales (Prieto *et al.*, 2011).
- Como señalan diversas referencias bibliográficas (García y Pozo, 2006; Jarauta y Bozu, 2013) la utilización del portfolio en las aulas universitarias supone un recurso docente útil. En este sentido, son muchos los autores y autoras que destacan los resultados positivos del uso del portfolio ya que favorece que: el estudiante sea el protagonista (Pérez, 2014); la adquisición de competencias básicas, facilitando el aprender a aprender (Palomares, 2011). Por ejemplo, Jarauta y Bozu (2013) utilizan el portfolio docente como estrategia de aprendizaje y evaluación en la formación inicial del profesorado universitario, y subrayan que se trata de una herramienta valiosa que favorece el pensamiento crítico, es decir, no se trata de una recopilación de documentos, sino una muestra de evidencias sólidas.
- Otros autores y autoras (Fernández, 2014; Ortega y Pérez, 2013), han destacado el cine como una buena herramienta para la educación en valores. En esta línea, Fernández (2014) señala que el cine puede utilizarse como recurso metodológico de enseñanza-aprendizaje en las titulaciones universitarias en el ámbito de las Ciencias Sociales, además en España existen grandes ejemplos de cine social. Barale y Escudero (2011) consideran que el video-cine se puede convertir en una estrategia de enseñanza y aprendizaje ya que promueve la participación activa del público, posibilitando el análisis de las secuencias. “Al visionar una película el espectador piensa, interpreta, reconstruye un orden, agrega lo que falta, y puede crear una nueva perspectiva” (Barale y Escudero, 2011:61). Según Fernández (2014) “las películas ofrecen la oportunidad de aprender de forma amena ya que ayuda a pensar y a sentir, consolidando conocimientos y generando actitudes” (pp.72). Es así que Osorio y Rodríguez (2010) apuestan por el cine en tanto posibilidad de pensamiento, siendo una vía de enriquecimiento de la práctica pedagógica.
- *Las tertulias dialógicas* son otra de las estrategias metodológicas que mejores resultados están ofreciendo en ámbitos muy diversos de la formación (Inclued, 2011). Fernández *et al.* (2012) presentan las tertulias dialógicas, y concretamente, las tertulias pedagógicas dialógicas como una estrategia para la

formación permanente del profesorado a través de la selección de las lecturas desde sus fuentes originales y desde la perspectiva de la pedagogía crítica y comunicativa. Una actividad que recoge las aportaciones de diferentes personas mediante un grupo de discusión, y en el que la idea de la construcción colectiva del conocimiento o la relación imprescindible entre teoría y práctica están en sus bases pedagógicas. En esta misma línea, Arandia *et al.* (2010) apuestan por una metodología dialógica en las aulas universitarias, argumentando cómo un proceso metodológico dialógico lleva al alumnado a consolidar un pensamiento argumentativo y crítico, y a tomar conciencia de su propio aprendizaje desde el diálogo y la horizontalidad. Las tertulias consisten en ir leyendo diferentes textos de los que se van anotando párrafos que a cada persona le llame la atención explicando por qué se ha elegido dicho párrafo, de manera que se va construyendo pensamiento educativo al compartirlo con los demás participantes.

- *Las tutorías entre iguales.* Si tenemos en cuenta que el actual proceso de reforma universitaria pone la mirada en el aprendizaje centrado en el estudiante y recomienda crear ambientes de aprendizaje donde los estudiantes tengan altas cotas de participación, autonomía y poder de decisión en su propio proceso de aprendizaje (Castillo, 2008; Durán y Flores, 2015), cada vez se hace más necesario y relevante la aplicación de estrategias como la tutoría entre iguales. Según Durán y Huerta (2008), en el ámbito anglosajón se cuenta con una larga tradición bajo la denominación de “Peer Tutoring”. Topping (2015) define el aprendizaje entre iguales como la adquisición de conocimiento y habilidades a través de la ayuda activa y el apoyo entre iguales emparejados, donde ambos resultan beneficiados de la transacción. A través de la puesta en práctica de la tutoría entre iguales favorecemos “el protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje y en ofrecerle oportunidades para que aprenda de forma activa, desarrollando además habilidades que le permitan seguir siendo aprendiz en su campo profesional” (Durán y Flores, 2015:10). De ahí que el sistema universitario deba apostar por este tipo de experiencias diseñando nuestras propias prácticas y mejorarlas a partir de la reflexión (Durán y Huerta, 2008).
- *La búsqueda de documentación científica.* En todo este proceso no debemos olvidar que otra de las claves de la formación universitaria actual es ofrecer a nuestro alumnado las últimas referencias en la investigación actual y facilitar las claves para la búsqueda de la mejor documentación científica. Comas *et al.* (2011) exponen que Internet frente a las bibliotecas es sin duda la fuente preferida del alumnado universitario para la búsqueda de documentación académica. Gran parte del alumnado identifica a la biblioteca como un espacio físico, sin considerar los recursos de la biblioteca digital. Por ejemplo, el alumnado desconoce plataformas como la “Web of Science” a partir de la cual se pueden obtener numerosos documentos. Por ello, las bibliotecas deberían contar con iniciativas para atraer al alumnado y asegurar que se desarrollan las competencias de información.
- *Vinculación con la comunidad.* Según Mérida *et al.* (2011) existe una necesidad de aumentar el vínculo con los escenarios formativos prácticos durante la formación inicial de los futuros docentes. Es decir, se deben buscar espacios que propicien un acercamiento a la realidad profesional (Vallejo y Molina, 2011). Castro *et al.* (2013)

apuestan por vincular el trabajo más allá del aula en el proceso formativo del alumnado y profesorado, concibiendo el aula abierta como un vínculo entre formación, investigación y cooperación comunitaria. De esta manera, el aula se convierte en un espacio abierto a la comunidad. “Hay que desempolvar esos espacios anquilosados en que se han convertido nuestras universidades, para abrir puertas y ventanas y llenarlas de vida y de saberes” (Castro *et al.*, 2013:45). Además el alumnado reclama sesiones con expertos invitados para conectar con la práctica (Alcaraz *et al.*, 2012). Por ello, la universidad debe abrir sus puertas a la comunidad y transformarse en estructuras más flexibles en cuanto a los tiempos, espacios y agrupamientos del alumnado (López, 2011).

En conclusión, el alumnado valora positivamente el uso de metodologías activas por diversos motivos (Orejudo *et al.*, 2008): la aproximación a la realidad; la oportunidad de trabajar con compañeros y compañeras que apenas conocían; debatir; contrastar tareas realizadas; enriquecerse con otros puntos de vista, etc.

Una experiencia compartida de aprendizaje a través del trabajo colaborativo y dialógico

Esta experiencia da sus primeros pasos el curso 2013-2014 cuando las dos profesoras del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la UPV/EHU (Bilbao) que impartimos la asignatura de Bases para una Escuela Inclusiva en el grado de Educación Infantil valoramos el reto de iniciar un trabajo en colaboración para la mejora de la calidad docente y de la formación de nuestro alumnado en esta disciplina. Pero es durante el curso 2014-2015 en el que completamos el proceso iniciado el curso anterior, con la implementación de nuevas estrategias metodológicas prácticas, desde la perspectiva y el valor participante y activo del alumnado en la elección y el desarrollo de algunas de esas prácticas, y la combinación de un conjunto de estrategias y propuesta, que son valoradas por el alumnado a través de las actividades presentadas en un portfolio grupal.

Se trata de una experiencia de aprendizaje participativa fruto del diálogo y la reflexión entre profesorado y alumnado y que incluye su contraste con otros profesionales de la comunidad universitaria y escolar. Nuestra propuesta se encamina en todo momento a la búsqueda del trabajo colaborativo, la participación y el diálogo en un proceso de construcción de aprendizaje transformativo. Las estrategias metodológicas que se proponen son diversas:

- Tertulias pedagógicas dialógicas.
- Análisis de películas.
- Aprendizaje a través de la estrategia de tutoría entre iguales.
- Búsqueda bibliográfica de experiencias educativas en bases de datos científicas.
- Contacto con investigaciones de actualidad y prácticas de éxito en contextos educativos cercanos.
- El Portfolio como estrategia de aprendizaje y evaluación a través de la reflexión y trabajo colaborativo en grupo.

Las prácticas anteriores que se desarrollan a lo largo de la asignatura llevan implícitos una serie de objetivos:

1. Sensibilizar al alumnado en la necesidad de convertirse en profesionales intelectuales que pueden favorecer y ayudar a la transformación y a la superación de las desigualdades a través de la participación activa y de la comunicación dialógica.
2. Desarrollar la capacidad crítica como futuros maestros y maestras para reconocer, diferenciar y aplicar aquellas prácticas y actuaciones educativas que favorecen el aprendizaje en el marco de una escuela inclusiva.
3. Proporcionar al futuro profesorado conceptos básicos y estrategias basadas en los principios de igualdad y reconocimiento de la diferencia y el trabajo en colaboración.
4. Reflexionar y comprender la importancia de las percepciones personales y su impacto en la práctica educativa, poniendo especial énfasis en las implicaciones que tiene el replanteamiento de la propia cultura como centro, aula e incluso de las funciones del profesorado y del modelo de apoyo educativo.

¿Quiénes formamos parte de la experiencia?

Los participantes de la experiencia hemos sido los siguientes:

- Los alumnos y alumnas de segundo curso del grado de Educación Infantil de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao (UPV/EHU) del curso 2014-2015. En total son 162 estudiantes, 22 del grupo de castellano y 142 estudiantes del grupo de Euskara. Este último se divide en tres grupos de prácticas durante casi toda la asignatura: GA1 (44 estudiantes), GA2 (43 estudiantes) y GA3 (55 estudiantes).
- Las dos profesoras participantes pertenecientes al Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Y con la colaboración de una profesora investigadora de otra universidad y profesorado de dos escuelas y alumnado voluntario.

¿Cómo se ha desarrollado?

El desarrollo de la experiencia se enmarca en un proceso de trabajo colaborativo y en diálogo entre profesoras, entre profesoras y alumnado, y para concluir con una sesión final conjunta de profesoras, alumnado y profesionales expertos de otras universidades y de la escuela.

Distinguiremos tres fases: I. Fase: Soñar para transformar; II. Fase: Aprendiendo a través de la aplicación de diferentes estrategias metodológicas activas de éxito; III. Fase: La reflexión y evaluación del proceso.

I. Fase: Soñar para transformar

En esta primera fase queremos abrir el espacio a la reflexión como punto de partida para el análisis de nuestras percepciones sobre los conceptos de diversidad e inclusión. Soñar la escuela que queremos para el futuro: como profesionales, como padres/madres, como miembros de la comunidad.

Para ello, en los momentos iniciales del curso se invita al alumnado a reflexionar sobre el concepto de diversidad, inclusión y de la escuela que tenemos y que queremos construir. La pregunta para la reflexión es la siguiente: *¿Cómo es la escuela que me gustaría para mi hijo-hija, hermano-hermana...?*, a partir de las cuales y a lo largo del curso el alumnado hace diferentes reflexiones y las expresan de diferentes modos a través de imágenes, frases, dibujos.

A lo largo del cuatrimestre el alumnado irá completando un mural sobre la escuela que queremos construir. De la reflexión recogen algunos de los ingredientes para hacer una escuela del futuro que tenga en cuenta la diversidad y que favorezca la inclusión:

En primer lugar, concluyen en la necesidad del trabajo en colaboración y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa:

le da mucha importancia a la participación de la ciudadanía y los padres, ya que en la organización de la escuela junto con el profesorado todos y todas andan trabajando conjuntamente (HH_31; Portfolio1:7)

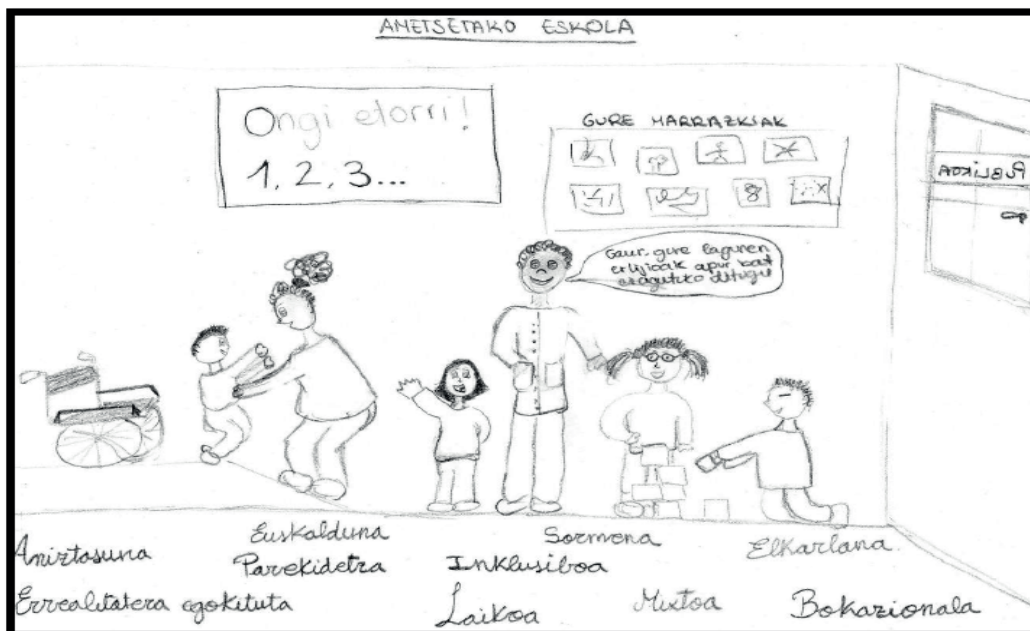


Figura 1. Tomado de HH_31; Portfolio2.

Así como: laico, euskaldun, público, basado en la igualdad, inclusivo, participativo, diversidad, igualitario, trabajo en equipo, libertad, creatividad, curiosidad y ganas por parte del profesorado, mixto, adaptado a la realidad... (descripción de la Figura 1 tomada de HH_31; Portfolio2:7)

En segundo lugar, en el sueño de contruir una escuela más inclusiva destacan la importancia del reconocimiento y el respeto de la diferencia y la necesidad de reorganizar recursos y apoyos para que todos y todas tengamos las mismas oportunidades de aprender y logremos los mejores resultados educativos. Como se recoge en sus voces

La igualdad, autonomía, diversidad, responsabilidad y respeto son básicos, tanto para el profesorado como para el alumnado (HH_31; Portfolio1:6)

Como vamos a tener múltiples recursos y diferentes, es posible de alguna manera cambiar la organización del aula (HH_31; Portfolio3:5)



Figura 2. Tomado de HH_01; Portfolio1.

Le tendrá que prestar apoyo a cualquiera que lo necesite. Además de esto, como cada niño o niña va a tener su propia experiencia, vemos importante crear situaciones múltiples en el aula, porque de esas podrán aprender mucho (HH_31; Portfolio3:4)

El profesorado de nuestros hijos e hijas tendrían que tener estas características: el profesorado tiene que ser observador activo con todos los niños y niñas, no ser autoritarios, tener paciencia, que les guste la enseñanza, ser personas con mucha creatividad, titulados en "primeros auxilios", tener conocimiento sobre los niños y niñas, etc. (HH_31; Portfolio4:5)

II. Fase: Aprendiendo a través de la aplicación de diferentes estrategias metodológicas activas

Se caracteriza por una selección de recursos, prácticas y estrategias metodológicas diferenciadas encaminadas a desarrollar en nuestro alumnado los objetivos antes mencionados. Las actividades a desarrollar se organizan en una serie de prácticas diferenciadas. Cada práctica se presenta en formato de *Power-point*, especificándose objetivo de la misma, tareas a completar, material o recursos, ayudas, etc. Entre los recursos principales utilizados son: a) las Tertulias Pedagógicas Dialógicas: una selección de textos científicos para hacer una lectura dialógica sobre los contenidos de la asignatura: diversidad, inclusión, cómo favorecer escuelas inclusivas y sobre las investigaciones actuales más relevantes para favorecer la inclusión, el aprendizaje y la mejora de los resultados; b) el análisis crítico de películas, con una batería de películas propuestas

para su análisis y favorecer la capacidad crítica en torno a las percepciones, valores de los profesionales, y su impacto en la práctica educativa y en los resultados del alumnado; c) aprendizaje a través de la estrategia de “tutoría entre iguales”, con la aplicación de esta estrategia se pretende conocer otras estrategias educativas reconocidas y con impacto para mejorar la inclusión educativa; d) la búsqueda bibliográfica de experiencias educativas en base a criterios científicos; y e) la vinculación y conexión de la formación inicial del profesorado con referentes en la investigación más actual y en contextos educativos con prácticas educativas de éxito.

a) Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD):

Al comienzo del cuatrimestre explicamos las características y bases teóricas de la estrategia. El objetivo es aprender y hacer reflexión crítica a partir de textos de relevancia científica en educación, haciendo hincapié en la importancia de acudir siempre a bases teóricas de referencia, y junto con nuestras vivencias, creencias y conocimientos previos en un diálogo igualitario construir aprendizaje. Las tertulias se realizan en base a una serie de textos de profundización sobre los contenidos que se van presentando a lo largo de la asignatura sobre los conceptos de diversidad, diferencias entre escuela compensatoria e inclusiva, etc., pero también aprender a aprender sobre la importancia y el valor del diálogo y la reflexión en grupo. Realizamos la TPD sobre dos o más artículos científicos de autores y autoras de referencia en el área de diversidad y educación inclusiva (Ainscow, 2012; Arnaiz, 2012; Echeita y Sandoval, 2002; Fernández, 2005; Sapon-Shevin, 2001). La TPD se planifica con anterioridad y el alumnado tiene un calendario quincenal sobre las actividades que se irán desarrollando. Ello les permite leer detenidamente los textos correspondientes a la tertulia. Cada alumno y alumna lleva su texto y subrayados aquellos párrafos que ha considerado más relevantes o de interés para comentar durante la sesión. La duración de la sesión es de hora y media a dos horas aproximadamente, la profesora ejerce de moderadora y los participantes intervienen con la lectura del párrafo escogido argumentando la elección y aportando su reflexión. Finalizada la tertulia se plantean algunas preguntas para la reflexión en grupo que se incorporan en el portfolio grupal².

En el proceso de aprendizaje. Con relación a los aprendizajes realizados destacar la reflexión que el alumnado realiza sobre la diversidad, la superación del modelo de déficit y el modo en que se pueden favorecer escuelas más inclusivas:

- En relación al valor de la diversidad algunos alumnos y alumnas señalan que:

La diversidad en el marco de una escuela inclusiva no es un factor negativo ni mucho menos una amenaza, es todo lo contrario, es una ventaja. La diversidad da lugar a múltiples conocimientos que hacen que las personas ganen experiencias que sin la multiplicidad de personas hubiesen sido imposibles de adquirir (HH_01; Portfolio2, Pract.2: 7)

La diversidad en el marco de la escuela inclusiva, son esas características que hacen a todos únicos dentro de un grupo del que todos son igual de partícipes, y en el que juntos, son capaces de transformar las diferencias en posibilidades (HH_01; Portfolio3, Pract.2: 8)

² Todas las actividades o prácticas que deberán ser incluidas en el portfolio grupal y las indicaciones para su realización están a disposición del alumnado en la plataforma virtual con antelación.

- Por otro lado, comprenden las consecuencias educativas de superar concepciones y prácticas que ponen el centro en el “déficit” y no en el “contexto de aprendizaje” para abordar las dificultades y los procesos de aprendizaje:

En la educación, si nos centramos en el déficit, le damos importancia al problema que tiene el niño o la niña. Es decir, pensamos que el problema está en el niño o niña y no podemos hacer nada. Sin embargo, si el problema se sitúa en el contexto, nos damos cuenta que el problema no es sólo del niño o niña, todos y todas somos parte de ese problema. Si seguimos este enfoque, todos y todas que formamos parte del sistema educativo podemos hacer algo para hacer frente a la situación, empezando por el aula (HH_31; Portfolio5, Pract.2:14)

- Finalmente, en cuanto al modo de favorecer el desarrollo de escuelas eficaces e inclusivas, señalan:

El desarrollo de escuelas inclusivas se tiene que entender como un movimiento a favor de la eficacia y la mejora de la escuela, con el desarrollo de estrategias que es necesario llevar a las escuelas y al sistema educativo en la dirección para la inclusión. Esto lo que implica es que el desarrollo de la cultura de la escuela ante el aprendizaje y el desarrollo de la práctica tenga una actitud positiva (HH_31; Portfolio6, Pract.5:34)

Al mismo tiempo, es preciso que la escuela esté constituida por una comunidad educativa con un proyecto común, en un tiempo concreto, con metas compartidas. (...) También, esta comunidad debe hacer un estudio de las prácticas existentes, separando las dificultades de las buenas prácticas. Estas últimas se comparten y las dificultades se analizan para buscar caminos de mejora que favorezcan un uso eficaz de los recursos, y para finalizar debe haber una evaluación del cambio (HH_01; Portfolio1, Pract.5:45-46)

- *Valoración de la estrategia.* Sobre la TPD los alumnos y alumnas recogen numerosas reflexiones de las que hemos escogido alguna:
- Se genera un espacio en el que se da la posibilidad de construir aprendizaje desde la lectura, comprensión e interpretación de textos científicos, hacia la formación de una identidad y manera de hacer como “profesionales intelectuales”, tal y como lo reflejan en los portfolios:

Esta tertulia pedagógica nos ha enseñado a relacionarnos con las demás personas de un modo diferente, a pensar una manera nueva. Refleja una manera más estricta para razonar, recordando la primera interpretación de la lectura que realizamos y ofreciendo la elección de tener en cuenta lo que los demás nos dicen. Con esta pequeña dinámica hemos visto, lo que los dos autores arriba mencionados tantas veces señalan de que esa diversidad la podemos encontrar en cualquier realidad y para trabajar eso se pueden proponer múltiples actividades; si de verdad queremos conseguir una sociedad inclusiva por lo menos (HH_31; Portfolio1, Pract.2:20)

A nuestro grupo la tertulia dialógica nos ha gustado bastante, porque teníamos curiosidad por conocer sobre el tema y porque ha sido más participativo de lo que pensábamos (...). En nuestra opinión, los textos al dar ejemplos prácticos para un futuro, el no ser sólo teoría, el crear ideas para debatir los temas... han sido los factores importantes para

empezar a hablar entre nosotros y nosotras, para pensar argumentos en contra, para concienciarnos... (HH_31; Portfolio2, Pract.2:17)

- Otros grupos subrayan que la participación en las TPD favorece la cohesión de grupo y la confianza:

En un primer momento pensábamos que la participación sería menor, por vergüenza o timidez, pero nos sorprendió la fluidez de la práctica y la participación tan activa que tuvo lugar. Gracias a la puesta en común de muchos, se ha creado un clima de confianza en el que todos hemos podido expresarnos queriendo dar a conocer lo que consideramos más importante de los textos previamente leídos, para compartir de esta forma nuestra propia interpretación de estos (HH_01; Portfolio4, Pract.2:10)

En nuestra opinión, esta actividad por un lado es muy adecuada para promover la participación. A través de esa actividad todos y todas presentamos nuestras opiniones, y así, aprendemos a escuchar y aceptar las opiniones de los demás. Además en ocasiones no hemos considerado las ideas principales, pero entre todos y todas el aprendizaje es más completo (HH_31; Portfolio7, Pract.2:13)

b) Análisis crítico de películas:

En la asignatura de Bases de la Escuela Inclusiva en nuestro propósito de incorporar nuevas estrategias metodológicas activas incluimos las películas como medio para profundizar en los contenidos teóricos y relacionar escenas o situaciones reflejadas y recogidas en las películas.

En el caso de nuestra propuesta para la realización de la práctica se ofrece un catálogo de películas clasificadas por área, como por ejemplo: *Interculturalidad*: “Las cartas de Alou” (1990, España), “14 kilómetros”(2007, España), “La pizarra” (2000, Irán); *Género*: “A las cinco de la tarde” (2003, Irán, 106 min), “Boys don’t cry” (1999, Estados Unidos), “Mi vida en Rosa” (1997, Bélgica); *Discapacidad*: “El color del paraíso” (1999, Irán), “Las llaves de casa” (2004, Italia), “La teoría del todo” (2014, Reino Unido), aunque abierto a que el alumnado pueda hacer su propia propuesta. Cada grupo selecciona una película sobre la que deberá hacer una ficha-guión y completar una tabla de análisis de contenido que recoge diferentes apartados: tema principal, temas secundarios, la localización de la trama, citas y su interpretación relacionando los contenidos aprendidos³. La práctica es desarrollada por cada grupo a lo largo del curso y recogida en el portfolio.

En el proceso de aprendizaje aparecen una variedad de elementos relacionados con los temas de la asignatura, destacando: las consecuencias del uso de las etiquetas y de un modelo educativo basado en el déficit, la cuestión de la diferencia, la importancia de las expectativas y el papel de los profesionales de la educación del contexto educativo.

A continuación mostramos algunos ejemplos de secuencias analizadas por el alumnado y sus reflexiones:

- En el análisis de una secuencia de la película “*Los chicos del coro*” un grupo relaciona un pasaje de la misma con las consecuencias de las etiquetas:

³ Como ejemplo y parte de la práctica se proyectó parte de la película *Taare Zameen Par* y se presenta la tabla de análisis de contenido de la misma como ejemplo y referencia para poder realizar la práctica.

Tabla 1. Tomado de HH_31; Portfolio7; Pract.3:17.

Tema secundario	Localización	Trama	Cita	Interpretación
Etiquetas	00:57'10"	El dinero de la escuela ha desaparecido y el director cree que Mondain lo ha cogido.	<i>"Jamás debí aceptarlo aquí, malditos experimentos!"</i>	El director adelanta que Mondain ha robado el dinero, sin asegurarse que ha sido él. Porque en su pasado ha llevado a cabo muchos robos.

- En otro de los grupos sobre el análisis de la película *"Mi vida en rosa"* identifican la cuestión del rechazo, la no aceptación de la diferencia y sus implicaciones:

Tabla 2. Tomado de HH_31; Portfolio8; Pract.3:45.

Tema secundario	Localización	Trama	Cita	Interpretación
Etiquetas	53'00''	El director llama a los padres y a Ludovic y les dice que todos los padres del aula de Ludovic han firmado una petición, para que Ludovic sea expulsado de la escuela y éste les dice que no tenía otra opción.	<i>Secretario: "¿Ludovic Fabre? Tome sus cosas y sígame. Todas sus cosas". Director: "Lo siento mucho, pero la conducta y los gustos de Ludovic son demasiado excéntricos para esta escuela. ¿Trataron de consultar a un especialista?" Padre: "¡Por supuesto!"</i>	El director sin tomar el caso con normalidad se quita el problema de encima y hace lo más fácil. Expulsar a Ludovic.

- Por el contrario en el análisis de la película *"Diarios de la calle"* otro grupo se detiene en el concepto de diversidad, y la influencia del contexto educativo, identificando la importancia de las expectativas del profesorado hacia el alumnado:

Tabla 3. Tomado de HH_31; Portfolio9; Pract.3:18.

Tema secundario	Localización	Trama	Cita	Interpretación
Reconocimiento de la diversidad/ Expectativas positivas	43'50''	Al finalizar la clase les presentan un proyecto nuevo, tendrán que escribir cada día un diario de aquí en adelante.	<i>Irakaslea: "Cada uno tiene su propia historia. Y es importante contar vuestra historia".</i>	El docente pone toda la confianza en ellos y ellas. Quiere conseguir que piensen que son importantes, ya que cada uno y una tiene su historia.

- En el análisis de la película “*Los chicos del coro*” otro grupo también destaca entre los temas secundarios, la confianza y expectativas en el alumnado:

Tabla 4. Tomado de HH_01; Portfolio3; Pract.3:19.

Tema secundario	Localización	Trama	Cita	Interpretación
Profesorado Expectativas	9'30''	Mathieu pone en duda el criterio de Rachin al castigar a todos los alumnos tras el accidente de Maxence.	<i>Rachin: “Como todos los nuevos viene usted cargado de buena voluntad. Veremos dentro de ocho días...”</i>	Rachin no confía en la innovación por parte de los profesores y cree que acabarán actuando como él por voluntad propia tras ver la realidad del centro.

- Un último ejemplo tomado de un grupo en su análisis de la película “*Beyond the blackboard*” refleja las expectativas y la coordinación y el trabajo conjunto con las familias como factores implicados en dar respuesta a la diversidad:

Tabla 5. Tomado de HH_31; Portfolio3; Pract.3:25.

Tema secundario	Localización	Trama	Cita	Interpretación
Expectativas y trabajo colaborativo	Primero hacen la reunión de la AMPA, en un lugar del albergue y el docente les propone cambios. Los padres los aceptan.	1 04' 56''	<i>Profesora: “Los niños de otras escuelas hacen algo que no hacen los vuestros y... es por mi culpa. No hacen deberes”. Madre: “Deberes...” Profesora: “Y quiero que vuestros hijos aprovechen todo lo que les podamos dar. A partir de mañana empezaré a poner deberes, lo que necesito de vosotros serán 15 minutos, *...+ preguntadles qué han aprendido, para ellos lo mejor es compartir sus cosas”</i>	El docente para crear la relación y comunicación entre los niños y niñas y los padres, les dice que les pondrá deberes para casa y les dice que por parte de los padres tendrán que dedicarles unos minutos, para estar con sus hijos e hijas y compartir cosas. Es muy adecuada que haya comunicación entre la familia, el alumnado y el profesorado y pedir ayuda cuando la necesiten.

Valoración de la estrategia. La valoración que el alumnado realiza del “análisis crítico de películas” como estrategia metodológica y lo que les aporta a diferencia de otras utilizadas en clase resaltan:

La manera de trabajar esta práctica nos ha gustado mucho porque hemos aprendido muchas cosas de forma autónoma y en grupo (...) esta práctica nos ha hecho reflexionar sobre muchos aspectos como la homosexualidad, identidad de género, transexualidad... hemos aprendido no solo sobre el tema de la película sino también a escuchar a nuestras compañeras, a construir nuestro propio conocimiento, a darnos cuenta de la realidad, a empatizar con ese colectivo, etc. Con la documentación trabajada en clase seguramente hubiésemos aprendido su problemática pero no nos habríamos puesto tanto en su piel (HH_01; Portfolio1,Pract.3:30-31)

Esta manera de llevar a cabo la práctica nos ha permitido partir de nuestros intereses, ya que no hemos tenido ninguna limitación a la hora de elegir la película. Eso ha conseguido una mayor motivación, haciendo la práctica más llevadera. Además de eso, en todos los aspectos de la película hemos tenido la oportunidad de profundizar siguiendo esta metodología, en vez de referirnos únicamente a algunos fragmentos de la película, hemos analizado todos. Esto es la conclusión de analizar la película segundo a segundo (HH_31; Portfolio3,Pract.3:52)

Favorece el autoaprendizaje a la vez que el trabajo colaborativo; esto es, cada integrante del grupo ha adquirido por sí misma los conocimientos básicos de la inclusión y, a su vez, éstos han sido aunados entre todas (HH_01;Portfolio3,Pract.3:34)

Aporta una gran diferencia ya que es una nueva metodología que no se suele trabajar muy usualmente y para cuya realización es utilizado un recurso visual, lo cual hace que esta actividad sea mucho más dinámica. Se consigue así salir de la rutina de trabajar con la documentación escrita en la que nos vemos inmersos continuamente y probar un nuevo tipo de proyecto con el que también hemos aprendido mucho y además, de una manera, desde nuestro punto de vista, más entretenida. Se nos ha hecho mucha más amena la realización del trabajo en general porque la película, la cual además fue de nuestra libre elección, al ser de nuestro agrado ha tratado temas que nos han interesado bastante y sobre los que no nos ha importado debatir en absoluto a la hora de la elaboración de este proyecto, si así ha sido necesario. Creemos que más metodologías de este tipo deberían ser utilizadas en futuros proyectos universitarios ya que es una buena fuente de aprendizaje y formación a través de la que todos salimos beneficiados y trae consigo nuevas estrategias diferentes a los tradicionales métodos que con los que estamos acostumbrados a tratar (HH_01; Portfolio2,Pract.3:41)

c) Aprendizaje a través de la estrategia de “tutoría entre iguales”:

Otro de los objetivos de la asignatura de Bases de la Escuela Inclusiva es conocer el trabajo sobre las últimas referencias en investigación educativa, y la aplicación de algunas de las actuaciones educativas más transformadoras para experimentar y reflexionar en torno a ellas. Para su desarrollo se propone al alumnado una práctica con un doble objetivo: el alumnado experimenta directamente la estrategia de “tutoría entre iguales” a través de la preparación de una sesión de tutoría y profundiza en torno a tres estrategias de aprendizaje reconocidas en la investigación internacional, y consideradas de éxito en el ámbito educativo: las tertulias dialógicas, los grupos interactivos y la tutoría entre iguales.

En esta práctica cada alumno y alumna prepara y profundiza sobre una de las prácticas y posteriormente en grupos de tres personas explica la información más relevante de la misma. En el portfolio cada grupo completa un cuadro en el que se recogen las ideas principales (características de la estrategia, condiciones de aplicación, recursos, tipo de actividades que se pueden desarrollar, bibliografía de referencia...) con relación a las tres estrategias estudiadas.

En el proceso de aprendizaje. De las voces de las alumnas y los alumnos participantes recogidas con relación a los contenidos de aprendizaje trabajados destacan:

- La *importancia de conocer* y experimentar en la aplicación de algunas de las actuaciones educativas más transformadoras en el ámbito internacional:

Como estas prácticas están fundamentadas en experiencias reales y como en un futuro las vamos a poder utilizar, hemos trabajado muy agusto, porque son tres técnicas que promueven la diversidad y la inclusión, como si fueran proyectos innovadores que se pueden utilizar en el día a día (HH_31; Portfolio2, Pract.5.C:66)

El docente no siempre tiene que corregir éstos, hemos visto que el rol del docente puede variar. El alumnado también puede coger autonomía y el papel del docente, ofreciendo el profesorado recursos para impulsar esto, el alumnado desarrollará la capacidad de enseñar y teniendo la oportunidad de aprender de los iguales, se conseguirá la actitud de la empatía (HH_31;Portfolio8:73)

Otros grupos valoran positivamente conocer las características de cada una de las prácticas concretas más específicamente para aplicarlas con mayor conocimiento en el futuro:

Creemos que al saber más sobre estas prácticas de éxito, y el saber en qué se diferencian unas de otras valen para que sin duda construyamos nuestro futuro profesional (HH_31; Portfolio10, Pract.5:63)

- Con relación a las tres estrategias estudiadas (grupos interactivos, tertulias y tutoría entre iguales) resaltan algunas de sus características:

Sobre los grupos interactivos:

[...] promueve la interacción. Como es un trabajo de equipo, el alumnado tendrá la necesidad de comunicarse y así mejorarán el lenguaje, a la vez que se socializan [...] Además, la presencia de un dinamizador es muy importante, para dirigir el trabajo y al encontrar un obstáculo empujar para seguir hacia delante (HH_31; Portfolio11,Pract.5.C:41)

Sobre las tertulias dialógicas:

El alumnado ve que lo que ha leído sirve para algo, esto es, la actividad no termina en la lectura, después con una tertulia, se promueve el interés del niño o la niña, con el interés de saber más sobre el tema, y eso, a su vez, impulsa la lectura. Además, con la tertulia, también se trabajan el ser críticos y la solidaridad en los niños y niñas (HH_31; Portfolio11,Pract.5.C:41)

En cuanto a las tertulias dialógicas, se desarrollan la capacidad crítica y la argumentación de la expresión comunicativa. Además, se basan en la lectura y en el diálogo igualitario. Para ello, será necesario previamente la preparación de los argumentos de cada uno o una. Está dirigida para todos los receptores con la intención de compartir, esto es, tiene como objetivo el aprender conjuntamente (HH_31;Portfolio10,Pract.5.C:62)

Sobre la estrategia de tutoría entre iguales:

El alumnado cogerá el papel del docente, pero para ello el alumnado tendrá que llevar preparado el tema que se vaya a tratar en la tutoría, por lo tanto, el que más sabe sobre el tema tendrá el papel del tutor o tutora. Así, se promoverá el interés por el aprendizaje, ofreciendo una recompensa (HH_31; Portfolio11,Pract.5.C:41)

- Para finalizar, otros alumnos y alumnas identifican las tres estrategias como actuaciones educativas que participan de las bases teóricas de la educación inclusiva, y por lo tanto, su aplicación favorece la respuesta a la diversidad y el desarrollo de una escuela más inclusiva:

El funcionamiento de esta práctica a pesar de ser diferente pensamos que tiene los mismos objetivos, y desde una interpretación inclusiva, además de todos los niños y niñas también tiene en cuenta a toda la comunidad. (HH_31; Portfolio9:40)

Para ser una práctica inclusiva, hay que ofrecer a todo el alumnado la posibilidad de desarrollar sus capacidades ofreciendo los recursos necesarios y aceptando y respetando los límites del alumnado. Por otro lado, para llevar a la práctica educativa la inclusión, además de tener un gran cambio en el proyecto educativo del centro, la ayuda del profesorado y la participación también son necesarias. Y tenemos que dejar claro que para educar en la inclusión son básicos los valores éticos para que el alumnado pueda ser activo, autónomo, etc. (HH_31; Portfolio12, Pract.5:50)

Valoración de la estrategia. En cuanto a la experiencia vivida en la puesta en práctica de tutoría entre iguales todos los grupos valoran muy positivamente subrayando la participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, la exigencia de la realización de un trabajo individual y autónomo pero también grupal, la interacción y la colaboración, así como, el proceso de aprender a aprender.

El hecho de que para llevarla a cabo hayamos tenido que informarnos anteriormente de manera individual sobre cada uno de los textos, nos ha beneficiado a la vez que enriquecido en su puesta en común, ya que de esta manera, hemos podido explicar al resto de compañeros de forma comprensible para ellos, lo interiorizado por cada uno de nosotros, favoreciendo el aprendizaje por parte de todos (HH_01; Portfolio3, Pract.5.2:56)

Es muy adecuado para interiorizar bien las ideas principales, si hubiéramos leído en casa los tres textos, no mantendríamos la misma atención; y sin embargo, contado por los compañeros y compañeras, se nos ha hecho mucho más significativo y comprensible (HH:31; Portfolio2, Pract.5.2.: 66)

La parte de tutoría entre iguales nos ha gustado mucho porque ha sido novedosa y muy diferente a las anteriores. El hecho de ser nosotros mismos los que nos hemos tenido que ponernos en el lugar del profesor y leer los textos, prepararnos la explicación, explicarlas a nuestros compañeros en pequeño grupo para luego volver al nuestro de trabajo nos ha dado una perspectiva distinta y creemos que hemos aprendido mucho más que si simplemente nos hubiésemos leído los textos. Esto nos lleva a la conclusión de que al igual que a nosotros nos sirve, los más pequeños seguro que disfrutarán tanto y aprenderán al igual que nosotras realizando esta práctica y las que hemos ido conociendo a lo largo del tema. Destacamos el papel de protagonista y la importancia que se le da al alumno en cada una de ellas, ya que esto no solo mejora los resultados académicos sino que ayuda al desarrollo de una serie de valores indispensables para la vida. (...). Además al hacer la tutoría entre iguales hemos entendido mejor en qué consiste esta práctica y creemos que los conceptos nos han quedado bastante claros (HH_01; Portfolio1, Pract.5:50)

- Otro grupo recoge la importancia que tienen estas estrategias en tanto que favorecen la participación activa de la comunidad educativa y especialmente del profesorado y del alumnado, y de nuevo resaltan la idea de haber podido experimentar alguna de ellas y trabajarlas por su cuenta:

Las prácticas de éxito trabajadas en clase nos han parecido muy interesantes y además el poder llevar adelante una de ellas nos ha parecido muy adecuado. La tutoría realizada en clase nos ha sido muy útil para entender bien todas las prácticas y hemos visto cómo es una práctica muy significativa y un proceso de aprendizaje, porque hemos aprendido mucho (HH_1231; Portfolio, Pract.5:50)

A este tipo de metodología le encontramos algunas ventajas, entre ellas por ejemplo, el fomento de valores como cooperación, interacción y respeto. Además, beneficia a los propios participantes a través del incremento de la autoestima, aumento del rendimiento y/o el intercambio de ideas y opiniones. Por todo ello, creemos que esta actividad garantiza el aprendizaje de todos los miembros que hemos participado en ella (HH_01; Portfolio3, Pract.5.2:56)

d) Búsqueda bibliográfica de experiencias educativas en bases de datos científicas:

Si pretendemos que el futuro profesorado sea sensible a hacerse profesional con rigor intelectual resulta un objetivo prioritario de nuestra asignatura que el alumnado aprenda a hacer búsquedas en base a criterios científicos como revisión en bases de datos, determinación de dimensiones para la búsqueda, actuales y referidas a teorías e investigaciones reconocidas, y respetando sus intereses. Para ello, se les plantea una última práctica en la que, dados unos criterios y fuentes para la búsqueda de referencia a través de bases de datos científicas, se les propone la búsqueda y selección de una experiencia relacionada con prácticas en educación inclusiva que recogen en su portfolio grupal a través de una ficha resumen y que presentan y comparten con sus compañeros y compañeras en una sesión.

En el proceso de aprendizaje. Algunas de las voces del alumnado se detienen en la reflexión del proceso de aprendizaje realizado:

Hasta ahora nos hemos movido en la teoría. En el apartado de arriba se pide buscar prácticas o experiencias reales inclusivas, en la medida de lo posible limitándose a Educación Infantil. Para ello, hemos buscado revistas científicas, proyectos de investigación, páginas web interesantes, libros... y hemos rellenado la tabla anterior (HH_31; Portfolio1,Pract.5.A:62)

Gracias a este apartado, hemos recogido más información sobre proyectos inclusivos... hemos aprendido mucho (HH_31; Portfolio8:73)

En esta práctica se ha hecho referencia a las prácticas inclusivas. Para empezar, tuvimos que buscar una práctica inclusiva, donde nosotros elegimos la del Ipi Sansomendi. Una vez analizadas todas las experiencias, cada grupo expuso la suya y la mostró al resto de la clase. Con ello pudimos conocer diferentes experiencias, lo que nos ayuda a tener una visión más general (HH_01; Portfolio2,Pract.3:57)

Valoración de actividad. El alumnado en su conjunto valora positivamente la posibilidad de poner en práctica las explicaciones teóricas sobre búsqueda de información, la autonomía en la elección y la posibilidad de conocer experiencias prácticas:

Creemos que esta práctica nos ha servido para ver un ejemplo real de todo lo que vamos viendo en este tema. Además de estudiar la teoría es importante conocer algún ejemplo específico que nos demuestre que todas estas buenas prácticas educativas se pueden llevar a cabo en cualquier centro escolar de cualquier entorno con cualquier grupo de personas, siempre y cuando se tenga el compromiso de toda la comunidad (familias, alumnos, profesores, voluntarios, etc.). Valoramos esto porque en ocasiones, las teorías se realizan sin tener en cuenta la realidad y las dificultades que pueden surgir para llevarlas a cabo, terminando por ser utópicas. Con la exposición de las prácticas inclusivas elegidas por nuestros compañeros hemos comprobado resultados destacables y además hemos aprendido muchas otras formas de inclusión también muy interesantes para tener en cuenta (HH_01; Portfolio1: Pract.5:51)

Hacer las prácticas ha sido un trabajo bastante duro pero lo hemos hecho entretenido, porque hemos tenido la oportunidad de mostrar todo lo aprendido, y también buscar información por nuestra cuenta. Por lo tanto, en las prácticas comenzamos muy fácil, y a pesar de que en ocasiones se dificultaba, ha sido un trabajo interesante. Pero, al igual que ocurre en todos los grupos, cada uno o una también hemos tenido opiniones distintas en algunas ocasiones, porque cada uno o una tiene su punto de vista y cada uno de nosotros y nosotras ha vivido su experiencia de una u otra forma, y eso nos ha impulsado a tener opiniones nuevas. Pero, al final, cogiendo ideas diferentes hemos conseguido seguir adelante con el trabajo. Nos hemos dado cuenta que para promover el trabajo en equipo de una manera adecuada, es necesario la participación de todos los participantes, de hecho, cuando ha faltado alguien se ha notado mucho su falta; porque cada uno o una tiene su rol, y cada uno o una, a su manera, es una pieza indispensable dentro del grupo y para el buen funcionamiento del grupo (HH_31; Portfolio4, Pract.5:31)

e) La vinculación y conexión de la formación inicial del profesorado con referentes en la investigación más actual y en contextos educativos con prácticas educativas de éxito:

Nuestro proyecto concluye con una jornada formativa en la que tanto alumnado como profesorado tenemos la oportunidad de conocer y dialogar, por un lado, sobre alguna de las últimas investigaciones a nivel internacional sobre actuaciones educativas de éxito desde las edades tempranas para garantizar la inclusión de todos y todas (INCLUDED, 2011; ChiPE;2015); y por otro, las experiencias de éxito de dos centros escolares de nuestra comunidad, las Comunidades de Aprendizaje Zaldupe Eskola de Ondarroa (Bizkaia) y Comunidad de Aprendizaje Elejabarri Eskola (Bilbao).

A continuación recogemos algunas de las voces de los alumnos y alumnas sobre esta última actividad:

Realmente me ha permitido conocer que estas experiencias se llevan a cabo en más centros de los que pensaba. Por ello, considero que es útil conocer cómo deben realizarse, así como los resultados que están dando hasta el momento, con el objetivo de poder desarrollarlas de manera idónea en un futuro (Alum1_HH01)

Para dar el final a la asignatura, en la última semana del curso, hemos tenido unas charlas, que nos han ayudado a unir lo visto teóricamente. Una vez de que la asignatura está acabada, nos ha servido para ampliar el punto de vista que teníamos sobre la inclusión y no sólo para eso, también, saber cómo actuar ante múltiples obstáculos y saber cuáles son los avances que hasta ahora se han dado en este ámbito (HH_31;Portfolio5, Autoeval:24-25)

El hecho de que viniesen a contar la experiencia de primera mano favorece las ganas de innovar en el futuro profesional con el fin de incluir a todo el alumnado, siempre desde un punto de vista realista y teniendo en cuenta todas aquellas dificultades con las que nos podemos encontrar en el proceso... (Alum1,HH_01)

III. Fase: La reflexión y evaluación del proceso

Durante la planificación de la asignatura decidimos convertirlo en un proceso de investigación en el que se recogieran las voces del alumnado sobre las actividades propuestas y la metodología desarrollada. En el diseño de cada una de las prácticas se incluían: la tarea o tareas a completar, procedimiento a seguir para su realización, y preguntas sobre aspectos relacionados con elementos de contenido y de evaluación de la metodología que debían ser incluidas en el portfolio final.

El portfolio es grupal, y en él se recogen la muestra de evidencias y reflexión final grupal de cada una de las prácticas propuestas. El portfolio supone la mitad de la evaluación final de la asignatura.

Por último, la evaluación de la metodología utilizada en esta asignatura la recogemos de las voces, reflexiones y valoración del alumnado en los portfolios grupales, y de un breve cuestionario que una vez finalizado el cuatrimestre se les envía a través de la plataforma digital en el que se les ofrece e invita a hacer su valoración y aportaciones personales. De todo ello recogemos algunas de las voces de los alumnos y alumnas participantes en su valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado y en las que destacan:

- *El trabajo colaborativo de las profesoras:*

Es de mencionar que la asignatura ha estado muy bien organizada porque las dos profesoras han estado bien coordinadas. Eso ha ayudado a que las sesiones prácticas y teóricas tengan una unión directa y gracias a eso, hemos llevado a cabo nuestro trabajo más fácilmente. Además, pensamos que todas las prácticas han sido muy valiosas y creemos que en ellas todos los temas que se trabajan tienen relación con lo visto en la teoría. (HH_31; Portfolio11: 42)

- *La necesidad de lograr una formación como profesionales intelectuales tanto a nivel teórico como práctico, a través de la lectura de fuentes originales relevantes y el conocimiento y aplicación de prácticas educativas de éxito destacan:*

El hecho de haber conocido o recordado diferentes formas de actuar de manera inclusiva me ha sido realmente útil porque en determinadas ocasiones y de manera inconsciente los educadores no incluimos a todos por igual en las mismas actividades y hacemos que sean ellos quienes deban integrarse a lo que proponemos. Por otro lado, por medio de

la asignatura hemos hecho hincapié en que no sólo las diferencias son raciales, sexuales, físicas, etc. sino que existen muchas otras que a simple vista no tenemos en cuenta y que tal vez, en muchos momentos, sean relevantes (Alum1,HH_01)

- *La relevancia de trabajar sobre estrategias educativas reconocidas a nivel científico internacional y su profundización a través de la aplicación de algunas de ellas y de la puesta en prácticas de otras metodologías activas:*

[...] el hecho de mezclar apartados teóricos y prácticos es relevante para el aprendizaje. Por medio de esta metodología ha resultado más sencillo aprender todos los contenidos de la asignatura. [...] el hecho de llevarla a la práctica permite conocer en qué consiste con mayor facilidad (Alumn1,HH_01)

- *Las aportaciones de experiencias de personas relevantes en el área de la investigación en inclusión educativa y de prácticas educativas de éxito en escuelas:*

Nos permitió conocer con mayor detalle cómo llevar a cabo en los centros escolares nuevas actuaciones transformadoras [...] favorece las ganas de innovar en el futuro profesional con el fin de incluir a todo el alumnado, siempre desde un punto de vista realista y teniendo en cuenta todas aquellas dificultades con las que nos podemos encontrar en el proceso, como bien nos comentaron [...] (Alum1,HH_01)

A modo de conclusión

La experiencia que en las páginas anteriores hemos descrito implica un gran esfuerzo de trabajo y compromiso tanto del alumnado como del profesorado, de trabajo en colaboración y de participación activa de todos y todas para hacer de nuestra universidad y de nuestra escuela un espacio de aprendizaje de calidad. El impacto de la metodología desarrollada la recogen las voces de nuestras alumnas y alumnos, y nos lleva a las siguientes reflexiones finales:

- a. El trabajo colaborativo entre docentes es un ingrediente significativo para poder desarrollar metodologías activas y participativas con éxito en la universidad. Como profesoras tenemos que subrayar el resultado positivo del trabajo realizado para esta asignatura y creemos que es una ayuda indiscutible para poner en marcha experiencias de innovación práctica en el aula. Desde nuestra experiencia la colaboración la vivimos como oportunidad de aprendizaje que posibilita la mejora de nuestra tarea docente. Por ello, continuamos trabajando en esta misma línea porque entendemos que es imprescindible para nuestro desarrollo profesional y la mejora de nuestra práctica.
- b. Es necesario formar y aplicar en las aulas estrategias metodológicas científicamente probadas con resultados positivos en la investigación actual como ejemplo y modelo con posibilidades para ser aplicadas por los futuros profesores y profesoras. En la experiencia que hemos presentado el alumnado destaca la importancia de conocer y experimentar algunas de las actuaciones de éxito más transformadoras en el ámbito internacional- las tertulias dialógicas, los grupos interactivos y la tutoría entre iguales- para su aplicación en su futuro profesional.

- c. Proporcionar al alumnado herramientas y situaciones para el desarrollo del trabajo autónomo favorece el desarrollo de sus competencias como futuros profesionales. En este sentido, el alumnado valora positivamente el trabajo sobre la lectura de artículos científicos de relevancia actual que se lleva a cabo en las tertulias dialógicas pedagógicas, que les asegura una formación de calidad y les da las claves sobre cómo proceder en su futuro profesional. Así mismo, actividades como el “análisis crítico de películas” y la actividad de “tutoría entre iguales” son destacados por el alumnado dado que les proporciona la oportunidad de desarrollar un trabajo más autónomo, unas veces de forma individual y otras en grupo, y de modo más consciente.
- d. Las estrategias metodológicas desarrolladas en la asignatura no sólo forman al alumnado en competencias académicas sino también en competencias transversales tales como la capacidad comunicativa y social. Por ejemplo, destacan la importancia de las tertulias dialógicas para conocerse mejor, afianzar la relación de grupo, mejorar la empatía y la escucha.
- e. Tener contacto con experiencias reales tanto en investigaciones como de la práctica en escuelas que llevan a cabo actuaciones educativas de éxito ayuda al alumnado a conectar teoría y práctica. El alumnado considera de gran valor contar con la oportunidad de compartir, escuchar de primera mano la experiencia de los profesionales de centros educativos donde se están implementando las estrategias metodológicas estudiadas; y creen que ello les ayuda a ampliar su perspectiva sobre la inclusión educativa y lo que como profesionales pueden llevar a cabo.
- f. Para concluir, la utilización de estrategias metodológicas activas en la enseñanza universitaria convierten al alumnado en protagonista de su propio proceso de aprendizaje. El aula se transforma en un espacio de diálogo igualitario y de aprendizaje compartido en el que se recogen las voces de todos y todas las participantes.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Alcaraz, N., Fernández, M., Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39.
- Álvarez, M., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., Robledo, P. (2009). La eficacia de las metodologías activas en el rendimiento del alumnado de magisterio. En *Actas do X Congreso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogía*. Braga: Universidade do Minho. Disponible en: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t3/t3c76.pdf> (Vol. 3). [Último acceso: octubre de 2015].

- Arandia, M., Alonso, M. J., Martínez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, 309-329.
- Arias, O., Fidalgo, R., García, J. N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 26(2), 431-444.
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30(1), 25-44.
- Baelo, R., Arias, A. R. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 105-131.
- Ballesta, F. J., Izquierdo, T., Romero, E. (2011). Percepción del alumnado de pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 29(2), 353-368.
- Barale, C., Escudero, Z. (2011). Una experiencia de investigación en formación docente: El video-cine en el aula universitaria. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 2(1), 53-62.
- Bolívar, A. (2004). Establezca una coordinación curricular con colegas en el Departamento. En L.M. Villar. (Coord.): *Programa para la mejora docencia universitaria* (pp. 125-129). Madrid: Pearson Educación.
- Castillo, S. (2008). Tutoría de la UNED ante los nuevos retos de la convergencia europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 139-163.
- Castro, M. L., Rodríguez, M. J., Urteaga, E. (2013). Abriendo las aulas: La vinculación entre docencia, investigación y cooperación comunitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 33-47. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.3.186741>
- CHIPE Project (2013-2015). *Children's personal epistemologies: Capitalising on children's and families' knowledge in schools towards effective teaching and learning*. Cambridge University Faculty of Education. Disponible en <http://chipeproject.eu/>
- Comas, R., Sureda, J., Pastor, M., Morey, M. (2011). La búsqueda de información con fines académicos entre el alumnado universitario. *Revista Española de Documentación Científica*, 34(1), 44-64. <https://doi.org/10.3989/redc.2011.1.769>
- Durán, D., Flores, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del estado español y de iberoamérica. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 5-17.
- Durán, D., Huerta, V. (2008). Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad Mexicana de Oaxaca. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(1), 1-12.
- Echeita, G., Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Fernández, J. M. (2005). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo? *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 8-9, 135-145.
- Fernández, S., Garvín, R. y González, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *REIFOP*, 15(4). <http://www.aufop.com>

- Fernández, C. I. (2014). El cine como recurso metodológico de enseñanza-aprendizaje en las titulaciones universitarias del ámbito de las ciencias sociales. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 3(2), 67-72.
- García, B., Pozo, M. T. (2006). El portafolios del alumnado: Una investigación-acción en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 341, 737-756.
- Jarauta, B., Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario: Un estudio cualitativo en la universidad de Barcelona. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 16(2), 343-361.
- Lobato, C., Madinabeitia, A. (2011). Perfiles motivacionales del profesorado ante la formación en metodologías activas en la universidad. *Formación Universitaria*, 4(1), 37-48. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062011000100006>
- López, A. M. (2015). La universidad española: Preocupaciones, retos y desafíos actuales. *Encuentros Multidisciplinares*, 17(49), 1-10.
- López, V.M., Castejón, J., Pérez, Á. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 177-201.
- López, J. I. (2011). Una apuesta de futuro: Aprender por proyectos en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1).
- Mérida, R., González, E., Olivares, M.A. (2011). Adquisición de competencias profesionales del alumnado de magisterio de educación infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 2(9), 184-199.
- Orejudo, S., Fernández, T., Garrido, M. A. (2008). Elaboración y trabajo con casos y otras metodologías activas: Cuatro experiencias de un grupo de profesores de la facultad de educación de Zaragoza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63, 21-46.
- Ortega, J. A., Pérez, Á. (2013). El cine digital en la formación inicial del profesorado: Una experiencia innovadora realizada en la universidad de Granada. *Educación XXI: Revista de La Facultad de Educación*, 16(2), 297-319.
- Osorio, A. D. P., Rodríguez, V. M. (2010). Cine y pedagogía: Reflexiones a propósito de la formación de maestros. *Praxis & Saber*, 1(2), 67-86. <https://doi.org/10.19053/22160159.1099>
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 231-232.
- Pérez, I. (2014). El trabajo en equipo mediante el uso del portfolio y las rúbricas de evaluación: Innovación en la enseñanza universitaria. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 7(1), 56-75.
- Prieto, C., Rodríguez, C., Hernández, A., Queiruga, M. A. (2011). Experiencias docentes de trabajo colaborativo en distintas áreas de ciencias. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(4), 133-146.
- Rodríguez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: De la clase magistral al portafolio. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 83-103.

- Sapon-Shevin, M. (2007). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainback (Coords.). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (1ª ed., pp. 37-54). Madrid: Narcea Ediciones.
- Vallejo, M., Molina, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: La perspectiva del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 207-217.
- Zelaieta, E., Aristizabal, P., Camino, I., Goñi, E. (2012). El inicio de la experiencia interdisciplinar en la E.U. magisterio de Vitoria-Gasteiz: El módulo de profesión docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 239-262. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2012.6022>

Artículo concluido el 14 de Octubre de 2015

Aróstegui Barandica, I. y Darretxe Urrutxi, L. (2016). Estrategias metodológicas activas en la asignatura de “Bases de la Escuela Inclusiva” de la E.U. de Magisterio de Bilbao. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 315-340.

<http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5986>

Igone Aróstegui Barandica

Universidad del País Vasco UPV/EHU

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
igone.arostegui@ehu.es

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Deusto-Bilbao y Profesora de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco. Su labor profesional se encuentra vinculada al ámbito de la inclusión educativa y la discapacidad y las situaciones de desventaja social. Ha participado en el proyecto I+D del equipo CREA de la Universidad de Barcelona “Actuaciones socioeducativas de éxito para superación de la pobreza”, y actualmente participa y colabora con esa misma universidad en el Proyecto “MSTA – Math, Science and Technology for all: Evidence-based learning environments for the 21st century” financiado por el Programa RecerCaixa. También participa en otro proyecto relacionado con el alumnado con EERR y su inclusión educativa.

Leire Darretxe Urrutxi

Universidad del País Vasco. UPV/EHU

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
leire.darreche@ehu.es

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Deusto. Es Profesora Adjunta (Ayudante Doctora) en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco. Su labor profesional se encuentra vinculada al ámbito de la inclusión socioeducativa, la discapacidad y las situaciones de desventaja social. Actualmente

pertenece a un grupo de investigación consolidado de la UPV/EHU GIU11/09, especializado en temas de inclusión y exclusión socioeducativa. También participa en otros proyectos relacionados con las enfermedades raras, la educación intercultural y la Educación Social.