

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

## **PISTAS PARA INVESTIGAR LA DOCENCIA, RASTROS DE UNA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA.**

**Susinos Rada, Teresa <sup>1</sup>, Haya Salmón, Ignacio <sup>2</sup> y Rojas Pernia, Susana<sup>3</sup>.**

Universidad de Cantabria, España

<sup>1</sup>e-mail: susinost@unican.es, <sup>2</sup>e-mail: hayai@unican.es,

<sup>3</sup>e-mail: rojass@unican.es

**Resumen.** Esta comunicación expone cómo nuestra actividad de investigación y de docencia universitaria promueven intencionalmente algunos elementos nucleares que pueden contribuir a resignificar la inclusión. Para ello, pretendemos mostrar en estas líneas algunos de los elementos que vertebran tanto la actual investigación que desarrollamos como el proyecto de innovación docente que enmarca nuestra docencia en el Grado de Maestro. Identificamos aquí un total de siete ejes de discusión y análisis que nos permiten revisar los ideales inclusivos en nuestra investigación y nuestra docencia en la universidad. Nos referimos a: 1) Modelos de trabajo participativos, 2) voz y agencia de grupos silenciados, 3) metodologías alternativas, 4) proyectos que se construyen ad hoc, 5) espacios híbridos y seguros, 6) posibilidades de transformación y 7) aprender haciendo. Describiremos estos ejes inclusivos que actúan a modo de palanca para promover escenarios reales de inclusión y discutiremos cuáles son, en nuestra opinión, las virtualidades de estos elementos en el trabajo de construir una docencia y una investigación más inclusivas.

**Palabras clave:** inclusión, investigación, docencia universitaria, metodologías sociales innovadoras.



## INTRODUCCIÓN

Este texto sintetiza algunos resultados de dos proyectos de naturaleza y alcance diferentes, pero con una inspiración común: resignificar la inclusión como práctica investigadora y docente. Uno de los trabajos a los que nos referimos es un proyecto de investigación del Plan Nacional de i+d+i titulado “Redes de Innovación para la inclusión educativa y social. Co-laboratorio de participación inclusiva”. El otro es un proyecto de innovación docente de la III Convocatoria de la propia Universidad de Cantabria, titulado “Imágenes en diálogo, educación inclusiva y el alumnado como co-constructor del currículum” comprometido con la mejora de nuestra docencia en los títulos de Grado de Maestro y en particular con la formación del profesorado en el ámbito de la atención a la diversidad.

Forma parte de nuestra preocupación como investigadores poner en diálogo nuestra práctica docente con la propia investigación que llevamos a cabo en otros contextos, como son las escuelas o entidades sociales en las que esta se desarrolla. Tanto en la investigación como en la docencia, la promoción y desarrollo de procesos de mejora que se reconocen en el modelo de educación inclusiva se sitúan en el núcleo de nuestra actividad (Sapon-Shevin, 2013). De manera más concreta, este trabajo pretende rescatar de una experiencia de innovación y de un proyecto de investigación elementos que nos permiten reflexionar sobre el modelo de educación inclusiva y las prácticas que en él se reconocen.

## OBJETIVOS

El principal objetivo de esta comunicación es debatir en qué medida algunos elementos o ejes caracterizan una investigación y una docencia universitaria comprometidas con la inclusión y cómo estos elementos contribuyen a dotar de un significado renovado al proyecto inclusivo. Igualmente nos proponemos mostrar prácticas reales de investigación y docencia universitaria que epitomizan estos elementos o ejes inclusivos y que provienen de dos proyectos en desarrollo.

Para ello, abrimos una serie de interrogantes en relación con nuestra práctica docente en el contexto universitario: ¿Qué elementos de innovación en la docencia universitaria favorecen modelos reales de inclusión? ¿Cómo incorporar a los estudiantes como agentes del conocimiento a partir de nuevos modelos de relación y de compromiso con el saber?

Asimismo, formulamos otros sobre nuestras prácticas investigadoras: ¿Cómo desarrollar una investigación educativa más inclusiva que cuente con la participación de todos los protagonistas? ¿qué nuevos aportes se derivan de los modelos de investigación participativa realizadas con grupos de docentes o de estudiantes en un régimen de mayor horizontalidad? ¿qué aprendemos de la investigación desarrollada con metodologías sociales innovadoras y cuál es su contribución para la teoría y la práctica de una investigación más inclusiva?

## **BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES E INVESTIGADORAS.**

Como señalamos anteriormente, nuestro interés por poner en diálogo las prácticas docentes e investigadoras nos obliga a rescatar en cada una de estas dos dimensiones los elementos nucleares que a nuestro juicio desvelan un firme compromiso con los planteamientos inclusivos. En primer lugar ofrecemos una breve panorámica de cada dimensión, posteriormente las revisitamos desde el prisma inclusivo.

### ***Investigar la inclusión social de forma incluyente.***

La investigación a la que nos vamos a referir en este trabajo se propone seguir avanzando en el estudio de los procesos de participación de grupos silenciados (Susinos & Haya, 2014) no sólo dentro del entorno escolar, sino también en otras asociaciones y colectivos sociales. Partiendo del aumento del protagonismo de los propios agentes, la investigación se sirve del uso de metodologías de indagación social innovadoras. Más allá de las estrategias de producción de datos más tradicionales en investigaciones cualitativas y etnográficas (observación participante, entrevistas o análisis de documentos) nos servimos aquí de metodologías de investigación y acción innovadoras que persiguen aumentar la presencia y visibilidad de los participantes (Banks, 2001).

Cada una de las instituciones emprende un “ciclo de participación inclusiva” que consta de cuatro fases o momentos que mostramos a continuación:

- Apertura, sintonización. Se configura el equipo de trabajo de cada institución (conformado por personal investigador y de la propia institución) y se analizan conjuntamente las necesidades, intereses y objetivos inmediatos de la misma.
- Proceso de deliberación democrática. Se plantea a los colectivos la pregunta de consulta “¿Qué queremos investigar, cambiar, comunicar o denunciar?”. Los colectivos dialogan y deciden emprender un proyecto de mejora tras un proceso democrático de toma de decisiones.
- Proyecto de mejora. Tras el proceso de deliberación, cada entidad emprenderá su propio proyecto que tiene una finalidad inclusiva además de ampliar la agencia, tomar la palabra y tener mayor presencia social.
- Evaluación y difusión. Cada equipo realizará una evaluación del proceso que será el punto de partida para un nuevo ciclo. El proyecto desarrollado queda sintetizado en productos gráficos, visuales o artísticos que permitirán darlos a conocer y difundirlos.

La muestra del proyecto se compone de 8 instituciones sociales y centros escolares, si bien esta primera fase del proyecto la protagonizan 4 instituciones: dos centros de



educación infantil y primaria y dos asociaciones, una dirigida a la inserción social de personas con penas privativas de libertad y otra formada por personas con discapacidad intelectual.

### ***Una docencia universitaria que avanza hacia la Educación Inclusiva.***

La experiencia de innovación que presentamos aquí se desarrolla en el curso académico 2016/17. En ella participan un grupo de 4 profesores y dos grupos de estudiantes (n=70) del 4º curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria. Las asignaturas afectadas por la propuesta de innovación son “Escuelas Inclusivas” (en la Mención de Atención a la Diversidad) y “Escuelas y Aulas Inclusivas” (en la Mención de Audición y Lenguaje).

Nuestra propuesta docente pivota sobre tres elementos fundamentales que nos permiten ensayar en las aulas universitarias nuevas formas de relación con el conocimiento y con el alumnado participante. Concretamente, focalizamos nuestra atención en el tipo de relaciones que establecemos con los estudiantes, las posibilidades de los procesos de co-construcción del curriculum entre profesorado y alumnado (Bovill, 2013) y la introducción de nuevos soportes y canales de comunicación que se sirven de metodologías sociales innovadoras de investigación (creación colectiva de imágenes) ampliando los formatos tradicionales para dar voz y desvelar barreras y ayudas para la inclusión.

La práctica de innovación se inicia el curso 2015/16 con el diseño y creación de un material audiovisual, un video que registra un grupo de discusión y reflexión sobre el modelo de Educación Inclusiva, en el que participan 3 estudiantes y 5 docentes (de distintos contextos educativos: universidad y escuela). Ese material es utilizado en el curso 2016/17 por los estudiantes de último curso para explorar e indagar sobre asuntos relevantes en el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos. De este modo, los contenidos nucleares que se abordan en las asignaturas sobre el modelo de Educación Inclusiva son ampliados, enriquecidos y puestos en diálogo con los intereses, dilemas y necesidades formativas que señalan los propios estudiantes. Así, emergen determinados tópicos -equidad, evaluación, sentido de pertenencia o bullying, entre otros asuntos- que pretenden ser explorados por los estudiantes. Posteriormente, apoyándose en distintas técnicas y recursos (fotografía, collage, dibujo o video) los estudiantes crean imágenes fijas y en movimiento con el propósito de generar interrogantes y dialogar con otros miembros de la comunidad educativa, fundamentalmente profesorado y familias en las escuelas.

Por último, algunas de las creaciones o piezas visuales formarán parte de un catálogo visual y una exposición en distintos contextos educativos. Este último pretende ser un material formativo para el profesorado.

## **EVIDENCIAS**

En la investigación y la docencia que desarrollamos en los proyectos antes descritos hemos identificado siete líneas de fuerte significado inclusivo que son las que en nuestra opinión sustentan y resignifican qué puede ser hoy la inclusión. A continuación, se describe cada uno de estos elementos y se ejemplifica en qué momentos o episodios se verifican de forma práctica en nuestros proyectos.

### ***Eje 1: Modelos de trabajo participativos.***

Conscientes de la necesidad de partir de la experiencia de las personas que integran un grupo de aprendizaje y/o de investigación, se plantea que la actividad no puede venir únicamente de las propuestas que docentes e investigadores lideran, sin incorporar el punto de vista de los participantes. Los objetivos, ámbitos y propuestas de mejora que emergen en los contextos docentes e investigadores son el resultado de un encuentro auténtico con sus protagonistas (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

En este sentido, la promoción de la participación precisa de cauces formales y espacios de discusión deliberativa que impregnen las relaciones entre el profesorado y alumnado, en el contexto de aula, y entre investigadores y participantes en el contexto de investigación. Así el espacio de aula se convierte en un escenario de ensayo de democracia auténtica para docentes y alumnado. Las evidencias que se desprenden de este trabajo nos devuelven algunas estrategias basadas en modelos de relación colaborativa que hemos documentado en las distintas fases del proceso: creación de grupos mixtos de trabajo (estudiantes y docentes o investigadores y participantes), toma de decisiones colegiada, creación colectiva de productos o redacción conjunta de informes de seguimiento, entre otros.

### ***Eje 2: Voz y agencia de grupos silenciados.***

Ambos colectivos, el alumnado en el contexto del aula universitaria y los participantes de nuestra investigación, han contado tradicionalmente con pocas oportunidades para hacer valer sus puntos de vista en cuestiones que les afectan directamente. Algunos trabajos dan cuenta de este hecho y denuncian el rol que las instituciones educativas y la propia investigación han otorgado a quienes soportan el lastre de ser considerados como “sujetos sin voz pedagógica” o sin agencia (Susinos, 2009; Fielding, 2011). En este sentido, los sistemas de docencia universitaria ofrecen escasas oportunidades para discutir con el propio alumnado aspectos curriculares más allá de la elección de itinerarios formativos prefijados o algunas cuestiones relacionadas con la elección de unas u otras modalidades de evaluación, por ejemplo. Por su parte, la investigación educativa nos devuelve escasos trabajos de clara inspiración participativa en nuestro contexto (Rojas, Susinos y Calvo, 2013). Precisamente, el planteamiento de nuestra tarea docente e investigadora, trata de alejarse todo lo posible de la visión dominante del alumnado y/o los colectivos con los que investigamos como “objetos sobre los que recae y depositamos” nuestro saber. Así, ambos proyectos reconocen a los participantes como personas



competentes e individuos políticos cuya participación es una oportunidad para co-construir proyectos de mejora social.

### ***Eje 3: Metodologías alternativas.***

El uso de metodologías de investigación social innovadoras abre nuevas posibilidades de aproximarse a la experiencia.

En el aula, mediante composiciones visuales creadas por los propios estudiantes nos aproximamos a sus visiones y experiencias en torno a la inclusión educativa e indagamos sobre sus preocupaciones en la escuela. Se trata de creaciones participativas (Pauwels, 2010) que nos permiten acceder a sus discursos y revisar dialógicamente sus inquietudes para otros contextos sociales y educativos, fundamentalmente las escuelas. De este modo, como señalan algunos autores (Mannay, 2016), la difusión de esas imágenes nos da la oportunidad de explorar espacios que van más allá de lo que permite el contexto académico.

En nuestra investigación, esas metodologías nos ayudan a desvelar las necesidades, intereses y objetivos de las entidades que integran el proyecto (Cremin, Mason & Busher, 2011; Thomson, 2008). De este modo, formas distintas de expresión (visual, artística o dramatizada) sirven a los participantes en cada una de las entidades para deliberar sobre cuestiones relevantes ya poner en marcha un proyecto de cambio, mejora o denuncia social. Finalmente, la investigación busca garantizar un espacio donde los participantes de las distintas entidades puedan mostrar su trabajo y dialogar con otras personas o colectivos sobre el proyecto desarrollado.

### ***Eje 4: Proyectos que se construyen ad hoc.***

Cada institución, como entidad viva, puede y necesita articular cambios que se diseñan tomando en cuenta sus propias peculiaridades y sus objetivos. Esta cualidad se opone a los modelos de cambio y mejora que se aplican como una tecnología y que son externa y estandarizadamente prescritos. También la innovación en las aulas universitarias, requiere de cambios que son identificados como valiosos por los propios estudiantes y el profesorado, más allá de otras rutinas docentes.

En este sentido, no es posible diseñar procesos de cambio herméticos, predefinidos. Lo interesante es abrir las puertas a un diseño emergente, desarrollando rectificaciones sobre el propio proceso de implementación de diseños abiertos. El desarrollo de los cambios es evolutivo. En nuestros proyectos de mejora, la flexibilidad y apertura son necesarias para favorecer un entorno de trabajo colaborativo con los participantes, también de responsabilidad compartida.

***Eje 5: Espacios seguros, espacios híbridos.***

El uso de espacios híbridos de enseñanza-aprendizaje, de diálogo dentro y fuera de las aulas, es una oportunidad para explorar las relaciones entre las instituciones educativas y reconocer las fortalezas de cada uno de los sistemas que participan en la formación del alumnado universitario. Así, el aula es concebida como un espacio de ensayo de modelos de relación más horizontales entre los participantes, de modelos de co-construcción de conocimiento y de oportunidad para la implementación de acciones formativas que tienen una utilidad social fuera del contexto universitario.

A su vez, los espacios de investigación se sirven del ensayo acontecido en el aula y despliegan, con otros actores, los aprendizajes relativos a las estrategias de trabajo colaborativo aprendidas. Las fronteras entre el espacio de aprendizaje formal y el espacio de investigación se difuminan y mimetizan, siendo el nexo común los profesionales que, en tanto docentes e investigadores, se posicionan de un modo particular ante ambos procesos sociales.

***Eje 6: Proyectos orientados al cambio real, posibilidades de transformación.***

Tanto el proyecto de investigación con centros escolares y asociaciones, como el proyecto de innovación asumen un firme compromiso con acciones educativas orientadas a la mejora. Dicha mejora promueve cambios en el mundo real, de utilidad social, no meramente especulativos.

Los cambios que promovemos requieren procesos democráticos, de aumento de la participación, sobre todo de aquellos cuyo derecho a participar se ha visto parcial o totalmente vetado. Así, las acciones de cambio y transformación que emergen en ambos proyectos no deben realizarse al margen de los contextos reales en los que estas se llevan a cabo. Las aulas universitarias, los centros educativos y las asociaciones con las que investigamos nos ofrecen recursos valiosos que incorporar en los procesos de cambio. En definitiva, la innovación y la investigación que emprendemos no solo tiene que contar con los protagonistas, sino que debe ser de utilidad para alterar positivamente sus vidas y los contextos de los que forman parte.

***Eje 7: Elaboración de productos visibles, aprender haciendo.***

El conjunto de materiales visuales creados con los estudiantes sirve de herramienta para tender puentes entre el contexto universitario y otros escenarios educativos. Los estudiantes perciben que sus producciones, llevadas a las escuelas, pueden contribuir a la transformación y mejora de las prácticas docentes en las escuelas y en la propia universidad.

En el trabajo de investigación, las posibilidades de visibilizar los avances que cada institución logra en los procesos de indagación se ven amplificadas, dado el interés por documentar y difundir lo aprendido. Unas veces esta intervención sobre



los contextos en los que habitan los participantes se lleva a cabo en espacios analógicos (valiéndose de soportes y canales tradicionales como una carta a los responsables de la gestión en sus centros o una exposición, entre otros) y otras en espacios virtuales (apoyándonos en el desarrollo de un entorno web que permite abrir ventanas hacia horizontes no necesariamente próximos en el espacio y el tiempo).

## CONCLUSIONES

Es necesario, como hemos argumentado a lo largo de estas páginas, poner en diálogo nuestras prácticas docentes e investigadoras y revisar los modos en los que venimos trabajando fuera y dentro de las aulas universitarias y con otras personas o grupos sociales. Esto ha de servirnos para problematizar el tipo de propuestas que desarrollamos desde un modelo inclusivo.

Los siete ejes descritos en este trabajo son responsables de encarnar prácticas reales de inclusión docente e investigadora. Ninguno de estos ejes-matriz es definitivo o autosuficiente, ni explica por sí mismo la naturaleza inclusiva de la docencia o la investigación que llevamos a cabo, siendo necesario reconocer la naturaleza dinámica e interdependiente de los mismos. No obstante, se trata de un ejercicio de disección que nos acompaña en la idea urgente de reconocer y reivindicar el carácter inevitablemente complejo y multidimensional de la inclusión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banks, M. (2001). *Visual Methods in Social Research*. London: Sage.
- Bovill, C. (2013). Students and staff co-creating curricula: an example of good practice in higher education? En Dunne, E. y Owen, D. (Eds.) *The student engagement handbook. Practice in higher education*. (pp. 461-476). Bingley: Emerald.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cremin, H., Mason, C. & Busher, H. (2011). Problematising pupil voice using visual methods: findings from a study of engaged and disaffected pupils in an urban secondary school. *British Educational Research Journal*, 37(4), 585-603.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 31-61.
- Mannay, D. (2016). *Visual, narrative and creative research methods*. Routledge: New York.
- Pauwels, L. (2010). Visual sociology reframed: an analytical synthesis and discussion of visual methods in social and cultural research. *Sociological Methods & Research*, 38 (4), 545-581.

- Rojas, S., Susinos, T. y Calvo, A. (2013). 'Giving voice' in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (2), 156-173.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de investigación en Educación*, 11 (3), 71-85.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. & Haya, I. (2014). Developing student voice and participatory pedagogy: a case study in a Spanish primary school. *Cambridge Journal of Education* 44 (3), 385-399.
- P. Thomson (Ed.) (2008) *Doing visual research with children and young people*. London: Routledge.