

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



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

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



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

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

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

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

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

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

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

¿Cómo citar esta obra?

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



ÍNDICE

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

JUNTOS ES MEJOR. HACIA UNA ESCUELA INTERCULTURAL INCLUSIVA

Molina Diaz, Maria¹, Blasco López, Raquel²

Universidad Jaume I, España

¹e-mail: al259649@uji.es, ²e-mail: al259671@uji.es

Resumen. Desde el marco de la educación intercultural inclusiva y mediante procesos de investigación acción participativa, el proyecto que a continuación se presenta consiste en el diseño y puesta en marcha de un plan de acción centrado en el fomento de la participación familiar, partiendo de una detección de necesidades previa. La experiencia se ha llevado a cabo en el CEIP Mestre Carles Selma, centro que actualmente se encuentra en proceso de transformación hacia una escuela intercultural inclusiva y democrática, vinculada al territorio. En la puesta en marcha del proyecto, se realizó una sesión de grupos interactivos contando con la colaboración de diversos familiares. Tras la sesión, los participantes plasmaron sus percepciones y sentimientos a través de la expresión plástica y hablaron de las mimas en pequeñas entrevistas que se realizaron tras los grupos interactivos. Todo esto se registró en formato audiovisual con el objetivo de mostrar la experiencia a la comunidad educativa y poder reflexionar sobre la importancia de la implicación familiar y así poder potenciarla. Los resultados evidencian que, durante la puesta en marcha del proyecto se contó con la participación de varios familiares, no obstante, no fue un hecho puntual, tras la experiencia, ha aumentado la participación en el centro.

Palabras clave: educación intercultural inclusiva, investigación-acción participativa, transformación, diagnóstico social participativo, participación familiar.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El presente proyecto se enmarca dentro del modelo de educación intercultural inclusiva. Stainback y Stainback (1999) definen la educación inclusiva como una evolución del concepto de integración que supone la integración total y que, como bien puntualiza Moliner (2008), tiene como objetivo conseguir que nadie se quede fuera de la escuela ordinaria, tanto a nivel educativo, físico como social.

Asimismo, la educación inclusiva tiene múltiples beneficios para todo el alumnado, ya que mejora las relaciones sociales y el rendimiento académico y social, promueve el progreso de todos los niños, impacta positivamente su educación, reduce el miedo y la ignorancia y construye relaciones de amistad, respeto y comprensión (Sola y López, 2000; CSIE, 2000; Frederickson y Cline, 2002).

Por lo que se refiere a la educación intercultural, se puede definir como:

Modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad (Sales y García, 1997, p.46).

Así pues podemos considerar que en la educación intercultural y la educación inclusiva subyacen las mismas bases, centrándose en superar los modelos compensadores e integradores y concibiendo la educación, la cultura y la diversidad de forma similar. En ambos modelos se trabaja por una educación para todos desde una perspectiva democrática, concibiendo la diversidad como positiva y enriquecedora en cualquiera de sus manifestaciones (Lluch, 1995; López Melero, 1995).

En este proyecto, siguiendo la línea de la investigación-acción participativa (IAP) se persigue transformar una realidad partiendo de la colaboración de los agentes implicados. Encontramos en la IAP un proceso metodológico centrado en la reflexión y la acción, mediante procesos de participación democrática que permiten construir una ciudadanía crítica desde movimientos de transformación inclusiva e intercultural (Sales, 2012).

Según Lobillo (2002) para iniciar procesos de IAP disponemos de una herramienta muy efectiva que facilita espacios de reflexión colectiva imprescindibles en estos casos, siendo esta la diagnosis social participativa. Martínez (1995) apunta que a través de las técnicas de diagnóstico social participativo (DSP) son los miembros de la comunidad los que detectan sus necesidades, analizan las causas e identifican las fortalezas y debilidades para buscar soluciones.

Este trabajo se centra en el proceso de transformación de un centro educativo focalizando en la participación familiar. Múltiples estudios sobre el tema muestran que esta no solo constituye uno de los mejores predictores de éxito académico, sino que también se trata de una de las principales soluciones a los problemas que se pueden plantear en la escuela, por lo que dicha participación se hace especialmente importante en los centros educativos (Jeynes, 2011).

En esta línea, uno de los motivos más importantes por los cuales se debería potenciar la participación de las familias en la escuela es que existe una amplia evidencia empírica que indica que la participación de estas, además de constituir un derecho y un deber, aporta grandes beneficios no solo a los estudiantes, sino también a la escuela y a las propias familias (Reparaz y Naval, 2014). Así pues, se trata no solo de mejorar el rendimiento académico del alumnado, sino de mejorar la calidad de vida de todas las personas que forman la comunidad educativa.

Cabe destacar que investigaciones realizadas por el Proyecto INCLUD-ED en catorce países europeos sobre las prácticas que generan más inclusión y éxito escolar han demostrado la correlación que existe entre la colaboración escuela- familia y la mejora educativa y organizacional (Epstein y Salinas, 2004; Feito, 2011), evidenciando que la implicación familiar aumenta el rendimiento del alumnado y contribuye no solo a la inclusión educativa y social, sino también a crear una escuela con más sentido (García, Mircea y Duque, 2010; Martínez y Niemelä, 2010).

Trabajos como el de Peirats y López (2013) muestran como las prácticas escolares conocidas como actuaciones de éxito favorecen la participación familiar. Una de estas actuaciones son los grupos interactivos, definidos por dichos autores como una metodología que busca una enseñanza igualitaria compartida por toda la comunidad. Asimismo también se remarca en el estudio que esta actuación tiene cabida dentro de una escuela inclusiva, con pretensiones de que haya una transformación social en los centros en los que se pone en práctica y sus entornos.

OBJETIVOS

El proyecto tiene como objetivo general promover la participación de las familias en un centro escolar que tiene un enfoque inclusivo. A su vez, este objetivo se concreta en cuatro objetivos específicos, siendo estos:

- Objetivo 1: Detectar las necesidades presentes en el contexto
- Objetivo 2: Diseñar un plan de acción para fomentar la participación de las familias en el centro/grupos interactivos
- Objetivo 3: Implementar el plan de acción
- Objetivo 4: Difundir el proyecto llevado a cabo en el centro

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Seguidamente se explica el contexto, la metodología utilizada y el desarrollo de la experiencia diferenciando tres momentos: la detección de necesidades, la propuesta de acción y la evaluación y difusión del proyecto.



Contexto

El proyecto se desarrolla en el CEIP Mestre Carles Selma de Castellón de la Plana. El centro se sitúa en la periferia de la ciudad en un barrio con entidad propia. En el curso escolar 2012-2013, se comenzó un proceso de transformación hacia una escuela intercultural inclusiva y democrática, vinculada al territorio. Para ello, se contó con el asesoramiento del Grupo de Investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I.

Actualmente el colegio continúa con el proceso de transformación, realizando prácticas inclusivas (tutoría entre iguales, tertulias literarias, grupos interactivos...) para potenciar el aprendizaje cooperativo a la vez que se buscan espacios comunes entre la escuela, familias y el barrio. Cuando el colegio se convirtió en una comunidad de aprendizaje, se realizó la dinámica La escuela de mis sueños, para construir un ideario de centro común a toda la comunidad.

Metodología

El proyecto se enmarca dentro de la Investigación Acción Participativa, ya que se busca que sean los miembros de la propia comunidad quienes tengan el poder para asumir las acciones que les lleven a la mejora de sus condiciones de vida (Lewin, 1992). En este caso, se ha recogido la voz de la comunidad educativa, para conocer las necesidades que hay en el centro desde diferentes puntos de vista, y se ha procurado que sean estas mismas personas quienes realicen los cambios necesarios con el objetivo de ofrecer una mejora a los mismos agentes que forman dicha comunidad.

Exposición de la práctica

Detección de necesidades:

Para dar respuesta al primero de los objetivos se utilizaron entrevistas y técnicas de diagnóstico social participativo (DSP). Las entrevistas fueron realizadas al director y a una tutora del centro. En ellas se abordaron los siguientes temas: percepciones sobre el centro, necesidades detectadas en él, participación de las familias, metodología utilizada en el aula y resolución de conflictos. Por lo que se refiere a las técnicas de DSP, se utilizaron las conocidas como La escuela de mis sueños, el espejo y bola de nieve/ grupo nominal. Cabe remarcar que aunque el colegio ya realizó esta DSP cuando se convirtió en comunidad de aprendizaje, se decidió repetirla para actualizar los sueños, detectar otras necesidades o reafirmar las que ya habían sido detectadas.

Seguidamente, se realizó un análisis crítico del imaginario mediante la técnica del espejo, ya que se consideró importante analizar los sueños con todos los agentes de la comunidad o representantes de estos que habían participado en la DSP.

Una vez hecho este análisis, se pasó a la priorización de las necesidades. Para ello se utilizó la DSP que combinó aspectos de la bola de nieve y del grupo nominal,

haciendo uso tanto de la argumentación como la votación para priorizar. Los sueños elegidos finalmente fueron: hacer excursiones con los familiares y los miembros del claustro y acabar con los piojos. Partiendo de esta priorización se reflexionó, tratando de ver si había algún factor común a todas. Tras el análisis se llegó a la conclusión que en lo invisible de estas propuestas se hallaba la demanda de aumentar la implicación y participación de las familias en el centro.

Propuesta de acción

Partiendo de la necesidad implícita en los sueños priorizados por la comunidad se diseña una propuesta de acción. Esta consistía en realizar una sesión de grupos interactivos en la clase de 2º de EP junto con los familiares que quisieran participar. Anteriormente se contactó con el AMPA y con la tutora de 2º de EP para invitar a las familias a la sesión de grupos interactivos.

El 28 de octubre se llevó a cabo la sesión contando con la participación de cuatro familiares. Al terminar la actividad, se formaron dos grupos: uno compuesto por los niños cuyos familiares no habían participado y el otro, por los niños cuyos familiares sí habían participado y por dichos familiares. A cada uno de los grupos se les dio el mismo material plástico y se les pidió que expresaran cómo se habían sentido al realizar los grupos interactivos. Tras la experiencia, se entrevistó a los familiares y a todo el alumnado participante para conocer sus percepciones y emociones respecto a la sesión. El desarrollo de la práctica se registró a través de grabaciones con el fin de elaborar un vídeo que se utilizaría en la difusión del proyecto.

Difusión del proyecto

Tras la puesta en marcha se procedió a la difusión del proyecto mediante la visualización de un vídeo elaborado a partir de lo recogido en la sesión de grupos interactivos con el fin de dar a conocer a la comunidad el proyecto, reflexionar sobre la importancia de su implicación y participación en el centro escolar.

Aprovechando la asistencia de las familias en la difusión, se solicitó su participación de forma más directa. Diferentes familiares se ofrecieron voluntarios a participar en las sesiones de grupos interactivos que se llevarían a cabo en las próximas semanas. Esto se registró mediante un horario semanal.

EVIDENCIAS

Seguidamente se exponen los resultados del estudio.

En primer lugar se muestran los datos cualitativos extraídos de las entrevistas y las dinámicas de DSP realizadas en la fase de detección de necesidades. Con el objetivo de facilitar la interpretación de los datos se incluye un esquema (figura 1) que contiene las diferentes categorías que resumen los datos extraídos.

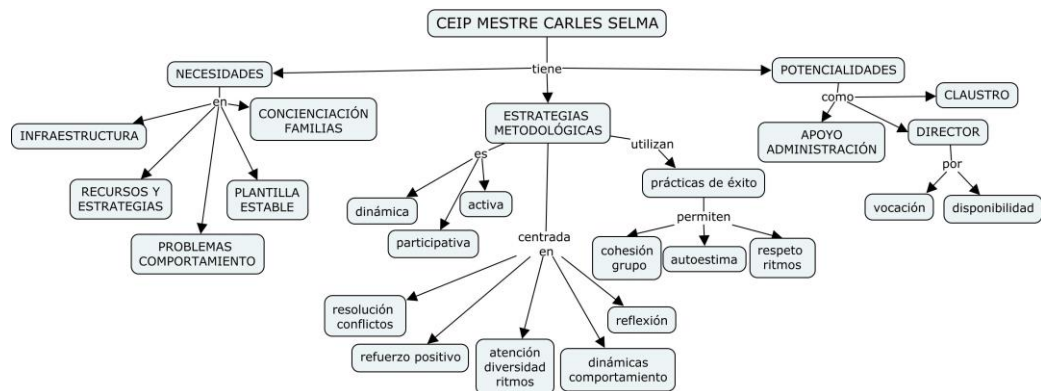


Figura 1. Esquema de datos cualitativos de la fase de detección de necesidades

En la fase de detección de necesidades se evidenció la existencia de múltiples necesidades en el centro que giraban en torno a problemas de comportamiento, escasez de recursos y estrategias para trabajar la convivencia, y falta de una plantilla estable de docentes en el colegio. Asimismo también se hace referencia a necesidades relacionadas con las infraestructuras y con la concienciación de las familias en cuanto a la implicación en las tareas escolares e higiene de los alumnos y en cuanto a la participación de las familias. Concretamente de la participación, el director y la tutora entrevistada coinciden en que esta es escasa, tanto en el aula como en las reuniones o en el AMPA.

Asimismo en esta fase se ponen de manifiesto múltiples estrategias metodológicas que utiliza el centro. Se destaca que la metodología es dinámica, participativa y activa, y está centrada en la resolución de conflictos, refuerzos positivos, atención a la diversidad, dinámicas de comportamiento y reflexión. También apuntan que utilizan prácticas de éxito que les permiten trabajar múltiples aspectos destacando la cohesión de grupo, la autoestima y el respeto de ritmos.

Finalmente también se han detectado potencialidades, entre las que están el apoyo de la administración, la dirección del centro y el claustro. Se destaca, sobre todo la figura del director por su vocación social y educativa, por su disponibilidad horaria que le permite resolver y atender todo tipo de problemas, necesidades y demandas.

Seguidamente se muestran los resultados cuantitativos:

Por lo que respecta a la fase de planificación y puesta en marcha, se contó con el apoyo y la colaboración de algunos miembros de la comunidad. En total, fueron cuatro los familiares que participaron en la sesión de grupos interactivos.

Seguidamente a la sesión de difusión, acudieron veintidós personas, quince de ellas familiares. De estos familiares, nueve se ofrecieron voluntarios a participar en las

próximas sesiones de grupos interactivos. En total, los nueve familiares citados cubrieron un total de doce sesiones. Finalmente, los registros muestran que todos acudieron a las sesiones a las que se habían comprometido, fallando únicamente uno de ellos a una de las sesiones.

CONCLUSIONES

Seguidamente se comprueba la consecución de los objetivos, se vinculan estos con otros trabajos revisados y se enuncian limitaciones y propuestas de mejora.

En cuanto al primer objetivo, los resultados confirman la consecución del mismo. Se han detectado las necesidades presentes en el contexto, siendo estas imprescindibles para llevar a cabo una propuesta de acción, transformación y mejora coherente en dicho contexto. En cuanto al segundo y tercero de los objetivos, que eran diseñar e implementar un plan de acción para fomentar la participación familiar en el centro, también se han cumplido.

Partiendo de la escasa participación familiar en el centro se diseñó una intervención y se llevó a la práctica. Como se evidencia en los resultados, con el desarrollo del proyecto se ha conseguido aumentar la participación de las familias, ya que se ha contado con su colaboración tanto durante la puesta en marcha de la práctica como después de la misma, dando continuidad al proyecto. Finalmente, el cuarto objetivo referente a la difusión del proyecto, como bien reflejan los resultados también se ha alcanzado, utilizando como herramienta un vídeo.

Los resultados obtenidos concuerdan con los estudios revisados (Peirats y López, 2013; Chocarro y Sáenz de Jubera, 2015) en los que se muestra la efectividad de los grupos interactivos para aumentar la participación familiar y conseguir mayor implicación por parte de las familias, pero no solamente de ellas, sino también de toda la comunidad.

Seguidamente se comentan las limitaciones encontradas en este estudio. La mayor limitación ha sido el tiempo, puesto que se estaba muy condicionado por el horario escolar y la temporalización del mismo proyecto. Asimismo, otra de las limitaciones encontradas ha sido la escasa accesibilidad para llegar a todas las familias de forma directa.

En cuanto a las propuestas de mejora, destacar una mejor organización temporal dentro del grupo investigador para optimizar el trabajo, así como contactar con las asociaciones del barrio para trabajar de forma colaborativa y aunar fuerzas por conseguir que los proyectos que parten de necesidades reales del barrio tengan un mayor impacto en la población.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chocarro, E. y Sáenz de Jubera, M. (2015). Grupos interactivos: estrategia para la mejora de la convivencia, la participación y el aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 27, 585-601.
- CSIE (2000). Ten reasons for Inclusion. Recuperado (03.02.2017), de (<https://goo.gl/Wb41Pd>)
- Epstein, J.L. y Salinas, K.C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 6, 12-18.
- Feito, R. (2011). Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos. Madrid: Morata.
- Frederickson, N. y Cline, N. (2002). *Special Educational Needs: Inclusion and Diversity*. Nueva York: McGraw-Hill Education.
- García, R.; Miercea, T. y Duque, E. (2010). Socio-cultural transformation and the promotion of learning. *Revista de psicodidáctica*, 15, 177-189.
- Jeynes, W.H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Lewin, K. (1992). *La investigación acción participativa*. Madrid: Popular.
- Lluch, X. (1995) Para buscar contenido a la educación intercultural. *Investigación en el aula*, 26, 69-81.
- Lobillo, J. (2002). *Experiencias de diagnóstico rural participativo*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Martínez, A. (1995). *El diagnóstico participativo: una herramienta de trabajo para las comunidades*. Costa Rica: Catie.
- Martínez, B. y Niembelä. R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 22, 69-77.
- Moliner, O. (2008). *Educación inclusiva*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I
- Peirats, J. y López, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *ENSAYOS*, 28, 197-211.
- Reparaz, Ch. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En Consejo escolar del estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 25-38). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Sales, A. y García, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sales, A. (2012). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 5, 51 – 68.

Sola, T. y López, N. (2000). Enfoques didácticos y organizativos de la educación especial. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Stainback y Stainback (1999). Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.