

# 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](http://www.uniovi.es/publicaciones)

[servipub@uniovi.es](mailto: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

### *Eje Temático 1.*

---

Políticas socioeducativas inclusivas  
y formación del profesorado ..... 13

### *Eje Temático 2.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en  
Educación Infantil y Primaria ..... 503

### *Eje Temático 3.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,  
Formación Profesional y otras enseñanzas ..... 1399

### *Eje Temático 4.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad ..... 1807

### *Eje Temático 5.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social ..... 2325

### *Eje Temático 6.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral ..... 2611

## ENCAJAMOS NUESTRAS IDEAS

**García Bellés, Marta<sup>1</sup>, Monfort Puig, Aurora<sup>2</sup>, Serrano Pérez, Anna<sup>3</sup>**

Universitat Jaume I, España

<sup>1</sup> e-mail: al121742@uji.es, <sup>2</sup> e-mail: al095794@uji.es, <sup>3</sup> e-mail: al225017@uji.es,

**Resumen.** El proyecto “Encajamos nuestras ideas” ha sido realizado por un grupo de estudiantes del Máster en Psicopedagogía de la Universitat Jaume I de Castellón, como eje transversal del módulo de asignaturas: Educación Inclusiva; Evaluación y Diagnóstico Educativo de Personas, Materiales y Centros; Orientación Personal, Académica y Profesional; y Gestión de la Diversidad Cultural en Contextos Socioeducativos. Este proyecto se ha realizado con un grupo de alumnos de 4º del Grado de Maestro de Educación Primaria, partiendo de la idea de la necesidad que los alumnos expresen sus necesidades y sus intereses sobre su paso por el Grado de Maestro de Primaria. Por lo tanto, el objetivo principal de este proyecto fue motivar y dar voz a toda la comunidad (alumnado y profesorado) para llegar a la construcción de un nuevo Grado de Maestro plasmando estos pensamientos a través de su creatividad: representar un muro entre el profesorado y el alumnado que fuera superado por dos escaleras construidas entre todos y todas. “Encajamos nuestras ideas” buscaba la interacción entre las personas, la comunicación en sentido bidireccional. El resultado de esta reflexión conjunta fue la necesaria inclusión de todos los implicados en el Grado de Maestro invitándolos a participar, a reflexionar y a expresar su opinión y su grado de compromiso. En los procesos de mejora de los planes de estudio habría que potenciar la voz del alumnado.

**Palabras clave:** Grado de Maestro, alumnado, profesorado, evaluación, comunicación.



## INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El proyecto que a continuación se expone es toda una aventura que empezó a ciegas y acabó mostrando de forma muy visible la voz de una parte de la comunidad universitaria, una voz a la cual nunca o casi nunca se presta la atención necesaria, una voz importante, interesante, reivindicativa, en definitiva una voz que tiene muchas cosas que decir. Pensamos que es necesario que los alumnos expresen sus necesidades y sus intereses sobre su paso por el grado y consideramos que el proceso educativo en cualquier nivel y en cualquier ámbito tiene que ser lo más participativo posible.

Son muchos los autores que investigan y estudian la importancia de la participación en el proceso de aprendizaje. Bandura, dentro de la teoría del aprendizaje social, remarca la importancia del factor cognitivo. El aprendiz no es un sujeto pasivo que asiste desapasionadamente a la ceremonia de su aprendizaje, sino que participa activamente en el proceso, incluso espera cosas de esta etapa de formación, tiene expectativas (Sabater, 2008). Barboza (2003) remarca que la satisfacción del estudiante refleja la eficiencia de los diversos aspectos que componen el día a día de su experiencia educacional. La meta de la institución tiene que ser que los estudiantes que cursan una carrera universitaria manifiesten su satisfacción. Finalmente, López, Díaz, y Fernández (2015) subscriben que el alumno es uno de los actores protagonistas con voz para valorar los nuevos modelos organizativos, formativos y de gestión. [...] Es por eso que el punto de vista del colectivo estudiantil es complementario al del profesorado y es necesario para todo docente que desee revisar y optimizar su acción en el aula, puesto facilita y orienta la innovación y la mejora de la docencia.

Los estudiantes con quienes hemos trabajado, durante la recogida de información para la detección de necesidades, mostraron que su proceso de aprendizaje no estaba cumpliendo las expectativas que tenían, ni estaba creando nuevas expectativas positivas. No estaban motivados y consideramos que era una tarea interesante sobre la cual trabajar. Biggs y Moore (1993) definen cuatro categorías de motivación: extrínseca, social, finalidad e intrínseca. En este caso y basándonos en estas categorías, nuestro proyecto está relacionado con dos tipos de motivación. La primera es la motivación intrínseca, lo que queríamos conseguir con este proyecto era que los estudiantes de magisterio se dieran cuenta de la importante tarea que tienen por delante cuando finalicen sus estudios. Son futuros docentes que tendrán en su mano la responsabilidad de la enseñanza, un trabajo muy complejo a la par que indispensable, puesto que al fin, estarán formando personas y queríamos que lo tuvieran presente. El segundo tipo de motivación, trabajada transversalmente, es la motivación social. Cómo bien definen Biggs y Moore (1993) esta motivación está relacionada con la influencia de la persona que creó el motivo, en este caso nosotras como impulsoras. Como la motivación varía según las circunstancias, las disciplinas y el momento y no es una entidad única, sino que está relacionada con el interés y la implicación, los alumnos pueden estar motivados por algunas actividades o aprendizajes, y no por otros (Surís, 2005). Teniendo en cuenta esta teoría y que a lo largo del proceso estuvieron presentes una serie de demandas que los alumnos tenían, se nos ocurrió realizar una *performance* donde alumnos y profesores pudieran participar.

Una de las personas que nos introdujo en el mundo de las exposiciones en el arte contemporáneo fue Gloria Jové, Profesora de la Universitat de Lleida. Con ella descubrimos una forma diferente de trabajar y de mostrar aspectos y cuestiones que a veces pasan desapercibidas para la gran mayoría. Monclús, Villas, Moli, y Balagueró (2012) afirman que una exposición es un espacio de sugerencia, de experimentación, un juego de miradas, de alusiones y posibilidades para un visitante que también muy a menudo se mueve por el deseo de conseguir nuevos conocimientos. Desde esta perspectiva transconceptual de la exposición, el arte contemporáneo se convierte en una herramienta educativa de cohesión social y de consistencia entre los conocimientos, los contenidos curriculares y las competencias que las personas aprenden de manera funcional y significativa. Tal y como Monclús (2015) remarca, el arte tiene que ser entendido como estrategia, como experiencia, no entendida por el qué “pasa” sino por el qué “nos pasa”. ¿Y por qué el arte? Por su riqueza expresiva, por los múltiples interrogantes que plantea y por los diferentes horizontes que propone que contribuyen a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos.

## **OBJETIVOS**

El objetivo general del proyecto fue motivar y dar voz a toda la comunidad (alumnado y profesorado) para llegar a la construcción de un nuevo grado de maestro plasmando estos pensamientos a través de su creatividad.

Además de este objetivo general, nuestras conclusiones sobre el diagnóstico situacional nos trajeron a trabajar este y otros objetivos en el proyecto: aumentar y mejorar la comunicación profesorado-alumnado, incrementar la motivación del alumnado, fomentar la creación de comunicación y cooperación entre profesorado y alumnado y fomentar la empatía.

## **DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA**

El proyecto trataba de evaluar las necesidades y los intereses de los alumnos, y poder extraer de esta detección todo aquello que nosotros pudiésemos utilizar en su mejora. A continuación, hemos realizado una enumeración de las fases desarrolladas en el proyecto cronológicamente.

### ***Fase 1. Detección de necesidades.***

La entidad con quien llevamos a cabo el proyecto fue el Grado de Maestro de Primaria de la UJI, concretamente con un grupo de estudiantes de 4º mediante la asignatura Didáctica de las Artes Plásticas II, con su tutora Paloma Palau Pellicer. Procedimos a la recogida de información y a la detección de las necesidades y los intereses mediante dos técnicas: un cuestionario on-line con diferentes apartados y



preguntas y la técnica de diagnóstico social participativa (DSP) “felicito-critico-propongo” adaptada a “fundamental-menos relevante-propongo”. Escogimos estas herramientas porque consideramos que era la manera más visual y directa de plasmar la opinión del alumnado en los focos que nos interesaban. Además, también pretendíamos facilitar la tarea de los alumnos realizándolo vía on-line (cuestionario) o presencial durante la clase en el aula (DSP).

### ***Fase 2. Análisis de resultados.***

Los alumnos fueron contestando a nuestras encuestas, pero lo que nos encontramos fue que no podíamos resolver sus peticiones de manera directa. Nos pedían (sobre el grado) tener más prácticas, clases menos magistrales, menos clases teóricas, más contacto con niños y más creatividad en el aula, deseos que quedaban fuera de nuestro alcance. Concertamos otra tutoría con Paloma Palau Pellicer para darle los resultados y comentamos lo que habíamos encontrado. El punto de vista de Paloma fue completamente diferente, ya que consideraba necesario adquirir unos conocimientos previos para poder aplicarlos prácticamente.

### ***Fase 3. Propuesta de intervención.***

Cuando tuvimos analizados los resultados y claras las necesidades de intervención, teníamos que pensar en cómo podíamos extraer todas estas respuestas y plasmarlas en una obra de arte. Volvimos al aula y trabajamos con los alumnos la necesidad de proponer ideas para continuar con el proyecto. Sólo uno de los alumnos nos dio una idea "me gustaría algo visible, con volumen, no sólo un mural". Con esta información y nuestras reflexiones surgió “Encajamos nuestras ideas”. Fuimos conscientes de unos problemas invisibles pero muy reales, por una parte la falta de motivación de los alumnos y por otra una comunicación de baja calidad. Así que pensamos en representar un muro, y conseguir que entre profesores y alumnos pudieran llegar a un entendimiento construyendo los peldaños. Además, en este punto realizamos otra reflexión: ¿Puede esta situación producirse en otros cursos? ¿Por qué no escuchar la voz del resto del Grado de Maestro? De este modo estarían incluidas todas las voces. Planteamos la *performance* en el hall de la FCHS (espacio de tránsito de todo el alumnado y profesorado del Grado de Maestro) donde el conjunto de cajas recogería las ideas de los profesores y de los alumnos alrededor de un muro y trataríamos, mediante las cajas, de construir un canal de comunicación.

### ***Fase 4. Reflexión y presentación de la actividad de la caja.***

Teniendo clara la estructura de la presentación, pasamos a realizar la reflexión con los alumnos. Esta reflexión consistía en valorar qué papel estaban desarrollando en el grado y qué aportaban al mismo. Realizada esta reflexión debían plasmar en una caja qué aportaban al grado para mejorarlo. Citamos a todos el jueves 3 de noviembre en el hall de FCHS. Ahí fue donde la *performance* cogió forma y tuvo sentido.

### ***Fase 5. Diseño y difusión de la performance.***

Para poder realizar la *performance* y que tuviese el máximo éxito posible, tuvimos que movilizar a muchos agentes y recursos, empezando por la presentación y petición a la Decana del espacio del hall para exponer el proyecto. Una vez aceptada nuestra petición informamos a todo el profesorado y alumnado. Enviamos correos electrónicos, contactamos vía whatsapp (con el alumnado), pusimos carteles en diferentes espacios de la UJI y facilitamos cajas al profesorado para que participaran. Invitamos a participar tanto a la Decana de la FCCHS como a las Vicedecanas de Educación Primaria y Educación Infantil. Finalmente, también contactamos con la prensa de la universidad (VOX UJI) para dar a conocer al resto de la comunidad universitaria este proyecto.

### ***Fase 6. Performance y regreso a la entidad (valoración).***

El día 3 de Noviembre empezó la exposición del proyecto en el hall de FCCHS con todos los alumnos del Grado de Maestro de la UJI y todo el profesorado ligado con el Departamento de Educación. Se trataba de una exposición viva ya que todo aquel alumno o profesor relacionado con el grado pudo participar en la exposición durante el tiempo que estuvo expuesta. Ese mismo día recibimos una valoración por parte de la tutora del grupo con el que habíamos intervenido y también por parte de la delegada de ese grupo como representante de sus compañeros.

## **EVIDENCIAS**

El número total de participantes fue de 84 personas: un 89,28% corresponden a los alumnos, y un 10,72% a los profesores. Del análisis de sus reflexiones en las cajas, hemos extraído las siguientes conclusiones. El alumnado reclama que el grado tenga más prácticas externas, así como que las asignaturas sean más prácticas y se apliquen nuevas metodologías, más creatividad y participación; y también una mayor comunicación con el profesorado. Por otra parte, el profesorado demanda una mayor implicación y compromiso del alumnado, y espera mejorar la comunicación con éste. Algunos de los profesores manifiestan que desean que los alumnos realicen el grado con ilusión y lo terminen siendo más críticos.

Cabe destacar, además, que estos datos son coincidentes con otros estudios realizados sobre la evaluación de la satisfacción del alumnado universitario de magisterio como por ejemplo los de Ortiz, Andreu, Isern, y Pérez (2014); Izquierdo (2003); Gassió, Guíu, y Monclús (2006); o López (2003).

Lo que hemos detectado es que hay una gran falta de motivación de los alumnos frente al grado, donde el principal problema es la falta de comunicación entre el profesorado y el alumnado, hemos considerado que éste *feedback* es muy pobre. Como consecuencia, las carencias que detectan en los alumnos no se ven resueltas, ni se intenta resolver lo que para los alumnos es una carencia. Por lo tanto, frente a este problema, hemos planteado que lo que necesita el grado es un canal de comunicación, un puente de ir y volver, donde el profesorado y el alumnado puedan expresarse libremente y al mismo tiempo escuchar qué está expresando el otro.



Uno de los retos de este proyecto ha sido hacer un análisis crítico de un contexto para transformarlo. Podríamos considerar nuestro proyecto como una primera fase de un proceso de investigación-acción participativa (IAP), que es un proceso sistemático que lleva a cabo una determinada comunidad para llegar a un conocimiento más profundo de sus problemas y tratar de solucionarlos, intentando implicar a todos sus agentes en el proceso (Bartolomé y Acosta, 1992).

De los cuatro momentos que expone Latorre (2003) el proyecto se quedaría en el Plan de Acción, la prospectiva de la acción, ha sido un plan de acción críticamente informado para mejorar el Grado de Maestro. Las fases que Alberich et. al. (2009) proponen para la IAP y que hemos realizado en el proyecto han sido las siguientes: diagnóstico, trabajo de campo y primera propuesta, conclusiones y propuesta de acción. La siguiente fase, como apuntamos en las conclusiones, iría encaminada a la formulación de la acción estratégica.

## **CONCLUSIONES**

Conocer, comprender y analizar las impresiones, opiniones e inquietudes, deseos, rechazos... que el alumnado tiene sobre la realidad que tiene lugar en el aula, se convierte en un requisito imprescindible para poder arbitrar mecanismos de cambio y mejora en la docencia universitaria. [...] No hace falta más que resaltar la importancia de incluir al alumnado en los procesos de evaluación que tienen lugar en el aula, y por lo tanto, para mejorar la calidad de la docencia universitaria (Salariche, Navas y Fernández, 2012). Consideramos necesaria la evaluación y el diagnóstico para poder realizar una intervención exitosa y ajustada a las particularidades del momento, el lugar, los agentes y otros posibles condicionantes vinculados. Por otro lado, tal como remarca Izquierdo (2003) se tiene que tener en cuenta la interacción entre las personas como el factor principal que ayuda a construir y organizar el conocimiento [...]. El aprendizaje es personal, pero el proceso es fundamentalmente social, fruto de la comunicación y la interacción. El proceso de enseñanza-aprendizaje es concebido como un proceso comunicativo, una construcción conjunta que implica la negociación de significados. Lo más importante es el cambio de actitud que esto supone. El alumno se compromete activamente en la construcción de sus conocimientos. Ellos son los protagonistas, y sobre todo la toma de conciencia que gran parte de lo que les pasa en las aulas en el tiempo que dura la formación depende de ellos. Además, Villas, Monclús, y Papasseit (2012) afirman que basamos la toma de decisiones en escuchar las voces de los implicados, dando especial énfasis a aquello que nos dicen los alumnos. Esto favorece la reconstrucción continua del proyecto al mismo tiempo que aprendemos y desarrollamos nuestras competencias. Nuestra visión inclusiva del proyecto ha partido de estas premisas. Buscábamos esta interacción entre las personas, este carácter social y esta comunicación en sentido bidireccional. Es por eso que, a pesar de que inicialmente nuestra intervención estaba enfocada al alumnado de 4º de una aula específica, pensamos que era limitar la intervención excluyendo otras voces

que eran igual de necesarias. El resultado de esta reflexión fue la necesaria inclusión de todos los implicados en el Grado de Maestro invitándolos a reflexionar y expresarse.

Finalmente, tenemos que tener en cuenta que estamos viviendo una apertura transcultural entre los diferentes contextos y aquellos implicados. Cambian nuestros modelos y aportamos nuevas conceptualizaciones a los roles [...]. Cualquier asistente puede aportar elementos tanto de análisis de las producciones y de los momentos interactivos, como en la continuidad del proyecto. Esto nos conduce a reconstruir el conocimiento a partir del contexto y de los préstamos de conciencia. Esta riqueza es la que nos permite mejorar continuamente y realizar procesos complejos de aprendizaje desde la dialógica de las profesiones, los contextos y los conocimientos (Villas et. al., 2012). Y aquí, los maestros, y los futuros maestros, tienen un papel protagonista, maestros capaces de crear las condiciones para que todos podamos aprender y hacernos más humanos. Las últimas investigaciones en formación nos evidencian que aquellos maestros más capaces son los que pueden ver y vivir el mundo desde posibilidades diferentes (Monclús, 2015). En este sentido, nuestro proyecto ha buscado hacer visible la realidad del grado, mostrar aquellas voces que no siempre están presentes, que a veces no se expresan, pero las cuáles son necesarias para el progreso y el crecimiento. Hemos tratado de hacer conscientes tanto al alumnado como al profesorado de cuál es esta realidad para poder trabajar sobre ella.

En relación a los resultados del proyecto, nuestra conclusión es que en los procesos de mejora de los planes de estudio habría que potenciar la voz del alumnado. Creemos que mayoritariamente ha sido una propuesta aceptada positivamente por toda la comunidad y que se han podido aprovechar de las voces de los otros para complementar sus propias. Además, creemos necesario considerar otra visión fundamental externa: maestros en activo que hayan estudiado con planes de estudios recientes que puedan explicar y aportar los aspectos que han encontrado útiles de la titulación en sus primeros años de trabajo, qué otros han sido prescindibles y en qué aspectos se han tenido que formar posteriormente.

Este proyecto nos ha hecho afrontar un gran reto, nos ha aportado un gran crecimiento (personal y profesional). La clave ha sido enfrentarnos a una situación real, porque le ha dado significado y utilidad a aquello que estábamos haciendo. Hemos entendido una de las tareas de la figura del orientador: entrar en los contextos, escuchar a la comunidad, involucrarla en el proyecto y diseñarlo con la comunidad (no para ella) para mejorarla.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alberich, T. y otros (2009): *Manual de metodologías participativa*. Madrid, Red CIMAS.
- Barboza, J. F. (2003). La Satisfacción Estudiantil como Indicador de la Calidad de la Educación Superior. *Investigación Educativa*, 12, 77–85.
- Bartolomé, M. y Acosta, R. (1992): Articulación de la educación popular con la



educación formal. Investigación participativa, *Revista de Investigación Educativa*, 20, 151-178.

Biggs, J. B., y Moore, P. J. (1993). *The Process of Learning*. Prentice Hall.

Gassió, J. B., Guiu, G. F., y Monclús, G. J. (2006). Factores relacionados con la percepción de la calidad docente del profesorado universitario. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, 287-310.

Izquierdo, R. M. R. (2003). Reaprender a enseñar: una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 47, 79-94.

Latorre, A. (2003): *La Investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Graó.

López, I. G., Díaz, V. M., y Fernández, M. A. M. (2015). El significado de la universidad desde la mirada del alumnado. Indicadores para su evaluación. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 17, 33-58.

López, M.C. (2003). La formación inicial del profesorado. ¿Qué dicen los futuros docentes? En: J. Gutiérrez; A. Romero y M. Coriat (eds.), *El prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 51-59). Granada: Universidad de Granada.

Monclús, G. J. (2015). L'experiència a la Universitat aprenent, ensenyant i comunicant-nos a través de l'art contemporani. *Arts: revista del Cercle de Belles Arts de Lleida*, 40, 44-48.

Monclús, G. J., Villas, E. B., Moli, H. A., y Balagueró, L. V. (2012). Proyecto «Educar - Educa (r)»: espacio híbrido. *Pulso: revista de educación*, 35, 177-196.

Ortiz, D. C., Andreu, M. A., Isern, M. F., y Pérez, M. E. G. (2014). Metodologías docentes: motivación y aprendizaje percibidos por los estudiantes universitarios. *Educar*, 2, 427-441.

Sabater, F. (2008). *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.

Salarirche, N. A., Navas, M. F., y Fernández, M. S. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2, 26-39.

Surís, P. (2005). Aprenentatge i motivació. Recuperado (18.02.2017), de <https://goo.gl/ZxQQzc>

Villas, E. B., Monclús, G. J., y Papasseit, A. L. (2012). Encuentros y devenires en el espacio híbrido para nuestra formación. *Encuentros multidisciplinares*, 42, 40-48.